

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARTHA REGINA MAAS

**ESCOLARIZAÇÃO E LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO: REPRESENTAÇÕES A
PARTIR DOS ENUNCIADOS DE TRÊS GERAÇÕES**

**BLUMENAU
2016**

MARTHA REGINA MAAS

**ESCOLARIZAÇÃO E LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO: REPRESENTAÇÕES A
PARTIR DOS ENUNCIADOS DE TRÊS GERAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, da Universidade Regional de Blumenau – FURB, como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Educação.

Profa. Dra. Maristela Pereira Fritzen – Orientadora

**BLUMENAU
2016**

MARTHA REGINA MAAS

**ESCOLARIZAÇÃO E LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO:
REPRESENTAÇÕES A PARTIR DOS ENUNCIADOS DE TRÊS GERAÇÕES**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:

Maristela F. Fritzen

Prof(a). Dr(a). Maristela Pereira Fritzen/FURB
Orientador(a)

Terezinha de Jesus Machado Maher

Prof(a). Dr(a). Terezinha de Jesus Machado Maher/UNICAMP
Examinador(a)

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig

Prof(a). Dr(a). Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig /FURB
Examinador(a)

Blumenau, 16 de março de 2016.

AGRADECIMENTOS

*Como um presente do céu, vocês vêm comigo.
Como amuletos da sorte, me deixam mais forte!*

A **gratidão** é um sentimento bonito.

Mas ultimamente tenho aprendido que sentimentos não dizem muita coisa.

O que dizem são as nossas atitudes em relação àquilo que sentimos.

Assim é que olho para trás, para esses dois anos nos quais muita coisa aconteceu. Foram muitas dúvidas, desconstruções, incertezas, compreensão, abraços e inspiração, tudo isso regado de muito amor e alegria!

Obrigada Pai, Orlando, por ser o meu maior incentivador sempre! Por ter orgulho de falar das conquistas da tua filha e também por (em alguns momentos) também se arrepender de todo esse incentivo. Nossas conversas no café da manhã me fortalecem, todos os dias, e me ensinam muitas coisas. Obrigada por seres esse alguém que está sempre ali, sempre.

Mãe, Jandira, pelos conselhos, questionamentos e broncas. Por conseguir conviver comigo mesmo que sejamos tão parecidas, principalmente em nossas manias e defeitos. Por mais que não seja tão fácil para nós expressar nossos sentimentos, saibas que sempre serás o colo aconchegante do qual eu lembrei.

Arthur, meu irmão, tão diferente de mim em tantos sentidos. És alguém com quem eu sempre aprendo muito, mesmo da forma mais dolorosa e complicada muitas vezes. Obrigada por teres nascido meu irmão! Sou muito feliz por podermos compartilhar momentos na estrada da vida.

Maristela, minha orientadora, por ter sido tão paciente e compreensiva. Por causa de ti e do teu jeito de ensinar e orientar, eu tive a liberdade de trilhar os meus próprios caminhos na pesquisa. És um exemplo de profissional e de ser humano para mim. Quero um dia ser uma professora tão competente e especial que nem tu. És parte essencial do que me tornei, com o passar do tempo, em minhas trajetórias enquanto pesquisadora.

Thais e Gabi, minhas #CapesGirls, companheiras de sorrisos, lágrimas, abraços apertados e transformações. Minha gratidão é infinita por ter contado com vocês ao longo de todo esse processo. Nós crescemos juntas e isso enche meu coração de alegria! Torço muito pelo futuro de vocês, pessoas e professoras sensíveis e brilhantes!

Às colegas e aos colegas da **turma de 2014 do PPGE** (Mestrado em Educação) da FURB, Dani, Emilia, Jonas, Diana, Rose, Albio, Vilmar, Léo, Rudimar e Graci que, com suas formações distintas e muita experiência docente, sempre estiveram ali para aconselhar, ensinar e compartilhar. Vocês são exemplos de profissionais e sempre os levarei como inspiração!

Às professoras Adriana, Gicelle, Otilia e Rita Marchi e **aos professores** Celso e Osmar, pelos ensinamentos, questionamentos e desconstruções provocadas ao longo dos dois últimos anos. Foi com vocês que eu aprendi que, quanto mais estudamos, mais humildes, amorosos e humanos nos tornamos. Vocês me mostraram o quão sen-
mundo da academia pode ser.

Às colegas e aos colegas (calourinh@s!) da **turma de 2015 do PPGE**, Juli, Isabela, Jessica, Jeime, Juliano, Simone e Ana, foi incrível e um prazer imenso fazer parte do início da caminhada de vocês no Programa. Desejo, do fundo do coração, realizações brilhantes daqui para a frente. Sigam firmes e, para o que precisarem, contem comigo!

Aos meus **amigos de ouro**, Frexi, Nilton, Fabrício, Lela, Ana, Dessa, Piccolo, Nuny, Kati, Iago, Sara, Mateus e Matheus. Porque uma caminhada tão repleta de mudanças, dúvidas e empolgação não seria assim feliz sem vocês! Obrigada por cada abraço, conversa e risada. E que ainda tenhamos muitas loucuras maduras pela frente! Torço muito pelo sucesso de vocês enquanto profissionais e, principalmente, enquanto seres humanos maravilhosos que são.

À Helô e Arlei, **secretárias do PPGE**, por todas as manhãs de conversa e conselhos. Meu carinho e admiração por vocês são imensos!

Às **veteranas bolsistas**, Cris, Taise e Thyara, sempre levarei vocês como exemplo em meu coração. Obrigada pelo carinho e pela inspiração no início de nossa jornada.

À **CAPES**, pelo apoio financeiro concedido durante toda a minha atuação no Programa. Incentivos assim nos motivam a valorizar o nosso país e a lutar por maior qualidade na educação.

Às maravilhosas professoras da banca, doutoras **Teca Maher , Otilia Heinig e Gicelle Cervi**, vocês não foram escolhidas por acaso. Fizemos questão de ter pessoas que admiramos muito, ao nosso lado, para este momento. Obrigada, do fundo do coração, pois este trabalho não seria o mesmo se não fosse o olhar atencioso e sensível de vocês.

Às famílias entrevistadas na pesquisa, meu agradecimento pelo carinho, pela conversa e pelas tardes de café e risadas. Foi maravilhoso poder ouvir um pouco da história de vida de vocês e sentir o quão significativa e amorosa é a relação de vocês com a língua alemã.

Deus(a), tu foste contemplado(a) em cada agradecimento aqui escrito, porque é por meio de ti que todas as coisas e pessoas estão conectadas. Obrigada pela vida! E obrigada, principalmente, pela chance de a reconstruirmos todos os dias, por meio de nossas relações com a natureza, com nós mesmos e com o nosso próximo. Amém! ☺

*Há um menino, há um moleque,
morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão.*

*Há um passado no meu presente,
o sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão.*

*Ele fala de coisas bonitas
que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo,
não quero viver como toda essa gente insiste em viver
Não posso aceitar sossegado
qualquer sacanagem ser coisa normal*

[...]

Milton Nascimento (1980)

RESUMO

O Brasil é um país plurilíngue, formado por uma multiplicidade de etnias e manifestações culturais que, historicamente, foram marcadas por políticas de incentivo ao monolingüismo e ao monoculturalismo. A região do Vale do Itajaí, cenário foco da pesquisa aqui descrita, está localizada no estado de Santa Catarina e teve sua formação caracterizada pela vinda de diversos grupos de imigrantes europeus, a partir das políticas de incentivo à ocupação de terras no século XIX. Até hoje, essa região se caracteriza pela coexistência da língua portuguesa em contato e conflito com diversas línguas de imigração, entre elas o alemão enquanto uma herança linguística e cultural. A partir desse contexto, a pesquisa foi desenvolvida na linha Linguagem e Educação, no Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e teve como objetivo geral compreender as relações entre escolarização e língua de imigração nos enunciados de três gerações. Para isso, realizou-se uma investigação de cunho qualitativo e interpretativista, com os principais aportes teóricos advindos da Educação em diálogo com a Linguística Aplicada, dos Novos Estudos do Letramento e dos Estudos Culturais. Os sujeitos participantes são membros de três gerações pertencentes a duas famílias que residem em uma comunidade rural no município de Blumenau-SC. Os dados foram gerados por meio de entrevistas narrativas e analisados com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise Dialógica do Discurso do Círculo de Bakhtin. Acerca dos resultados, primeiramente, afirma-se que as análises só puderam acontecer a partir do olhar voltado também sobre forças mais amplas, que dizem respeito a tentativas de controle da instituição escolar sobre os alunos, seus corpos e práticas. Nesse sentido, as discussões sinalizam a escola enquanto instituição plural: para as primeiras gerações, ela representa um espaço tanto de repreensão, por meio da proibição da língua de herança falada, quanto de possibilidade de diversão e subversão às regras impostas. Já para a terceira geração, com os documentos oficiais atualmente incentivadores da diversidade, a escola é mais um dos espaços que acontecem em língua portuguesa, mas que ainda tenta preservar o uso da língua alemã presente em seu entorno. Assim, a língua de herança anteriormente proibida na escola agora se tornou uma disciplina específica do currículo e, sobre isso, recomendam-se estudos mais aprofundados para investigar esses processos de ensino e aprendizagem. Por fim, o olhar voltado para o diálogo entre linguagem e educação gerou algumas implicações: constatou-se que o momento atual está sendo de mudanças e de oportunidades para a valorização e fortalecimento das línguas dos grupos minoritizados e que a escola poderia exercer um papel sensível em relação às práticas e conhecimentos que os alunos já apresentam. Dessa forma, o bilinguismo social, presente no contexto pesquisado enquanto uma herança cultural e linguística, deixaria de ser uma manifestação a ser substituída pelas práticas em língua dominante. Finalizase ressaltando a possibilidade de continuação de estudos que intentem à problematização de perspectivas já naturalizadas, bem como à compreensão acerca das diferentes manifestações culturais que estão presentes no contexto escolar.

Palavras-chave: Escolarização. Língua de imigração. Gerações. Identidades.

ABSTRACT

Brazil is a plurilingual country, formed by a multiplicity of ethnic groups and cultural events that have historically been marked by policies to encourage monolingualism and monoculturalism. The region of Itajaí Valley, which is the main scenario of the research described here, is located in the state of Santa Catarina and had its formation characterized by the arrival of several groups of European immigrants, through stimulative policies on land occupation in the nineteenth century. To date, this region is characterized by the coexistence of the Portuguese language in contact and conflict with various immigration languages, including German as a linguistic and cultural heritage. From this context, the research was carried out on the Language and Education line in the Post Graduate Program/Master of Education at Universidade Regional de Blumenau (FURB) and aimed to understand the relations between schooling and immigration language in the statements of three generations. For this, we carried out a qualitative and interpretative study, with the main theoretical contributions arising from Applied Linguistics in dialogue with the Education, New Studies of Literacy and Cultural Studies. The subjects are members of three generations belonging to two families residing in a rural community in the city of Blumenau-SC. Data were generated through narrative interviews and analyzed based on the theoretical and methodological assumptions of Dialogic Analysis of Bakhtin Circle's Discourse. On the results, first, it is stated that the analysis could only happen through the eyes also focused on broader forces that relate to the educational institution control attempts on students, their bodies and practices. In this sense, the discussions indicate school as a plural institution: for the first generations, it is a reproach space, by prohibiting the spoken language heritage, as well as the possibility of fun and subversion of the imposed rules. As for the third generation, with the official documents which are currently supporters of diversity, the school is another space that takes place in Portuguese, but still tries to preserve the use of the German language present in its environment. Thus, the previously banned in school heritage language has now become a specific syllabus' subject and, concerning that, further studies are recommended to investigate the processes of teaching and learning. Finally, the eyes turned to the dialogue between language and education have generated some implications: we could see that the present moment is of changes and opportunities for the enhancement and strengthening of the minoritized groups' languages and that the school could play a sensitive role related to the practices and knowledge that students already have. That way, the social bilingualism, present in the researched context as a cultural and linguistic heritage, would cease to be an expression to be replaced by practices in the dominant language. At last it is emphasized about the possibility of follow-up studies that aim to the questioning of already naturalized prospects as well as the understanding of the different cultural expressions present in the school context.

Keywords: Schooling. Immigration language. Generations. Identities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 – Sujeitos das famílias participantes da pesquisa.....	35
Figura 01 – Mapa da microrregião do Vale do Itajaí, Santa Catarina.....	37
Figura 02 – Campanha publicitária da rede de escolas Wizard.....	40

SUMÁRIO

1 O PRINCÍPIO DA CAMINHADA.....	19
1.1 IMPULSOS PESSOAIS E ACADÊMICOS QUE MOTIVARAM A PESQUISA..	21
1.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	25
1.3 PROJETOS ANTERIORES E LEVANTAMENTO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E LINGUÍSTICA APLICADA.....	27
2 PERSPECTIVAS QUE ORIENTARAM A CAMINHADA.....	33
2.1 FORMAÇÃO HISTÓRICA DO CENÁRIO PESQUISADO.....	36
2.2 UM OLHAR PARA O PLURILINGUISMO E PARA AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.....	40
3 “AÍ QUANDO COMEÇAMOS A IR NA ESCOLA, COMEÇAMOS A APRENDER PORTUGUÊS”: ESCOLARIZAÇÃO EM TORNO DE UMA ÚNICA LÍNGUA.....	45
3.1 AS PRIMEIRAS GERAÇÕES E SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO...	47
3.2 AS SEGUNDAS GERAÇÕES E SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO...	57
4 “HOJE EM DIA É DIFERENTE...”: A TERCEIRA GERAÇÃO E SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO.....	65
5 “EU VOU TER QUE APRENDER PORQUE EU VOU TER UM FUTURO, VOU SER ALGUÉM NA VIDA”: REPRESENTAÇÕES SOBRE AS LÍNGUAS ALEMÃ E PORTUGUESA.....	77
6 UMA PAUSA PARA AVALIAR A CAMINHADA: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
7 REFERÊNCIAS.....	97

1 O PRINCÍPIO DA CAMINHADA

É um desafio compartilhar, no breve espaço de uma dissertação, as diversas escolhas, questionamentos, reflexões e caminhos percorridos durante dois anos de tantas experiências e mudanças. Nesse sentido, procuramos organizar o presente trabalho de forma dialogada, em uma tentativa de constante complementaridade entre todas as etapas de um processo. Este primeiro capítulo foi composto com o objetivo de apresentar os percursos trilhados e as escolhas realizadas, inicialmente, para que a investigação acontecesse.

O Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado da FURB (Universidade Regional de Blumenau), no qual estivemos inseridas durante a realização da pesquisa, é um programa composto por três diferentes linhas de pesquisa. A partir dessa perspectiva interdisciplinar que nos constituiu ao longo do curso, compreendemos que fazer pesquisa em um espaço-tempo marcado por incertezas, incompletudes e perguntas nunca totalmente respondidas requer um olhar atento para as especificidades tanto da história que se passou quanto do que está acontecendo atualmente. Nesse sentido, cabe contextualizarmos, primeiramente, o momento social e histórico que vivemos:

A modernidade nos fornecia conceitos teóricos acabados, inertes, encasulados e, por isso mesmo, confortáveis, seguros: deles derivávamos ‘certezas’ que nos ofereciam sabores de Verdade. A pós-modernidade, no entanto, nos força a ter que sair desses casulos teóricos de modo a enfrentar a turbulência provocada por comportamentos sociolinguísticos fluídos e a acomodar o inesperado e o movimento que a compreensão do mundo atual exige (MAHER, 2007, p. 91, grifos nossos).

Assim, situamo-nos em um contexto no qual certezas e definições antes naturalizadas agora são passíveis de questionamentos e investigação. Dessa forma, com a intenção de não nos prendermos a determinadas verdades, em uma busca constante por compreensão, consideramos frutífero o diálogo entre a linha Linguagem e Educação, à qual estamos vinculadas, com as demais linhas de pesquisa do Programa de Mestrado em Educação, pois um estudo que tem como tema central as relações existentes entre escolarização e uma língua de imigração não pode ser pensado apenas a partir de uma perspectiva linguística, mas também levando-se em conta o cenário social e político no qual estamos inseridas.

Norteadas pela pergunta de pesquisa *que relações há entre escolarização e língua de imigração nos enunciados de três gerações?* entrevistamos sujeitos de duas famílias residentes no interior da cidade de Blumenau/SC. No processo de geração e interpretação dos dados, ancoramo-nos nos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise Dialógica do Discurso (PAULA, 2013), que permite o diálogo com outras áreas do conhecimento, partindo da materialidade linguística como um dos aspectos para se compreender a realidade mais ampla na qual os participantes do diálogo se inserem. Dessa forma, abordamos a linguagem tanto na situação imediata vivida pelos sujeitos quanto em suas questões sociais, políticas, econômicas e ideológicas com as quais os dizeres se relacionam.

Antes de partirmos em direção às próximas etapas da caminhada, cabe apresentarmos a maneira como o trabalho está organizado: a partir dessa contextualização inicial, a seção a seguir será constituída pelos caminhos trilhados pela pesquisadora anteriormente à realização da pesquisa. Após, apresentaremos a síntese do levantamento de trabalhos científicos nas áreas da Educação e da Linguística Aplicada, bem como as pesquisas e projetos já realizados.

No segundo capítulo, voltaremos nosso olhar para a apresentação histórica do cenário investigado, bem como para as políticas linguísticas passadas e atuais que permeiam o contexto que nos propusemos investigar. Neste segundo capítulo, também descreveremos o processo de geração dos dados e faremos uma apresentação inicial dos sujeitos participantes da pesquisa.

Do capítulo terceiro em diante, o movimento de análise dos dados será tecido a partir do diálogo entre os enunciados dos sujeitos com as perspectivas teóricas advindas da Educação em diálogo com a Linguística Aplicada, dos Novos Estudos do Letramento, dos Estudos Culturais e da Análise Dialógica do Discurso, com base no Círculo de Bakhtin e de seus interlocutores no Brasil.

Os três diferentes capítulos que compõem as análises dos dados foram organizados a partir das regularidades apreendidas no decorrer do processo de leitura e releitura da transcrição das entrevistas realizadas. Após a apresentação inicial dos membros de cada família, a discussão será feita a partir dos seguintes aspectos: primeiramente, as duas primeiras gerações serão foco de análise, tendo como pano de fundo seus processos de escolarização que aconteceram entre as décadas de 60 e 80. No capítulo seguinte, ao analisarmos os dados sobre as terceiras gerações das famílias, olharemos para o momento histórico atual, no qual há uma suposta valorização da

diversidade e do plurilinguismo. Por fim, no último capítulo de análises, o foco estará nos enunciados em que pudemos inferir questões relacionadas à representação e identidade, sempre em relação às línguas faladas pelos sujeitos.

1.1 IMPULSOS PESSOAIS E ACADÊMICOS QUE MOTIVARAM A PESQUISA

[...] Não são as práticas que são novas.

Mas as nossas formulações

sobre os modelos de políticas linguísticas que teorizam essas práticas [...]

*Quanto mais eu me movo em direção às minhas compreensões ideológicas,
mais eu tenho que voltar atrás para reavaliar as minhas experiências passadas*

Para olhar para elas com novos olhos.

Suresh Canagarajah (2013, p. 59, tradução nossa)

Amparadas em Canagarajah (2013), podemos afirmar que a intenção de olhar para os acontecimentos *com novos olhos* nos acompanhou durante todo o trajeto percorrido e, assim, primeiramente apresentaremos a caminhada da pesquisadora e suas relações com o tema pesquisado que, ao longo do tempo, passaram a ser vistos com esse *novo* e diferenciado olhar. A partir deste momento, então, a narrativa acontecerá, excepcionalmente, na primeira pessoa do singular.

Nasci e vivi na cidade de Blumenau, no estado de Santa Catarina. Em minha infância e, até hoje, pude conviver com diferentes línguas sendo faladas em meus ambientes de interação familiar. Na casa dos meus avós (*nonos*) maternos, na cidade de Timbó/SC, até hoje a língua italiana é a língua de interação entre minhas tias e tios. Nos momentos de domingo ou de festa de família, o barulho e a conversa em italiano predominam no ambiente e eu, junto com diversos primos, ficamos tentando entender o desenrolar dos diálogos. Na casa dos meus avós paternos, o mesmo acontecia em relação à língua alemã quando minha avó (*oma*) era viva: dentro de casa e nas conversas familiares, a língua alemã era a língua predominante de interação. Atualmente, na localidade em que eles viviam, ainda circula o jornal “O Caminho”, da Igreja Luterana (IECLB), que até hoje possui textos escritos em alemão.

Essas duas línguas presentes em meus contextos familiares são por mim compreendidas enquanto línguas de herança (FISHMAN, 2001; VALDÉS, 2001) que foram adquiridas, majoritariamente, na esfera familiar e que tiveram seu aprendizado e desenvolvimento continuados de maneira independente da instituição escolar. Essas

línguas possuem um valor para os meus avós que fizeram questão de ensiná-las aos seus filhos mesmo em meio a uma sociedade que possui outras línguas com *status* mais prestigiado.

No decorrer de minha infância e juventude, meus pais optaram por não me ensinar nenhuma das duas línguas presentes em minha família, porém, desde muito cedo, me incentivaram a aprender formalmente o inglês (língua considerada importante e de muito valor por eles que não tiveram a oportunidade de aprendê-la durante seus anos de escolarização). A partir disso, pude participar de diversos eventos e programas de intercâmbio no exterior.

Já no ensino superior, escolhi me licenciar em Letras (Língua Inglesa e Portuguesa e respectivas literaturas) e foi durante esse curso que tive a oportunidade de estudar as línguas e suas variações, pela primeira vez, como estudo científico, a partir da Linguística (SAUSSURE, 2004; CHOMSKY, 1973; FIORIN, 2002) e da Sociolinguística (BORTONI-RICARDO, 2004; CALVET, 2002; BAGNO, 2015). Foi também durante a graduação que pude me engajar em diversos programas de ensino, pesquisa e extensão oferecidos pela Universidade. Nos anos de 2011, 2012 e 2013, participei de dois projetos de iniciação científica: “Representações sobre línguas de imigração entre acadêmicos de licenciatura” e “Levantamento sociolinguístico em comunidades teuto-brasileiras de Blumenau”. Também fui bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) no subprojeto de língua portuguesa.

Ao olhar para esse tempo que passou, percebo constituindo-me, aos poucos, no universo da ciência, do dialogismo, do bilinguismo e da interculturalidade. Por mais que eu nunca tenha imaginado, anteriormente, que minhas vivências pessoais em meu contexto familiar bilíngue fariam parte de minhas reflexões e escolhas enquanto pesquisadora, ao realizar a pesquisa aqui descrita, comprehendo esses acontecimentos enquanto parte constitutiva da minha caminhada, na qual tenho a oportunidade de ressignificar minhas experiências a partir do aprofundamento teórico e da participação em novas esferas de discussão.

Nesse sentido, os dois principais temas que foram foco da pesquisa, **língua** e **escola**, possuem relação direta comigo e com o que vivi: primeiramente, ao me reconhecer enquanto pessoa bilíngue (infelizmente, talvez, não devido às línguas de herança que acabei por não aprender, mas pelo fato de ter estudado formalmente a língua inglesa desde muito cedo). Da mesma forma, ao considerar os meus pais e nossa

família também enquanto bilíngues que, diferentemente de mim, não estudaram formalmente alemão ou italiano, mas aprenderem e praticaram essas línguas, ao longo de toda a sua vida, de maneira informal e predominantemente na modalidade oral em seus espaços familiares.

Ao pensar sobre bilinguismo, como fenômeno tão presente no contexto em que me situo, pauto-me nos pressupostos da Linguística Aplicada (RAJAGOPALAN, 2013; CANAGARAJAH, 2013; CAVALCANTI, 2011; MAHER, 2007) enquanto um campo interdisciplinar caracterizado por sua natureza prática e política, no qual o pesquisador assume responsabilidades frente aos desdobramentos de suas pesquisas e reflexões:

[...] existem vários tipos de sujeitos bilíngues no mundo, porque **o bilinguismo é um fenômeno multidimensional**. Somente uma definição suficientemente ampla poderá abarcar todos os tipos existentes. E, talvez, esta fosse suficiente: **o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua.** (MAHER, 2007, p. 79, grifos nossos)

Dessa forma, sujeitos bilíngues são tantos os meus pais, que utilizam suas línguas de herança na modalidade oral e em interações mais informais, quanto eu que frequentei instituições de ensino formal em língua inglesa. Assim, a partir dessa perspectiva aberta de bilinguismo enquanto “uma condição humana muito comum”, que não busca restringir essa característica àquelas pessoas que fazem uso de algumas modalidades e práticas específicas (e valorizadas) das línguas, afirmo a intenção de olhar de maneira receptiva para as diversas manifestações linguísticas que acontecem em nossa sociedade. Como já apresentado, o foco central da investigação se situa na linguagem em diálogo com a educação e, dessa forma, objetivamos compreender as inter-relações entre esses dois campos de maneira inclusiva, sabendo de nossa responsabilidade para com questões mais amplas, sociais e identitárias, que perpassam as relações políticas, culturais e educacionais que são inerentes ao trabalho com a linguagem.

Por fim, situo o meu interesse de pesquisa em relação à **escola**, aqui concebida enquanto a mais importante das agências de letramento (KLEIMAN, 1995) e instituição responsável, historicamente, pelo ensino das práticas legitimadas enquanto oficiais. A partir das inquietações que surgiram durante a realização do curso de mestrado, principalmente quando participei das disciplinas de Escola e Currículo, as discussões sobre a escola foram ganhando espaço em meus questionamentos. A partir disso,

percebi que uma pesquisa sobre a língua de herança (e minoritária) falada por diferentes gerações faria muito mais sentido se pensada em relação a essa instituição que tem, entre seus objetivos, produzir e reproduzir determinadas práticas e comportamentos nos sujeitos que por ela passam. Dessa maneira, concebemos a escola enquanto produção e, ao mesmo tempo, reprodução da sociedade na qual está inserida (VARELA; URÍA, 1992), pois ela produz conteúdos e conhecimentos específicos e também gera práticas e mudanças nos processos subjetivos dos sujeitos.

O processo de escolarização dos sujeitos, assim, é aqui compreendido enquanto “processo que se dá **na e pela** escola” (SOARES, 2000, p. 93, grifos nossos). Assim, cabe informar que, diferentemente do termo “educação”, que diz respeito a um conjunto de processos mais amplos, que vão para além do que acontece dentro da esfera escolar, na pesquisa tivemos como foco a escolarização e os acontecimentos que estão diretamente relacionados com essa esfera escolar, enquanto instituição pela qual todos os sujeitos entrevistados passaram.

De acordo com Veiga-Neto (2008, p. 38), “apesar da ampla variedade de práticas e saberes escolares, dos diferentes tipos de escola [...] é fácil compreender que todas elas partilham de pressupostos, metas e lógicas comuns”. Assim, olharemos para essa instituição a partir dos dizeres de nossos sujeitos e, ao mesmo tempo, tentando estabelecer relações com o contexto maior, social e político, no qual a escola e os sujeitos se encontram em cada momento histórico que vivenciaram. O desafio é essa constante relação entre as situações singulares e as relações mais amplas que também influenciam o contexto mais específico no qual os sujeitos estão inseridos.

Por fim, cabe apresentar a concepção de currículo que nos acompanhou: a partir de Silva (1999), concebemos currículo enquanto um dos principais dispositivos inerentes à escola que, por meio de suas seleções que não são apenas de conteúdos, mas também de práticas, comportamentos e saberes valorizados em determinado tempo e que buscam produzir determinadas identidades desejadas. Nesse sentido, currículo é aqui concebido em uma perspectiva crítica, que abarca sua relação com a formação dos sujeitos não apenas enquanto estudantes escolares, mas enquanto cidadãos situados em um mundo e sociedade específicos.

Finalizamos esta seção tendo apresentado e discutido as motivações acadêmicas e pessoais que me levaram à realização da pesquisa. Na próxima seção, apresentaremos e discutiremos os objetivos que nos orientaram durante a caminhada. A partir daqui, voltamos a enunciar na primeira pessoa do plural.

1.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

No processo de delinearmos a pergunta e os objetivos que nos orientariam durante a investigação, foram estabelecidos diversos diálogos com os colegas e professores, principalmente durante a disciplina de Seminário I, na qual nos dedicamos, ao longo de todo um semestre, a pensar nas formulações iniciais de nossas pesquisas. Dessa forma, o caráter dialógico, no qual nos amparamos teórica e metodologicamente, também foi contemplado na construção conjunta dos objetivos:

- Objetivo geral: **compreender as relações entre escolarização e língua de imigração nos enunciados de três gerações**

Ao pensarmos em **relações**, consideramos novamente o caráter dialógico (BAKHTIN, 2009; PAULA, 2013) da pesquisa, pois não olhamos para os processos de escolarização dos sujeitos ou para as línguas faladas por eles de maneira isolada, mas em constante contato, conflito e inter-relação. Da mesma forma, partimos de uma concepção de **língua(gem)** enquanto interação (GERALDI, 1996; KOCH, 2004) que é ressignificada a cada instante da enunciação e por meio da qual se constituem sujeitos sociais e históricos. A partir de César e Cavalcanti (2007, p. 60), que propõem uma nova abordagem ao tratar da língua e dos movimentos inerentes à sua concepção, compreendemos a necessidade de levar em conta “os corpos em suas múltiplas interações, emblemas cambiantes, fragmentados, contraditórios, que respondem também por identidades contraditórias”. A partir dessas autoras, as línguas são por nós concebidas de maneira multifacetada, enquanto construção social e identitária dos sujeitos e dos grupos aos quais pertencem e não apenas enquanto sistema composto por normas que regulam as possibilidades de construções e usos linguísticos.

Ao nos attentarmos especialmente a uma língua de imigração que historicamente passou por diversas tentativas de silenciamento no contexto brasileiro, pensamos na **escola** (VARELA; URÍA, 1992; SIBILIA, 2012; VEIGA-NETO, 2008) enquanto uma instituição consolidada no que se refere à produção de valores e práticas socialmente valorizadas. Os **enunciados** dos sujeitos são aqui compreendidos enquanto atividade humana de comunicação verbal “determinada pela situação social imediata e pelo meio social mais amplo” (BAKHTIN, 1997, p. 371) e como um “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2009, p. 114). Nesse sentido, concebemos os seus dizeres enquanto dependentes da situação real na qual acontecem e

dos participantes imediatos no momento da interação. Como um “elo na cadeia” da ininterrupta comunicação verbal e social, o enunciado não se dá de maneira isolada, mas sempre relacionado a outros enunciados, a um contexto mais amplo e a relações “que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas” (BAKHTIN, 1997, p. 371).

Ao formularmos o primeiro objetivo específico, **analisar questões de poder e identidade que perpassam os dizeres dos sujeitos em relação à escola e às línguas faladas por eles**, partimos do pressuposto de que a escola, enquanto instituição oficial, representante de um Estado, produz conflitos e relações de poder (SOARES, 2000; BOURDIEU, 1996; VEIGA-NETO, 2008; KLEIMAN, 2008) que se tornam inerentes às relações entre sujeitos, as línguas que falam e situações sociais das quais participam.

Todo o processo de geração de dados se deu a partir de entrevistas realizadas com os sujeitos das famílias; em nenhum momento acompanhamos, pessoalmente, algum episódio que eles nos relataram em relação à escola. Dessa forma, a análise desses enunciados acontecerá com base na materialidade linguística que eles construíram em diálogo conosco nos momentos das entrevistas. Buscamos não olhar para esses dizeres de maneira ingênua e determinista, mas com o objetivo de analisar o contexto sócio-histórico mais amplo, a partir dos sentidos que eles mesmos estabeleceram.

O segundo objetivo específico **depreender, a partir dos enunciados dos sujeitos, o papel da escola em relação às línguas alemã e portuguesa**, visa a justamente olhar para essas relações entre língua e escola a partir, então, do papel que essa instituição tem no que se refere à língua de imigração e às questões culturais a ela inerentes.

Por fim, delineamos o terceiro e último objetivo específico: **discutir representações sobre as línguas alemã e portuguesa que emergem dos enunciados de três gerações**, que parte da concepção de representação defendida pelos Estudos Culturais (SILVA, 2012; HALL, 2006): enquanto construção, criada e recriada na inter-relação entre linguagem, sujeitos e suas interações. Nesse sentido, representação não é apenas uma reprodução transparente de algum referente dado *a priori*, mas um sentido construído, por meio das diferentes relações, a todo o momento, e por meio da linguagem. Em um diálogo entre esses dois últimos objetivos, interessa-nos compreender o papel da escola em relação a esses sentidos que os sujeitos constroem sobre as línguas que falam, pois essas representações não serão criadas apenas

individualmente por eles, mas nas relações que estabelecem com demais sujeitos e instituições das quais participam.

Após termos voltado o nosso olhar para os objetivos que visamos alcançar com a pesquisa, na próxima seção olharemos para o momento presente, com o intuito de apresentar a síntese do levantamento das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, em cenário nacional, acerca das temáticas que escolhemos investigar.

1.3 PROJETOS ANTERIORES E LEVANTAMENTO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E LINGUÍSTICA APLICADA

As indagações que nortearam a investigação não surgiram ao acaso. Diversas foram as leituras feitas e as interações vivenciadas para que chegássemos à temática de nossa pesquisa. Nesta seção, apresentaremos acontecimentos anteriores a ela que, direta ou indiretamente, contribuíram no processo de elaborarmos.

Como mencionado anteriormente, durante o curso de licenciatura em Letras, pudemos realizar dois projetos de iniciação científica. O último deles, intitulado “Levantamento sociolinguístico em comunidades teuto-brasileiras de Blumenau”, desenvolvido em 2012 e 2013, teve como objetivo gerar um levantamento do cenário sociolinguístico de comunidades descendentes de imigrantes alemães do município de Blumenau, a partir das escolas inseridas nesses contextos. Para atingirmos esse propósito, os sujeitos (alunos e pais) responderam a dois questionários com perguntas de múltipla escolha e descriptivas acerca da língua que utilizavam em seus mais diversos contextos. Como resultados deste estudo, constatamos um cenário no qual a língua alemã ainda está presente como língua de interação em diversas esferas sociais. Depreendemos também que tanto os alunos quanto os pais consideram importante a continuidade de contato e ensino da língua alemã no ambiente escolar (MAAS; FRITZEN; NETO, 2014).

Fritzen (2007) realizou sua pesquisa de doutorado nessa mesma localidade e, em seu trabalho, descreveu o cenário sociolinguístico da escola e analisou as práticas sociais de leitura e de escrita construídas em sala de aula. Para isso, fez uso das metodologias etnográficas e interpretativistas de pesquisa e acompanhou as aulas de uma turma multisseriada da escola por meio de observação participante. Os resultados dessa tese de doutorado apontam que, apesar do uso frequente da língua alemã por parte

dos alunos, as interações em sala de aula, com a professora, aconteciam predominantemente em língua portuguesa. No que concerne às práticas de leitura e escrita, “os resultados sugerem que essas práticas não dialogam com os usos sociais feitos pelo grupo em estudo.” (FRITZEN, 2007)

As reflexões que surgiram após a realização dessas pesquisas nos impulsionaram a continuar a investigar esse mesmo cenário também na pós-graduação. Assim, com o intuito de conhecermos as pesquisas atualmente existentes sobre a temática que escolhemos aprofundar, realizamos uma busca nos bancos de dados de trabalhos científicos disponíveis em plataformas científicas *online*. Para isso, iniciamos o levantamento a partir de algumas palavras-chave específicas: língua de imigração; escola; bilinguismo; identidade; práticas de linguagem; letramento; memória. Esse levantamento foi feito no primeiro semestre do ano de 2014, com apoio da disciplina de Seminário de Pesquisa I.

Neste momento da dissertação, limitamo-nos a apresentar uma síntese do longo processo de buscas que se desencadeou. Ao pesquisarmos nos bancos de dados, primeiramente, não encontramos nenhuma pesquisa que contemplasse **todas** as palavras-chave que havíamos elencado. Posteriormente, então, utilizamos variedades de combinações das palavras-chave escolhidas e efetuamos as buscas novamente.

A escolha dos locais para a busca se deu em virtude da relevância que têm em relação ao contexto científico brasileiro a aos contextos específicos das áreas integradas em nossa pesquisa:

- **BDTD** (Banco de Teses e Dissertações): plataforma *online* que contém pesquisas de mestrado e doutorado de todo o país;
- **Anais da ANPED Nacional** – 2011 e 2013: evento que reúne pesquisas e discussões de relevância para o contexto da pós-graduação em educação no Brasil;
- **Anais da ANPED SUL** – 2010 e 2012: evento interligado à ANPED Nacional que acontece na região Sul;
- **Periódicos recomendados pela ALAB** (Associação de Linguística Aplicada do Brasil): Revista Brasileira de Linguística Aplicada – UFMG; Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada – DELTA – PUC/SP; Trabalhos em Linguística Aplicada – UNICAMP; Linguagem e Ensino – UCPEL. Todos qualificados pelo Qualis/CAPES.
- **Periódicos científicos na área da Educação**: Cadernos de educação – UFPEL; Letras de hoje – PUC/RS; Bakhtiniana: revista de estudos do discurso – PUC/SP; Organon – UFRGS; Educação e Sociedade – UNICAMP. Todos eles qualificados pelo Qualis/CAPES.

No contexto nacional de produção científica de teses e dissertações (BDTD), o maior número de trabalhos encontrados diz respeito aos temas relacionados à identidade e letramento. Quando tentamos aproximar, porém, esses temas do contexto mais específico de nossa investigação (línguas de imigração/minoritárias), encontramos poucas produções: apenas uma relacionada aos letramentos em diálogo com uma língua de imigração e seis que se inseriam no universo dos letramentos e da língua alemã. Aqui cabe salientar que não necessariamente a língua alemã foi concebida, nas pesquisas realizadas, enquanto uma língua de imigração e minoritária, pois ela também pode ser pesquisada enquanto língua estrangeira, ensinada e aprendida formalmente.

As pesquisas realizadas nos anais da ANPED Nacional mostraram-nos, novamente, um número expressivo de trabalhos que dizem respeito às temáticas de identidade, principalmente no que concerne à formação docente. Em nenhuma das edições do evento pesquisadas houve publicações relacionadas à língua alemã enquanto uma língua de imigração. Quanto ao bilinguismo, encontramos apenas uma pesquisa, relacionada às comunidades de surdos.

No contexto mais específico da ANPED na região Sul, os temas relacionados à identidade continuaram se destacando. O bilinguismo também foi encontrado em pesquisas no contexto dos surdos. Porém, nesse evento, a palavra “imigração” foi contemplada em três artigos publicados. O trabalho de Munaro (2012) tratou dos processos de aculturação e identidade étnica de alunos imigrantes na Espanha; já o trabalho de Souza (2012) tinha como objetivo refletir sobre o multiculturalismo e a educação com foco na identidade afro-brasileira; e a pesquisa de Couto (2012) teve como temática a identidade e culturas em escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai. Nessa etapa do processo de levantamento do conhecimento científico, ao olharmos para a edição do evento que se realiza em uma região historicamente marcada pela presença de imigrantes, concluímos que não há publicações de pesquisas relacionadas a esse contexto específico de imigração europeia.

Constatamos, assim, que o principal evento da pós-graduação em educação do Brasil (Anped) não possui pesquisas sobre a língua alemã enquanto uma língua de imigração e que o bilinguismo se faz presente, nesse evento, a partir de outras perspectivas que não sociais e minoritárias. Já no evento de pós-graduação em educação situado na região Sul, outras formas de imigração se fazem presentes nas publicações, mas nada relacionado ao contexto de descendentes de alemães.

Ao realizarmos as buscas em periódicos qualificados pela CAPES, relacionados à Linguística Aplicada, os trabalhos que dizem respeito à identidade (especialmente ligados à formação docente, aos contextos de surdos, às representações sobre o Brasil e ao ensino de língua estrangeira) foram predominantes. Chamou a atenção, no levantamento de produção científica nesses periódicos, a quantidade de trabalhos sobre bilinguismo (trinta e quatro, no total). Ao olharmos mais detalhadamente para eles, constatamos que a maioria dizia respeito a pesquisas sobre línguas estrangeiras, LIBRAS e interações em sala de aula.

Ainda no cenário de publicações na Linguística Aplicada, destacamos alguns trabalhos que contribuíram, de maneira mais precisa, para o levantamento. A pesquisa de Antunes, Dornelles e Irala (2014) foi desenvolvida em uma comunidade de fronteira entre Brasil e Uruguai, na qual as autoras investigaram as práticas de letramento extraescolares, principalmente no contexto familiar. Ao utilizarem uma combinação de metodologia quantitativa, com a aplicação de questionários, e qualitativa, com a realização de entrevistas, os resultados apontaram para o baleamento em português e espanhol enquanto fenômeno presente na comunidade.

A pesquisa de Lima (2007) investigou a alternância de código, entre sujeitos bilíngues, nos usos linguísticos em seus contextos familiares. Essa pesquisa também se insere no escopo das línguas estrangeiras, visto que os sujeitos participantes foram falantes de inglês que aprenderam o português como língua adicional. O trabalho de Fritzen (2008) apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado e teve como foco o bilinguismo enquanto fenômeno social. As relações assimétricas de poder e de conflito entre a língua hegemônica e as línguas minoritárias foram abordadas em um contexto de antiga zona de imigração alemã. Os resultados apontaram que os conflitos linguísticos e identitários ganham ainda mais força nas interações sociais entre professores e alunos, enquanto atores sociais que interagem no contexto escolar.

O artigo publicado por Mota (2008) contém, já em seu título, expressões que se relacionam diretamente com a nossa pesquisa: identidade, língua e nação. Essa pesquisa teve como foco sujeitos brasileiros que se mudaram para os Estados Unidos enquanto imigrantes. As representações que os sujeitos trazem em relação ao seu país de origem, os conflitos sobre identidade nacional, o valor social sobre as línguas e os jogos de poder a ela relacionados são os principais temas abordados pela pesquisa. O estudo de Kersch e Sauer (2010) teve como foco uma comunidade na qual a língua alemã foi

aprendida enquanto língua de herança, ao mesmo tempo em que os alunos frequentavam aulas formais de língua alemã, concebida pela escola enquanto uma língua estrangeira.

O contexto de publicações em periódicos vinculados à Linguística Aplicada, então, apontaram-nos uma variedade de pesquisas que, parcialmente, se relacionam com a temática que escolhemos investigar. Pudemos constatar, também, que realizar uma pesquisa que tenha como tema central a escolarização de sujeitos de diferentes gerações é algo novo que poderia trazer contribuições para esse cenário no qual são desenvolvidos trabalhos que tratam de línguas minoritárias em diálogo com a educação.

Já no âmbito das produções em educação, em periódicos qualificados pela CAPES, obtivemos alguns resultados diferentes: em uma das revistas, organizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, havia onze trabalhos relacionados à temática do bilinguismo social em contexto de imigração, sendo que, nas demais revistas, nenhum artigo com essa temática foi encontrado. O tema identidade continuou em destaque nesse contexto também.

Assim, após analisarmos esse levantamento das produções científicas relacionadas aos temas congruentes à nossa pesquisa, podemos refletir sobre a relevância de realizarmos investigações que olhem para o cenário sociolinguístico local, do Vale do Itajaí, a partir de uma perspectiva crítica, identitária e social, pois é um contexto que ainda possui amplo campo de pesquisa. A partir disso, finalizamos este capítulo introdutório tendo apresentado e discutido os primeiros impulsos que originaram a pesquisa realizada. Aqui objetivamos situar o leitor acerca das motivações e acontecimentos anteriores em relação à pesquisa e abordar e discutir os objetivos que nos direcionaram. No capítulo a seguir, serão apresentadas e discutidas as perspectivas teóricas e metodológicas que nos direcionaram durante a caminhada.

2 PERSPECTIVAS QUE ORIENTARAM A CAMINHADA

Para o presente capítulo, temos como objetivo apresentar as perspectivas metodológicas que nos orientaram, bem como situar o leitor acerca de questões históricas que estão inter-relacionadas com o contexto de investigação. Primeiramente, o aporte metodológico, em diálogo com a geração dos dados e com uma breve apresentação dos sujeitos da pesquisa será delineado. Após, a formação histórica do cenário pesquisado será discutida e, por fim, será apresentada uma contextualização acerca das políticas linguísticas atuais que permeiam o contexto no qual estamos inseridas.

Cabe enfatizar que utilizamos o termo *geração* dos dados (MASON, 2002), ao invés de *coleta* de dados, pois entendemos que a pesquisa e seus frutos são construídos a partir do contexto e da situação específica nos quais tanto pesquisadores quanto sujeitos participantes se encontram. Assim, não há dados prontos à espera de uma coleta, mas produções de linguagem e identidade que se realizam no ato da interação verbal.

O caráter qualitativo de nossa pesquisa pode ser afirmado quando pensamos em nossa constante preocupação com a sua elaboração e andamento, pois o processo de investigação (BODGAN; BIKLEN, 1991), repleto de complexidades e de imprevistos, interessa-nos mais do que o resultado ou produto final. Além disso, buscamos “[...] compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (BODGAN; BIKLEN, 1991, p. 47). Assim, reafirmamos nossa intenção de ter como foco um grupo de pessoas, suas histórias, seus contextos, suas vidas e relações, não com objetivos fechados, mas com uma visão aberta de pesquisadoras que caminham rumo ao que ainda desconhecem e ao que querem compreender melhor.

A entrevista (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 134) foi o instrumento adotado para os momentos de geração de dados, pois ela “[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Amparadas em Freire (2014, p. 113, grifos nossos), olhamos para o processo de elaboração e realização da pesquisa como uma busca incessante por *diálogo*: “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o **diálogo** se faz uma relação horizontal, em que a **confiança** de um polo no outro é consequência óbvia”.

Nesse sentido, os sujeitos, na investigação, são concebidos por meio de seus atos linguísticos e ideológicos, nos quais agem, reagem, pronunciam, silenciam e se constituem, por meio da linguagem, a cada momento em que se engajam na interação social. Enfatizamos, assim, suas ações que se realizam por meio de palavras que, em uma aproximação de Freire (2014) com Bakhtin (2009), são signos ideológicos que têm grande poder de criação e transformação. Assim, tanto pesquisadores quanto pesquisados, com suas crenças e valores formados ao longo de suas vivências, foram personagens protagonistas na pesquisa.

Todos os participantes da pesquisa residem no distrito da Vila Itoupava, que pertence ao município de Blumenau – SC e possui 1.319 moradores (IBGE, 2010). Esta localidade se encontra a aproximadamente 30 km do centro da cidade e se caracteriza como majoritariamente rural, com apenas 7% de seu território localizado em área urbana. De acordo com informações da prefeitura: “a constatação da existência e conservação de casas construídas em estilo enxaimel, a manutenção dos clubes de caça e tiro e a conservação de outras tradições culturais são características de pouca interferência do agitado cotidiano urbano” (BLUMENAU, 2014).

A escola municipal isolada, localizada neste distrito, na qual as pesquisas anteriores também foram realizadas e de onde partimos para encontrar os sujeitos participantes de nossa investigação, situa-se na parte rural do distrito e contém, em suas proximidades, um templo da IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil) que celebra mensalmente cultos em língua alemã e que possui um jornal, de circulação regional, com reportagens e textos escritos também nessa língua. Nas proximidades, também há um cemitério e um Clube de Caça e Tiro. A escola atende alunos nos níveis de educação infantil e fundamental, até o quinto ano. As turmas estão organizadas de forma multisseriada, nas quais os alunos pertencentes a diferentes anos participam de aulas em conjunto com a mesma professora em um mesmo ambiente.

As duas famílias entrevistadas residem no distrito da Vila Itoupava. Os membros da família Sperber moram na comunidade onde se encontra a escola multisseriada e a família Zimt mora a alguns quilômetros dali, na região central do distrito. Chegamos até essas famílias a partir do contato realizado com a diretora da instituição escolar. Nos próximos capítulos, nos quais discutiremos os dados gerados, apresentaremos cada sujeito e mais detalhes acerca de suas construções sociais e históricas. Abaixo estão algumas informações iniciais sobre eles:

Quadro 01 – Sujeitos das famílias participantes da pesquisa¹

Família Sperber		
Nome	Nascimento	Membro da família
Dona Isabel	1956	Avó paterna
Seu Líder	1950	Avô paterno
Maria	1975	Mãe
Cláudio	1974	Pai
Guilherme	2009	Filho

Família Zimt		
Nome	Nascimento	Membro da família
Dona Rosa	1956	Avó materna
Seu Divino	1952	Avô paterno
Amanda	1975	Mãe
Leandro	1969	Pai
Carolina	2006	Filha
Eduarda	1998	Filha

Fonte: acervo da pesquisadora (2015)

Após entrarmos em contato com as famílias, as entrevistas foram agendadas entre os meses de dezembro/2014 e fevereiro/2015, de acordo com a disponibilidade de cada uma. Em todos os momentos de conversa nos quais os dados foram gerados, as famílias pareciam felizes em conversar sobre suas histórias e situações vividas num passado antigo ou mais recente. Da mesma forma amorosa com que Paulo Freire (2014) se expressa em relação ao ato de dialogar, a preocupação em sermos pesquisadoras abertas, respeitosas e solidárias também foi constante durante o processo de geração dos dados. Nesse sentido, algumas perspectivas provenientes da etnografia (HEATH; STREET, 2008) também nos ampararam durante a caminhada: adotamos a postura do pesquisador como um sujeito reflexivo, que não busca julgar os acontecimentos de acordo com seus próprios parâmetros, muitas vezes externos à realidade e aos acontecimentos do contexto pesquisado. Assim, “[...] é importante a vigilância constante do pesquisador, a fim de evitar julgamentos de valor sobre as ações dos

¹ A pesquisa foi aprovada, em oito de outubro de 2014, no Comitê de Ética da Universidade Regional de Blumenau, junto à Plataforma Brasil, sob o número 37308714.8.0000.5370. A partir desta aprovação, tomamos cuidado com a elaboração e uso correto dos documentos a serem assinados pelos sujeitos, nas entrevistas, como o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), bem como em relação à responsabilidade de sigilo das identidades dos sujeitos participantes. Assim, todos os nomes usados no trabalho são pseudônimos.

“participantes” (FRITZEN, 2012, p, 04). Sabemos que entramos em um território diferente do nosso habitual e que dialogamos com pessoas e histórias de vida singulares, assim, esse olhar da *compreensão*, tão enfatizado pelas concepções etnográficas, também é o olhar pelo qual buscamos nos guiar enquanto pesquisadoras.

Da mesma forma, também destacamos a visão êmica (LILLIS, 2008) que o pesquisador precisa ter ao se inserir em um contexto novo e diferente do seu habitual. Este olhar busca enfocar o ponto de vista dos próprios participantes em relação aos acontecimentos e, assim, o pesquisador tentará compreender determinado contexto e aquilo que é significativo para os sujeitos mesmos e não tentar impor o seu ponto de vista sobre o que acontece.

Ao final do processo de geração de dados e das visitas às residências das famílias, as entrevistas foram transcritas a partir de uma adaptação das convenções de Preti (1999). No próximo capítulo, ao iniciarmos as análises, apresentamos de maneira mais aprofundada os procedimentos de análise dos dados e as discussões que foram fruto desse processo.

Após esse momento de apresentação das perspectivas metodológicas que nos orientaram durante a trajetória de pesquisa, na próxima seção teremos como foco a formação histórica do cenário que escolhemos investigar. O objetivo dessa seção é situar o leitor acerca dos acontecimentos passados que estão inter-relacionados com o cenário atual, no qual estão inseridos os sujeitos participantes da pesquisa.

2.1 FORMAÇÃO HISTÓRICA DO CENÁRIO PESQUISADO

Situamo-nos na região sul do Brasil, mais particularmente, na microrregião do Vale do Itajaí, localizada no estado de Santa Catarina. No mapa a seguir, podemos identificar a região destacada na cor verde e, mais especificamente, em vermelho, a cidade de Blumenau, maior cidade do Vale:

Figura 01 – Mapa da microrregião do Vale do Itajaí, Santa Catarina



Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=558730>

A história dessa região se delineou de maneira singular e foi marcada por diversos acontecimentos e desdobramentos que a compuseram da forma como se encontra atualmente. Com a intenção de não simplificarmos essa complexidade de processos históricos, buscamos apoio em diversos autores que falam acerca da formação histórica e cultural desse contexto.

A partir do início do século XIX, o sul do Brasil recebeu diversos imigrantes provenientes de países europeus para ocuparem terras ditas devolutas e para nelas trabalharem. “A colonização [...] surgiu de uma lógica geopolítica de povoamento, articulada à ocupação de terras públicas consideradas ‘vazias’ – sem qualquer consideração pela população nativa, classificada como nômade e incivilizada” (SEYFERTH, 2002, p. 119). Os imigrantes europeus, brancos, eram considerados etnicamente superiores em relação aos negros, escravos e indígenas que já faziam parte da população brasileira (SEYFERTH, 2002).

De acordo com esta mesma autora, os imigrantes “[...] eram utilizados como mão de obra nas fazendas de café, tinham péssimas condições de trabalho e contratos; e reivindicavam constantemente sua liberdade religiosa”. Assim percebemos uma realidade multifacetada nesse contexto de colonização, pois, ao se deslocarem de seus países de origem, em busca de melhores condições de vida, os imigrantes acabavam por gerar conflitos com os grupos já residentes nessas terras e, ao mesmo tempo, também sofriam com as más condições que lhes eram oferecidas.

Segundo Bringmann (2009, p. 239), tanto os indígenas já residentes na região quanto os imigrantes que chegavam eram minorias que sofriam, de maneira diferenciada, a falta de amparo das autoridades nacionais. “Ambos os povos necessitam ser ouvidos e empoderados devido às repressões históricas que sofreram. Nesta história, não há um lado bom e um ruim, há poder, há relações e há lutas. Sem mocinhos e bandidos.” Dessa forma, olhamos para as relações históricas que se desencadearam em nossa região, com a vinda de colonizadores europeus, a partir de uma perspectiva problematizadora, pois não há um ponto de vista a ser totalmente defendido ou condenado.

Logo que os colonizadores aqui chegaram, após o massivo incentivo às políticas imigratórias, principalmente entre os anos de 1824 e 1930, sabendo da necessidade de alfabetizarem seus descendentes, fundaram diversas escolas e formaram um sistema de ensino comunitário e religioso. Esse sistema era organizado e coordenado principalmente por lideranças das igrejas católicas e evangélicas, no qual havia uma grande preocupação com a promoção de um projeto humano-religioso junto aos imigrantes. As crianças eram alfabetizadas em língua alemã, porém as lideranças e a população logo perceberam a necessidade de também ensinarem a língua portuguesa para as futuras gerações (KREUTZ, 2003).

Diversos foram os debates, encontros e discussões que aconteceram com a intenção de se pensar a melhor maneira de continuar a ensinar as tradições alemãs e, ao mesmo tempo, aprender a língua oficial da sua nova pátria, o Brasil. Destacamos, nesse sentido, as muitas assembleias de professores que tiveram, como tema de formação, questões voltadas à complexidade do pertencimento a duas nações diferentes (KREUTZ, 2003).

As dificuldades e polêmicas em torno do ensino bilíngue e da preocupação especial com a língua portuguesa se estenderam durante todo o período no qual essas escolas existiram. Um fator que se faz relevante nessa questão são as localidades

isoladas para as quais, muitas vezes, os grupos de imigrantes eram enviados e que geravam a ausência de contato com a língua portuguesa, muitas vezes, por um longo período de tempo. Devido a esse fator, também, as comunidades acabavam se constituindo de maneira mais homogênea, formadas apenas por descendentes de imigrantes advindos de uma mesma região ou país da Europa (SEYFERTH, 2002).

No início do século XX, o governo brasileiro intensificou as preocupações acerca dessa aparente homogeneidade que se formara em diversas zonas de imigração e, então, uma série de ações foram executadas. O objetivo dessas medidas dizia respeito à formação de uma nação unificadamente brasileira, a partir da busca por uma homogeneização linguística e cultural das populações imigrantes. Se olharmos para a história do país, a partir da chegada dos portugueses, percebemos que os fatos relativos à educação linguística se repetem: anteriormente, indígenas foram catequizados e proibidos de falar suas línguas nativas; depois, negros escravos tiveram que aprender a língua portuguesa; e, agora, após serem incentivados a vir morar e trabalhar no Brasil, era a vez dos imigrantes terem suas culturas de origem silenciadas.

Duas campanhas de nacionalização do ensino foram desencadeadas durante o século XX. Na primeira delas, a partir de 1911, o então governador de Santa Catarina, coronel Vidal Ramos, fechou diversas escolas com o argumento de que a língua portuguesa, segundo as novas medidas, deveria imperar como única língua de instrução. De acordo com Luna (2000, p. 40), além de reformular, de forma geral, o sistema educacional do Estado, a campanha também deveria “resolver a questão da assimilação dos grupos imigrantes”. As formas utilizadas para alcançar esse objetivo de assimilação, ou seja, de apagamento das diferenças em busca da homogeneidade, foram diversas: desde leis e decretos proibindo o uso de outras línguas, consideradas estrangeiras, como também a imposição do uso da língua portuguesa na condução de todas as disciplinas escolares.

Posteriormente, entre os anos de 1937 e 1945, foi implantada a segunda Campanha de Nacionalização do Ensino, em âmbito nacional, durante o regime do Estado Novo de Getúlio Vargas, que intensificou a repressão linguística aos grupos de imigrantes. Dessa vez, outras instituições ligadas à língua alemã, como a imprensa e os clubes de caça e tiro, além do sistema de ensino, também foram alvo de perseguição (FÁVERI, 2004; GAERTNER, 2004; MAILER, 2003).

Historicamente, então, o cenário nacional e regional apresenta-se como de desvalorização da diversidade cultural e linguística de grupos minoritários. Depois

desse período de silenciamento explícito das línguas de imigração, o país passou por diversas fases no que diz respeito à inclusão e/ou exclusão das diversidades. Na próxima seção, apresentaremos um recorte acerca dos diversos movimentos político-linguísticos que aconteceram nos últimos anos.

2.2 UM OLHAR PARA O PLURILINGUISMO E PARA AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Atualmente, mais de 6.000 línguas são faladas em nosso planeta que é composto, oficialmente, por 191 países. Esse número expressa a realidade plurilíngue que vivemos e, de acordo com Maher (2013, p. 118), “o multilinguismo mundial é um estado de normalidade, enquanto que o monolinguismo é um absoluto estado de exceção”. Dessa forma, olhamos para o contexto foco da pesquisa com um questionamento constante em relação ao imaginário criado, historicamente, sobre a correspondência entre uma nação e uma língua.

Atentamo-nos, primeiramente, para o Brasil, país que, além de extenso e repleto de diversas culturas, também é plurilíngue, pois mais de 200 línguas são faladas aqui, sendo pelo menos 180 de origem indígena, cerca de 40 de imigração e duas línguas de sinais - a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (MAHER, 2013, p. 117). Isso significa que, ao lado da língua portuguesa como língua oficial, coexistem diversas outras manifestações linguísticas e culturais que muitas vezes não são reconhecidas. Segundo Altenhofen (2013, p. 107), menos de 1% da população brasileira concentra mais de 200 línguas, contra uma língua teoricamente única dos demais 99%.

A ideia de que *no Brasil só se fala português* não existe por acaso, pois, de acordo com Cavalcanti (1999), “desde o princípio de sua história, o Brasil é marcado por situações de conflito e repressão linguística.” Muitos foram os conflitos em torno das línguas enquanto manifestação cultural e identitária dos povos e esses processos de repressão geraram diversas consequências acerca do imaginário que se tem sobre o país enquanto falante exclusivo da língua portuguesa. Para pensarmos sobre isso, apresentamos a propaganda de uma escola de idiomas, veiculada recentemente em âmbito nacional:

Figura 02 – Campanha publicitária da rede de escolas Wizard



Fonte: <http://www.wizard.com.br/nacaobilingue/>

Essa campanha foi lançada pela rede de escolas de idiomas no ano de 2013, tendo como pressuposto uma caracterização do Brasil enquanto país monolíngue. Nesse sentido, sinalizamos a existência de uma incoerência entre o número atual de línguas faladas em nosso país e essa campanha em busca do bilinguismo. De acordo com Cavalcanti (1999, p. 02), o mito do monolingüismo é uma criação discursiva e homogeneizadora, que “é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias”. Quando falamos de línguas prestigiadas, como, por exemplo, a língua inglesa (que é foco de ensino e aprendizagem nessa rede de escolas de idiomas) há o reconhecimento do bilinguismo enquanto algo desejável e que deve ser buscado pelas pessoas; porém, quando se trata de línguas minoritárias, a situação é diferente, pois o reconhecimento passa por questões sociais mais amplas, de constituição das identidades e representações sobre as pessoas, seus grupos e as línguas que falam.

A partir disso, nos voltamos às políticas linguísticas passadas e atuais em relação às línguas minoritárias: de acordo com Altenhofen (2013), logo após a segunda campanha de nacionalização do ensino, o Estado brasileiro passou por um período de indiferença em relação às diversas línguas faladas no cenário nacional, no qual não se proibia explicitamente, mas também não se incentivava o uso e aprendizado. Após, nos anos 70, a educação escolar indígena conquistou avanços em termos de políticas linguísticas e educacionais, com a adoção de uma perspectiva bilíngue e intercultural. Já no início dos anos 2000, o uso da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) foi regulamentado pela legislação.

Concebidas a partir da perspectiva de “patrimônio cultural imaterial”, mais línguas minoritárias passaram por um novo momento em relação às políticas linguísticas que delas tratam: em 2006, na Câmara dos Deputados, em Brasília, aconteceu o Seminário de Criação do Livro de Registro de Línguas. Esse evento resultou na criação de um Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística e, em 2010, foi

assinado o Decreto que instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (ALTENHOFEN, 2013, p. 111).

Mais especificamente no cenário local, na cidade de Blumenau, no ano de 2002, professores da rede municipal de ensino se reuniram, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e do IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística) e iniciaram um programa de política linguística para o município. Inserido nesse programa estava o Projeto “Escolas Bilíngues” que pretendia, em escolas multisseriadas da região rural, oferecer o ensino da língua portuguesa e alemã de maneira simultânea e igualitária (MAILER, 2003).

Em decorrência de alterações na gestão municipal, o Projeto não foi concretizado. O resultado que se obteve foi, a partir de 2005, o oferecimento de duas aulas semanais de língua alemã nas escolas municipais isoladas (multisseriadas e localizadas na região rural da cidade) a partir da educação infantil. Nas demais escolas municipais, de um conjunto de 50 unidades, há 20 que oferecem uma aula de alemão e uma de inglês por semana, a partir do 4º ano do Ensino Fundamental.

Atualmente, no contexto onde realizamos a pesquisa, estão presentes grupos que ainda fazem uso das línguas de imigração, mesmo após todos os processos de repressão sofridos historicamente (EWALD, 2014). Estudos realizados anteriormente apontam que muitos deles, inclusive, permanecem fazendo uso de sua língua de herança (FRITZEN, 2007; MAILER, 2003), especialmente em comunidades rurais da cidade de Blumenau. A língua alemã, enquanto língua minoritária, ainda é aprendida em casa e continua sendo usada no ambiente familiar como língua de interação (vide FRITZEN; EWALD, 2011; MAAS; FRITZEN; NETO, 2014). Na pesquisa, nosso olhar se voltou especialmente a esses grupos e às suas manifestações linguísticas e culturais que ainda se fazem presentes nas áreas rurais da cidade de Blumenau.

Quando utilizamos neste trabalho o termo “língua minoritária”, referimo-nos a toda e qualquer língua que, não sendo reconhecida perante a sociedade e principalmente em relação à língua oficial do território brasileiro, acaba por não desfrutar do mesmo prestígio social e político dos falantes de português, enquanto língua oficial, e de outras línguas “de elite” presentes em nosso país (MAHER, 2007). Essa distinção parece-nos importante ao olharmos para as relações desiguais entre as diversas formas de linguagem que estão em constante contato e conflito no contexto local e nacional nos quais estamos inseridas. De acordo com Altenhofen (2013, p. 94, grifos nossos):

A designação *língua minoritária* surge como contraponto do que é *majoritário* e sugere um dualismo entre uma língua “geral” e “comum” e tudo que é exceção ou existe ao lado ou à **margem de** [...] O “*status político*” constitui, nesta definição, o critério central para o conceito de língua minoritária, muito mais do que a “representatividade numérica” ou o “*status social*” de seus falantes. Assim como pode haver línguas numericamente inferiorizadas (ou minorizadas), porém politicamente dominantes, também pode haver línguas com grande número de falantes, porém com *status político* secundário.

É com este olhar que concebemos a língua falada pelos sujeitos bilíngues em língua alemã: enquanto minoritária, não por ser inferior ou de menor importância em relação à língua portuguesa, mas por ocupar um lugar à *margem* no que diz respeito ao reconhecimento, incentivo e amparo dentro das políticas linguísticas oficiais. Da mesma forma, aqui também se inserem as demais línguas presentes no território brasileiro que não são reconhecidas como tais, nesse cenário de aparente monolingüismo da língua portuguesa, como as línguas indígenas, as línguas de matrizes africanas, as diversas variações da língua portuguesa e as línguas de sinais.

Nesse sentido, designamos nosso contexto de pesquisa como um cenário sociolinguisticamente complexo (CAVALCANTI, 2011), pois ele se caracteriza pela coexistência de diferentes línguas e culturas, marcado pela variedade linguística e por diversas formas de interações, crenças e atitudes que não coexistem harmonicamente, mas que passam por representações e pela constituição de identidade dos sujeitos envolvidos.

Após termos apresentado e discutido questões históricas de formação do cenário social no qual a pesquisa aconteceu, bem como em relação ao cenário plurilíngue do Brasil e às políticas linguísticas que foram delineadas recentemente, finalizamos este segundo capítulo da dissertação.

Até aqui, apresentamos o tema da pesquisa, sua construção histórica, as indagações que nos norteiam, alguns aspectos sociais sobre o entorno no qual a pesquisa se inseriu, bem como os aspectos metodológicos que escolhemos trilhar.

Nos três próximos capítulos, os dados gerados durante as entrevistas serão analisados em diálogo com as perspectivas que nos embasam teoricamente.

3 “AÍ QUANDO COMEÇAMOS A IR NA ESCOLA, COMEÇAMOS A APRENDER PORTUGUÊS”: ESCOLARIZAÇÃO EM TORNO DE UMA ÚNICA LÍNGUA

*Escolhe teu diálogo
e
tua melhor palavra
ou
teu melhor silêncio.
Mesmo no silêncio e com o silêncio,
dialogamos.*
 Carlos Drummond de Andrade

Dialogar. Dizer. Criar. Expressar. Atitudes cotidianas que realizamos sem muitas vezes percebermos sua profundidade: diálogo é troca, é humildade, é desejo de compreensão (FREIRE, 2014). Inspiradas pelas palavras desses dois referenciais teóricos e literários, compomos o presente capítulo com a intenção de interpretar e compreender os enunciados construídos ao longo do processo de geração de dados, realizado com os sujeitos da pesquisa.

Assim, as palavras e gestos proferidos durante os momentos de interação entre sujeitos e pesquisadora serão aqui analisados a partir das ancoragens teóricas que foram brevemente apresentadas nos capítulos anteriores desta dissertação: a Análise Dialógica do Discurso, a partir das perspectivas fundamentadas pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2009) e interlocutores deles no Brasil (PAULA, 2013; FARACO, 2006); as teorias acerca de identidade e representação com base nos Estudos Culturais (HALL, 2006; SILVA, 1999); os pressupostos da Linguística Aplicada (RAJAGOPALAN, 2013; CANAGARAJAH; 2013) relativos à escolarização em contextos de línguas minoritizadas em cenários sociolinguisticamente complexos (CAVALCANTI, 1999; 2011; MAHER, 2007; 2013); as compreensões acerca das práticas de linguagem postuladas pelos Novos² Estudos do Letramento (KLEIMAN, 2008; STREET, 2003; BUNZEN, 2010) e as perspectivas sobre a escola enquanto construção histórica e social (VARELA; URÍA, 1992; SIBILIA, 2012; VEIGA-NETO, 2008).

² A partir de Street (2003, p. 02), escolhemos utilizar a nomenclatura de *Novos Estudos do Letramento* tendo em vista que, na pesquisa, fizemos uso dos conceitos de *modelo autônomo* e *modelo ideológico* de letramento para pensarmos sobre as diferentes interações vivenciadas pelos sujeitos e sobre seus sentidos a partir dos conceitos de *evento* e *prática de letramento*. Assim, as contribuições dos autores que se identificam com essa linha dos *Novos Estudos do Letramento* são por nós aqui utilizadas.

Interpretamos os excertos de entrevista a partir da concepção de enunciado do Círculo de Bakhtin que concebe a materialidade linguística, constituinte dos dizeres de nossos sujeitos, enquanto reflexo e refração de uma realidade maior, contextualizada e histórica, da qual as pessoas participam de forma concreta (FARACO, 2006). Os participantes da pesquisa, aqui concebidos a partir de uma perspectiva histórica e cultural, se expressam axiologicamente (BAKHTIN, 2009, p. 291) no momento concreto do diálogo, nesse caso, na entrevista, e isso só é passível de análise quando compreendemos os seus dizeres em um constante movimento de inferência acerca dos aspectos linguísticos que nos levam à compreensão de aspectos sociais mais amplos, extralingüísticos, enquanto realidade criada e modificada por meio da linguagem.

Após a geração dos dados, as entrevistas foram transcritas com base nas convenções de Preti (1999)³ e, ao longo do processo de leitura e releitura desses dados, organizamos as análises de acordo com categorias que depreendemos a partir dos próprios enunciados dos sujeitos. Dessa forma, as análises não serão separadas de acordo com cada objetivo específico proposto no início da caminhada, mas em conformidade com as relações que os próprios sujeitos foram estabelecendo durante os momentos de entrevista.

Neste primeiro capítulo, discutiremos os dados das entrevistas realizadas com as duas primeiras gerações das famílias. Primeiramente, apresentaremos os sujeitos participantes da pesquisa, com o intuito de situar o leitor sobre suas relações com as línguas utilizadas em seus contextos de convivência cultural e social, bem como acerca do contexto sócio-histórico específico no qual cada um passou por seu processo de escolarização. Partimos da afirmativa de Ball e Mainardes (2011) quanto à inter-relação existente entre acontecimentos que se dão dentro da escola com políticas mais amplas que não se encontram diretamente dentro dessa instituição. Assim, nos embasamos na existência desse constante imbricamento entre a escola e o contexto mais amplo, social e político, no qual ela se encontra em cada momento histórico.

³ Para a transcrição de dados, as convenções utilizadas foram adaptadas a partir de Preti (1999):

Entonação enfática – MAIÚSCULA

Interrogação - ?

Exclamação - !

Pausa curta - ,

Pausa longa - .

Comentários descritivos do transcritor – ((minúscula))

Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto – [...]

3.1 AS PRIMEIRAS GERAÇÕES E SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Primeiramente, apresentamos os membros da primeira geração da família Zimt: Dona Rosa e Seu Divino possuem, respectivamente, 58 e 63 anos de idade. O casal iniciou sua vida matrimonial na cidade de Massaranduba (um município pequeno que faz fronteira com Blumenau), onde fundaram a oficina mecânica que até hoje pertence à família e, após, mudaram-se para o distrito da Vila Itoupava. Seus tempos de infância foram majoritariamente de trabalho na agricultura que era o meio de subsistência de suas famílias. Ambos estudaram até a 4^a série do que se denomina hoje ensino fundamental e, durante seus períodos de escolarização, não tiveram contato com o ensino formal da língua alemã.

Para iniciarmos o processo de análises, apresentamos um excerto de entrevista com Seu Divino, no qual teremos como foco a analogia que ele mesmo fez em relação ao período de escolarização vivido por seus pais, na geração anterior a sua. Cabe salientarmos que, nos momentos de entrevista, não realizamos perguntas específicas que visassem à comparação entre os diferentes momentos históricos vividos pelas famílias, mas os próprios sujeitos, em seus enunciados, teceram essas analogias:

Seu Divino: Na época da minha infância era SÓ o alemão. Pra entrar na escola a gente nem sabia o português. Em casa só aprendemos o alemão [...] até meus pais, quando eles iam na escola, lá tinha escola de alemão, só o alemão. Acho que eles aprenderem até a escrever tudo em alemão lá. Aí quando começamos a ir na escola, começamos a aprender o português.⁴ (excerto 01)

Primeiramente, Seu Divino enuncia acerca do cenário linguístico de sua infância, no qual a língua utilizada era *SÓ o alemão*, enquanto que a escola era o local onde se começava a *aprender o português*. Ao apresentar essa dicotomia entre os usos linguísticos de dentro e fora da escola, depreendemos que o verbo *aprender*, aqui utilizado em relação à língua portuguesa, que significava não apenas o aprendizado formal, mas também ter contato com essa língua que, fora da escola, não era utilizada por esse sujeito e por sua família.

Ao falar sobre seus pais, que estudaram em *escola de alemão, só o alemão*, Seu Divino nos aponta um momento histórico anterior ao vivido pela sua geração, no qual as

⁴ Os dados serão apresentados em parágrafos independentes, para uma melhor visualização, com recuo de 2,0 cm e destaque da fonte em itálico.

comunidades descendentes de imigrantes estavam organizadas em um sistema particular de educação formal. Essas escolas eram marcadas pela existência de certa homogeneização entre os seus integrantes que, a partir da vinda dos imigrantes para o Brasil, eram enviados para comunidades mais isoladas geograficamente. Nessas escolas, organizadas de forma independente do Estado, havia uma preocupação tanto com o ensino da língua portuguesa, quanto língua da nova pátria dos imigrantes, quanto com a língua alemã, enquanto herança cultural e simbólica dessas populações (KREUTZ, 2003). Assim, seus pais estudaram formalmente a língua falada, aprendida e praticada também nas relações familiares e comunitárias.

Um distanciamento entre o processo de escolarização dessas duas gerações pode ser depreendido a partir da afirmação de Seu Divino, *acho que eles aprenderam até a escrever tudo em alemão lá*. O uso do operador argumentativo (GERING, 1998) *até* expressa a separação em relação ao aprendizado da língua alemã escrita. Parece que, para a geração desse sujeito, que teve uma língua aprendida em casa e outra na escola, aprender a escrever em alemão era algo impossível.

A partir de Maher (2007) e dos primeiros apontamentos tecidos no capítulo introdutório dessa dissertação, refletimos acerca da necessidade de, nos tempos de incerteza e de incompletude que vivemos atualmente, questionarmos a naturalização de algumas certezas que nos acompanharam historicamente. Assim, a partir da atitude de surpresa que Seu Líder expressa em relação ao aprendizado escrito da língua alemã, que era comum na geração de seus pais, perguntamos: por que, em alguns momentos históricos, essa língua de herança era ensinada na escola e em outros não?

Para caminharmos ao encontro da resposta para essa pergunta, sem perder de vista o caráter histórico e socialmente situado dessa instituição que sempre esteve vinculada a decisões e interesses políticos mais amplos, apresentamos os dizeres de Dona Rosa, que passou por seu período de escolarização na mesma época que seu esposo:

Dona Rosa: *na infância só se usava o alemão. Não se usava o português. Em tudo. A gente aprendeu o português foi na aula. Tudo alemão. Hoje em dia ainda. Nós falamos muito alemão ainda. Muito muito.* (excerto 02)

A predominância, ou até podemos arriscar afirmar, o uso exclusivo da língua alemã nas interações familiares, é aqui capturado quando Dona Rosa afirma que *na infância só se usava o alemão* e também, em seguida, quando reforça essa afirmação ao negar a utilização da língua portuguesa, *não se usava o português*. Assim, a língua

alemã era utilizada em *tudo* e à língua portuguesa cabiam o uso e ensino restritos ao ambiente escolar, pois *a gente aprendeu o português foi na aula*.

Enquanto a geração anterior passou por seu processo de escolarização em escolas particulares e comunitárias, que eram administradas por instituições religiosas que se preocupavam com a manutenção da cultura de origem alemã, Dona Rosa e Seu Divino estudaram em um tempo histórico no qual o ensino formal dizia respeito à língua portuguesa exclusivamente. Enquanto língua oficial do país em que viviam, ela deveria ser ensinada a todos que frequentassem a escola, pois, de acordo com Berenblum (2004, p. 39), para que o Brasil se afirmasse enquanto nação nacional e unificada, eram necessárias ações em busca da “[...] homogeneização e padronização de seus habitantes, a qual foi possível, em parte, mediante a implementação das línguas nacionais.” A língua portuguesa, nacional e oficial do Estado, assim, servia “[...] como símbolo de unidade e igualdade dos cidadãos”.

A escola se apresenta como um universo no qual se privilegiam determinadas práticas de linguagem, dominantes e consideradas legítimas, em detrimento de outras práticas mais locais e específicas (KLEIMAN, 2008). Os diversos grupos de pessoas, com suas diferentes línguas e heranças culturais, tornam-se, a partir da entrada na escola, alunos que deveriam ter acesso aos mesmos conhecimentos, àqueles considerados legítimos. Parece haver, assim, a tentativa de apagamento das diferenças em prol de uma unificação e homogeneização desses estudantes enquanto pertencentes à nação brasileira que deveria ser construída por todos.

Ao final de sua fala, ao realizar uma analogia com o momento presente, Dona Rosa nos apresenta o cenário sociolinguístico atual de sua família, afirmando que *hoje em dia ainda [...] nós falamos muito alemão ainda*. Essa afirmação é enfatizada com uso do advérbio *muito*, repetido duas vezes. Essa ênfase dada à utilização da língua alemã até os dias de hoje pode ser analisada enquanto uma afirmação identitária e cultural dessa senhora que, mesmo sem nunca ter aprendido formalmente essa língua, continua a utilizá-la, majoritariamente, em suas interações. Nesse mesmo sentido, refletimos acerca da caracterização da língua alemã enquanto uma língua de herança que é aprendida, praticada e perpetuada devido ao interesse e esforço familiar e não à escola enquanto agência de letramento.

Com o intuito de darmos continuidade às discussões acerca desse período histórico e das relações entre escolarização e língua de imigração, apresentamos os membros da primeira geração da família Sperber: Dona Isabel tem 58 anos de idade e

seu esposo, Seu Líder, está atualmente com 64 anos. Ambos vivem, desde o início de seu matrimônio, em uma casa muito próxima à escola multisseriada da comunidade apresentada anteriormente, no distrito da Vila Itoupava. Esse casal de avós passa por momentos diários de convivência com os filhos e netos, pois todos residem em localidades muito próximas. Ambos estudaram até a 4^a série do ensino fundamental e, então, interromperam os estudos para poderem continuar a contribuir no trabalho de agricultura familiar.

Em um momento de conversa sobre os cenários sociolinguísticos nos quais ele e sua esposa viviam em seus períodos de juventude, Seu Líder faz uma comparação entre os diferentes locais de origem dos dois:

Seu Líder: Aqui era PURO alemão, mas PURA, nessa época aqui era pura. Mas ela é de Massaranduba, então lá é misturado. Se tu chega numa festa assim, festa de igreja, é alemão e polaco e italiano, tudo misturado, tu vê que é tudo misturado, ninguém fica para trás, tudo junto! (excerto 03)

Ao enfatizar e repetir a característica de *pureza* da comunidade na qual residia, Seu Líder apresenta a sua construção de processo identitário de Seu Líder a partir de dois movimentos concomitantes: primeiramente, por sua identificação com os demais descendentes de origem alemã, por meio dessa identificação de características comuns (*aqui era PURO alemão*), e também pela percepção da diferença (SILVA, 2012) em relação aos demais sujeitos, a partir de suas diversas nacionalidades de origem (*é alemão, polaco e italiano, tudo misturado*).

A força do discurso de identificação nacional (BERENBLUM, 2004) se mostra, nesse enunciado, a partir dessa aparente existência de uma homogeneidade entre os descendentes de imigrantes alemães, que falam a mesma língua e possuem em comum o mesmo país de origem. Dessa forma, a língua e a localização geográfica, tão fortemente afirmadas pelos discursos de construção do estado nacional moderno, apresentam-se aqui enquanto caracterização determinante de um grupo de pessoas em relação a outros que falam outras línguas e vêm de outros países.

Nesse mesmo sentido, quando enuncia acerca da localidade de onde vem sua esposa, Seu Líder reafirma essa identidade nacional ao se referir aos demais grupos que ali se faziam presentes: polacos e italianos. A partir da afirmação de que, nesse contexto de *mistura*, os diferentes grupos conviviam e *ninguém fica para trás! tudo junto!* refletimos acerca do fenômeno do hibridismo que, de acordo com Souza (2004),

acontece na negociação inconclusiva entre os diferentes, na qual não há a busca pela assimilação de uma das partes. Podemos inferir, a partir dos dizeres de Seu Líder, que as relações entre os diferentes, nesse espaço no qual ele e sua esposa se encontravam, não se davam de maneira hierárquica ou baseada na ascensão de alguma cultura em detrimento da outra, mas em um sentido de coexistência e cooperação entre as partes.

Ao seguirmos nas tentativas de compreensão acerca das relações entre língua e escola, contemplamos, neste momento, mais um excerto da entrevista realizada com Dona Rosa:

Dona Rosa: *Nós éramos acostumados a só falar o alemão, só o alemão. E depois aprender o português... Foi difícil pra nós assim, porque em casa e onde que tu ia era só o alemão. Entrava na sala de aula, ou no pátio da escola, já tinha que mudar a língua, né? Senão... ((tom de voz bem baixo))* (exceto 04)

Quando Dona Rosa afirma que, ao entrar na escola, *já tinha que mudar a língua*, analisamos o indicador temporal “já”, pois essa expressão parece apontar para uma mudança imediata de comportamento que deveria acontecer ao se adentrar nos portões escolares. Essa instituição, assim, parece não realizar apenas uma tentativa de substituição linguística para com os alunos, ao incentivar o uso exclusivo da língua portuguesa, mas a faz de uma forma nada sutil, com exclusão e repreensão sobre o uso da língua alemã. A partir disso, inferimos um processo mais amplo de imposição da língua portuguesa e cultura nacionalista sobre os descendentes de imigrantes alemães que realizavam suas práticas de maneira diferente daquilo que fora decidido enquanto oficial. De acordo com Calvet (2002, p. 156-159), “é preciso destacar que a expressão ‘língua dominada’ (assim como a expressão ‘língua dominante’) é uma metáfora: são os povos, não as línguas, que são dominados”. Assim, ao agir em favor do silenciamento da língua alemã, consequentemente tentava-se silenciar os seus falantes e as manifestações culturais inerentes a eles.

Enquanto maquinaria (VARELA; URÍA, 1992), a escola tem por objetivo produzir diversas práticas sociais e culturais na formação subjetiva dos sujeitos. Essa instituição, então, não ensina apenas conteúdos específicos, mas objetiva produzir comportamentos e reproduzir práticas que se destinam a uma determinada sociedade, neste caso, a uma sociedade que visava à unificação nacional, na qual as heterogeneidades e, entre elas, o plurilinguismo, não pareciam bem-vindos. A escola se

apresenta, assim, enquanto instituição ímpar no que diz respeito a esse projeto maior, de Estado, na construção de uma sociedade nacionalmente unificada.

Dona Rosa sinaliza ainda a dificuldade de aprender a língua portuguesa, visto que *em casa e onde tu ia era só o alemão*. Há, então, um distanciamento existente entre aquilo que se praticava dentro e fora da *sala de aula*, pois, enquanto na família e na comunidade as interações aconteciam *só* em alemão, dentro das paredes da sala de aula apenas a língua portuguesa era permitida. Esse distanciamento entre o que acontecia na vida extraescolar dos sujeitos com o que a escola privilegiava enquanto conhecimento legítimo é reafirmado por Seu Líder, ao relatar aquilo que considerava *interessante* nas atividades escolares:

Seu Líder: eu sempre digo, pra nós era bem mais interessante limpar o pátio e fazer a merenda ou limpar a escola do que estudar ((risos)) porque na época não tinha faxineira nem merendeira não tinha nada, nós fazia. A gente gostava mais de trabalhar FORA e não estudar. E na época estudar era bem mais difícil. Porque como eu já falei, a gente não sabia nem o que era uma borracha. Nem escrever o nome a gente não sabia, nem número nem nada. (excerto 05)

Aquilo que alguém considera interessante é variável e pode estar ligado a uma série de fatores. Ao analisarmos os dizeres de Seu Líder, pensamos nesse sujeito enquanto uma criança acostumada a viver e trabalhar no campo, em espaços abertos, depois inserido em uma instituição que se apresenta enquanto espaço fechado e limitador de seus movimentos e possibilidades. A entrada na escola, assim, passa a ser o contato com práticas totalmente novas e diferentes em relação ao que ele vivia em seus espaços extraescolares.

O controle que a instituição escolar busca exercer sobre os corpos dos alunos aparece aqui representado pela preferência de Seu Líder por fazer atividades *fora* da sala de aula, pois o que acontecia dentro desse ambiente não correspondia ao que ele estava acostumado a fazer, enquanto criança, em outros espaços. A entonação com a qual ele afirma essa preferência nos leva a pensar sobre a dificuldade que esse momento de transição representou para esse sujeito que, metaforicamente, apresenta esse distanciamento em relação à esfera escolar a partir da constatação de que *a gente não sabia nem o que era uma borracha*.

De acordo com Soares (2000), o processo de escolarização diz respeito a mudanças de práticas e comportamentos a partir da escola. Dessa forma, podemos analisar o que Seu Líder enuncia acerca da dificuldade em relação à sua inserção e de

seus familiares nesse novo universo que é responsável não apenas pelo ensino de determinados conteúdos, mas por mudanças produzidas e reproduzidas nesses sujeitos que, fora dessa instituição, vivem momentos de trabalho na agricultura e diálogos em língua alemã. Assim, a escola, com a imposição de algumas práticas, paralelamente ao silenciamento de outras, parece realizar um processo de colonização de práticas e conhecimentos na construção das subjetividades dos sujeitos que a frequentam (VEIGA-NETO, 2008).

Ao continuarmos as discussões sobre a escolarização enquanto processo pelo qual passaram os sujeitos, apresentamos um excerto de entrevista no qual o casal da família Zimt dialogou sobre os momentos que viveram na esfera escolar:

Pesquisadora: *E vocês têm alguma lembrança de alguma coisa marcante dessa época?*

Dona Rosa: [...] **sempre tinha merenda boa** ((risos)) os avós do meu genro eram cozinheiros e serventes na escola e aqui em casa nós era em dez. Eles sempre deram para nós comida... Ô! **Isso era uma alegria para nós**, ganhar um prato de comida, de sopa.

Pesquisadora: *E vocês lembram de alguma atividade que vocês faziam na aula, assim?*

Dona Rosa: **Nós brincávamos muito! Brincava bastante** ((risos))

Seu Divino: nós jogava muito clica⁵! ((risos)) O forte era jogar clica!

Pesquisadora: *Mas nos intervalos ou na aula?*

Seu Divino: Eh:: nos intervalos.

Pesquisadora: *Mas na sala de aula não lembram de nada?*
(silêncio)

Seu Divino: não lembro de muita coisa dentro da sala.

Dona Rosa: hm, não não.

Seu Divino: *Jogávamos muita bola!!!*

Dona Rosa: **Brincávamos muito no intervalo. Únicas horas que tinha...**
(excerto 06)

A *merenda boa* faz parte de lembranças *marcantes* sobre o período vivido na escola. Já acerca do que se viveu dentro da sala de aula, há silêncio e poucas lembranças. Nos intervalos, muita brincadeira e jogos de *clica* e *bola*. Dessa forma, enquanto a conversa ia se desenrolando, Dona Rosa e Seu Divino alteravam o tom de voz e o jeito de se expressar, pois, ao falarem das brincadeiras e dos momentos felizes, a empolgação e a alegria se faziam presentes; já quando retomávamos o nosso interesse em saber o que acontecia dentro da sala de aula, há reticências e silêncio. Não podemos deixar de considerar essas variações expressivas por meio das quais os nossos sujeitos se manifestam no decorrer da entrevista. De acordo com Bakhtin (2009, p. 109), “é a pluralidade de acentos que dá vida à palavra”, assim, ao se mostrarem mais empolgados

⁵ Bola de gude

falando de alguns assuntos, os sujeitos se expressam axiologicamente (BAKHTIN, 2009) e apontam para os valores que determinado acontecimento têm ou não para suas vidas e subjetividades, pois “[...] um enunciado absolutamente neutro é impossível” (BAKHTIN, 1997, p. 208). Assim, principalmente o que aconteceu fora da sala de aula, em momentos extraoficiais, é aqui lembrado pelos sujeitos enquanto expressão de suas memórias, daquilo que foi significativo para eles, que acaba vindo à tona nesse momento de diálogo e, consequentemente, de reconstrução das experiências escolares.

Dona Rosa, ao final da entrevista, quando falava acerca dos momentos de brincadeira no intervalo, afirma que essas eram *as únicas horas que tinha* para brincar. Os momentos vividos na escola, então, se apresentam novamente enquanto oportunidade de participação em atividades diferentes daquelas que eram habituais fora desse espaço, nas quais Dona Rosa trabalhava, desde criança, com sua família na agricultura. Depreendemos, dessa forma, que essa instituição possui diversos sentidos para esses sujeitos, nem totalmente positivos nem totalmente negativos, mas imbricados, contraditórios, marcados por regras e proibições e, ao mesmo tempo, por momentos de brincadeira e descontração que acontecem nas interações com outros sujeitos.

Outro ato interpretativo que pode ser realizado ao analisarmos esse excerto diz respeito à compreensão da escola como uma esfera muito mais ampla do que seus acontecimentos dentro de sala de aula. Quando perguntamos especificamente acerca dos momentos vividos nesse espaço, manifestamos nossa tendência em olhar para essa instituição de maneira restrita, a partir da sala de aula como espaço no qual acontecem, oficialmente, os processos de ensino e aprendizagem. Os sujeitos, em contrapartida, falaram sobre o pátio, a merenda, as brincadeiras e, assim, depreendemos uma diversidade de locais e situações que foram muito mais significativas, para eles, no que diz respeito às interações vividas em seus períodos de escolarização. A sala de aula, assim, como expressão máxima do controle sobre os sujeitos, marcada por diversas regras e pela presença do professor, dá lugar às atividades marcantes que aconteceram fora dela.

Cabe aqui salientar que, durante a realização das entrevistas, tentamos não fazer perguntas fechadas ou que induzissem a alguma resposta específica, pois sabemos que, enquanto pesquisadoras, temos papéis centrais, juntamente com os entrevistados, em relação ao andamento do processo de geração dos dados. De acordo com Martins (2004, p. 296), “não cabe ao cientista reforçar ideologias existentes, mas fornecer instrumentos

para desvendá-las e superá-las”, e foi nesse sentido que buscamos realizar toda a pesquisa, com o intuito de não enfatizar ideias e conceitos já apropriados pelo senso comum. Porém, também com o intuito de garantirmos voz (ALTENHOFEN, 2013) aos sujeitos, não podemos deixar de apresentar tanto as vivências consideradas boas quanto ruins que eles nos relataram durante as entrevistas.

A partir desse compromisso de não enfatizarmos apenas aspectos negativos ou positivos, mas de tentarmos realizar interpretações a partir daquilo que os próprios sujeitos nos apresentam, voltamo-nos aos dizeres de Dona Isabel:

Dona Isabel: *Mas eu me lembro quando era a hora de fazer fila. [...] apitou lá pra fazer fila, me dava dor de barriga, eu tinha medo, isso é MEDO, a gente não faz isso sozinho [...] Medo! de entrar na aula, de não saber bem, de decorar, muitas coisas pra estudar, como os pontos a gente tinha que saber tudo [...] (excerto 07)*

Ao falar sobre acontecimentos passados, Dona Isabel tem a oportunidade de ressignificá-los e, assim, na entrevista ela afirma que o *medo* que sentia era devido a motivos bastante específicos: entrar na escola e *muitas coisas pra estudar*. Para essa senhora, as práticas escolares eram totalmente novas, diferentes e obrigatórias. Dessa forma, o processo de ruptura e de distanciamento existente entre as diferentes práticas, sobre o qual nos debruçamos nas análises anteriores, aparece aqui projetado em consequências, inclusive emocionais e afetivas, no enunciado de Dona Isabel.

A escola, com suas práticas de sala de aula, fechadas, estáticas, repletas de regras a serem cumpridas, em contraponto à vida social dessa então criança, que se caracterizava pelo trabalho braçal em lugares abertos, é uma instituição que gera repressão e sentimentos ruins. A *dor de barriga* e o *medo* que Dona Isabel admite ter sentido em alguns momentos vividos na escola podem ser analisados enquanto parte de uma lógica disciplinar na qual essa instituição se baseava. De acordo com Saraiva e Veiga-Neto (2009), é uma característica da escola moderna se pautar na vigilância constante e na busca pelo controle dos corpos dos sujeitos que a frequentassem. Essa tentativa de controle pode ser aqui analisada tanto em relação à proibição da língua alemã falada por Dona Isabel (excerto 04) quanto ao controle sobre suas práticas, que deveriam, dentro desse espaço, estar de acordo com a docilidade e homogeneidade esperadas.

Cabe enfatizarmos que a identificação da escolarização desses sujeitos com características referentes à escola moderna (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009) se dá

devido ao fato de depreendermos essas características em seus enunciados sobre a esfera escolar. Sabemos que seus processos de escolarização aconteceram muito posteriormente, no século 20, na década de 60 e, mesmo assim, as características de busca de um Estado unificado, marcado pelas intenções da escola moderna, ainda se mostram presentes.

A partir dos diálogos estabelecidos com as primeiras gerações das famílias, chegamos ao final desse primeiro momento de análises com a possibilidade de tecermos algumas considerações. Ao compreendermos escolarização enquanto um processo, pelo qual os sujeitos passaram ao se inserirem na esfera escolar por um período de tempo, constatamos que ele está imbricado por diversas relações que perpassam essa instituição na década de 60. A escola representa um espaço múltiplo, com situações vividas dentro e fora da sala de aula que fazem parte tanto de lembranças positivas quanto negativas dos sujeitos. Seus processos de escolarização foram marcados por situações de disciplina e medo, ao mesmo tempo em que brincadeiras e atitudes de subversão às regras estabelecidas também aconteciam. Assim, esses processos podem ser depreendidos enquanto a inserção desses sujeitos em um novo mundo, repleto de regras e comportamentos totalmente novos para eles. Entre as mudanças que deveriam acontecer a partir desse espaço está o aprendizado da língua portuguesa, enquanto única língua a ser praticada, com o objetivo maior de inserção em uma cultura e identidade nacionais.

Em continuidade à busca por compreensão sobre as relações entre escolarização e língua alemã, construiremos a próxima seção de análises a partir dos dizeres dos sujeitos pertencentes à segunda geração.

3.2 AS SEGUNDAS GERAÇÕES E SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

A partir desse momento, discutiremos os dados gerados junto a um dos casais das segundas gerações, Cláudio e Maria, da família Sperber. As entrevistas com a segunda geração da família Zimt, Amanda e Leandro, serão apresentadas no capítulo seguinte, no qual analisaremos os processos de escolarização das gerações atuais, pois esses sujeitos enunciaram mais acerca do momento atual, vivido por suas filhas, em relação às línguas e à escola. Assim, para esta seção, apenas analisaremos os dizeres do casal da segunda geração da família Sperber.

Cláudio e Maria trabalharam, em seus períodos de infância, na agricultura que era o meio de obtenção de renda de suas famílias. Ambos estudaram até a 4^a série do ensino fundamental e, então, interromperam os estudos para continuar a contribuir no trabalho familiar. Após, o casal iniciou sua trajetória de trabalho formal em empresas da região quando tinham 14 anos de idade e continuam, até hoje, a trabalhar nesses mesmos lugares.

Para iniciarmos este segundo momento de análises, voltado para essa geração que passou por seu processo de escolarização na década de 80, consideramos os dizeres de Cláudio, quando nos contou sobre a utilização das línguas alemã e portuguesa em suas esferas de interação social:

Pesquisadora: E vocês usavam a língua alemã em que situações?

Cláudio: Todas. TUDO! Praticamente eu usei até o primeiro dia de aula ((risos)), no primeiro ano eu usei bastante, fui obrigado a aprender o português, mas depois não teve jeito. Tanto que a professora brigava com a gente quando via a gente falando alemão escondido ((risos)). Nós falava o alemão, quase assim, 80% nós falava na época da aula em alemão, mesmo na aula que não podia [...] Eu não falava nada de português e na escola não podia falar nada em alemão [...] Às vezes a gente ia atrás da escola e falava em alemão e aí vinha a professora e dizia que não podia falar alemão lá. (excerto 08)

Compreendemos, na pesquisa, o conceito de esfera enquanto “espaço social nos quais as pessoas circulam” (GRILLO, 2005, p. 143), o qual demanda comportamentos e usos de linguagem específicos. Nesse sentido, “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 1997, p. 280) e, assim, as línguas não se apresentarão de maneira uniforme e constante, mas flexíveis e variáveis em relação ao contexto, regras e coerções estabelecidas para os sujeitos em cada situação específica. Durante as entrevistas, ao serem instigados a falar sobre as línguas

que utilizavam ou sobre as situações nas quais cada língua se fazia mais presente, a escola era lembrada, rapidamente, enquanto uma esfera diretamente relacionada à construção do repertório linguístico dos sujeitos.

O momento histórico no qual Cláudio passou por seu processo de escolarização, na década de 80, é diferente daquele que seus pais viveram, vinte anos antes, nos anos 60. Porém, nesse excerto de entrevista, podemos constatar algumas semelhanças entre esses dois tempos sociais e históricos: primeiramente, a língua alemã era utilizada em *todas* as situações, da mesma forma como acontecia com seus pais, ela continuou a ser a principal língua de interação pelos membros dessa família. Na escola, aqui simbolizada pelo *primeiro dia de aula*, esses sujeitos continuaram a utilizar a língua de imigração, *mesmo na aula que não podia*.

O que nos chama a atenção, nesse excerto da entrevista, não é apenas (mais uma vez) a constatação da existência de práticas promotoras do monolingüismo em um período no qual não havia mais o silenciamento explícito das línguas de imigração, mas as atitudes responsivas (BAKHTIN, 1997) de Cláudio em relação a essas tentativas de imposição por parte da escola. Ao nos contar que *a gente falava 80% de alemão mesmo na aula que não podia*, depreendemos um ato de resistência, por meio do qual ele expressa sua vontade de continuar a utilizar a língua que aprendia e praticava em casa.

De acordo com Canagarajah (2013), os sujeitos pertencentes a grupos minoritários encontrarão estratégias com o objetivo de sobreviverem em meio às regras e normas estabelecidas pelos grupos dominantes em espaços institucionais. Assim, a política linguística oficialmente monolíngue acaba por ser deturpada pelos próprios sujeitos que são afetados por ela. O poder de deliberar sobre os usos linguísticos, dessa forma, não é totalmente determinado pelas instituições, mas acontece em um constante movimento entre as tentativas de imposições oficiais e as reações dos próprios participantes das interações, em suas interações cotidianas.

Ao analisarmos o enunciado de Cláudio sobre a atitude da professora que *brigava quando via a gente falando ((alemão))*, refletimos acerca das relações de poder inerentes a qualquer momento de interação linguística, pois, de acordo com Bourdieu (1996), é nessas interações que se manifestam relações de força simbólica entre os locutores e seus respectivos grupos. Assim, em um momento de diálogo entre a professora e os estudantes falantes da língua alemã, com base em regras institucionais e, nesse caso, em uma proibição, podemos depreender a existência de uma relação de força que deixa bastante marcada a diferença simbólica e valorativa entre a língua

portuguesa (oficial, falada pela professora, que tinha poder para proibir e zelar pelo cumprimento das regras) e a língua alemã, falada pelos alunos aqui representantes de todo um grupo do qual se esperava obediência e adaptação à língua oficializada e exigida nesse espaço. A língua, assim, enquanto elemento central na constituição identitária e subjetiva dos sujeitos, é também primordial nas relações de poder que acontecem dentro da esfera escolar.

No enunciado de Cláudio, ao afirmar que *na escola não podia falar nada em alemão*, depreendemos essa instituição enquanto um local que busca afirmar apenas uma cultura, nacional, representada pela língua portuguesa e por suas novas práticas que, ao longo do tempo, vão arquitetando a subjetividade daqueles que a frequentam. Cláudio, a partir do seu *primeiro dia de aula*, passa a ter contato com o aprendizado de uma nova língua e, consequentemente, de novos valores, normas e crenças (GEE, 2005). O processo de escolarização, assim, se apresenta enquanto um processo marcado por conflito e por mudanças subjetivas para aqueles que dele participam.

A partir dessa tentativa de substituição da língua alemã pela língua portuguesa, compreendemos o currículo, amparadas em Silva (1999), enquanto dispositivo que se desenvolve para muito além de uma lista de conteúdos a serem cumpridos na instituição escolar. Currículo é documento de identidade que não contempla ou deixa de contemplar uma determinada língua por acaso, mas que exerce forças sobre os sentidos e relações que os falantes dessa língua estabelecem com eles mesmos e com suas práticas. Dessa maneira, a escola e, consequentemente, o currículo são aqui reafirmados a partir de uma perspectiva crítica, que pressupõe relações diretas com questões de poder e identidade.

Nos momentos seguintes da entrevista com Cláudio, ele continua a nos contar acerca das relações entre as línguas e seu processo de escolarização:

Pesquisadora: *E como foram os teus primeiros anos na escola?*

Cláudio: **Difícil.** Isso era complicado. Porque elas te falavam uma palavra em português e tu não sabia o que era, tu só imaginava, **mas não tinha certeza.** A professora não falava em alemão, ela queria que a gente falasse em português. Muitas vezes ela passava uma matéria e a gente ia pra casa sem entender. A gente não entendia o português, não sabia. Muito difícil. Eu aprendi a ler em português no segundo ano só, daí eu comecei a entender um pouco melhor. No primeiro ano era só copiar as letras. **Eu não entendia!** (excerto 09)

Ao olharmos para o processo de escolarização de nossos sujeitos a partir de uma perspectiva crítica, ou seja, não apenas enquanto inserção em uma instituição que ensina

determinados conteúdos, mas como processo marcado por uma multiplicidade de fatores linguísticos, culturais, identitários e de poder, depreendemos, a partir desse excerto de entrevista com Cláudio, a centralidade das línguas e das relações a elas inerentes ao longo desse processo. A entrada na escola, enquanto mudança em relação às práticas de agricultura familiar e vida ao ar livre, apresentada pela primeira geração das famílias, aqui aparece intensificada a partir do não entendimento em relação a uma outra prática também defendida pela escola: a utilização exclusiva da língua portuguesa.

A língua falada por Cláudio, ao entrar nessa instituição, parece não possuir valor frente aos conhecimentos e aprendizados que ali eram exigidos. O fato de não saber falar a língua portuguesa e de não entender o que a professora dizia vai muito além de não dominar um conhecimento requerido pela escola, pois, quando falamos sobre língua, sobre essa forma de manifestação cultural e identitária, estamos lidando com a constituição dos sujeitos por meio de suas práticas. A dificuldade, assim, se apresenta tanto em relação ao saber linguístico quanto ao saber escolar. Nesse sentido, saber falar português significava saber interagir nessa instituição e ter acesso aos conhecimentos e práticas específicas que circulam nesse espaço (COX; ASSIS-PETERSON, 2011).

De acordo com Soares (2000), uma visão escolar etnocêntrica e dominadora que privilegia uma cultura em detrimento de todas as demais, converte as diferenças em deficiências. Assim, o fato de Cláudio não fazer uso da mesma língua utilizada pela professora se torna um problema criado pela instituição escolar. Dessa forma, a língua que se exigia no ambiente escolar é muito mais que um conhecimento, é também uma exigência para que o sujeito possa se inserir e fazer parte, efetivamente, desse universo que para ele é novo e tão diferente.

Cláudio passou por seu processo de escolarização na década de 80, um período no qual se iniciavam avanços em relação às políticas linguísticas para línguas minoritárias, porém, ainda assim, um período aqui apresentado por atitudes de indiferença da escola em relação às línguas de imigração presentes em seu cenário (ALTENHOFEN, 2013). A partir disso, analisaremos mais um excerto de entrevista com esse sujeito da segunda geração:

Pesquisadora: e vocês aprenderam alemão na escola?

Cláudio: Não! Na escola não. Não aula de alemão que nem eles têm hoje em dia. Eles têm professor de alemão hoje em dia. De nós foi tirado o alemão e passado o português. (exceto 10)

Da mesma forma como aconteceu na geração de seus pais, Cláudio não frequentou aulas de alemão na instituição escolar. Mas, para além disso, a atitude da escola em relação à língua de imigração se apresenta enquanto violenta, pois ele afirma que *de nós foi tirado o alemão e passado o português*. Ao retomarmos a afirmação de Altenhofen (2013), em interlocução com os dizeres de Cláudio, depreendemos que uma *atitude de indiferença* da escola não diz respeito apenas à ausência de promoção da língua alemã, mas, nesse caso, à continuação de práticas silenciadoras. A indiferença, assim, apresenta-se mais no âmbito das políticas linguísticas que, nessa época, não previam mais a proibição explícita das línguas. Enquanto que, no aspecto prático e axiológico, ou seja, de valores, crenças e atitudes, o uso da língua alemã continuava a ser tratado enquanto uma prática a ser eliminada.

A partir de Freeman (2003), interpretamos esse silenciamento de uma língua e imposição de outra como uma tentativa de substituição linguística por parte da escola em relação aos seus estudantes. No caso de Cláudio, depois de já termos analisado seus dizeres anteriores que nos apontaram para a continuidade de uso da língua alemã por ele e por sua família, podemos afirmar que essa tentativa da escola não foi bem sucedida. Analisamos, assim, a interpretação crítica que os sujeitos acabam realizando em relação à escola, apontando-a, em seus dizeres, enquanto instituição responsável por tirar uma língua e substituir por outra, mesmo que isso não corresponda à realidade ainda plurilíngue que eles vivenciam em seus demais contextos de interação.

Voltamo-nos agora aos dizeres de Maria, esposa de Cláudio, que passou por seu processo de escolarização nos anos 80 e que também não aprendeu a língua alemã, oficialmente, na escola. Ao falar sobre esse processo, ela faz uma análise crítica acerca dessa não contemplação oficial, por parte da escola, da língua utilizada por ela e por sua família na esfera familiar:

Maria: *Eu nem entendo o porquê da gente não ter aprendido. Devia ter aprendido a ler e a escrever em alemão. Porque como nós era todo mundo alemão [...] Eu acho que agora tem aula de alemão na escola, mas na nossa época eles não gostavam que a gente falava. E agora fazem força pra crianças falarem alemão.*
 (excerto 11)

Neste enunciado, Maria aponta para uma incoerência existente nesse distanciamento que ela percebe entre as práticas da comunidade na qual morava, falante de alemão, e a escola enquanto instituição presente na comunidade e que não contemplava a língua ali utilizada: *eu nem entendo o porquê da gente não ter*

aprendido. A escola, assim, além de não contemplar a continuidade do aprendizado de conhecimentos linguísticos e culturais já presentes na comunidade, também agia em favor do silenciamento dessas práticas, como já depreendemos nos dizeres de seu marido e das primeiras gerações: *na nossa época eles não gostavam que a gente falava*. Dessa forma, a analogia entre escola e o ensino exclusivo da língua portuguesa continuava a se fazer presente nesse contexto histórico, como já fora constatado nos dizeres de seu esposo.

De acordo com Maher (2013), a própria ausência de uma política linguística de Estado que garanta o uso e manutenção de uma determinada língua já se constitui, por si só, em um posicionamento político. Assim, a aparente atitude de indiferença do Estado, sinalizada por Altenhofen (2013), no período de escolarização de Cláudio e Maria, continua a se configurar em tentativa de silenciamento dessa língua e cultura e, consequentemente, de naturalização da língua portuguesa enquanto única língua oficial e legítima para ser aprendida e almejada nesse espaço. Dessa forma, os ecos dos períodos de proibição explícita das línguas, da mesma maneira como aconteceu com a geração anterior, aqui apresenta a sua força por meio das atitudes repreensivas da escola.

Ainda no âmbito das políticas linguísticas, aqui compreendidas enquanto “campo de decisões das relações da sociedade com as línguas” (ALTENHOFEN, 2013, p. 103), refletimos acerca do pronome *eles*, presente nos dizeres de Maria quando falou acerca das proibições que aconteciam: *na nossa época eles não gostavam que a gente falava*. Sabemos que não cabe exclusivamente à instituição escolar ou aos professores tomar decisões acerca das línguas que devem ou não ser ensinadas, porém, como atores presentes de forma direta na sala de aula, são eles os representantes das regras, que ocupam uma posição de poder, caracterizada pela detenção do uso da língua portuguesa, que aqui representa uma cultura nacional mais ampla, oficial e legitimada (SILVA, 2012).

Por fim, ainda na interlocução entre os dizeres de Maria e Cláudio, apontamos para a comparação que ambos fizeram entre os tempos de escolarização vividos por eles e o que acontece atualmente com seu filho de seis anos de idade, que frequenta aulas semanais de alemão na escola da comunidade anteriormente apresentada. Ao afirmar que *agora fazem força pras crianças falarem alemão*, Maria sinaliza um tempo presente no qual a língua de herança é incentivada na esfera escolar. No próximo capítulo, teremos como foco de análises as terceiras gerações das famílias e essas mudanças em

relação aos diferentes tempos históricos, com o intuito de também problematizar essa representação positiva acerca do aparente incentivo atual ao plurilinguismo na instituição escolar.

Chegamos ao final deste primeiro capítulo de análises, no qual nos atentamos aos enunciados das primeiras e segundas gerações das famílias, com a possibilidade de retomarmos a pergunta feita em seu início: *por que, em alguns momentos históricos, essa língua de herança era ensinada na escola e em outros não?* Até agora, discutimos as relações entre escolarização e língua alemã em dois períodos distintos e podemos depreender mais semelhanças do que diferenças entre esses momentos, principalmente no que se refere à histórica busca pelo monolinguismo na escola e na sociedade brasileiras. Assim, uma contribuição possível de tecermos em direção à pergunta diz respeito à interlocução existente entre interesses do Estado, mais amplos e vinculados também a interesses econômicos, identitários e sociais, com a escola, enquanto uma das instituições responsáveis por reproduzir esses valores escolhidos como desejáveis no contexto social.

Dessa forma, compreendemos que o conjunto de práticas valorizadas pela escola no momento histórico no qual esses sujeitos a frequentavam, tanto no período da primeira quanto da segunda geração, dizia respeito aos aprendizados em língua portuguesa. Essa língua pode ser aqui compreendida não apenas enquanto mais um dos conhecimentos aprendidos na escola, mas enquanto uma prática legitimada, com a qual todos devem ter contato para poderem fazer parte da sociedade brasileira. Nesse movimento múltiplo de silenciamento da língua alemã e incentivo à língua portuguesa, percebemos as tentativas de controle da escola enquanto instituição ainda pautada nos valores modernos.

Também depreendemos que as tentativas de substituição linguística em relação à língua alemã possuem força e poder, mas não são totalmente determinantes e eficientes frente às ações que os próprios sujeitos realizam em relação às línguas e aos seus usos. Na escola, os sujeitos são agentes (RAJAGOPALAN, 2013) que realizam diversas ações de resistência cultural e linguística e, assim, o poder normatizador das políticas linguísticas oficiais não acontece de forma determinista, mas sempre ressignificado pelos próprios sujeitos em suas ações diárias na esfera escolar.

Por fim, podemos realizar uma análise histórica e linguística, a partir do estudo de Altenhofen (2013): os sujeitos aqui entrevistados passaram pela escola em um período no qual, oficialmente, as Campanhas de Nacionalização do Ensino não estavam

mais em vigor, porém, as atitudes de valorização exclusiva da língua portuguesa, em articulação com a repressão das práticas em língua alemã, ainda se faziam presentes. Assim, em um diálogo com os aspectos teóricos e históricos que apresentamos no capítulo introdutório desta dissertação, depreendemos a força dos ecos das políticas linguísticas de silenciamento, que tiveram seu auge no final da década de 30 e início da década de 40 e continuaram a se perpetuar pelas décadas seguintes. Dessa forma, a força das atitudes de assimilação dos grupos imigrantes e de seus descendentes somadas às características de disciplina e controle da instituição escolar nesse período, são apresentadas nos dizeres desses sujeitos que estudaram na década de 60 e 80.

4 “HOJE EM DIA É DIFERENTE...”: A TERCEIRA GERAÇÃO E SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Neste segundo capítulo de análises, temos como foco o momento atual vivido pelas famílias, com o objetivo de continuarmos a discutir as relações entre as línguas faladas pelos sujeitos e seus processos de escolarização. Para isso, apresentaremos dizeres de todos aqueles que teceram contribuições acerca dessas relações, principalmente no que se refere às gerações atuais que estão passando por seus processos de escolarização.

O capítulo foi desenhado a partir do diálogo entre passado e presente, pois partiremos dos processos de escolarização vivenciados pelos pais e avós, que foram pautados em uma educação monolíngue, para olhar para a geração atual que é perpassada pelas tecnologias e pelos discursos de incentivo ao plurilinguismo. Assim, olharemos tanto para o contexto sócio-histórico atual e para os documentos que norteiam, quanto para os dizeres das diferentes gerações acerca dos processos de escolarização da terceira geração.

Com base nas discussões realizadas até agora, bem como no recorte histórico apresentado no capítulo introdutório desta dissertação, constatamos o papel monolíngue e monocultural que a escola realizou, historicamente, em relação aos sujeitos da pesquisa. A partir disso, voltamo-nos ao contexto escolar atual e constatamos que os discursos que dizem respeito ao termo “diversidade” estão em evidência, atualmente, no cenário nacional, diferentemente do que acontecia no período de escolarização das primeiras e segundas gerações. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) contemplam essa temática em diversos trechos de seus documentos:

A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos: [...] consideração sobre a inclusão, a **valorização das diferenças** e o **atendimento à pluralidade e à diversidade cultural**, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade. (BRASIL, 2013, p. 22, grifos nossos)

A instituição escolar, de acordo com os documentos oficiais atuais, apresenta-se enquanto lugar aberto, de formação humana, com foco na *qualidade social* que tem como centro os sujeitos que dela fazem parte. Oficialmente, então, os documentos defendem o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural enquanto pressupostos para que se alcance a inclusão e o respeito na busca pela construção de uma sociedade mais democrática. Partimos, assim, dessas afirmações contidas nos documentos oficiais para analisarmos as relações entre os sujeitos da terceira geração, seus processos de escolarização e as línguas que falam. Dessa forma, cabe apontar que estamos utilizando os discursos oficiais apenas como ponto de partida para analisarmos os dizeres dos sujeitos e não enquanto um posicionamento de defesa ou oposição a essas afirmações.

Segundo Altenhofen (2013), o termo “diversidade” também está em ênfase na máquina governamental brasileira, inclusive com a existência de um grande número de secretarias e coordenações em nível nacional que tratam desse tema em suas agendas. A partir de um levantamento sobre essas organizações, o autor atenta, porém, para o fato de a diversidade linguística historicamente ainda estar mais associada à agenda pública de responsabilidades culturais do que educacionais. Assim, em um primeiro movimento de análise, estabelecido no diálogo com essa afirmação do autor, constatamos que não há nenhuma menção às línguas de imigração, especificamente, nos documentos oficiais educacionais em nível nacional.

A partir disso, voltamos o nosso olhar para o cenário regional no qual a pesquisa aconteceu e apresentamos uma iniciativa que faz parte do processo de escolarização dos sujeitos da terceira geração: na cidade de Blumenau, no ano de 2002, professores da rede municipal de ensino se reuniram, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e do IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística) e iniciaram um programa de política linguística para o município. Inserido nesse programa estava o Projeto “Escolas Bilíngues” que pretendia, em escolas multisseriadas da região rural, oferecer o ensino da língua portuguesa e alemã de maneira simultânea e igualitária (MAILER, 2003).

Em decorrência de alterações na gestão municipal, o Projeto não foi concretizado. O resultado que se obteve foi, a partir de 2005, o oferecimento de duas aulas semanais de língua alemã nas escolas municipais isoladas (multisseriadas e localizadas na região rural da cidade) a partir da educação infantil. Nas demais escolas municipais, de um conjunto de 50 unidades, há 20 que oferecem uma aula de alemão e uma de inglês por semana, a partir do 4º ano do Ensino Fundamental. A partir da

apresentação desse contexto no qual, atualmente, os sujeitos da terceira geração frequentam aulas semanais de língua alemã, iniciamos este segundo capítulo de análise dos dados.

Primeiramente, olharemos para o que as gerações anteriores falaram acerca do momento vivido atualmente, com o intuito de não desvincularmos a relação histórica entre os diferentes tempos, bem como para darmos ouvidos às comparações que eles mesmos realizaram acerca dos diferentes momentos históricos:

Seu Líder: [na nossa época da escola] foi tudo diferente como hoje, ahn? Primeiro a gente entrou com sete anos na escola. Foi muito pesado, porque a gente não sabia falar NEM uma palavra.

Dona Isabel: Nem uma palavra! Nem ler! Nem escrever! Hoje é mais fácil, as crianças já vão com quatro anos pra escola, já sabem falar português. Mesmo na televisão, tão em frente à TV, já aprendem muito, na nossa época não tinha nem rádio. (excerto 12)

A partir da afirmação de Seu Líder de que na sua época *foi tudo diferente como hoje*, Dona Isabel apresenta possíveis razões para essas mudanças: sua geração não tinha contato com a língua portuguesa em casa e, agora, os netos já entram na escola sabendo português. Atualmente, há diversas práticas que acontecem em língua portuguesa no contexto da terceira geração, como a televisão citada por Dona Isabel. Assim, essa facilidade que ela cita na relação entre seus netos e a escola atual pode ser relacionada com outros fatores, que acontecem para além dos muros escolares, pois os membros da terceira geração das famílias passaram a aprendê-la e a interagir por meio dela mais cedo, antes de chegarem à instituição historicamente responsável pelo ensino de português. Da mesma forma, atualmente o contato com a instituição escolar acontece mais cedo em comparação com as gerações anteriores que iam para a escola com sete anos de idade.

Os avós enunciam de maneira positiva as relações atuais entre língua alemã e escola (*hoje em dia é mais fácil, as crianças já sabem falar português*) devido às mudanças que aconteceram fora dela: o processo de escolarização parece ser mais fácil atualmente porque os alunos já conhecem a língua oficial desse espaço, diferentemente do que acontecia nas gerações anteriores nas quais a língua portuguesa era uma prática ainda estranha para os alunos, oportunizada (e imposta!) pela instituição escolar.

Neste momento, partimos justamente dessa representação positiva em relação ao momento atual para analisarmos a entrevista realizada com Guilherme e sua mãe Maria. Ele é membro da terceira geração da família Sperber, tem seis anos de idade e passa todas as manhãs da semana na casa dos avós, devido ao horário de trabalho dos pais. No período da tarde, frequenta a escola da comunidade, anteriormente apresentada (a mesma instituição desde que iniciou seu período de escolarização, há três anos):

Maria: *Antes quando ele não ia para a escola, ele só sabia alemão, aí quando nós colocamos ele com quatro anos na escola, aí eles pediram assim para começar a falar português em casa, porque se não seria difícil para ele se enturmar com a turma. E foi questão de 3, 4 semanas, ele aprendeu tudo português e deixou o alemão mais de lado que o português. Ele mesmo diz sozinho que acha mais fácil o português.*

Pesquisadora: *tu acha mais fácil o português?*

Guilherme: *agora que eu aprendi, sim.* (exerto 13)

Esse enunciado de Maria pode ser analisado enquanto uma representação, bastante pessoal e afetiva, repleta de sentimentos e valores, acerca das mudanças que aconteceram em relação às práticas de seu filho após sua entrada na escola. Em diálogo com esse excerto da mãe de Guilherme (13), retomamos também a fala de Dona Isabel (12), quando afirma acerca do contato que a geração atual tem com a língua portuguesa e, assim, depreendemos que essa língua antes se fazia presente enquanto prática mais externa, relacionada aos meios de comunicação e às pessoas de fora da família. Porém, após a entrada de Guilherme na escola, ele também passou a preferir essa língua e, dessa forma, as práticas familiares também se modificaram. Parece que, antes da escola, a mãe conseguia preservar com mais facilidade a utilização da língua alemã nas interações de sua família.

Por mais que os dizeres de Maria possam ser um tanto quanto especulativos, ao levarmos em conta sua relação afetiva com essa língua, também podemos depreender mudanças que aconteceram a partir da escolarização do membro da terceira geração dessa família. A escola exerce uma tentativa de normalização (SILVA, 2012) sobre as práticas de Guilherme e sua força homogeneizadora colabora para a preferência dele em relação à língua portuguesa. Essa desigualdade entre as forças escolares e familiares pode ser notada no fato de Guilherme conviver diariamente com seus avós que insistem em utilizar a língua alemã, e mesmo assim preferir a língua portuguesa. Assim, a língua

ainda falada no ambiente familiar, mesmo sendo incentivada pelos participantes dessa esfera, foi *deixada mais de lado* em relação ao português.

Na afirmação de Guilherme acerca de sua preferência atual pela utilização da língua portuguesa (*agora que eu aprendi, sim*), atentamo-nos à expressão *agora*, utilizada enquanto demarcação temporal que nos leva à reflexão acerca das mudanças pelas quais as relações entre ele e sua língua de herança vêm passando: acostumado a utilizar a língua alemã em suas relações familiares, Guilherme se depara com novas práticas, nas quais a língua portuguesa era requisitada, ao entrar na escola. De acordo com Cox e Assis-Peterson (2011, p. 32), “é através do uso da língua que nos tornamos membros de uma comunidade de idéias e práticas”. Nesse sentido, inferimos que a atual preferência desse sujeito da terceira geração pela língua portuguesa tem a ver com os novos espaços e situações de interação das quais ele pode participar devido ao fato de poder se comunicar nessa língua.

Depreendemos que, anteriormente, a língua portuguesa era uma língua conhecida por Guilherme, mas não tão praticada; agora, a partir de sua escolarização, ele tem a possibilidade de aprendê-la formalmente e de utilizá-la em diversas situações de interação. Assim, as práticas desse sujeito que passou por um período de infância bastante distinto daquele vivido por seus pais, no qual o contato com a língua portuguesa era bem mais restrito, são modificadas não **apenas** por causa da escola, mas **também** por causa dela, em articulação com outras práticas sociais que acontecem predominantemente nessa língua em seus contextos de interação.

Ao afirmar que *eles pediram assim para começar a falar português em casa, porque se não seria difícil para ele se enturmar com a turma*, Maria nos apresenta uma escola que não está aberta aos conhecimentos linguísticos de Guilherme e às práticas linguísticas da comunidade. Ao olharmos para os documentos oficiais da educação brasileira (BRASIL, 1997; 2013), constatamos uma dissonância entre os discursos de inclusão e a situação aqui relatada, pois, apesar de não haver mais a proibição explícita de nenhuma língua, oficialmente, ainda parecem necessárias discussões que levem em conta os ecos das políticas linguísticas repressoras, historicamente monolíngues, que tradicionalmente marcaram o tratamento da escola em relação à diversidade de manifestações culturais e linguísticas presentes em seu contexto. Mesmo com o discurso de valorização da diversidade existente atualmente, a partir dos dizeres de Maria depreendemos que a língua portuguesa não deixou de ser concebida enquanto norma,

enquanto uma identidade fixada como natural e desejável reproduzida pela instituição escolar.

Para darmos continuidade a esse movimento de análises, apresentamos dois excertos provenientes de entrevistas diferentes com os membros da terceira geração das famílias: Carolina, que tem nove anos de idade, da família Zimt e, novamente, com Guilherme e sua mãe.

Pesquisadora: *que língua que tu aprendeu em casa, primeiro, com teu pai e tua mãe?*
 Guilherme: *eu...*
 Maria: *primeiro. eh::*
 Guilherme: *alemão*
 Pesquisadora: *e na escola?*
 Guilherme: *dai...*
 Maria: *dai foi português né*
 Guilherme: *sim. Português*
 Pesquisadora: *e na escola tem outras crianças que falam alemão?*
 Guilherme: *Tem.*
 Pesquisadora: *E tu fala em alemão com elas?*
 Guilherme: *Às vezes ((risos))*
 Maria: *Até em casa é pouco*
 Pesquisadora: *Quando?*
 Guilherme: *Só na aula de alemão.*
 Maria: *E no recreio? Vocês falam português?*
 Guilherme: *Uhum (excerto 14)*

Pesquisadora: *E tu, Carol? Fala alemão de vez em quando?*
 Carolina: *Não*
 Pesquisadora: *Nem na escola?*
 Carolina: *Na aula de alemão, às vezes, para ir lá na frente e falar*
 Pesquisadora: *E aqui na tua casa?*
 Amanda: *Muito pouco, né?*
 Carolina: *[...] só quando o pai pede (excerto 15)*

Da mesma forma como aconteceu com as gerações anteriores, Carolina e Guilherme aprenderam, em seus contextos familiares, a língua alemã enquanto uma herança. Porém, diferentemente dos tempos vividos por seus pais e avós, esses sujeitos da terceira geração tiveram um contato anterior à escola com a língua portuguesa, principalmente por meio do acesso aos meios de comunicação.

Carolina iniciou seu período de escolarização na escola multisseriada localizada na comunidade da pesquisa e agora estuda em um colégio da rede particular localizado no centro urbano da cidade. Atualmente, ela tem nove anos de idade e frequenta aulas

semanais de língua alemã na escola municipal onde estuda. Sua mãe, Amanda, ao enunciar acerca do contexto atual vivido por sua filha, não parece muito confortável com a ideia de que em casa as práticas em língua alemã também estão se modificando. Ao afirmar que *até em casa é pouco*, ela nos apresenta um cenário no qual essa língua costumava ser mais utilizada em algum momento do passado. Nesse sentido, podemos constatar que os diferentes tempos e atitudes sobre as línguas não vão se modificando de maneira neutra ou imperceptível, mas repletos de resistências e posicionamentos por parte dos sujeitos que participam, direta ou indiretamente, desses movimentos.

Ao ampliarmos nosso olhar também para as gerações anteriormente apresentadas, compreendemos que os sujeitos da terceira geração têm muito mais contato com a língua portuguesa em diversos outros espaços e, assim, o processo de entrada na escola não significa a inserção em um mundo totalmente novo, como acontecia com seus pais e avós. Atualmente, a escola divide o papel de agência de letramento responsável pelo ensino da língua portuguesa com outras instituições e esferas que possibilitam o convívio da atual geração com essa língua. Assim, mesmo oferecendo aulas semanais de língua alemã, essa prática parece não ser suficiente em relação a tantas outras situações nas quais a língua portuguesa predomina.

Com horários e espaços determinados, a língua alemã foi incluída na escolarização dessa geração enquanto mais uma disciplina específica a ser frequentada. Dessa forma, a prática tradicionalmente familiar, de uso e interação nessa língua, passou a fazer parte da vida desses alunos, a partir da escola, de outra forma: enquanto um conteúdo a ser aprendido em situações especificamente destinadas para isso. A língua de herança dos sujeitos foi transformada em objeto de aprendizagem e, assim, há a pedagogização (SOARES, 2000) de uma prática que existe de maneira independente da escola. Sobre isso, caberia o desenvolvimento de mais pesquisas que busquem aprofundar a relação entre a língua alemã falada em casa e aprendida formalmente na escola.

A partir do que nos relataram esses sujeitos da terceira geração e suas mães, depreendemos uma utilização restrita da língua alemã na esfera escolar e também uma diminuição da utilização dessa língua na esfera familiar. Assim, o alemão não parece estar sendo tratado como um potencial de interação e aprendizagem nas mais diversas situações, mas destinado apenas aos momentos específicos da aula de língua alemã, duas vezes por semana. Nesse sentido, a abertura e incentivo à diversidade de línguas, bem como o reconhecimento e valorização da cultura local, defendidos pelos

documentos atuais da educação brasileira (BRASIL, 1997; 2013) parecem aqui contemplados de uma forma apenas complementar ao ensino da língua portuguesa, ainda concebida como única língua oficial e dominante. Sobre isso, refletimos acerca da problematização do conceito de “diversidade cultural” (SOUZA, 2004) enquanto fruto de uma tradição liberal ocidental, que tende a uma valorização positiva da diversidade e que acaba por mascarar as diferenças, tensões e questões históricas e sociais pelas quais as relações entre diferentes línguas e identidades são perpassadas. Dessa forma, tecemos uma analogia com o estudo de Altenhofen (2013) acerca do tratamento mais cultural do que educacional em relação às demandas linguísticas e minoritárias no Brasil. Mais especificamente acerca da falta de políticas linguísticas específicas, em âmbito nacional, sobre as línguas minoritárias de imigração. Assim, atualmente, existe o reconhecimento normativo (nos documentos oficiais) sobre a pluralidade cultural de uma forma ampla e, ao mesmo tempo, a ausência de ações específicas que levem à problematização dos acontecimentos históricos e à valorização do repertório linguístico e cultural já existente entre os falantes de línguas de imigração.

Retomamos, neste momento, um movimento de análise anterior ao olharmos para os processos de mudanças pelos quais Carolina e Guilherme vêm passando, que também são contemplados nos dizeres de Cláudio, membro da segunda geração da família Sperber, durante a entrevista que realizamos individualmente com ele: *só com o Guilherme eu falo em português porque ele não me responde mais em alemão, mas com a minha esposa é só em alemão.*

Guilherme, membro da terceira geração da família, tornou-se aquele que, em consonância com o tempo social em que vive, faz estar presente a língua portuguesa em meio às práticas tradicionalmente realizadas em língua alemã e, assim, as interações familiares vão se modificando com o passar do tempo. Amparadas nos Estudos Culturais (SILVA, 1999), compreendemos os processos que envolvem educação e cultura sempre em relação com mudanças subjetivas e é com este olhar que buscamos analisar esses processos e tensões que se dão entre as práticas e representações de Guilherme e as de sua família sobre as línguas portuguesa e alemã em relação à escola.

Cláudio, ao relatar que com sua esposa fala uma língua e com seu filho fala outra, leva-nos a inferir uma concepção de língua enquanto prática social, presente nos processos de interações familiares, que tem seu uso marcado por necessidades imediatas de comunicação e que acontece por meio de enunciados concretos (BAKHTIN, 2009). Em seus dizeres, podemos conceber uma língua em movimento, dependente do

interlocutor imediato e das pessoas participantes do momento específico de interação. Essa mesma concepção de língua enquanto movimento e mudança, no entanto, não parece corresponder ao que acontece, na escola, com Guilherme e Carolina em relação à língua alemã: a partir de seus dizeres, depreendemos uma língua concebida de maneira institucionalizada, da qual os dois sujeitos da terceira geração fazem uso em espaços e tempo delimitados.

Em continuidade à entrevista com Carolina e sua família, seu pai Leandro falou acerca das mudanças que vêm ocorrendo no que diz respeito aos momentos de uso e interação em língua alemã vivenciados por sua filha:

Leandro: *Eu, quando era criança, olha, era tudo em alemão. A gente cantava algumas músicas que os avós e os pais cantavam pra gente. As historinhas em alemão que eles contavam pra gente. Mas era tudo em alemão e você tinha com quem falar alemão e você não precisava ter vergonha, porque elas te entendiam e respondiam e você estabelecia um diálogo em língua alemã. Hoje em dia é diferente... a Carolina aprende alemão na escola, mas sai da sala e não conversa com os amiguinhos em alemão.*

Amanda: *São só aqueles 45 minutos*

Leandro: *Falta praticar e isso dificulta muito a qualidade da conversa*
 (excerto 16)

Leandro, nesse momento de entrevista, enuncia acerca de um período social e histórico bastante diferente do que atualmente é vivenciado por suas filhas: em sua infância e juventude, a vida ao seu redor acontecia em língua alemã e a escola representava a exceção, em língua portuguesa, pois *era tudo em alemão*. Atualmente, sua filha tem a oportunidade de frequentar aulas de semanais de língua alemã, porém, *sai da sala e não conversa com os amiguinhos em alemão*. Essa afirmação de Leandro nos leva a olhar para o cenário social atual, pois há toda uma indústria da cultura e do lazer que perpassa a vida das crianças e dos adolescentes, que acontece majoritariamente em língua portuguesa, diferentemente do que acontecia na infância vivida por ele. Nesse sentido há, por um lado, a oportunidade de se estudar formalmente a língua alemã e, por outro, a predominância do uso da língua portuguesa em tantas outras esferas que acabam por não fortalecer o que se pratica naqueles *só 45 minutos* de aula.

Também podemos perceber, nos excertos analisados até agora, uma tensão que acaba acontecendo entre o papel histórico da escola e a vontade das famílias: os pais e

avós tentam preservar uma língua de herança sempre utilizada em suas esferas de relacionamento, porém, ao mesmo tempo, o momento contemporâneo se apresenta de uma forma diferente, repleto de práticas infantis e juvenis em língua portuguesa (e com certeza também em outras línguas consideradas de prestígio, como a língua inglesa) e a escola, pela primeira vez entre essas gerações, parece tentar resgatar essa prática social e cultural presente no entorno da comunidade.

Ao falarmos sobre o ensino de língua alemã frequentado pelos sujeitos da terceira geração, há uma complexidade de fatores aqui vinculados, pois não acompanhamos presencialmente as aulas nessa língua e, assim, não temos como tecer considerações acerca da maneira como esses momentos acontecem na escola. Apenas podemos falar a partir daquilo que ouvimos e vivenciados durante a realização da pesquisa e também anteriormente a ela: com base nas visitas à escola da comunidade da Vila Itoupava (MAAS; FRITZEN; NETO, 2014), bem como na pesquisa de doutorado também lá realizada (FRITZEN, 2007) e em conversas informais com a diretora e com os professores da escola em 2013 e 2014 também.

Na pesquisa etnográfica de doutorado (FRITZEN, 2007), constatou-se que a língua alemã familiar não era contemplada nas aulas de alemão oferecidas pela escola. Nas pesquisas de iniciação científica (MAAS; FRITZEN; NETO, 2014), percebeu-se a importância que as famílias da comunidade veem no ensino de alemão oferecido pela escola, enquanto continuidade de uma herança ali presente. Nas diversas visitas que realizamos ao longo dos anos, compreendemos as mudanças que aconteceram a partir do Projeto Escolas Bilíngues, pois agora há um professor específico de língua alemã inserido na instituição escolar e também presenciamos diversos momentos de interações informais, no ambiente escolar, nos quais a língua alemã se faz presente. Por fim, após tentarmos levar em conta esses diversos pontos de vista, depreendemos a necessidade de aprofundamento quanto ao ensino da língua alemã enquanto uma disciplina específica para os descendentes de imigrantes, bem como quanto à presença da língua na esfera escolar.

A partir disso, encaminhamos-nos para o fim deste segundo capítulo de análises com a possibilidade de realizarmos as inferências a seguir. Primeiramente, os contextos de uso da língua alemã se modificaram com o passar do tempo e a geração atual, diferente do que desejariam seus pais e avós, não convive mais tão constantemente com práticas em língua alemã. Paradoxalmente, essa mesma geração é a única que tem a oportunidade de estudar essa língua de herança, na escola, e isso é motivo de alegria

para os sujeitos das gerações anteriores, principalmente quando levamos em conta o fato de que, atualmente, as crianças não sofrem mais as repressões explícitas que seus pais e avós sofreram. Dessa forma, podemos compreender o papel da escola, no momento atual, enquanto instituição que busca colaborar na manutenção de uma característica cultural presente em seu entorno, ao se mostrar, normativamente, de maneira inclusiva em relação às características culturais do contexto no qual está inserida. Ao levarmos em conta as políticas linguísticas atuais, concluímos que a inserção da língua alemã enquanto disciplina, nas escolas do município, apesar do domínio da língua portuguesa em grande parte das situações de interação na vida dos estudantes, aparece enquanto uma medida remediadora e um primeiro passo de outras inclusões que poderiam acontecer. Apesar dos avanços, os ecos das políticas linguísticas exclusivamente monolíngues ainda se fazem presentes nas práticas aqui relatadas.

5 “EU VOU TER QUE APRENDER PORQUE EU VOU TER UM FUTURO, VOU SER ALGUÉM NA VIDA”: REPRESENTAÇÕES SOBRE AS LÍNGUAS ALEMÃ E PORTUGUESA

Ao iniciarmos a pesquisa, não havíamos pensado em nenhum objetivo específico para investigar questões de representação e identidade a partir dos enunciados dos sujeitos. No desenrolar do processo, porém, percebemos o quanto frutíferas essas discussões poderiam nesse cenário em que buscamos compreender relações entre escolarização e uma língua de imigração. Dessa forma, organizamos o presente capítulo da seguinte maneira: daremos continuidade às discussões acerca das relações entre língua e escola, mas especialmente aos enunciados que dizem respeito às questões de representação e identidade sinalizadas pelos sujeitos. Para isso, os dados aqui analisados foram selecionados a partir das relações que os sujeitos estabeleceram entre as línguas que falam, suas culturas, conflitos e processos de escolarização. Cabe salientar, assim, o olhar social e político, em seu sentido crítico e historicamente situado, sobre o qual nos pautamos ao pensar nas relações entre língua(gem), escola, representação e identidade.

De acordo com Bagno (2015), a instituição escolar tem tanto a possibilidade de reproduzir ou de combater uma lógica de preconceito e exclusão que acontece, diariamente na sociedade brasileira, por meio de atitudes em relação às línguas e às pessoas que as falam. A partir dessa afirmação, apresentamos os dizeres de Dona Isabel e de Seu Líder, casal da primeira geração da família Sperber, que enunciou acerca de seus aprendizados em língua portuguesa:

Pesquisadora: *E como foi aprender português?*

Seu Líder: *Foi... foi pesado. Mas a gente aprendeu mais ou menos.*

Dona Isabel: *MAS tem muita coisa que a gente não aprendeu. A gente fala muito errado o português. Às vezes a gente conversa com as pessoas e às vezes faltam palavras.* (excerto 17)

Nesse momento da entrevista, fizemos uma pergunta que dizia respeito ao processo de aprendizagem da língua portuguesa, pois estávamos interessadas em compreender a maneira *como* se deram os acontecimentos durante os anos de escolarização dos sujeitos. Porém, as respostas de ambos se direcionaram para além do que havíamos perguntado, pois eles falaram sobre consequências e atitudes posteriores aos momentos em que estiverem inseridos na escola e nos quais aprenderam a língua portuguesa.

Ao afirmar que *a gente fala muito errado o português*, Dona Isabel nos aponta para o fenômeno da baixa autoestima linguística que, de acordo com Bagno (2015), diz respeito a uma imagem negativa que os sujeitos reproduzem em relação a si mesmos e às línguas que falam. No caso desses dois sujeitos da primeira geração, essa atitude parece acontecer no movimento de comparação entre seus desempenhos linguísticos em língua alemã, enquanto língua aprendida e utilizada até hoje no ambiente familiar, e a língua portuguesa, enquanto língua obrigatória e aprendida formalmente apenas em alguns anos de frequência escolar. Essa comparação, assim, é analisada por nós enquanto bastante desproporcional e até injusta, pois a relação que os sujeitos têm com cada língua é bastante diferente: há questões afetivas, familiares e culturais envolvidas nessas relações e, assim, suas capacidades e desempenhos em cada uma também serão diferentes, sem necessidade de hierarquização.

Essa afirmação de Dona Isabel foi enunciada em língua portuguesa, língua por meio da qual ela se comunicou com a entrevistadora durante todos os momentos em que estiveram juntas, desde o contato inicial, por telefone, para agendamento da entrevista. A partir dessa dissonância existente entre o fato de esses sujeitos conseguirem se comunicar em língua portuguesa, por um lado, e de afirmarem que aprenderam essa língua *mais ou menos*, por outro, leva-nos a compreender essa imagem negativa que esses sujeitos têm sobre seus próprios desempenhos linguísticos como um imaginário construído discursivamente. Esse sentimento em relação à língua portuguesa diz respeito a uma representação negativa que foi criada ao longo do tempo, e aqui também estabelecemos uma relação com o processo de escolarização vivenciado por esses sujeitos, que não parece ter contribuído para a construção de relações mais colaborativas entre a língua já falada por eles e aquela que deveria ser aprendida na instituição formal de educação. Na escola, Dona Isabel e Seu Líder conheceram a língua portuguesa enquanto norma, de caráter obrigatório e distante de suas realidades enquanto descendentes de imigrantes que falavam exclusivamente a língua alemã em seus demais espaços de interação.

De acordo com Freire (2014, p. 26, grifos nossos), “a palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, **transforma-as**; não é só pensamento, é **práxis**”. Nesse sentido, a partir de uma perspectiva de língua enquanto construção ininterrupta, a realidade linguística e cultural dos sujeitos é criada e recriada a todo o momento, a partir de suas percepções sobre eles mesmos, sobre as línguas que falam e sobre o mundo no

qual estão inseridos. Ao não se considerarem suficientemente proficientes em língua portuguesa, Seu Líder e Dona Isabel se colocam nessa posição de inferioridade e deixam de lado outros fatores que dizem respeito a essa língua, como o fato de terem conversado conosco durante várias horas e de termos nos entendido em língua portuguesa durante todo o momento da entrevista.

Ainda com o olhar voltado à problematização sobre as diferentes representações que são criadas e reproduzidas sobre as línguas e, consequentemente, sobre os falantes dessas línguas, apresentamos os dizeres de Cláudio, membro da segunda geração da família Sperber:

Cláudio: *Na nossa época o alemão era o alemão, era a língua que a gente falava aqui dentro só. Era a nossa língua só. Olha o alemão ali, olha o colono ali! [...] Até então nós era uns alemãozinho que trabalhava na roça, desde criança. Eu, minha mãe e meus irmãos sempre trabalhamos na roça.* (excerto 18)

Nesse momento da entrevista, no momento atual vivido por Cláudio, ele se coloca em uma posição exterior aos acontecimentos e a ele mesmo e estabelece uma relação com um tempo e espaço localizados no passado, nos quais a utilização e importância da língua alemã parecem restritas ao seu contexto familiar: *era a nossa língua só*. E, em oposição a essa *língua que a gente falava aqui dentro só*, existia a língua portuguesa enquanto manifestação linguística oficial que possuía um valor mais alto em comparação à língua de herança utilizada cotidianamente por esse sujeito e sua família.

De acordo com Altenhofen (2013, p. 95), “[...] a discriminação que normalmente se associa às línguas minoritárias não é inerente à língua e à sua definição, mas reflete uma situação social vigente que demanda justamente de uma política e de um planejamento linguístico, para resolver conflitos e disparidades”. Assim, nenhuma língua é considerada mais ou menos valiosa *a priori*, mas apenas a partir de critérios estabelecidos de forma externa a ela. Em interação com os dizeres de Cláudio, no qual afirma que *na nossa época, nós era uns alemãozinho que trabalhava na roça*, pensamos acerca da representação que existia sobre as populações descendentes de imigrantes que, nesse caso, acontecia a partir da junção do desprestígio relacionado ao trabalho rural com a língua falada por esse grupo. Tanto língua quanto tipo de trabalho, aqui, apresentam-se enquanto caracterização de um determinado grupo, como marca

identitária daqueles que exercem determinadas funções, falam determinada língua e, assim, representam determinado grupo.

Da mesma forma que a linguagem acontece como uma forma de interação, como diálogo entre diferentes sujeitos socialmente posicionados, as representações que os sujeitos têm sobre as línguas faladas por eles e, consequentemente, sobre eles mesmos, só será materializada a partir de uma construção conjunta, com a assimilação de pontos de vista externos que se ressignificam internamente no grupo. Assim, a percepção que Cláudio tem sobre a identidade de sua comunidade (*olha o alemão ali! Olha o colono ali!*) se constrói na relação com outras identidades, diferentes, não alemãs e não residentes no campo. Delineamos essa compreensão a partir da impossibilidade de nos caracterizarmos a partir de nós mesmos, pois sempre haverá um referente externo (BAKHTIN, 2009) no qual nos pautaremos ao pensarmos sobre nós, sobre o mundo, enfim, sobre tudo.

Partindo das análises realizadas até agora, continuamos as discussões acerca das visões dos sujeitos entrevistados sobre seus próprios desempenhos linguísticos:

Leandro: *Eu ainda hoje, quando tenho a oportunidade, eu prefiro falar o alemão, até para não perder essa característica, essa habilidade de falar uma outra língua. Relativamente a gente fala bem o alemão. Embora a gente não tenha um vocabulário com tanto recurso, mas dentro das nossas limitações o nosso alemão até não é tão ruim assim.* (excerto 19)

Leandro, membro da segunda geração da família Zimt, ao longo da entrevista, posicionou-se diversas vezes em favor da importância e da valorização da língua alemã enquanto herança cultural ainda preservada por sua família. Nesse excerto, analisamos, especialmente, as modalizações que ele realiza ao longo de seu enunciado: *relativamente, até, assim.* O uso dessas modalizações, em diálogo com a expressão *dentro das nossas limitações*, aponta para a ideia de não suficiência de suas capacidades linguísticas em língua alemã. Mais uma vez, há uma comparação e, consequentemente, uma inferiorização em relação a uma outra modalidade de língua alemã, formal e oficial, que não foi aprendida por Leandro e por sua família. Podemos conceber, assim, a existência de um referente externo e imaginado com o qual ele compara a língua oral, aprendida e praticada nas situações informais de interação.

O uso do recurso linguístico *embora*, utilizado por Leandro no presente excerto, expressa uma relação de contradição e, ao mesmo tempo, de concessão. Conforme Fiorin e Platão (2003, p. 103), este recurso serve “para admitir um dado contrário para

depois negar seu valor de argumento. Trata-se de um expediente de argumentação muito vigoroso: sem negar as possíveis objeções, afirma-se um ponto de vista contrário". Assim, a partir da análise dessa materialidade linguística, podemos realizar um ato interpretativo que aponta para o âmbito extralinguístico, situado no sujeito entrevistado e na sua comunidade enquanto falantes de uma língua aprendida em casa e que não possui reconhecimento e valorização enquanto modalidade formal da língua. Dessa forma, a baixa autoestima linguística (BAGNO, 2015), discutida anteriormente em relação à língua portuguesa, também mostra sua força em relação à língua alemã, a partir da constatação sobre a falta de avanços formais que poderiam ser proporcionados pela escola, no desenvolvimento de aprendizagens na língua de herança que se utiliza no ambiente familiar.

Ampliando nosso olhar em relação às interações em língua alemã e portuguesa, apresentamos um excerto de entrevista no qual os sujeitos falaram acerca de diversos outros espaços e situações nas quais passaram por momentos de aprendizagens linguísticas e culturais:

Seu Líder: eu vou te contar uma história. Eu trabalhava num prédio parado, isso era uma fábrica de plástico. Na fábrica que eu trabalhava, que fechou em 84, tinha só umas 3 pessoas que falavam alemão, o resto era italiano e polaco. Ali a gente aprendeu mais do que mesmo que na escola. A gente saiu da escola e até lá, só alemão, só alemão.

Dona Isabel: Hoje em dia tem outras palavras pra tudo, não é mais aquele português que nós aprendemos na nossa época. Porque tu não acompanha mais tudo.

Seu Líder: nós somos muito perdidos. Muito muito.

Pesquisadora: Mas vocês sabem muitas coisas que a gente não sabe

Dona Isabel: mas da nossa época, de hoje em dia a gente não sabe /

Pesquisadora: muda muito rápido, né?

Seu Líder: MUIto

Dona Isabel: E a gente ainda assiste jornal e TV, mas mesmo assim... nós somos muito atrasados nessa história. Hoje em dia ainda eu aprendo português com meus netinhos.

Seu Líder: Quando eu tava trabalhando LÁ embaixo, lá era 3 alemãos e os outros só italianos e polacos, misturados.

Dona Isabel: Essas pessoas falam mais português né, assim a gente aprendia mais português.

(exceto 20)

Ao afirmar que *ali a gente aprendeu mais mesmo do que na escola*, Seu Líder nos leva a depreender o ambiente de trabalho enquanto uma esfera na qual o aprendizado da língua portuguesa acontecia a partir dos diversos usos e sentidos que ela possuía, para muito além de uma imposição ou obrigação normativa. Enquanto a instituição escolar tentava enclausurar a língua oficial, tornando obrigatório o seu aprendizado de maneira uniforme para todos os sujeitos (excerto 04 e 08), na esfera do trabalho essa língua também era utilizada e aprendida, diferentemente, em situações reais, com diferentes sujeitos, nas quais o seu uso se fazia necessário. O ambiente de trabalho parece que se pautava, talvez de maneira não planejada, em uma perspectiva intercultural e plurilíngue, apresentando-se enquanto espaço proporcionador da interação entre sujeitos de diferentes culturas em situações de constante negociação e aprendizagem.

Podemos relacionar essa realidade vivenciada por Seu Líder ao que Calvet (2002, p. 146) denomina de gestão do plurilinguismo que acontece a partir das atitudes dos próprios falantes em relação às línguas: “refere-se ao modo como as pessoas, cotidianamente confrontadas com problemas da comunicação, os resolvem”. Assim, percebemos que a interação entre as diferentes línguas, na vida dos sujeitos, acontece enquanto prática, enquanto necessidade de adaptação às diferentes pessoas que convivem em um mesmo ambiente, em contraposição às medidas coercitivas que poderiam proibir ou tentar controlar o movimento dessas formas de manifestação cultural.

De acordo com Altenhofen (2013, p. 103, grifos nossos), políticas linguísticas dizem respeito a:

[...] um campo de decisões das relações da sociedade com as línguas [...] não se restringe às decisões do Estado, mas sim engloba **decisões de cidadãos** e grupos ou entidades sociais que implicam uma motivação de direito e de dever, por se imporem como regra (prescritiva ou proscritiva), e não apenas como atitude linguística.

Dessa forma, pensamos acerca das constantes tensões que existem entre as decisões oficiais sobre as relações linguísticas e as atitudes dos próprios sujeitos sobre elas, pois, a partir dos excertos de entrevistas com os membros das diferentes gerações que apresentamos até agora, depreendemos a existência de um poder bastante frutífero de modificação e condução das práticas linguísticas pelos próprios sujeitos que são, ao mesmo tempo, alvo e agentes das políticas oficiais. Afinal, as políticas linguísticas são

modificadas, gerenciadas e aprimoradas, todos os dias, nos contextos reais de interação (ALTENHOFEN, 2013) e, por mais que o controle pareça acontecer de maneira determinista, as pessoas também podem, localmente, agir em favor de mudanças. As relações de força serão desiguais, mas elas acontecerão tanto em espaço microestruturais quanto macroestruturais.

A partir do dizer de Seu Líder, de que *lá era 3 alemãos e os outros só italianos e polacos, misturados*, compreendemos o papel central que a língua exerce quando os sujeitos falam acerca de identidade e representação. Até hoje, após várias gerações de descendentes de imigrantes já residindo no Brasil, os grupos ainda se denominam com base em seus países de origem. Ao afirmarem que são alemães, italianos e polacos, eles partem da diferença para caracterizarem suas identidades (SILVA, 2012).

A língua falada pelos sujeitos, nos dizeres de Dona Isabel e Seu Líder, aparece enquanto uma marca de identidade, que identifica seus lugares de origem e, principalmente, as práticas exercidas até hoje por eles. A busca pela unificação cultural e linguística, como fruto das sociedades modernas no processo de invenção das nações europeias, apresenta aqui os seus reflexos. Tão ideologicamente forte esse projeto aconteceu que, até hoje, os sujeitos fazem uso dessa caracterização, aparentemente natural, para se referirem uns aos outros. A invenção das nações (BERENLUM, 2004), aqui principalmente expressa pela utilização de uma língua, mostra sua força e poder de perpetuação ao longo dos anos.

Outro aspecto que podemos destacar, nesse excerto de entrevista com o casal da primeira geração da família Sperber, é a caracterização da língua portuguesa enquanto um sistema em constante transformação: *muda muito rápido, né? [...] não é mais aquele português que nós aprendemos na nossa época*. Esses dizeres nos permitem duas interpretações distintas: uma mais positiva, no sentido de que os sujeitos percebem a natureza social e prática que as línguas têm; e também uma percepção mais negativa, acerca de um aparente descompasso entre os sujeitos e essa língua que eles afirmam que vem mudando. A partir do que refletimos anteriormente sobre a baixa autoestima linguística, aqui podemos perceber a compreensão que eles têm sobre a evolução da língua e sobre suas dificuldades em acompanhar esse processo.

A partir do que disse Dona Isabel, *eu aprendo português hoje com meus netinhos*, é possível refletir sobre o papel que têm a família e as novas gerações na conquista de espaço também para a língua portuguesa. Mais uma vez, nessa esfera extraescolar, a aprendizagem acontece de forma interativa, com diferentes sujeitos

aprendendo por meio das práticas sociais, pois, de acordo com Dona Isabel, não são apenas os mais novos que aprendem com os mais velhos. Para esses sujeitos, as esferas familiar e profissional aparecem enquanto proporcionadoras de contato e aprendizagem com diferentes línguas e identidades.

Preliminarmente, ao iniciarmos a organização dos dizeres de nossos sujeitos para pensarmos nas análises, imaginamos uma separação entre os excertos que diziam respeito às línguas alemã ou portuguesa; porém, no processo de lermos e reermos os dados e de tentarmos gerar compreensões a partir deles, constatamos que essa separação seria uma impossibilidade e tornaria o processo analítico um tanto quanto artificial. Assim é que, com o intuito de considerarmos essa complexidade de relações, decidimos por apresentar os dados de maneira conjunta, com todas as tensões e conflitos existentes sobre os usos, representações e relações existentes entre ambas as línguas.

Tendo como pano de fundo essa compreensão, voltamos nosso olhar para alguns excertos da entrevista com Cláudio, pertencente à segunda geração da família Sperber, que passou pelo processo de escolarização na década de 80:

Pesquisadora: *E como eram as aulas de português?*

[...] silêncio

Pesquisadora: *Gostava? Não gostava?*

Cláudio: *A princípio não gostava. Mas depois que comecei a aprender eu gostava. Tinha mais chance de um dia... com o tempo tu começava a pensar “eu vou ter que aprender porque eu vou ter um futuro, vou ser alguém na vida”. A língua portuguesa hoje em dia... eu acho que pra nós foi um avanço pra conseguir andar junto com o resto do país. Pra nós não ficar pra trás. Porque se fosse só com o alemão, a gente ia ficar pra trás, se a gente não aprendesse o português, a gente ia ficar isolado. Aqui o alemão é usado direto, mas assim, isso AQUI.* (excerto 21)

A língua portuguesa, enquanto língua oficial do país, com a qual Cláudio teve mais contato na esfera escolar, é apresentada por ele enquanto *um avanço*. Este enunciado nos permite realizar uma releitura do mito do letramento (KLEIMAN, 2008), enquanto uma crença que confere ao aprendizado da leitura e da escrita uma série de consequências desejáveis na sociedade. Aqui, reinterpretamos esse conceito em relação ao aprendizado da língua portuguesa, apontado por Cláudio enquanto parte dos conhecimentos que o levarão a *ser alguém na vida*. Assim, ele sinaliza a percepção de que, por um lado, a língua alemã possui o papel de mantenedora da cultura familiar, enquanto a língua portuguesa tem outro papel, responsável pela inserção dele e de sua família em práticas de letramento dominantes e valorizadas socialmente.

Ao enunciar que *aqui o alemão é usado direto, mas assim, isso AQUI*, Cláudio estabelece um contraste entre aquilo que considera uma realidade dentro e fora de seu ambiente de convívio. Essa afirmação nos leva a pensar sobre o imaginário que foi criado e reproduzido em relação ao estado de monolingüismo do Brasil, pois, a partir dessa afirmação, fica parecendo que a comunidade na qual ele vive é uma exceção e que a regra, no resto do país, seria o uso exclusivo do português. Como apresentado na introdução deste trabalho, atualmente, no cenário nacional brasileiro, são faladas mais de 200 línguas e, mesmo assim, o imaginário criado sobre uma unificação linguística e cultural do país demonstra sua força, inclusive nos enunciados dos falantes de uma língua de imigração, ao afirmarem que vivem um estado de exceção quando, na verdade, são parte de um grande grupo de pessoas falantes de línguas escondidas, desvalorizadas e, assim, minoritizadas.

Cláudio, enquanto sujeito falante da língua alemã, apenas passou a *gostar* de aprender português a partir da apropriação de uma ideia, exterior a ele, sobre a necessidade desse conhecimento relacionado à sua inserção, enquanto cidadão, nas práticas dominantes de linguagem, para não *ficar para trás*. A ideia de que o conhecimento da língua portuguesa tem relação direta com oportunidades e sociabilidade foi assimilada por Cláudio e, dessa forma, ele foi se constituindo enquanto sujeito bilíngue que traça uma linha divisória entre a língua alemã, com importância histórica e identitária para seu grupo, e a língua portuguesa, responsável por uma ideia de ascensão social desse mesmo grupo de pessoas. Assim, ficam estabelecidos diferentes valores, a partir de diferentes usos, para cada uma das línguas presentes no contexto desse sujeito.

Novamente, a aprendizagem de uma língua não diz respeito apenas à aquisição de um código, mas a uma nova forma de se portar (GEE, 2005) frente à sociedade e ao mundo. Também percebemos uma relação entre cidadania e *status* econômico, pois, enquanto colonos alemães que viviam na roça, esses sujeitos não se inserem efetivamente nas práticas dominantes e, a partir do aprendizado da língua portuguesa, de sua inclusão e participação nas esferas oficiais, Cláudio acredita que haveria uma mudança de posição.

A partir dessa complexidade de relações e representações sobre o português enquanto língua (e identidade) valorizada e incentivada no processo de escolarização de Cláudio, olharemos agora mais especificamente para a língua alemã e para as reflexões que esse sujeito tece em relação a ela nos dias atuais:

Cláudio: *Eles tão vendo agora que o alemão tá trazendo dinheiro de volta. Pro próprio EMPREGO, eles tão vendo agora de novo que se souber usar o alemão corretamente, e souber falar corretamente, um dia eles vão se dar bem com isso de novo, como NÓS na época perdia, se eu soubesse falar UM POUCO melhor português na época em que eu entrei na empresa, eu teria mais chance de conseguir serviços melhores. HOJE é o contrário, hoje é o alemão, me traz mais benefícios, por fato de eu ser alemão e o dono da empresa também ser alemão, eu tô levando corda com isso. Eu não sei o que que fez eles trazerem isso de volta, mas eu to me dando bem na empresa hoje porque eu falo alemão. O próprio pessoal daqui de dentro que tá vendo que o alemão tá trazendo dinheiro de volta [...] Se um dia o meu filho falasse que quer estudar alemão, eu ia apoiar. Os contatos são bem melhores pra quem sabe falar mais línguas. Porque as portas se abrem mais. Que nem saber bem o português, o espanhol, agora é assim com o alemão.* (excerto 22)

Neste momento da entrevista, Cláudio enunciou acerca de diversos aspectos e perspectivas para as quais podemos olhar no constante movimento de análises dos dados. Primeiramente, as línguas são apresentadas em uma relação direta com fatores econômicos, afinal, *o alemão tá trazendo dinheiro de volta* e as pessoas estão se dando *bem com isso de novo*. Nesse sentido, os desempenhos linguísticos novamente devem ser olhados em relação ao contexto mais amplo no qual o sujeito está inserido, pois saber fazer uso da língua alemã aqui diz respeito à possibilidade de acessar diversas oportunidades, como na empresa em que ele trabalha, por exemplo. Da mesma forma, o sujeito também fala acerca de um contexto mais amplo, no qual *os contatos são bem melhores para quem sabe falar mais línguas, porque as portas se abrem mais*. Assim, há tanto a análise sobre a valorização da língua alemã quanto do plurilinguismo de uma forma mais ampla, a partir das possibilidades de interação e inserção em práticas que as diferentes línguas proporcionam.

De acordo com Silva (2012), a identidade e a diferença se caracterizam por relações sociais de força e poder e, assim, dependendo da situação, certas características serão mais enfatizadas do que outras. Podemos depreender esse aspecto temporalmente mutável das valorizações a partir dos dizeres de Cláudio: *HOJE é o contrário, hoje é o alemão, me traz mais benefícios, pelo fato de eu ser alemão e o dono da empresa também ser alemão, eu tô levando corda com isso*. Uma língua que era anteriormente desestimulada e até proibida, agora passa por um aparente momento de valorização que resulta em oportunidades, neste caso, em posições de emprego. A língua alemã, aqui, se apresenta enquanto um capital cultural (BOURDIEU, 1996) e linguístico (SOARES, 2000) que se relaciona com o mercado e ocupa um lugar de prestígio antes exclusivamente ocupado pela língua portuguesa.

Cláudio enfatiza que *agora*, no momento histórico presente, a língua alemã está sendo valorizada. Se olharmos para seu processo de escolarização, lembaremos de atitudes repreensivas em relação a essa língua; assim, ele percebe essas mudanças e afirma suas dúvidas em relação às razões para esses comportamentos: *eu não sei o que que fez eles trazerem isso de volta*. A partir da utilização do pronome pessoal *eles*, Cláudio aponta para as relações de poder existentes entre os usos das diferentes línguas, pois não fica claro *quem* são essas pessoas ou instituições que ditam as regras, valoram ou não determinadas práticas e possuem poder suficiente para relacionar as línguas com as oportunidades de emprego, por exemplo. Assim, podemos refletir sobre o caráter difuso e multifacetado dos discursos dominantes, pois Cláudio comprehende que as normas e leis que buscam fixar comportamentos não são estabelecidas por acaso, mas norteadas por interesses econômicos e sociais, diretamente relacionados ao momento histórico no qual estão inseridas.

Novamente, é a diferença que caracteriza os nossos sujeitos e suas práticas. Antes, em uma comunidade predominantemente caracterizada pelo uso da língua alemã, aprendida de forma espontânea nas relações familiares, falar essa língua não representava nada de especial em relação à sociedade mais ampla que tentava impor o uso exclusivo da língua portuguesa. Hoje em dia, após anos de políticas monolíngues explícitas e implícitas, falar alemão se tornou um diferencial, um novo capital linguístico: antes proibido e não valorizado e agora supostamente incentivado (supostamente, porque a modalidade linguística valorizada pela sociedade pode nem sempre ser a modalidade oral aprendida em casa e falada pelos sujeitos).

Ao afirmar que *os contatos são bem melhores pra quem sabe falar mais línguas*, Cláudio aponta o mundo globalizado (MOITA LOPES, 2008) no qual vivemos atualmente, onde saber falar várias línguas diz respeito a saber se portar, de maneira diferente, em diversas situações (GROSJEAN, 1996). Como já discutido nas análises sobre as relações com a escolarização, nas seções anteriores, a língua não é apenas uma habilidade da qual as pessoas fazem uso, ela é uma forma de ser, de existir e de interagir nos mais diversos momentos (GEE, 2005). Nesse sentido, pensamos no sujeito plurilíngue enquanto flexível às diferentes situações e interlocutores, pois, em uma sociedade hiperconectada, na qual podemos interagir com diferentes culturas e línguas, ser plurilíngue permite a oportunidade de diálogo, em diversas práticas, com diferentes interlocutores.

Anteriormente, essa flexibilidade poderia não ser tão valorizada, pois as interações e diálogos se restringiam às conversas pessoais e presenciais; porém, atualmente, em um mundo no qual conseguimos conversar com pessoas de diversos lugares, falar mais de uma língua se apresenta enquanto uma vantagem intelectual, econômica e social, que pode proporcionar oportunidades não alcançáveis para as pessoas monolíngues. Podemos refletir, também, acerca do imaginário social e identitário que se cria em torno de uma língua: logo após a vinda de imigrantes para o Brasil, a língua alemã se fazia presente na escola, na imprensa e nas esferas religiosas; após, ela foi proibida e era utilizada por descendentes de imigrantes que viviam especialmente em regiões rurais; e, atualmente, com a ascensão social desses grupos e, também, com a representação que se tem sobre esse país europeu enquanto uma das nações mais desenvolvidas do mundo, o incentivo à língua alemã acontece de maneira diferente. A imagem que se tem sobre um grupo e sobre suas manifestações culturais, então, nunca será determinista e estanque, mas sempre marcada pelo contexto sócio-histórico do momento em que se vive, sempre passível de mudança, de valorização ou de desvalorização.

Para as próximas análises, foram agrupados diferentes excertos nos quais os sujeitos falaram sobre a importância que eles dão à continuidade de ensino da língua alemã para as futuras gerações:

Maria: *Eu acho que é importante porque a gente precisa, um dia pode ser que tu quer fazer uma viagem e quer ir pra lá e não sabe falar. E se tu sabe tu consegue te virar melhor.* (exerto 23)

Dona Isabel: *Eu acho muito importante. Porque muitos lugares procuram né, para dar emprego procuram quem fala alemão.* (exerto 24)

Tanto Maria, da segunda geração, quanto Dona Isabel, pertencente à primeira geração, justificam a importância de ensino da língua alemã a partir de argumentos relacionados ao momento presente e ao contexto social e econômico nos quais se encontram, onde empregos e viagens possuem relação com oportunidades e *status*. A língua, assim, se apresenta enquanto um conhecimento que pode gerar diversos frutos passíveis de valoração na vida profissional das pessoas. Por meio dela, então, há a possibilidade de alcance de outras experiências e interações.

De uma outra forma, ao falarem sobre o mesmo assunto, Dona Flor e Seu Divino nos apontam uma outra perspectiva em relação à importância da continuidade da língua alemã:

Pesquisadora: *E a senhora acha importante ainda ensinar o alemão?*
 ((risos)) ((pessoas falando em alemão na porta com seu Divino))
 Dona Flor: *Sim! Sim! Eu gosto!*
 Pesquisadora: *E por que que a senhora acha importante?*
 Dona Flor: / *Porque sim. Porque é bom [...] A gente... cresceu com isso. Desde criança, a gente cresceu falando alemão, a gente ensinou os filhos a falar alemão, os netos a falar alemão.* (exerto 25)

Pesquisadora: *E o senhor acha importante ainda ensinar o alemão?*
 Seu Divino: *Eu acho que sim. Eu acho importante. Eu gostaria que todos eles aprendessem alemão.*
 Pesquisadora: *e por quê?*
 Seu Divino: *porque é a nossa origem alemã e... esse é o motivo mais forte pra continuar a tradição.* (exerto 26)

Para esses sujeitos pertencentes à primeira geração das famílias, dar continuidade ao ensino da língua alemã diz respeito a um valor cultural e a questões identitárias relacionadas à manutenção de práticas tradicionais. A língua, aqui, apresenta-se enquanto história, muito mais em conexão com um tempo que já passou do que ao que vive atualmente. Os dizeres desses sujeitos sinalizam a existência de uma relação afetiva, marcada por fatores históricos e identitários, com essa língua que faz parte das interações familiares há muito tempo. Afinal, as gerações passaram, a língua e a sociedade se modificaram, mas ela continua presente enquanto constituinte das interações familiares. O termo língua de herança (KELLEHER, 2010; VALDÉS, 2001) apresenta sua materialidade nesses argumentos do casal da família Sperber acerca da importância de se continuar a ensinar a língua alemã, pois é ela que aparece enquanto característica dos membros da família e de suas relações.

Dessa forma, podemos depreender a multiplicidade de valorações existentes em relação a uma língua que faz parte da vida desses sujeitos desde os seus nascimentos até os dias atuais. O alemão se apresenta enquanto manifestação cultural e herança que conecta as diferentes gerações e que, ao mesmo tempo, também pode apontar para o presente e para o futuro, por meio de oportunidades que podem surgir a partir de sua utilização: *fazer uma viagem, para dar emprego procuram quem fala alemão.* Essa

complexidade de fatores, diversos, voltados ao passado, ao presente, ao futuro, à manutenção de uma cultura ou ao acesso de possibilidades distintas, aponta para a língua enquanto “um conjunto indefinido de vozes sociais” (FARACO, 2006, p. 57), que não é somente constituída por variedades formais, mas também atravessada por “índices sociais de valor oriundos da diversificada experiência sócio-histórica dos grupos sociais”. Dessa forma, ao ouvirmos os sujeitos falarem acerca de suas línguas e das relações existentes a partir delas, não olhamos para um objeto estático, mas para diversos pontos de vista, valores e, principalmente, para construções históricas em torno de um mesmo tema.

Nos atos interpretativos realizados até aqui, reafirmamos essa complexidade de perspectivas acerca do aprendizado e utilização de uma língua e, nesse sentido, olhamos agora para os dizeres de Maria, nos quais ela apresenta a sua forma de conceber a língua alemã e sua cultura:

Pesquisadora: E, na tua opinião, a escola deveria contribuir de alguma maneira para essa língua aprendida em casa?

Maria: Deviam. Deviam. Deviam se esforçar BASTANTE para não deixar dessa língua. Porque eu acho que é importante. EU acho pelo menos que é MUITO importante. Se a gente não esforçar as crianças a falar alemão, vai se perder. E depois não teremos mais ninguém para conversar alemão, é algo que vai morrer com as pessoas. (excerto 27)

Maria, por meio das repetições e ênfases que realiza durante sua fala, leva-nos a inferir acerca de seu relacionamento pessoal e afetivo com a língua alemã enquanto herança cultural e constituição identitária dela e de seu grupo social. Ao afirmar que *se a gente não esforçar as crianças a falar alemão, vai se perder*, Maria sinaliza uma visão mutável, viva e transformadora de língua, pois, se as pessoas que falam a língua alemã deixarem de utilizá-la, ela não continuará a existir e morrerá a partir desse silenciamento de seus falantes. Porém, essa afirmação também nos aponta uma perspectiva estável e unificada de cultura, enquanto características que determinado grupo possui e que podem ser perdidas. Língua, cultura e identidade, da forma como as concebemos na pesquisa, não são objetos estáticos e mensuráveis, mas vivos, em movimento, dependentes dos sujeitos que, por meio das práticas e relações, interagem e os modificam incessantemente. Nesse sentido, não haverá enfraquecimento ou perda

(MAHER, 2007) de alguma cultura, mas constante mutação e ressignificação daquilo que já existia e se praticava.

Ao olharmos para as diferentes gerações descendentes de imigrantes e falantes da língua alemã, pautamo-nos em uma concepção de cultura enquanto um sistema compartilhado de valores (MAHER, 2007) que orienta a forma como damos inteligibilidade às coisas e a forma como agimos diante do mundo. Assim, ela não é uma herança que recebemos passivamente, mas uma produção histórica que vai sendo delineada com o passar do tempo. De acordo com Cox e Assis-Peterson (2011), cultura é um sistema múltiplo de práticas (COX; ASSIS-PETERSON, 2011), do qual os sujeitos participam e se engajam em atividades pressupostas, mas sem serem totalmente determinados por elas. Assim, há a pré-existência de valores que norteiam a "ação-no-mundo" (COX; ASSIS-PETERSON, 2011, p. 32) dos sujeitos, mas também há inovação e o surgimento de novas práticas em meio à reprodução do que já existia anteriormente.

Os dizeres de Maria também apontam para a sobrevivência da língua alemã devido aos seus falantes, mesmo em meio a tantas tentativas históricas de silenciamento, pois a língua de herança continuou a se desenvolver e a ser propagada em outros ambientes, de maneira diversa. Ela passou por adaptações, por silenciamentos e por resistências e, assim, foi se modificando com o passar do tempo. A partir dos dizeres de Maria, depreendemos que, se a escola não existir mais, as línguas continuarão a viver; mas, com o silenciamento das pessoas, as línguas morreriam. Seu enunciado aponta, então, para uma realidade linguística dependente de sujeitos reais e não das instituições que insistem em estabelecer regras para as línguas.

Após esse último movimento de análises, que nos apontou para a relação de interdependência entre as línguas e seus falantes, chegamos ao final deste capítulo com o reconhecimento de que as identidades dos sujeitos são determinadas, em seus dizeres, por diversos fatores como as línguas que falam e os trabalhos que realizam. Identidade é concebida, aqui, enquanto “construção discursiva permanentemente (re)feita a depender da natureza das relações sociais que se estabelecem” (MAHER, 2010, p. 37). As línguas alemã e portuguesa constituem os processos de identificação dos grupos e possuem papéis e valores diferentes dependendo do momento histórico e situação concreta em que são utilizadas. Assim, as representações acerca de cada língua são construções que estão em constante relação com questões econômicas e de poder de cada momento socio-histórico.

6 UMA PAUSA PARA AVALIAR A CAMINHADA: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória que percorremos para a realização da pesquisa que gerou a presente dissertação de mestrado foi um percurso plural, repleto de diferentes perspectivas e personagens. Ao final desse processo, ao paramos e olharmos para trás e para frente ao mesmo tempo, percebemos a dificuldade em tomarmos decisões ao longo do caminho. Assim, as incertezas e incompletudes nos acompanharam sempre e, neste momento de compormos as considerações acerca de toda a trajetória, não poderia ser diferente. Não há respostas totalmente respondidas, nem discussões que não mereçam mais aprofundamento e atenção. Dessa forma, para delinearmos as considerações finais, partiremos dos objetivos geral e específicos que nos orientaram durante o trajeto percorrido.

Ao buscarmos *compreender as relações entre escolarização e língua de imigração nos enunciados de três gerações*, depreendemos semelhanças e diferenças entre os tempos socio-históricos: as duas primeiras gerações, que passaram pela escola nas décadas de 40 e 60, utilizavam a língua alemã predominantemente em seus espaços de convivência e a escola apresentou-lhes uma nova língua que deveria ser aprendida, bem como novos conhecimentos e comportamentos a serem praticados. A busca nacional pelo monolingüismo e por uma cultura unificada, de maneira mais ou menos explícita, se fez presente nos processos de escolarização de ambas as gerações.

No decorrer da caminhada, constatamos que as relações entre língua e escola só seriam passíveis de análises se levássemos em conta também forças mais amplas, que dizem respeito a tentativas de controle sobre os corpos dos alunos e mudanças em suas práticas. Entre essas mudanças estava a língua de herança aprendida em casa que deveria ser substituída pela língua portuguesa. Dessa forma, pudemos constatar que as línguas são mais que um conhecimento, são práticas de um grupo de pessoas, minoritárias ou dominantes e que são proibidas, incentivadas, silenciadas ou ignoradas pela instituição escolar que representa os valores do Estado. Assim, as línguas se tornam fatores centrais no processo de escolarização e um dos bens simbólicos que a escola usa para tentar moldar seus estudantes ao tipo de sujeito que ela visa a formar.

Na terceira geração, as relações entre escola e as línguas acontecem de uma forma diferente, pois os alunos já estão em contato com a língua portuguesa muito antes de iniciarem seus processos de escolarização. Pela primeira vez nas famílias, os sujeitos

da geração atual têm a oportunidade de frequentar aulas semanais de língua alemã e, ao mesmo tempo, a língua portuguesa continua a ser perpetuada enquanto prática dominante, predominantemente presente nos contextos de vivência dos sujeitos. Assim, a escola deixa de ser o espaço de repreensão explícita em relação à língua de herança e se torna uma esfera que parece ainda lutar pela continuação de uso e aprendizado dessa herança linguística e cultural presente em seu entorno. Entretanto, esse aparente incentivo, com as aulas semanais de língua alemã, não acontece de forma tão simplista, pois, em conjunto com as demais práticas e esferas que atualmente acontecem em língua portuguesa, as práticas familiares também foram se modificando para essa língua com o passar do tempo. Essas mudanças, nas práticas familiares, não aconteceram de forma natural, mas repletas por movimentos de tensão e resistência por parte dos pais e avós que se manifestam em favor da continuação do uso da língua alemã nos espaços de interação familiar.

Ao analisarmos questões de poder e identidade que perpassam os dizeres dos sujeitos em relação à escola e às línguas faladas por eles, percebemos novamente que as relações entre a escola e as línguas são permeadas por outros tipos de relação, mais amplas, que dizem respeito à disciplina e ao controle da escola não somente sobre as línguas que os alunos falam, mas sobre suas práticas e comportamentos. Assim, a busca por controle e disciplina se fizeram presentes nos enunciados dos sujeitos das primeiras gerações, da mesma forma que suas atitudes de resistência em relação a essas tentativas de imposição. Dessa maneira, constatamos que os sujeitos são também agentes de resistência linguística e cultural que ressignificam, diariamente, as regras impostas pelas instituições sobre suas práticas.

Também depreendemos que as políticas de silenciamento das línguas e a busca pelo monolingüismo ainda apresentam os ecos de suas forças até hoje. Mesmo após tanto tempo em que as proibições explícitas tenham acontecido, o imaginário sobre o Brasil enquanto um país monolíngue ainda se perpetua por meio dos enunciados dos sujeitos entrevistados.

Com relação ao objetivo de depreender, a partir dos enunciados dos sujeitos, o papel da escola em relação às línguas alemã e portuguesa, pudemos concebê-la enquanto espaço múltiplo, marcado por uma diversidade de ambientes e experiências vivenciadas. Há tanto lembranças boas quanto ruins. Há situações de disciplina e ao mesmo tempo momentos marcados por brincadeiras e subversão às regras impostas. Nas

primeiras gerações, o papel dessa instituição dizia respeito à assimilação, por meio da língua portuguesa, dos grupos descendentes de imigrantes.

Na geração atual, a escola se apresenta de forma mais inclusiva, pautada em documentos oficiais que incentivam a pluralidade e a diversidade. Nesse sentido, ela parece tentar preservar a língua de herança em meio a uma sociedade marcada pela maioria das práticas em língua portuguesa e também em outras línguas estrangeiras consideradas de prestígio. Assim, compreendemos que as práticas desses sujeitos que passaram por um período de infância bastante distinto daquele vivido por seus pais, no qual o contato com a língua portuguesa era bem mais restrito, são modificadas não apenas por causa da escola, mas também por causa dela, em articulação com outras práticas sociais que acontecem predominantemente nessa língua em seus contextos de interação.

A língua de herança falada em casa agora se tornou uma disciplina específica ensinada na escola. Enquanto nas gerações anteriores ela era proibida, agora faz parte do currículo. Porém, aos ouvirmos os sujeitos, percebemos práticas ainda repressoras em relação às línguas que os alunos trazem consigo de casa, quando a escola pede pela modificação das práticas familiares em favor do aprendizado da língua portuguesa. Sobre isso, recomendamos estudos mais aprofundados acerca do cotidiano escolar para investigar a maneira como esses processos de ensino e aprendizagem, bem como a presença da língua alemã na escola vêm acontecendo.

Ao analisarmos os dados com o objetivo de *discutir as representações sobre as línguas alemã e portuguesa que emergem dos enunciados de três gerações*, pudemos compreender que as duas línguas possuem papéis e valorações distintas na vida dos sujeitos participantes da pesquisa. A língua portuguesa apresenta-se, nos sentidos que emergem de seus enunciados, enquanto uma língua obrigatória, dominante e relacionada à ascensão social e a oportunidades localizadas em um tempo passado, bem como enquanto uma língua distante, impossível de ser totalmente aprendida por esses sujeitos que não a estudaram formalmente por muito tempo. Já a língua alemã, praticada sempre oralmente e nunca estudada em uma perspectiva formal, continua sendo parte da herança familiar e, atualmente, está relacionada com oportunidades de viagens e empregos.

Também compreendemos que a valorização das línguas muda de acordo com cada momento histórico e com os interesses que também vão se modificando com o passar do tempo. Assim, as representações sobre as línguas também não são estanques e

imutáveis, mas relacionadas ao contexto específico no qual estão inseridas em cada momento. Depreendemos que as atitudes de comparação e, consequentemente, de hierarquização entre as duas línguas são bastante infrutíferas e injustas, pois contribuem para geração de inferiorização da língua minoritária em relação à língua dominante. O mito do monolingüismo, ainda presente no contexto nacional, também contribui para a desvalorização da língua alemã enquanto uma língua falada por poucos, ou seja, enquanto um estado de exceção em um país com uma única língua oficial. Por fim, no capítulo em que objetivamos alcançar esse objetivo específico, compreendemos a ligação e dependência que há entre a língua de herança e seus falantes, muito mais do que em relação às instituições oficialmente relacionadas ao seu ensino e aprendizagem formal.

Chegamos ao final do presente trabalho, retomando a perspectiva da qual partimos ao iniciarmos a pesquisa: com base em áreas do conhecimento que não temem em afirmar o seu compromisso prático e político com as investigações que realizam, bem como intentam ao debate de perspectivas já naturalizadas e ao fortalecimento dos grupos participantes das pesquisas. Nesse sentido, escolhemos pesquisar um contexto já anteriormente conhecido e analisado e, assim, objetivamos aprofundar algumas das infinitas perspectivas e pontos de vista que são ali possíveis de discussão. O olhar voltado ao diálogo entre linguagem e educação gerou implicações no que se refere aos processos de escolarização de descendentes de imigrantes ainda presentes no contexto da pesquisa: pudemos constatar que o momento atual está sendo de mudanças e de oportunidades para a valorização e fortalecimento das línguas minoritizadas. Assim, este estudo contribui para pensarmos na sensibilidade cultural com a qual podem ser tratadas as manifestações linguísticas e identitárias presentes no espaço escolar.

Ao compreendermos as línguas enquanto fatores centrais nos processos de escolarização dos sujeitos, indicamos a relevância que elas devem ter ao olharmos para o contexto educacional, com a intenção de que a escolarização também seja um processo de aprofundamento dos conhecimentos anteriormente desenvolvidos pelos alunos. Refletimos, assim, sobre a necessidade de um processo de escolarização mais sensível e condizente com as práticas e conhecimentos que os alunos já apresentam. Dessa forma, o bilinguismo social, presente no contexto pesquisado enquanto uma herança cultural e linguística, deixaria de ser uma manifestação a ser substituída pelas práticas em língua dominante.

Da mesma forma, podemos refletir acerca da formação de professores no contexto em que estamos inseridas e em outros similares, pois, em seus diferentes espaços de atuação, encontrarão estudantes provenientes de diversos cenários e, assim, representantes de formas distintas de falar e de conceber o mundo. Nesse sentido, saber lidar com a diferença, de uma maneira crítica, apresenta-se enquanto um desafio do momento educacional atual em que vivemos.

Por fim, as relações entre língua alemã e escolarização foram parcialmente compreendidas por nós, a partir da análise dos enunciados de três gerações. Dessa forma, finalizamos ressaltando a possibilidade de continuação de estudos que intentem à problematização de perspectivas já naturalizadas, bem como à compreensão acerca das diferentes manifestações culturais que estão presentes no contexto escolar. Com a realização da pesquisa, compreendemos que a língua alemã, enquanto uma língua de herança, tem sua continuidade e preservação garantida muito mais devido aos seus falantes do que a qualquer instituição. Em diálogo, porém, com os discursos atuais de valorização da diversidade, do plurilinguismo e das culturas locais, a escola poderia exercer um papel parcial, mas importante, de manutenção das manifestações linguísticas e identitárias presentes em seu contexto.

7 REFERÊNCIAS

- ALTENFOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (orgs.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 93-116.
- ANTUNES, B. S. G.; DORNELLES, C.; IRALA, V. B. The (bi)literacy social practices in the border region between Brazil-Uruguay. **Rev. bras. linguist. apl.** [online], vol.14, n.2, p. 271-292, 2014.
- BAGNO, M. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2015.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial**: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- BLUMENAU. **Bairro Vila Itoupava**. 2014. Disponível em: <<http://www.blumenau.sc.gov.br/governo/secretaria-de-planejamento/pagina/bairro-vila-itoupava-central-seplan>> Acesso em 02/10/2015.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1991.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. Tradução de Sergio Miceli. São Paulo: EDUSP, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRINGMANN, S. F. A história indígena revisitada: a experiência Xokleng. **Fronteiras**: Revista Catarinense de História, Florianópolis, n. 17, 2009, p. 235-239.
- BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C; SITO, L; DE GRANDE, P. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

- CALVET, L. J. **Sociolingüística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CANAGARAJAH, A. S. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.) **Política e políticas linguísticas**. São Paulo: Editora Pontes, 2013, p. 43-61.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA**. São Paulo, v. 15, número especial, p. 385-418, 1999.
- _____. Reflexões sobre práticas de letramento em contexto escolar de língua minoritária. **DELTA**, v. 27, n. 1, p. 63-76. 2011.
- CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 45-66, 2007.
- CHOMSKY, N. **Linguagem e pensamento**. Tradução de Francisco M. Guimarães. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1973.
- COUTO, R. C. Identidade e culturas em escolas de fronteira: nos discursos, o currículo turístico. In: **Anais do IX Anped Sul**. 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Curriculo/Trabalho/05_19_02_2214-7595-1-PB.pdf>
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. La enseñanza de inglés en los colegios públicos de Brasil: un retrato en blanco y negro. **Revista Educación y Pedagogía**, 20.51, 2011, p. 123-139.
- EWALD, L. "Essa mancha ficou!": memórias sobre práticas de letramento em cenário de imigração alemã. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau (FURB). 2014, 110 p.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. 2 ed. Curitiba. Edições Criar, 2006, 135p.
- FÁVERI, M. **Memórias de uma (outra) guerra**: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina. Itajaí: Ed. Univali; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2004.
- FIORIN, J. L. **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2002.
- FISHMAN, J. A. 300-plus years of heritage language education in the United States. In: **Heritage Languages in America: Preserving a National Resource**. Language in Education: Theory and Practice. 2001. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458809.pdf#page=48>>. Acesso em 30/09/2015.
- FREEMAN, R. **Bilingual education and social change**. 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 1, n.116, p. 21-40, 2002.

FRITZEN, M. P. "Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben": bilingüismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, 2007.

_____. Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. **Trabalhos em linguística aplicada [online]**. 2008, vol.47, n.2, pp. 341-356. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132008000200005>>. Acesso em 05/10/2015.

_____. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teóricometodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012, p. 55-72.

EWALD, L. FRITZEN, M. P. "Bilíngue? Só se eu tivesse um curso ou escrevesse diariamente": considerações sobre bilinguismo e educação em um contexto de línguas de imigração. **Atos de pesquisa em educação**, v. 6, n. 1, p. 146-163, jan./abr. 2011.

GAERTNER, R. **A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968**: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau. Rio Claro: UNESP, 2004. 248f. Tese (Doutorados em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2004.

GEE, J. P. **La ideología en los discursos, lingüística social y alfabetizaciones**. España: Fundación Paideia Galiza, 2^a Ed., 2005.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GRILLO, S. V. de C. Esfera e campo. BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. Editora Contexto, São Paulo, 2005.

GROSJEAN, F. Living with two languages and two cultures. In: PARASNIS, I. **Cultural and language diversity and the deaf experience**. Cambridge University Press, 1996.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HEATH, S. B.; STREET, B. V. **On ethnography**: approaches to language and literacy research. 2008.

IBGE. **Censo demográfico 2010.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>> Acesso em 22 de dezembro de 2015.

KELLEHER, A. **What is a heritage language program.** Center for Applied Linguistics, Washington, DC. Retrieved January 3, 2010.

KERSCH, D. F.; SAUER, C. M. A sala de aula de alemão LE para falantes de dialeto: realidades e mitos. **Revista Linguagem & Ensino.** V 13, N. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/76>> Acesso em 05/10/2015.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita Campinas, SP : Mercado de Letras, 1995.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem.** 9 ed. - São Paulo: Contexto, 2004.

KREUTZ, L. Língua de referência na escola teuto-brasileira: as tensões entre o uso do alemão e do português. In: CUNHA, J. L.; GÄRTNER, A. **Imigração alemã no Rio Grande do Sul:** história, linguagem, educação. Santa Maria, RS: EUFSM, 2003, p. 133-157.

LILLIS, T. Ethnography as method, methodology, and “deep theorizing”: closing the gap between text and context in academic writing research. **Written communication**, SAGE publications, vol. 25, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://wrx.sagepub.com/content/25/3/353.abstract>>. Acesso em 02/10/2015.

LIMA, D. C. de. Alternância de código lingüístico no cotidiano de um lar. **Trabalhos em Linguística Aplicada [online]**, vol.46, n. 2, 2007, pp. 233-245. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-18132007000200007&lng=en&nrm=iso&tlang=pt>

LUNA, J. M. de F. **O Português na Escola Alemã de Blumenau:** da formação à extinção de uma prática. Itajaí: Ed. da Univalli e Ed. da Furb, 2000.

MAAS, M. R.; FRITZEN, M. P.; NETO, A. J. A. A língua alemã em antiga zona de imigração no vale do Itajaí (SC): um estudo em duas comunidades. **Calidoscópio**, São Leopoldo, vol. 12, n. 2, p. 143-152, mai/ago 2014.

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

_____. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C., et al. **Política e Políticas Linguísticas.** Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.

_____. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira **Curriculo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.33-48, jan/jun 2010.

MAILER, V. C. O. **O alemão em Blumenau**: uma questão de identidade e cidadania. Florianópolis: UFSC, 2003. 95f. Dissertação (Mestrado). Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago 2004. Disponível em: <[2004http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf)> Acesso em 05/10/2015.

MASON, J. **Qualitative researching**. SAGE publications, 2nd edition, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA**, v. 24 n. 2, 2008, p. 309-340.

MOTA, K. M. dos S. O tripé *identidade, língua e nação* nas falas de jovens brasileiros imigrantes nos Estados Unidos. **Trab. linguist. apl.** [online], 2008, vol.47, n.2, pp. 309-322. ISSN 2175-764X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132008000200003>.

MUNARO J. G. O processo de integração dos alunos imigrantes: atitudes dos pares, aculturação e identidade étnica. In: **Anais do IX Anped Sul**. 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsgul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Cultura_e_Relacoes_Etnico_Raciais/Trabalho/06_37_14_2596-6871-1-PB.pdf> Acesso em 05/10/2015.

PAULA, L. de. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.

PRETI, D. **O discurso oral culto**. 2 ed. São Paulo – Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal. In: NICOLAIDES, C.; et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

SARAIVA, K. VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Revista Educação & Realidade**. 34 (2): 187-201, mai/ago, 2009.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 26 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SEYFERTH, G. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **REVISTA USP**, São Paulo, n.53, p. 117-149, março/maio 2002.

SIBILIA, P. O colégio como tecnologia de época. In: SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Editora Contraponto. 2012.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. - 154p.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 11^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73-102.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 2000.

SOUZA, L. M, T. M. de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (org). **Margens da cultura**: mestiçagem, hibridismo & outras misturas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004, p. 113-133.

SOUZA, R. M. Reflexões sobre identidade afro-brasileira e educação. In: **Anais do IX Anped Sul**. 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsg.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Cultura_e_Relacoes_Etnico_Raciais/Trabalho/06_26_51_145-6876-1-PB.pdf> Acesso em 05/10/2015.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. 2003. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade. Disponível em: <http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&cdcategoria=22>. Acesso em: 02/10/2015.

VALDÉS, G. Heritage Language Students: profiles and possibilities. In: **Heritage Languages in America**: Preserving a National Resource. Language in Education: Theory and Practice. 2001. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458809.pdf#page=48>>. Acesso em 30/09/2015.

VEIGA-NETO, A. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista Sísifo**: Revista de Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, n. 7, set./dez. 2008.

VARELA, J. ALVAREZ-URIA, F. Maquinaria escolar. VARELA, Júlia e ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueología de la escuela**. 1992.