

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

DANIELA KRUEGER HOPKINS

ESCOLARIZAÇÃO E PLURILINGUISMO: MEMÓRIAS DE FALANTES DE
ALEMÃO COMO LÍNGUA DE HERANÇA

BLUMENAU

2016

DANIELA KRUEGER HOPKINS

ESCOLARIZAÇÃO E PLURILINGUISMO: MEMÓRIAS DE FALANTES DE ALEMÃO
COMO LÍNGUA DE HERANÇA

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

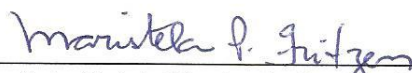
BLUMENAU

2016

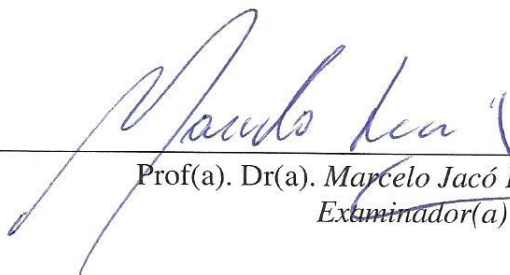
DANIELA KRUEGER HOPKINS

**ESCOLARIZAÇÃO E PLURILINGUISMO: MEMÓRIAS DE
FALANTES DO ALEMÃO COMO LÍNGUA DE HERANÇA**

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:



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



Prof(a). Dr(a). Marcelo Jacó Krug/UFS
Examinador(a)



Prof(a). Dr(a). Rita Buzzi Rausch/FURB
Examinador(a)

Blumenau, 25 de agosto de 2016.

Aos falantes de alemão como língua de herança.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, por ter embarcado rumo ao outro lado da Linha do Equador. Pelo seu amor e pelo seu zelo, sou grata por compartilharmos os nossos dias.

À nossa filha, por ser o sol de nossa existência! Felicidade que nos ilumina e aquece. Sou grata e abençoada por tê-la em nossas vidas.

À minha família querida – em especial aos meus pais, aos meus sogros, ao meu irmão e ao tio e à tia JS, meu carinho e minha profunda gratidão por toda compreensão e por todo o apoio. Ao bisavô, aos meus cunhados e às minhas cunhadas, aos meus tios e tias, aos meus primos e primas – do Hemisfério Sul e do Hemisfério Norte – a todos que trouxeram uma palavra sincera de carinho.

À minha orientadora, professora Dra. Maristela Pereira Fritzen, por orientar-me, pela serenidade e pelo “vai em frente”, expressão da qual sempre me lembrarei. Fui em frente! Meu muito obrigada.

À professora Dra. Rita Buzzi Rausch e ao professor Dr. Osmar de Souza, obrigada pela leitura atenta do meu texto para a qualificação e pelas sugestões que enriqueceram a dissertação.

À professora Dra. Rita Buzzi Rausch e ao professor Dr. Marcelo Jacó Krug, meu agradecimento por terem aceitado o convite para a banca de defesa, pela leitura do texto e pelas contribuições.

Aos colegas da turma de 2014, pelos bons momentos, embora tão fugazes! Em especial à minha “velha” amiga lá do Ensino Médio, Graciele. Quanta coincidência! E aos queridos Emília, Joana, Jonas e Martha. Quantas reflexões! Que alegria em os ter conhecido!

Aos queridos colegas da linha Educação e Linguagem, turmas 2013, 2014 e 2015, em especial à Gabriela e à Thaís. Foi um prazer estar entre vocês!

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, por abalarem as estruturas dos conhecimentos sedimentados, meu agradecimento. Em especial ao professor Dr. Celso Kraemer que, no primeiro dia de aula, no primeiro horário de aula, escolheu-me como primeira aluna do grupo para refletir sobre Cultura. E continuo a refletir!

Às secretárias do PPGE Arlei e Silvana, obrigada pela sempre dedicada atenção.

Aos quatro falantes de alemão que compartilharam suas memórias! Meu agradecimento.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram-se presentes durante esta caminhada. Ainda quando com um silêncio reflexivo. Em especial aos colegas de trabalho 2014, 2015 e 2016 que tive o privilégio de conhecer. Muito obrigada!

A Deus, pela vida, pelas aprendizagens no navegar existencial, pelas bênçãos. Gratidão.

“So ein Tag, so wunderschön wie heute,
So ein Tag, der dürfte nie vergehn.
So ein Tag, auf den ich mich so freute,
Und wer weiß, wann wir uns wiedersehn.

Ach wie bald vergehn die schönen Stunden,
Die wie Wolken verwehn.”

(Walter Rothenburg, Lotar Olias (1952))

RESUMO

Esta dissertação desenvolveu-se objetivando *compreender as relações entre escolarização e plurilinguismo a partir de memórias de quatro sujeitos de uma determinada geração (de 55 a 65 anos) que têm como língua de herança a língua alemã*. Todos os sujeitos estudaram em uma escola que se situava no município de Indaial, no Estado de Santa Catarina, Brasil. A região Sul do Brasil foi cenário de imigração de povos vindos de países da Europa por meio da promessa de trabalho agrícola. Devido à localização, muitas vezes distante de grupos que falavam a língua portuguesa, os imigrantes, notadamente alemães, organizaram-se em comunidades, preservando seus costumes e sua língua. Em tais contextos, uma das instituições mantidas pelos imigrantes foi a escola, onde as aulas eram conduzidas na língua de imigração. Com as Campanhas de Nacionalização do Ensino no Brasil, as comunidades de imigrantes tiveram sua língua silenciada. Após o fim das Campanhas, os falantes de alemão como língua de herança escolarizados na década de 1960 ainda sofreram com o silenciamento da língua do seu grupo na escola. A partir dessa contextualização, e de pesquisas anteriores, iniciou-se a pesquisa ora relatada, vinculada à linha de pesquisa Linguagem e Educação, do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Os aportes teóricos que fundamentaram a investigação partiram dos pressupostos da Educação e da Linguística Aplicada, com foco na problemática do uso da linguagem no contexto escolar; dos Estudos do Letramento; da concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin e das reflexões condizentes aos Estudos Culturais sobre cultura, identidade e representação. Com referência aos procedimentos metodológicos, utilizou-se a entrevista semiestruturada individual, gravada em áudio digital e transcrita na íntegra. Além da gravação, foram feitas anotações de campo. Os dados foram gerados a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista por meio das memórias reconstruídas pelos sujeitos. Os enunciados foram analisados com a preocupação de compreender os sentidos que as regularidades das falas desvelaram. Os resultados apontaram para uma fusão de enunciados das memórias que sinalizam reflexões para: a importância da família na manutenção da língua de herança na construção identitária por meio da linguagem; a performatividade no processo de escolarização por meio do qual os contextos linguísticos minoritários podem ser ignorados; as representações sobre a língua alemã e sobre seus falantes no que se refere à tensão identitária e linguística. As discussões promovidas por esta pesquisa contribuem para a reflexão sobre diversidade linguística e língua de herança; para despertar um olhar mais sensível das instituições escolares em relação aos contextos de línguas minoritárias; para refletir sobre políticas curriculares e linguísticas, suas intenções e representações; para discutir os letramentos como práticas socioculturais situadas. A maior contribuição, no entanto, concerne às escolas, com o desafio de reconhecer o contexto linguístico da comunidade e, enquanto agências de letramentos, lançar um olhar mais crítico às suas práticas escolarizadas abarcando crianças de contextos de língua minoritária.

Palavras-chave: Escolarização. Plurilinguismo. Língua Minoritária. Língua Alemã. Memórias.

ABSTRACT

This dissertation was developed *aiming to understand the interface between education and plurilingualism from the memories of four subjects of a given generation (55-65 years of age) whose heritage language is German*. All subjects studied in a school that was located in the city of Indaial, in the state of Santa Catarina, Brazil. The southern region of Brazil was an immigration scenario settlement of people coming from European countries through the promise of agricultural work. Because of the location, sometimes distant from groups who spoke Portuguese, immigrants, especially Germans, organized themselves in communities, preserving their traditions and language. In such contexts, one of the institutions maintained by immigrants was the school, where classes were ministered in the immigration language. With the Education Nationalization Campaigns in Brazil, immigrant communities had their language silenced. After the end of the campaigns, the speakers of German as a heritage language schooled in the 1960s still suffered from the silencing of their group language in school. From this context, and previous research, the research reported herein began, linked to the research line Language and Education, Graduate Program/Master of Education of *Universidade Regional de Blumenau (FURB)*. The theoretical framework that supported the research was set out from the Education and Applied Linguistics assumptions, focusing on the issue of language use in the school context; of Literacy Studies; dialogical conception of language of the Bakhtin Circle and reflections consistent to Cultural Studies on culture, identity and representation. With reference to methodological procedures, individual semi-structured interview was used, recorded on digital audio and fully transcribed. In addition to the recording, field notes were made. The data was generated from a qualitative-interpretative nature search through the reconstructed memories of the subjects. The statements were analyzed aiming to understand the meanings of the regularities unveiled in the speeches. The results pointed to a merger of statements of memories that signal reflections to: the importance of the family in heritage language maintenance and as literacies agents in identity construction through language; the performativity in the schooling process whereby the minority language contexts can be ignored; the representations of the German language and of their speakers with regard to the identity and linguistics tension. The discussions promoted by this research contribute to reflect on linguistic diversity and heritage language; for the awakening of a more sensitive view of educational institutions in relation to minority language contexts; to think of the school curriculum taking into account the plurality; to reflect on language policies, intentions and representations; to discuss the literacies as located socialcultural practices. The biggest contribution, however, concerns to the schools, with the challenge of recognizing the linguistic context of the community and as literacy agencies, cast a more critical eye to their schooling practices covering children from minority language contexts.

Keywords: Education. Plurilingualism. Minority Language. German Language. Memories.

LISTA DE SIGLAS

AI-1	Ato Institucional número 1.
AI-2	Ato Institucional número 2.
AI-3	Ato Institucional número 3.
AI- 4	Ato Institucional número 4.
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações.
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.
FURB	Universidade Regional de Blumenau.
IEL	Instituto de Estudos da Linguagem.
LA	Linguística Aplicada.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.
UNB	Universidade de Brasília.
UNE	União Nacional dos Estudantes.

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO¹

Entonação enfática - MAIÚSCULA.

Qualquer pausa - ...

Comentários descritivos transcritor - ((comentário))

¹ Em concordância com as orientações adaptadas de Preti (1999).

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Características dos sujeitos entrevistados.....	30
---	-----------

LISTA DE EXCERTOS

EXCERTO 01. SR. JOHANN, NASCIDO EM 1960. ENTREVISTA GRAVADA EM 22/06/2015.....	52
EXCERTO 02. SRA. KAROLINE, NASCIDA EM 1954. ENTREVISTA GRAVADA EM 01/06/2015.....	53
EXCERTO 03. SR. FRIEDRICH, NASCIDO EM 1954. ENTREVISTA GRAVADA EM 02/06/2015.....	55
EXCERTO 04. SRA. KATHARINA, NASCIDA EM 1957. ENTREVISTA GRAVADA EM 24/06/2015.	56
EXCERTO 05. SRA. KATHARINA, NASCIDA EM 1957. ENTREVISTA GRAVADA EM 24/06/2015.	56
EXCERTO 06. SRA. KATHARINA, NASCIDA EM 1957. ENTREVISTA GRAVADA EM 24/06/2015.	59
EXCERTO 07. SRA. KATHARINA, NASCIDA EM 1957. ENTREVISTA GRAVADA EM 24/06/2015.	60
EXCERTO 08. SRA. KATHARINA, NASCIDA EM 1957. ENTREVISTA GRAVADA EM 24/06/2015.	62
EXCERTO 09. SRA. KAROLINE, NASCIDA EM 1954. ENTREVISTA GRAVADA EM 01/06/2015.....	64
EXCERTO 10. SRA. KAROLINE, NASCIDA EM 1954. ENTREVISTA GRAVADA EM 01/06/2015.....	65
EXCERTO 11. SRA. KAROLINE, NASCIDA EM 1954. ENTREVISTA GRAVADA EM 01/06/2015.....	66
EXCERTO 12. SR. JOHANN, NASCIDO EM 1960. ENTREVISTA GRAVADA EM 22/06/2015.....	67
EXCERTO 13. SRA. KATHARINA, NASCIDA EM 1957. ENTREVISTA GRAVADA EM 24/06/2015.	68
EXCERTO 14. SR. FRIEDRICH, NASCIDO EM 1954. ENTREVISTA GRAVADA EM 02/06/2015.....	68
EXCERTO 15. SR. JOHANN, NASCIDO EM 1960. ENTREVISTA GRAVADA EM 22/06/2015.....	69

EXCERTO 16. SR. JOHANN, NASCIDO EM 1960. ENTREVISTA GRAVADA EM 22/06/2015.....	70
EXCERTO 17. SRA. KATHARINA, NASCIDA EM 1957. ENTREVISTA GRAVADA EM 24/06/2015.	71
EXCERTO 18. SRA. KAROLINE, NASCIDA EM 1954. ENTREVISTA GRAVADA EM 01/06/2015.....	72
EXCERTO 19. SRA. KAROLINE, NASCIDA EM 1954. ENTREVISTA GRAVADA EM 01/06/2015.....	73
EXCERTO 20. SR. FRIEDRICH, NASCIDO EM 1954. ENTREVISTA GRAVADA EM 02/06/2015.....	74
EXCERTO 21. SRA. KATHARINA, NASCIDA EM 1957. ENTREVISTA GRAVADA EM 24/06/2015.	76
EXCERTO 22. SR. JOHANN, NASCIDO EM 1960. ENTREVISTA GRAVADA EM 22/06/2015.....	77
EXCERTO 23. SR. JOHANN, NASCIDO EM 1960. ENTREVISTA GRAVADA EM 22/06/2015.....	78
EXCERTO 24. SR. FRIEDRICH, NASCIDO EM 1954. ENTREVISTA GRAVADA EM 02/06/2015.....	79

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 A JORNADA: MOTIVAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	14
1.2 O HORIZONTE: O ENFOQUE DA PESQUISA	16
1.3 O MAPEAMENTO: ESTADO DA QUESTÃO	18
2 METODOLOGIA.....	23
2.1 OS PROCEDIMENTOS: GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	23
2.2 UM OLHAR ETNOGRÁFICO.....	26
2.3 O PORTO: A COMUNIDADE, A ESCOLA, SITUANDO O CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1960.....	27
2.4 A TRIPULAÇÃO: SUJEITOS DA PESQUISA	29
3 OS FARÓIS NORTEADORES: ACORDOS TEÓRICOS	33
3.1 UM OLHAR SOBRE O CONCEITO DE MEMÓRIAS	34
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGUAGEM E IDENTIDADE	36
3.3 CONCEPÇÃO SOBRE LETRAMENTOS E ESCOLARIZAÇÃO	42
3.4 REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM E REPRESENTAÇÃO	46
4 A NAVEGAÇÃO: ARTICULANDO DIÁLOGOS	51
4.1 “ <i>ACHO QUE NÃO TINHA NINGUÉM QUE FALAVA PORTUGUÊS EM CASA NAQUELA ÉPOCA</i> ”: PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESFERA FAMILIAR ..	52
4.2 “ <i>...EU NÃO SABIA O QUE SIGNIFICAVA POR CAUSA DO PORTUGUÊS...</i> ”: ESCOLARIZAÇÃO, LÍNGUA DE HERANÇA E LETRAMENTOS	57
4.3 “ <i>...QUANDO UMA PESSOA CONSEGUE FALAR MAIS LÍNGUAS ELA TEM UMA FACILIDADE DE ABRANGER COISAS MAIS ALÉM...</i> ”: REPRESENTAÇÕES SOBRE A LÍNGUA ALEMÃ E SOBRE SEUS FALANTES	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	89

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação navega pela perspectiva dos estudos da Educação aliados à Linguística Aplicada, rumo às memórias de escola de uma geração que nasceu entre 1954 e 1960, que fala a língua alemã como língua de herança e que foi escolarizada na década de 1960. Realizada na linha de pesquisa Linguagem e Educação do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional de Blumenau - FURB, esta pesquisa concerne à área das Ciências Humanas e à Educação.

Os ventos discursivos que favoreceram a oportunidade de chegar a esta pesquisa foram significativos não apenas durante os dois anos de pesquisa no mestrado: estão embebidos na própria história de vida da pesquisadora. Por esse motivo, antes de continuar a enveredar pela descrição do contexto que até aqui a trouxe, justifica-se a posição enunciativa em primeira pessoa nas seções 1.1 e 1.2 desta parte introdutória, pois é por meio das memórias da pesquisadora que se descreve o contexto que serviu de base para o desenvolvimento da pesquisa.

A descrição do contexto por meio das memórias está aqui ancorada em Marília Amorim (2009) quando discute discurso e memória a partir do círculo bakhtiniano, em que “todo objeto de discurso e de conhecimento é portador de memória, pois ao ser falado é, antes de mais nada, já falado por outros que vieram antes de mim” (AMORIM, 2009, p. 12). Ainda que se recorram às memórias, elas estão mergulhadas em discursos de outrem, de outros espaços, de outros tempos e culturas. Tendo a pesquisadora sido parte por muitos anos da comunidade na qual os sujeitos da pesquisa vivem, ela também se constitui como porta voz das vozes dos sujeitos daquele contexto.

O texto foi tecido por meio de metáforas sobre o tema *navegação*, uma vez que os sujeitos externaram o sentimento de fugacidade do tempo, o saudosismo pelo lar, pelo lugar onde cresceram, ainda que seja geograficamente o mesmo onde residem, porém não mais o mesmo no tempo. Além disso, o processo de pesquisa é um mar que se navega, e a pesquisadora é navegante nessa jornada.

A fim de ilustrar as motivações do processo inicial da pesquisa, o capítulo introdutório segue dividido em três partes, apresentando os seguintes panoramas: i) as motivações para a realização da pesquisa; ii) o enfoque da pesquisa; e iii) o estado da questão.

1.1 A JORNADA: MOTIVAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A jornada motivacional para a realização da pesquisa começa com a minha própria história de vida concebida no seio familiar teuto-brasileiro. O objetivo desta seção é narrar o enredo sociocultural no qual me constituí e que impulsionou esta dissertação. A narrativa desta seção será primordialmente escrita por meio de memórias que me foram relatadas e por meio das que vivenciei.

Nasci em uma família onde se fala a língua portuguesa e a língua alemã. Meus avós maternos e paternos comunicavam-se essencialmente em alemão no contexto familiar. Em outros contextos tentavam usar a língua portuguesa, se necessário.

Para os meus pais, tios e tias, o uso da língua portuguesa já se mostrava uma prática mais comum. Nesse contexto, a alternância de códigos (MAHER, 2007) passou a ser uma maneira pela qual a interação se dava entre os membros do grupo, prática naturalizada entre os falantes desde quando começaram a frequentar a escola.

Já para mim e para meus primos que, assim como nossos pais, aprendemos a língua alemã na interação familiar, fazer uso da língua portuguesa tornou-se mais habitual já na primeira infância, nos primeiros anos de vida. Embora os avós falassem o alemão, os pais interagissem por meio da alternância de códigos, meus primos e eu passamos gradativamente a usar mais a língua portuguesa em nossas interações. Hoje, compreendemos a língua de herança² (FISHMAN, 2001; VALDÉS, 2001), e até a falamos, dependendo do contexto interacional. Mas o distanciamento da língua alemã tornou-se evidente no fato de que seu uso no contexto familiar agora, entre a minha geração, está praticamente extinto.

Embora a vinda de dois de meus ascendentes para o Brasil tenha sido recontada pelos meus familiares, muito pouco é sabido sobre eles e suas origens. São histórias, por hora, nas quais nos fiamos para nos mantermos alicerçados à nossa origem, aos nossos costumes, às

²Língua de herança – Nos Estados Unidos, o termo *língua de herança* passou recentemente a ser utilizado amplamente por aqueles preocupados com o estudo, manutenção e revitalização de línguas não inglesas nos Estados Unidos. Para esses indivíduos interessados em fortalecer línguas indígenas ameaçadas ou na manutenção de línguas de imigrantes que não são normalmente ensinadas na escola, a *língua de herança* refere-se a uma linguagem com a qual os indivíduos têm uma conexão pessoal (Fishman, neste volume). É a ligação histórica e pessoal com o idioma que é saliente e não a real proficiência dos falantes individuais. (Tradução nossa).

Heritage Language - In the United States, the term *heritage language* has recently come to be used broadly by those concerned about the study, maintenance, and revitalization of non-English languages in the United States. For those individuals interested in strengthening endangered indigenous languages or maintaining immigrant languages that are not normally taught in school, *heritage language* refers to a language with which individuals have a personal connection (Fishman, this volume). It is the historical and personal connection to the language that is salient and not the actual proficiency of individual speakers (VALDÉS, 2001, p. 37-38).

nossas crenças, à nossa identidade. Tais características que tentamos manter são também as que nos constituem e as que nos representam.

Ao ingressar na escola, comunicava-me em português e em alemão. Porém, na escola, o português era a língua de interação entre professores e alunos. Nos anos iniciais estudava em uma escola isolada. Outras crianças, que também falavam o alemão no contexto familiar, estudavam nessa escola e nosso sotaque denunciava a nossa origem. Mas, até então, o único inconveniente no fato de termos um sotaque diferente residia nos professores corrigindo a nossa pronúncia em português.

Tal realidade acentuou-se quando fui estudar em uma escola maior. Se na escola isolada eu tinha alguma popularidade, inclusive pela criatividade na escrita, na outra escola eu me tornaria popular pelos erros de português e pelas palavras pronunciadas com uma variação linguística própria da comunidade onde morava.

Foi naquele contexto escolar, onde se ofertavam aulas de alemão e de inglês, que optei pelo inglês. E foi aprendendo o inglês, e sobressaindo-me, que deixei de falar o alemão, escolha feita principalmente pelas atitudes pejorativas que cercavam os que falavam o alemão como língua de herança.

Eu voltaria a refletir sobre a minha história anos mais tarde, enquanto imigrante de outro país e estudante da disciplina de sociolinguística em uma universidade. Foi distante do meu local de origem e em contato com a academia que pude olhar para minha experiência do outro lado da Linha do Equador e repensar as seis línguas (inglês, alemão, espanhol, francês, sueco e português) que compreendia, e a representatividade de cada uma delas em diferentes contextos. No entanto, apesar de repensar minha relação com a língua alemã, o foco voltava-se ao inglês, língua necessária naquele momento e naquele contexto.

Retornando ao Brasil, minha relação com a língua inglesa continuou diária. Portanto, ao ingressar no mestrado da Universidade Regional de Blumenau em 2014, meu interesse de pesquisa apontava para o ensino da Língua Portuguesa para estrangeiros. No entanto, meu olhar se desviou no momento em que uma mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação defendeu sua dissertação, que apontava para a direção da língua alemã e memórias de teuto-brasileiros.

Se o estudo da então mestranda não tivesse feito parte da minha própria história de vida, talvez não tivesse desviado os olhos de um horizonte para o outro. Não que o tema *Língua Portuguesa para Estrangeiros* não fizesse parte da minha história, mas havia no tema *Língua Alemã e Memórias* um horizonte muito mais desafiante aos meus olhos naquele momento.

Assim, logo após a defesa da então mestranda, deixei a sala de aula com os versos de Frost³ ondeando aleatoriamente em minha mente: *The Road Not Taken/ Two roads diverged in a yellow wood, / And sorry I could not travel both/ I took the one less traveled by, / And that has made all the difference.*⁴ Sabia que deveria optar por *um* tema de pesquisa, que não poderia viajar por ambos, e que, não importando qual fosse a minha escolha, tal apontaria para um horizonte distinto – e uma jornada única.

Na seção seguinte apresentarei o horizonte, ou seja, o delineamento dos aspectos que me guiariam durante o processo de pesquisa: a escolha do tema, a pergunta de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos.

1.2 O HORIZONTE: O ENFOQUE DA PESQUISA

O horizonte delimitou-se, primeiramente, por estar inserida no Mestrado em Educação. Portanto, o enfoque da pesquisa está voltado à Educação. Atrelada ao programa está uma das linhas de pesquisa, intitulada Linguagem e Educação, da qual fiz parte. Ao conversar com os professores integrantes dessa linha, conheci alguns projetos ali desenvolvidos, entre eles o projeto chamado “Levantamento do cenário sociolinguístico em comunidades de línguas de imigração no Vale do Itajaí, SC”, coordenado pela professora Maristela Pereira Fritzen.

Foi a partir do contato com algumas pesquisas sendo realizadas sob a orientação da professora Fritzen que comecei a olhar com mais interesse para o que estava sendo desenvolvido na esfera da língua alemã. Nesse contexto, motivada pela influência do grupo de pesquisa e pela minha própria constituição identitária, assisti à defesa da dissertação de uma mestranda, sendo que o foco da dissertação, como expliquei na seção anterior, motivou-me a trocar o tema da pesquisa de *Ensino da Língua Portuguesa para Estrangeiros* para *Plurilinguismo e Escolarização em Contexto de Língua Minoritária*, no caso língua alemã.

Mas a escolha pelo tema vinculado à língua alemã fundamentou-se, principalmente, na história da minha vida enquanto membro de uma família e de uma comunidade que fala a língua alemã, como apresentada na seção 1.1 Motivações para a realização da pesquisa. Ouvir as pessoas da comunidade onde cresci narrarem sobre os desafios que a combinação língua alemã

³ Robert Frost.

⁴ O caminho não escolhido / Dois caminhos divergiam em um bosque amarelo / E lamentavelmente não pude viajar por ambos / Eu escolhi o menos viajado / E isso fez toda a diferença. (Tradução nossa)

como língua de herança e escolarização na década de 1960 configurou meu interesse de pesquisa.

A palavra-chave *memórias* fulgurou entre as demais palavras justamente por estar associada aos relatos de memória de escola bastante presentes nas conversas na comunidade. Já munida das palavras-chave plurilinguismo, escolarização, língua alemã e memórias, atentei aos assuntos das disciplinas que traziam à discussão reflexões sobre as quatro palavras-chaves citadas, e língua minoritária foi a quinta a ser adicionada.

Em meio a essa turbulência reflexiva, concebia-se o título da pesquisa por meio do diálogo entre orientadora e pesquisadora: *Escolarização e Plurilinguismo: Memórias de uma geração que fala a língua alemã*. Durante o processo de qualificação da dissertação, dois questionamentos foram levantados em relação ao título. O primeiro questionamento dizia respeito à qual geração eu me referia; o segundo, se a língua alemã estava relacionada a sujeitos nativos da Alemanha, imigrantes ou descendentes. Compreendendo a importância desses questionamentos, em conjunto com minha orientadora ficou decidido que o título passaria a ser *Escolarização e Plurilinguismo: Memórias de falantes do alemão como língua de herança*.

Inicialmente, ainda antes da qualificação, o título trazia a palavra bilinguismo, que foi substituída por plurilinguismo, troca que se justifica pelo fato de que o conceito de bilinguismo orbita comumente na concepção de línguas aprendidas em contextos formais. Aqui, no entanto, tem-se a perspectiva de bilinguismo como um fenômeno social com ênfase em línguas minoritárias.

O termo língua minoritária é compreendido pela sua dinamicidade (ALTENHOFEN, 2013), ou seja, qualquer língua pode ser minoritária, dependendo do local de interação. A língua alemã, por exemplo, é minoritária em várias comunidades brasileiras. Porém, na Alemanha, a língua alemã adquire um *status* de língua majoritária. Portanto, uma língua pode ser compreendida como minoritária ou majoritária (ALTENHOFEN, 2013) conforme o contexto de interação.

Nesse sentido, o *status* de uma língua (ALTENHOFEN, 2013), em diferentes contextos, tem mais relação com as políticas linguísticas que favorecem ou desfavorecem falares e modos de falar. Assim, além disso, dois fatores problematizados reforçaram a troca de bilinguismo para plurilinguismo: 1. O que é dominar uma língua; 2. O que é ser falante nativo de uma língua.

A palavra *dominar* tem sido muito difundida no que se refere ao aprendizado de línguas. Maher (2007) explora e problematiza tal concepção no sentido de que não se pode dominar uma língua perfeitamente, não como um objeto que se adquire e do qual se tem controle. As

habilidades linguísticas transitam de acordo com os contextos e situações que se apresentam e de acordo com as histórias pessoais.

A noção do que é ser nativo também é conflituosa. Berenblum (2003) alerta para os conceitos e as crenças que se criam em torno de uma língua, as manipulações políticas e econômicas envolvidas na categorização de pertencimento. Portanto, pelo fato de o bilinguismo ainda estar fortemente associado ao falar como nativo, optou-se pela palavra plurilinguismo, que se interpreta de modo mais flexível quanto às variações linguísticas. O *pluri* vai ao encontro da concepção de diversidade, podendo haver muitas línguas em um mesmo contexto, línguas que estão em contato, mas também em conflito.

Quanto ao problema de pesquisa desta dissertação, buscou-se nas relações entre escolarização e plurilinguismo as maneiras de como essas relações se desenrolavam. Assim, em seguida, vislumbrou-se a pergunta norteadora da pesquisa: *Que relações há entre escolarização e plurilinguismo em um contexto de língua de imigração (alemã)?*

Nessa busca pela compreensão sobre as relações entre escolarização e plurilinguismo, estruturou-se o objetivo geral: *Compreender as relações entre escolarização e plurilinguismo a partir das memórias de falantes de uma geração (55 a 65 anos) que fala a língua alemã como língua de herança.*

Os objetivos específicos foram delimitados em: (i) *levantar as práticas de linguagem na língua de herança desses sujeitos* (com idade entre 55 e 65 anos, que falam alemão como língua de herança); (ii) *discutir a influência da escola sobre as práticas de letramentos voltadas à língua alemã e à língua portuguesa desses indivíduos*; (iii) *analisar as representações sobre língua alemã e sobre seus falantes entre os participantes da pesquisa.*

Na seção 1.3 a seguir, apresento o levantamento de pesquisas correlatas à área de estudo desta dissertação. Tal levantamento justifica-se pela importância de conhecer as pesquisas já realizadas no Brasil que abrangem o tema Plurilinguismo e Escolarização no contexto de língua minoritária, neste caso, alemã.

1.3 O MAPEAMENTO: ESTADO DA QUESTÃO

Nesta seção, apresenta-se o levantamento da produção com o objetivo de conhecer os trabalhos correlatos, relacionados ao plurilinguismo, à escolarização e a memórias dentro de contextos de línguas minoritárias. Como esta dissertação concentra a pesquisa na língua alemã, o delineamento está voltado nessa língua.

Denominado de estado da questão (NÓBREGA-THERRIEN E TERRIEN, 2004), tal levantamento permite melhor compreensão do tema que se objetiva investigar numa esfera mais ampla de pesquisas. Nessa empreitada, Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7, grifo do autor) explicam:

A finalidade do ‘estado da questão’ é de levar o pesquisador a registrar, a partir de rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.

Para uma melhor compreensão do tema, o “estado da questão” desta pesquisa oportunizou, além do processo de levantamento, a leitura e a discussão de pesquisas correlatas nas aulas dos Seminários de Pesquisa I, II, III e IV ofertadas no programa de mestrado.

No processo de busca, foram considerados os seguintes descritores: escolarização, plurilinguismo, língua minoritária, língua alemã e memórias. Delimitou-se como período de busca os últimos dez anos (2005-2015). Optou-se pela busca de dissertações de mestrado e teses de doutorado em três bancos de dados: o da biblioteca da FURB – Universidade Regional de Blumenau, por ser a biblioteca da instituição onde esta dissertação está inserida e por conter pesquisas referentes ao contexto local; o banco de dados da biblioteca do IEL – Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade de Campinas, pelo fato de haver o Grupo de Pesquisa “Vozes na Escola”, que tem desenvolvido estudos nessa área; e o banco de dados da biblioteca digital da BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações, por ser o maior difusor de teses e dissertações da pesquisa científica do Brasil.

Por meio da busca bibliográfica na biblioteca da FURB encontrou-se a pesquisa de mestrado de Maas (2010), *Rais Aus, Die Polatzai Komm!: Os sentidos da língua alemã no ensino em Pomerode-SC*, cujo objetivo foi compreender o discurso sobre o ensino da língua alemã da Proposta Curricular do Município de Pomerode – SC, dos que elaboraram a proposta e dos alunos, discutindo a compreensão do discurso sobre o ensino da língua alemã. Os resultados sinalizaram para ideologias que transportam alunos e elaboradores à visão de aprendizagem da língua alemã na escola como condição para inserção no mercado de trabalho. A pesquisa de Maas vem ao encontro desta pesquisa no que tange à discussão sobre escola e língua alemã.

Outra pesquisa encontrada foi a de Spiess (2014), *Discursos sobre ensino bilíngue em contexto intercultural: as vozes das famílias*, cujo objetivo foi compreender sentidos acerca do ensino bilíngue em contexto intercultural, nas vozes das famílias. Os resultados sinalizaram

atitudes conflitantes entre por parte das famílias quanto ao bilinguismo na esfera social e familiar. A pesquisa de Spiess aproxima-se desta pesquisa por tratar do ensino bilíngue (alemão) e suas representações.

A pesquisa de Ewald (2014), *"Essa mancha ficou!": memórias sobre práticas de letramento em cenário de imigração alemã*, teve como objetivo compreender que sentidos o silenciamento linguístico imposto ao grupo teuto-brasileiro trouxe a suas práticas de letramento nas línguas alemã e portuguesa. A pesquisa de Ewald desvela os sentidos por meio das memórias das práticas de letramento dos sujeitos, práticas de letramentos que sofreram rupturas motivadas pela ideologia do monolinguismo baseado no discurso da identidade nacional. Todas as pesquisas citadas foram desenvolvidas na linha Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB.

No levantamento realizado no IEL – Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade de Campinas, a busca resultou em cinco pesquisas, das quais duas são relevantes. A tese de doutorado de Almeida (2005), *Hibridismo cultural e linguístico no universo escolar: confronto e conflito de vozes na construção de identidades*, cuja proposta foi refletir sobre a relação sujeito/língua (gem) e o processo de constituição e construção de identidades em um universo escolar cultural e linguisticamente heterogêneo. A tese de Almeida traz elementos que dialogam com esta dissertação pois trata de conflitos identitários em contexto minoritário, além dos confrontos entre interação linguística.

Outra tese encontrada foi a de Fritzen (2007), *Ich kann mein name mit letra junta und letra solta schreiben: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil*, cujo objetivo foi analisar as práticas de letramentos tecidas em sala de aula de uma escola multisseriada em um contexto teuto-brasileiro. Fritzen fez uso do método etnográfico, acompanhando atividades na escola, bem como em eventos que a mesma promovia. Os resultados sinalizaram que as práticas de letramentos escolares não estavam em sintonia com os usos sociais que o grupo estudado fez. A pesquisa de Fritzen conversa com esta pesquisa pelo viés dos Estudos dos Letramentos e dos Estudos Culturais.

Por fim, a busca feita na BDTD – Banco de teses e dissertações encontrou poucos resultados. Ao estreitar a busca com as palavras-chave escolarização, plurilinguismo, letramentos, língua alemã e memórias, a busca resultou em sete pesquisas, sendo as pesquisas de Fritzen (2007) e de Ewald (2014), descritas anteriormente, as mais relevantes pela proximidade temática com esta pesquisa. Além delas, cita-se a pesquisa de Breunig (2005) – *A Alternância de Código como Pedagogia Culturalmente Sensível nos Eventos de Letramento em um Contexto Bilíngue*, cujo objetivo foi investigar se a alternância de código foi empregada

como estratégia culturalmente sensível em uma primeira série de uma comunidade onde predomina a língua alemã.

Conclui-se, portanto, que as pesquisas encontradas ora se aproximam por tratarem de escolarização e linguagem; ora se aproximam por discutirem escolarização por meio de memórias. Assim sendo, constatou-se a importância de trazer à luz, por meio de memórias, a discussão sobre escolarização e plurilinguismo na década de 1960 em um contexto onde o alemão como língua de herança ainda está presente.

O primeiro e presente capítulo desta dissertação apresentou três seções introdutórias. A primeira seção apresentou as motivações para a realização da dissertação, onde são narrados os motivos que impulsionaram a pesquisadora a escolher o tema da pesquisa. A segunda seção apresentou o enfoque da pesquisa, ou seja, onde esta pesquisa se situa no contexto acadêmico. Na terceira seção, a pesquisadora elencou o trabalho de levantamento científico para situar a pesquisa em um contexto macro.

Em seguida, o segundo capítulo está dividido em quatro seções. A primeira seção descreve o processo de submissão da pesquisa ao Comitê de Ética e os procedimentos metodológicos, nos quais são descritos os instrumentos com os quais os dados para esta dissertação foram gerados. A segunda seção aborda a importância do olhar etnográfico para esta dissertação, uma vez que o contexto onde se inserem os sujeitos é familiar à pesquisadora. A terceira seção descreve, brevemente, a comunidade onde os sujeitos se inserem e a escola onde os sujeitos estudaram. A quarta seção apresenta os sujeitos desta pesquisa.

O terceiro capítulo está dividido em quatro seções. A primeira seção traz um olhar sobre memórias, uma vez que a geração dos dados só foi possível por meio das memórias dos sujeitos. A segunda seção traz o enfoque teórico sobre linguagem e identidade para dialogar com as práticas de linguagem na esfera familiar. Na seção 3.3 discutem-se concepções relacionadas à escolarização e aos letramentos sob a perspectiva dos letramentos como práticas socioculturais. Por fim, a última seção explora reflexões sobre linguagem e representações sob a ótica dos Estudos Culturais.

O quarto capítulo apresenta e discute os dados da pesquisa a partir dos excertos escolhidos para esta dissertação, e está dividido em três seções. A primeira seção discute as práticas de linguagem na esfera familiar; a segunda seção explora a escolarização e os letramentos no processo de escolarização. Finalmente, a terceira seção aborda as representações dos sujeitos sobre a língua alemã e sobre seus falantes.

Por último, o quinto capítulo traz os resultados da pesquisa, em que serão retomadas discussões de análise com intuito de buscar uma conclusão reflexiva sobre implicações deste estudo para a escolarização em contexto de línguas minoritárias.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, dividido em quatro seções, apresentam-se a submissão da pesquisa para o Comitê de Ética e os procedimentos metodológicos para geração e análise de dados; o olhar etnográfico que permeou o desenvolvimento da pesquisa; o contexto onde os sujeitos da pesquisa estão inseridos; uma breve descrição da comunidade e da escola, além de situar a década de 1960 no cenário educacional brasileiro. Por fim, a apresentação dos sujeitos implica em dizer o motivo pelo qual foram escolhidos e a trajetória de vida que os caracteriza.

2.1 OS PROCEDIMENTOS: GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos que foram necessários ao navegar pela geração de dados para esta pesquisa. Primeiramente, justifica-se a opção pela pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista. Em seguida, descrevem-se os procedimentos para a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética. Adiante, apresenta-se o *corpus* da pesquisa e o olhar com o qual os dados foram analisados, além dos procedimentos de transcrição e análise dos dados.

Como mencionado no parágrafo anterior, a pesquisa desenvolvida é de cunho qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1996, p. 10). Essa opção justifica-se pelo fato de que “[...] o pesquisado e suas percepções dos processos a que está submetido na prática discursiva, os seus conhecimentos, e a sua relação interacional com o pesquisador são parte da própria investigação”. Nesse processo, leva-se em consideração a importância do contexto histórico-social ao olhar os dados e procura-se explorar os seus sentidos, uma vez que não são de natureza quantitativa, mas qualitativa.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e recebeu um número do CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.⁵ O procedimento de encaminhamento iniciou pela consulta no site da Universidade Regional de Blumenau – FURB, que possui um *link* com informações sobre comitês de ética, disponibilizando os documentos que devem ser preenchidos e anexados ao inserir o projeto de pesquisa no *site* da Plataforma Brasil.

A primeira submissão ocorreu no dia 03 de março de 2015. A segunda submissão foi no dia 23 de abril de 2015. Ambas não foram aprovadas por questões relacionadas ao preenchimento da documentação e à formatação. Além disso, relacionado ao conteúdo da

⁵ Número do CAAE - 44606215.7.0000.5370.

pesquisa, houve sugestões quanto ao título e questionamentos quanto à quantidade de participantes. Outra sugestão de mudança foi a alteração da parte do texto que dizia que não haveria riscos e desconfortos para os sujeitos. Uma vez feitas as alterações, a pesquisa foi novamente submetida e recebeu a aprovação no dia 21 de maio de 2015. A reunião do comitê para o parecer dos projetos ocorre uma vez por mês.

O *corpus* da pesquisa é composto por dados gerados por meio de quatro entrevistas realizadas com quatro sujeitos, que colaboraram com a pesquisa por meio de uma entrevista individual semiestruturada (BOGDAN; BIKLEN, 1994), feita na casa de cada participante. O roteiro da entrevista (APÊNDICE A) levantou questões sobre as práticas de linguagem na esfera familiar, sobre escolarização e representações dos sujeitos a respeito da língua de herança e de seus falantes.

Além disso, foram feitas anotações de campo que ajudaram a descrever algumas peculiaridades sobre os sujeitos não captáveis por meio do áudio durante a entrevista. Um exemplo foi a mudança da direção do olhar dos sujeitos de acordo com as respostas às perguntas. Tais aspectos, no entanto, não foram foco de análise, mas promoveram um olhar sensível durante a descrição dos sujeitos. As anotações de campo foram principalmente úteis porque funcionaram como um instrumento complementar que contribuiu na geração de informações sobre a escola e sobre a comunidade a partir das entrevistas. Essas anotações de campo são uma ferramenta que auxilia o pesquisador, conforme Bogdan e Biklen (1994), a registrar suas experiências e pensamentos durante a geração dos dados.

Ao olhar para os dados, a concepção de alteridade (BAKHTIN, 1997) é uma questão que pode ser percebida quando se pensa pesquisa pelo viés bakhtiniano. Ou seja, a pesquisadora compreende este processo de pesquisa como um movimento de onde conhecimentos e sentimentos alteraram a forma de ver o mundo por meio da interação dialógica entre sujeito e pesquisadora. Esta, assim, passa a ver o mundo e o outro de forma diferente por meio do seu lugar e da sua visão exotópica. Nesse sentido, nas palavras de Amorim (2009, p. 9):

A ideia de amor e de generosidade está presente no conceito de *exotopia* porque o trabalho que realizo de meu lugar exotópico em relação ao *outro* é justamente uma afirmação da nossa relação de alteridade e é o meio pelo qual *dou de mim*. A memória exotópica é a memória que se produz depois da compreensão, isto é, na segunda etapa do processo de apreensão do *outro*. Podemos mesmo dizer que a memória exotópica se produz quando não compreendo mais, quando não me identifico mais com o ponto de vista do *outro* e introduzo meu ponto de vista, aquilo que vejo do que o *outro* vê.

O sujeito não é homogêneo, nem seu enunciado, que se transforma em conhecimento por meio da interação dialógica e da alteridade. Dessa interação, o ponto de vista exotópico da

pesquisadora não é o mesmo ponto de vista do sujeito. Mas na relação de alteridade existe a busca pela compreensão do outro.

É, pois, nessa busca de compreender o outro que se desenrolou a transcrição dos dados, que foram transcritos na íntegra por meio da gravação das narrativas dos sujeitos. Manteve-se a fala dos sujeitos, sem fazer alterações, pelo fato de a pesquisadora não querer descaracterizar a originalidade e a forma de expressão dos sujeitos. As convenções de transcrição utilizadas foram baseadas e adaptadas de Preti (1999) para auxiliar no processo de leitura, transcrição e análise dos excertos escolhidos.

Além do processo relatado acima, a apresentação dos 24 excertos foi retangularmente enquadrada. Sobre cada moldura está a identificação do sujeito, por meio de pseudônimo, o ano de nascimento e a data da entrevista, destacados em negrito para facilitar a localização. Também se utilizou negrito nos trechos de análise com o propósito de destaque para rápida localização.

Os procedimentos de análise basearam-se nas perspectivas de Bogdan e Biklen (1994). Nesse sentido, procurou-se olhar os dados de acordo com regularidades que foram constatadas a partir dos objetivos específicos. As regularidades, segundo Bogdan e Biklen (1994), são palavras e frases que se repetem, pensamentos e acontecimentos que se desvelam e que se encontram ao longo das narrativas. Cabe ao pesquisador encontrá-las.

Assim, pois, pensando nos objetivos específicos, a entrevista individual semiestruturada foi articulada em três categorias, que posteriormente ajudaram a organizar os dados em três dimensões de análise: i) práticas de linguagem na esfera familiar; ii) relação escolarização, língua de herança e letramentos; iii) representações sobre a língua alemã e sobre seus falantes. A seleção de algumas perguntas em detrimento a outras do questionário semiestruturado justifica-se, então, pela organização descrita previamente sobre a análise dos dados.

O capítulo de análise está, portanto, dividido em três seções. Cada seção tem como foco analítico as regularidades que foram recorrentes nos enunciados dos quatro sujeitos entrevistados. Assim, a primeira seção trata das recorrências da língua alemã na esfera familiar. Os excertos trazem enunciados sobre a língua que era falada em casa e os significados dessas práticas para os sujeitos. A segunda seção abrange as dimensões da escolarização, da língua de herança e dos letramentos. Os sujeitos narraram memórias de escola e como era estudar em um ambiente onde não podiam interagir na língua de herança. Por fim, a terceira seção discute as representações que os sujeitos constroem sobre a língua alemã e sobre seus falantes.

Ressalta-se que todos os enunciados resultam do relato por meio de memórias. As memórias, portanto, desencadeiam narrativas históricas por meio do relato autobiográfico, reflexivo no que tange o olhar exotópico do sujeito (BAKHTIN, 1997). Dessa forma, justifica-

se o uso das memórias nesta dissertação como meio pelo qual se percebe a história de vida de cada sujeito como importante referência para a discussão sobre escolarização e plurilinguismo.

Nesta seção, apresentaram-se os procedimentos metodológicos. Estes se dividem em tipo de pesquisa, na apresentação do *corpus* da pesquisa, na entrevista e nas anotações de campo, na transcrição dos dados, além da descrição da submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética. Também foram explicados a organização dos excertos e os procedimentos de análise. Na próxima seção, discute-se o olhar etnográfico como parte do processo metodológico.

2.2 UM OLHAR ETNOGRÁFICO

Nesta seção, traz-se à reflexão um breve panorama sobre o olhar etnográfico que permeou o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, são abordados os motivos pelos quais a pesquisadora optou pelo olhar etnográfico nesta dissertação.

Ao falar em etnografia, a concepção que se tem é a de um método em que o pesquisador está imerso em uma comunidade por semanas, meses ou anos. Não é esse o caso desta pesquisa. No entanto, alguns fatores levaram a pesquisadora a considerar o olhar etnográfico. Primeiramente, por ser uma busca pela visãoêmica (FRITZEN, 2012a), pois é na constante busca pela compreensão dos enunciados dos sujeitos por parte da pesquisadora que significados são construídos.

Em segundo lugar, a pesquisadora considerou o olhar etnográfico por ter crescido na comunidade onde moram os sujeitos, por ter estado imersa naquele contexto. Embora essa imersão, a de crescer em uma comunidade, não seja etnográfica, pois a etnografia é um processo metodológico (FRITZEN, 2012a), o olhar para o contexto histórico-social, cultural, étnico, linguístico do ponto de vista de alguém que já viveu na comunidade tem suas peculiaridades.

Uma das peculiaridades é poder refletir não apenas durante e depois da investigação, mas poder refletir sobre o olhar que se tinha do contexto antes da investigação. Esse processo dialógico histórico de si e para si (BAKHTIN, 1997) tem seus movimentos contraditórios. O privilégio de poder ouvir sujeitos que se conhece por anos, em uma perspectiva de pesquisadora, é uma dessas experiências singulares. Por outro lado, escrever sobre todo esse processo é um grande desafio. Mas é nesse conflito que a beleza de navegar por esses mares se justifica.

Por fim, houve também a contribuição das discussões acerca da etnografia e do olhar etnográfico nas aulas do Seminário de Pesquisa II. Além disso, o estágio de docência na

disciplina Antropologia Cultural, do curso de Psicologia, e a oportunidade de poder ouvir e também lecionar sobre esse assunto naquele curso proporcionou outras maneiras de observar o mesmo assunto.

Nesta seção, discutiu-se brevemente a razão pela qual o olhar etnográfico é importante para esta pesquisa. Na seção seguinte, apresentam-se brevemente a comunidade, a escola e o cenário educacional brasileiro na década de 1960.

2.3 O PORTO: A COMUNIDADE, A ESCOLA, SITUANDO O CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1960

A comunidade onde os quatro sujeitos da pesquisa estão inseridos está localizada em um bairro periférico da cidade de Indaial e em um bairro periférico da cidade de Blumenau, no Vale do Itajaí, Santa Catarina. De acordo com o censo populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Indaial tinha população estimada em 54.854 habitantes e Blumenau tinha população estimada em 309,011 habitantes no ano de 2010.

Zimmermann (1992) narra a história de Indaial, que em 1934 passou a ser um município, desmembrando-se do município de Blumenau, e o nome Indaial surgiu por causa das palmeiras *Indayá* que se encontram na região. A colônia alemã de Blumenau foi fundada em 1850 (SEYFERTH, 1999), embora tentativas anteriores de colonização em outras áreas já haviam sido começadas, sem frutificarem a contento.

A escola onde os sujeitos da pesquisa estudaram situava-se no município de Indaial. Para saber mais detalhes sobre a escola, a pesquisadora foi à Biblioteca Municipal de Indaial e ao Arquivo Histórico, que fica no mesmo prédio da biblioteca. A bibliotecária encontrou um livro, que trazia informações sobre escolas de alguns bairros da cidade, mas nada foi encontrado sobre a escola em questão.

Além disso, a pesquisadora foi à escola que, segundo moradores, é a nova construção da “antiga escola”, que foi demolida. A orientadora da escola disse que não havia nada registrado em relação à antiga escola. Ela ofereceu enviar o Projeto Político Pedagógico por *e-mail*, antecipando que não havia nada sobre a antiga escola. Ela, porém, disse que duas moradoras do bairro, que foram professoras na época em que a escola nova fora construída, poderiam contribuir com informações.

Como a pesquisadora morou no bairro por muitos anos, ela conhece uma das professoras. Entretanto, para ter conversado com ela e utilizado as informações por ela

concedidas para esta dissertação, a pesquisadora teria que ter submetido essa alteração nos procedimentos metodológicos da pesquisa ao Comitê de Ética e esperado pela aprovação. Por causa da questão do curto espaço de tempo disponível para todo o processo, para o novo parecer do comitê, para as entrevistas, a pesquisadora não foi conversar com essas professoras. Assim, as informações contidas nesta dissertação sobre a escola e sobre a comunidade partem das entrevistas realizadas com os quatro sujeitos.

Durante a década de 1960 a rodovia BR 470, que agora corta o bairro onde localizava-se a escola, estava em construção. A estrada que levava para Indaial era a “estrada velha”, que ainda existe. Para Blumenau, também se percorria uma “estrada velha” e, a partir de certo ponto, para encurtar distâncias, optava-se por uma canoa, onde um canoeiro atravessava os moradores de um lado ao outro do rio. A BR 470 foi construída enquanto os sujeitos frequentavam a escola.

A rodovia cortou as terras dos antigos moradores. Muitas famílias desses antigos moradores continuam morando nas terras que foram dos ascendentes. A paisagem, no entanto, mudou bastante em meio século. Na década de 1960 havia algumas casas e as famílias se conheciam e falavam o alemão. A paisagem era um infinito de verde, onde as pastagens e as montanhas emolduravam a comunidade. Carroças circulavam pela estrada velha.

A escola ficava próxima à igreja e ao salão da comunidade, ao longo da estrada velha. Era uma escola multisseriada, e a maioria dos professores falava também o alemão. Havia o inspetor, que visitava a escola periodicamente para avaliar os alunos e a escola num todo. As famílias dos alunos e os próprios alunos ajudavam na manutenção e na limpeza da escola, como levar as cortinas para casa para lavá-las. A escola foi demolida e outra foi erguida em outro local.

O contexto micro que cercava a escola na década de 1960 enquanto os sujeitos eram alunos estava inserido em um cenário macro socioeducacional brasileiro que passava por uma metamorfose política, econômica e cultural. Em 1961 foi criada a primeira LDB, “que serviria para a caracterização das orientações teóricas predominantes no pensamento pedagógico deste período” (RIBEIRO, 1992, p. 150). Em meados da década de 60 florescem, em meio a discussões que fervilhavam sobre a finalidade da escola e da educação já desde o surgimento da UNE (União Nacional dos Estudantes) em 1961, movimentos de educação popular. Entre eles, citam-se os CPCs (Centros Populares de Cultura) e o MEB (Movimento de Educação de Base).

Alguns eventos importantes aconteceram na década de 60, como o I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular, em 1963, e o Seminário da Cultura Popular, em 1964. Nomes que se destacaram posteriormente surgiram nessa época, como Paulo Freire e Darcy Ribeiro.

As universidades começam a discutir seu papel social na perspectiva alienação x desalienação (RIBEIRO, 1992) e sua influência reformadora na educação.

A década de 60 foi abalada pelo golpe militar de 64, que restringiu ideais, direitos e movimentos políticos com o AI-1 e AI-2 de 1964 e o AI-3 e AI4 de 1966. A perseguição, a prisão e a tortura delimitaram e ofuscaram as ideologias que eram contra o Estado. Como pontua Ribeiro (1992, p. 160, grifos no original), “[...] *um Estado que tinha como tarefa concreta a eliminação dos obstáculos à expansão do capitalismo internacional* [...]”.

Nesta seção, apresentou-se um breve relato sobre a comunidade e sobre a escola, baseado nas informações que emergiram durante a entrevista. Além disso, explorou-se brevemente o panorama do cenário educacional da década de 1960. Na próxima seção, apresentam-se os sujeitos da pesquisa.

2.4 A TRIPULAÇÃO: SUJEITOS DA PESQUISA

“Sou determinado enquanto ser (objeto) e livre enquanto sentido (sujeito)” (BAKHTIN, 1997, p. 20). É nesse viés que se pensa o sujeito desta pesquisa, como um ser que é *sentido* na sua liberdade de *ser*. Nesse movimento, o sujeito tem a liberdade de trazer à luz seus sentidos, por meio da palavra em interação com o pesquisador.

Uma das razões pela qual os sujeitos desta pesquisa foram escolhidos foi por causa da intenção da pesquisadora em dar ouvidos (ALTENHOFEN, 2013) a eles. Nesse sentido, a pesquisadora teve que escolher quatro sujeitos para esta pesquisa dentre outros potenciais sujeitos. Para ajudar nesse processo, foram estabelecidos critérios. O primeiro foi o de que todos os sujeitos para esta pesquisa deveriam ser falantes do alemão como língua de herança. O segundo critério foi o número de sujeitos. Conversando com a orientadora e participando das discussões em sala sobre as possibilidades de pesquisa, no tempo delimitado pelo mestrado, chegou-se à conclusão de que quatro sujeitos seria um número adequado, uma vez que a pesquisa qualitativa trata da profundidade das informações em detrimento da quantidade.

O terceiro critério foi a escola, ou seja, todos os sujeitos teriam que ter frequentado a mesma escola da comunidade. Em seguida, delimitou-se a idade por meio do intervalo de duas décadas, entre 1960 e 1970, por ser a última década de existência da escola, no que se chegou aos sujeitos com idade entre 55 e 65 anos. Por fim, a escolha pelos sujeitos se deu pela proximidade de convivência, pelo fato de a pesquisadora sentir que a interação seria mais espontânea.

Após a triagem, os sujeitos foram contatados. Dois sujeitos foram contatados pela pesquisadora pessoalmente, um foi contatado pela pesquisadora por rede social e o outro por telefone. Nesse contato inicial, foi feito o convite aos sujeitos, foram explicados os objetivos da pesquisa e a instituição onde ela se desenvolveria. O dia, o horário e o local para a realização das entrevistas foram combinados nesse contato inicial e ficaram a critério dos sujeitos dentro, também, das possibilidades da pesquisadora.

Antes de serem entrevistados, a pesquisadora apresentou, explicou e deixou uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com os sujeitos. Todos os sujeitos foram entrevistados no mês de junho de 2015, em suas residências. Para a realização da entrevista, a cozinha foi o lugar escolhido por dois sujeitos, um sujeito escolheu a sala de jantar e o outro escolheu a varanda da casa.

Após a realização das entrevistas, a pesquisadora apresentou uma lista de 15 pseudônimos, 11 masculinos e 4 femininos, que ela havia pré-selecionado. A escolha dos pseudônimos levou em consideração a língua alemã e o contexto social da região. Assim, foram escolhidos nomes dos primeiros imigrantes que habitaram Blumenau no início da colônia. Dessa lista de 15 nomes, os pseudônimos selecionados pelos sujeitos foram: Katharina, Karoline, Johann e Friedrich.

A seguir, apresentam-se as características de cada sujeito, sucedidas de breves descrições.

Quadro 1 - Características dos sujeitos entrevistados

Pseudônimo	Ano de nascimento	Idade	Profissão	Escolaridade	Línguas que fala
Karoline	1954	61	Cantora	4° série	Português e alemão
Friedrich	1954	61	Mecânico	4° série	Português e alemão
Johann	1960	55	Eletrotécnico	Segundo Grau	Português, alemão e inglês
Katharina	1958	57	Balconista	4° série	Português e alemão

Fonte: Dados gerados nesta pesquisa.

Karoline é casada e mãe de dois filhos. Fala a língua de herança, assim como os demais sujeitos. O marido fala alemão, assim como os filhos. Os filhos, no entanto, têm o português como língua de interação entre si. Cantora em uma banda de música alemã, Karoline estudou

até a quarta série. Entrevistada em uma manhã de outono na sala de jantar, Karoline contava suas memórias de escola e língua alemã, sorridente ao lembrar de alguns momentos vivenciados na escola. Após a entrevista, a pesquisadora teve a oportunidade de passar um tempo conversando com Karoline, que compartilhou, nostalgicamente, memórias da época em que era criança, da comunidade e da escola. Karoline foi a primeira a ser entrevistada.

Friedrich, casado, pai de dois filhos, também fala o alemão como língua de herança. Seus filhos e sua esposa falam alemão. Mecânico, cursou até a quarta série na escola onde também os outros três sujeitos estudaram. Friedrich foi entrevistado durante uma manhã de outono. Por ter sido um dia ensolarado, com uma leve brisa, Friedrich achou melhor sair da varanda e sentar no pátio, onde o sol se estreitava por entre algumas árvores. Durante a entrevista, Friedrich olhava para as montanhas que beiravam o horizonte enquanto reconstruía suas memórias. Após a entrevista, a esposa de Friedrich trouxe seu *laptop* e mostrou uma foto da escola em uma rede social. A pesquisadora teve a oportunidade de passar um tempo conversando com o casal, que compartilhou suas frustrações em relação à falta de infraestrutura da malha viária de Santa Catarina, principalmente da BR 470. Além disso, Friedrich relatou como as terras dos familiares foram divididas entre “o lado de lá” e “o de cá” para a construção da rodovia. Friedrich foi o segundo a ser entrevistado.

Johann é o sujeito mais jovem da pesquisa. É casado e tem um filho. Tanto a esposa quanto o filho falam a língua de herança, a língua alemã. Eletrotécnico, Johann cursou o então segundo grau⁶. Durante a entrevista, estavam presentes sua esposa e seu filho, que entravam e saíam da cozinha, participando como ouvintes. Após terminada a entrevista, a família se reuniu na cozinha e a pesquisadora teve a oportunidade de passar um tempo conversando e aprendendo mais sobre como era a estrutura da escola e sobre a comunidade. Johann foi o terceiro sujeito a ser entrevistado.

Katharina é o segundo sujeito mais jovem da pesquisa. É casada e tem três filhos. Todos falam alemão. Katharina cursou até a quarta série e trabalha como balconista. Antes de iniciar a entrevista, uma de suas filhas estava presente. Ao iniciar a entrevista, permaneceram Katharina e a pesquisadora na cozinha e, terminada a entrevista, a pesquisadora teve a oportunidade de conversar com Katharina sobre a situação econômica e política do Brasil, além dos problemas da comunidade, como a não duplicação da BR 470. Katharina foi a última a ser entrevistada.

⁶ Hoje Ensino Médio.

Assim, pois, os sujeitos e algumas características deles foram apresentados. Além disso, descreveu-se o processo de escolha e contato com os quatro sujeitos. Constata-se que, a partir da breve descrição, todos os cônjuges e filhos dos sujeitos falam a língua alemã. Mais adiante, no capítulo 4, poderá ser observada, em alguns enunciados, a importância que o cônjuge que fala a língua alemã exerce no ensino e na manutenção da língua de herança na esfera familiar.

Neste capítulo foi apresentada e discutida a metodologia da pesquisa desta dissertação. O capítulo, dividido em quatro seções, incluiu a explicação dos procedimentos da geração e da análise de dados, a justificativa pela escolha do olhar etnográfico, a apresentação da comunidade, da escola e uma breve contextualização educacional da década de 1960, além da apresentação dos sujeitos. Para dar continuidade, no capítulo seguinte, apresentam-se os acordos teóricos.

3 OS FARÓIS NORTEADORES: ACORDOS TEÓRICOS

Neste capítulo discutem-se os acordos teóricos que norteiam as análises da pesquisa. O capítulo está dividido em três seções. Neles, discorre-se sobre o conceito de memórias, reflete-se sobre linguagem e identidade, discutem-se letramentos e escolarização e, por fim, abarca-se um olhar para as representações.

Um olhar sobre o conceito de memórias explorado neste capítulo é vital para esta dissertação no que tange o *corpus* da pesquisa. Por meio das memórias, os sujeitos reconstruíram um momento histórico com peculiaridades pessoais que somente eles poderiam compartilhar. Apesar do enfoque estar na escolarização e no plurilinguismo, as memórias dos sujeitos entrelaçaram ao tema uma gama de informações que se expandiram para questões identitárias, de letramentos e de representações.

Nesse processo de reconstrução por meio das memórias traz-se Bakhtin (1997) com o olhar exotópico, em que os sujeitos se voltam para um passado que existe em suas consciências, como espectadores que recontam cenas das quais participaram. Tais cenários acabam se perdendo quando não socializados, por isso o olhar de Gaertner (2004) e de Fáveri (2004) é importante para as discussões nesta dissertação por dialogarem sobre a importância social do compartilhamento de memórias.

Para a discussão sobre linguagem e identidade, buscam-se reflexões sobre a fluidez e sobre as incertezas da pós-modernidade apresentadas por Bauman (1996; 2001; 2007), uma vez que se vive em um momento no qual as identidades não são fixas, mas construções discursivas por meio da linguagem. As sociedades, as comunidades, estão perdendo os vínculos com as estabilidades. As construções identitárias, por exemplo, passam a ser fragmentadas, questionadas, desmembradas das certezas.

Nessa direção, discute-se a linguagem, identidade e representação sob a ótica dos Estudos Culturais, em que Hall (1996), autor de maior representatividade no âmbito, discorre sobre o que vem a ser cultura na atualidade. A cultura, pois, é tratada como um leque que abrange as maneiras, os pensamentos, as crenças do fazer comunitário. A partir dessas discussões, há reflexões sobre suas implicações para pensar em línguas de herança.

Os conceitos sobre monolinguismo, bilinguismo, línguas minoritárias, preconceito linguístico são trazidos à discussão por meio de (CAVALCANTI, 1999; 2011; BAGNO, 2001; CÉSAR; CAVALCANTI, 2007; OLIVEIRA, 2008; MAHER, 2007). A importância desses autores para as discussões nesta dissertação se justifica por refletirem sobre linguagem em um

viés cultural, histórico e social, além de serem autores com extensas pesquisas relacionadas ao panorama linguístico do Brasil.

Sobre escolarização as reflexões são feitas apoiadas em Soares (2003); na discussão sobre currículo, por Lopes (2006); por Silveira, Rohling e Rodrigues (2012), Street (2014) e Kleiman (2007; 2010) na discussão sobre letramentos; além de Cavalcanti (1999; 2011) e Altenhofen (2013) na reflexão sobre conceito de contexto de língua minoritária e Maher (2007) no que concerne à discussão sobre alternância de código. Ressalta-se que a escolha por letramentos, no plural, está relacionada à concepção de diversidade nas práticas de letramento (leitura e escrita), não à concepção de letramento abrangendo apenas o processo de alfabetização, embora esse processo também esteja contemplado nos letramentos.

Por fim, o conceito sobre representação é discutido sob a ótica de Silva (2009) e Hall (1997), com a tônica voltada ao processo de criação de significado por meio da linguagem, dialogando com os Estudos Culturais na perspectiva da inconstância pós-moderna.

A seguir, na seção 3.1 discorre-se sobre o conceito de memórias. A seção 3.2 abarca reflexões sobre linguagem e identidade. Na seção 3.3 são feitas considerações sobre letramentos e escolarização e, por fim, na seção 3.4, um olhar para as representações.

3.1 UM OLHAR SOBRE O CONCEITO DE MEMÓRIAS

Empreender uma pesquisa que busca um olhar sobre memórias requer a sensibilidade de reconhecer que a existência que se navega é feita de muitos mares, de muitas vidas. Cada mar com seu porto; cada porto com seu farol. Quando um indivíduo senta e conta suas histórias, tal como marinheiro que narra seu navegar, só o faz por meio das memórias. Nesse olhar “contemplador exotópico” (BAKHTIN, 1997, p. 64), o sujeito busca em sua memória fatos de um contexto sócio-histórico há tempos ido, mas ainda presente na consciência que o reconstrói.

Ao relatarem sobre memórias de escola e língua alemã, os sujeitos compartilham seu navegar em um contexto histórico-social há muito diluído pelo tempo, mas vívido na memória. Jamais se teria acesso ao processo de escolarização em um contexto de língua minoritária na versão dos sujeitos enquanto alunos se não por meio das memórias. Os livros de história bem fazem ao descrever o funcionamento das escolas, mas somente um aluno pode relatar com sensibilidade os detalhes submersos nos processos de interação em sala de aula e no espaço escolar.

A primeira professora, o material escolar, a sala de aula, o quadro negro, as cortinas moldando as janelas: detalhes tão ricos só podem ser descritos em primeira pessoa. E são essas

peessoas que desvelam, por meio desses detalhes, não apenas a sua própria história de vida, mas, também, a história de muitas vidas.

Marlene de Fáveri realizou sua pesquisa de doutorado, mais tarde publicada em livro (2004), com o objetivo de compreender dinâmicas sociais por meio de entrevistas com catarinenses descendentes de imigrantes que precisavam conviver e driblar as adversidades cotidianas durante o período da Segunda Guerra Mundial. Por meio das memórias, os sujeitos relataram a vida no dia a dia, o medo e as estratégias para fugirem das perseguições e das repressões aos “estrangeiros”.

As memórias desses sujeitos, portanto, são de fundamental importância para compreender o que foi navegar naquele contexto histórico da II Guerra Mundial do ponto de vista de um cidadão civil. As memórias desses sujeitos permitem ver o outro lado da história, o lado do cotidiano de pessoas que, mesmo milhares de quilômetros distantes dos países que sofreram diretamente com a guerra, foram afetados. Um lado da história é sempre muito pouco. A história tem vários lados e, em cada lado, várias versões.

Na pesquisa desta dissertação sobre escolarização e plurilinguismo, o contexto histórico-social de uma pequena comunidade que falava a língua alemã como língua de herança, as memórias daquela pequena escola multisseriada, que há tempos foi demolida, expressam ora deslumbramentos; ora, ressentimentos. Mesmo não tendo vivido o período da II Guerra Mundial, as memórias dos sujeitos daquela pequena comunidade que falava a língua alemã refratam enunciados advindos de um tempo de opressão e, também, de resistência.

As memórias, além de serem fundamentais para a compreensão do passado, são de igual importância para a compreensão do presente e construção do futuro. Quando as pessoas têm a chance de compartilhar suas memórias, elas estão contribuindo para sensibilizar e direcionar as atitudes que permeiam o presente e, conseqüentemente, o futuro. Em um mundo onde as sociedades estão cada vez mais desconectadas com a interação familiar, o passado se perde nos confins do desconhecido. Como alerta Gaertner (2004, p. 217):

Vemos, também, esquecidas e desprezadas, as pessoas que guardam as memórias de uma época. Num país onde os velhos não são respeitados, suas experiências, conhecimentos e lembranças não são valorizadas: perdem – e perdem-se – as novas gerações, desconhecedores de suas raízes, ignorantes das memórias culturais de seus ancestrais. A valorização excessiva do conhecimento sempre atualizado, da novidade absoluta, do modismo, de um presente que rumo em direção a um futuro incerto, onde não há lugar para o passado, parecem orientar os dias atuais.

Assim, portanto, falar sobre memórias é, também, falar sobre identidade. A construção identitária que alguém faz de si mesmo, com o olhar exotópico (BAKHTIN, 1997), é possível

a partir das experiências vividas e (re) contadas. A voz de uma pessoa é também a voz das experiências de muitas vidas.

Por meio das memórias, os quatro sujeitos que participaram desta pesquisa expõem um horizonte de informações sobre escolarização e plurilinguismo em um contexto de língua minoritária na década de 1960. Tais memórias dizem respeito às práticas de linguagem na esfera familiar, que sinalizam pertencimento identitário por meio da língua. Por meio das memórias, os sujeitos relatam seu cotidiano enquanto escolarizados, desvelando práticas de letramentos na esfera escolar e também na esfera familiar. Por fim, as memórias dos sujeitos lhes dão respaldo para entrelaçar passado e presente, desvelando representações sobre a língua alemã e sobre os seus falantes.

Nesta seção, apresentou-se um olhar sobre as memórias e a importância delas na discussão de assuntos que ecoam do passado ao presente. Na próxima seção, são discutidas considerações sobre linguagem e identidade.

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGUAGEM E IDENTIDADE

O ser humano pós-moderno navega a sua história, supostamente guiando suas experiências em direção aos faróis que iluminam e dão sentido à sua existência. Na atualidade pós-moderna, as vozes formam um coro fugaz, desconectadas cada vez mais do que é local e comunitário. As vidas se tornam líquidas (BAUMAN, 2007), escorrem por entre a fluidez e as incertezas da efemeridade. Nada mais parece estar posto como certo: a dúvida degela as convicções de quem se é, de onde se é, de como se é.

Em outros tempos, no entanto, o homem não podia navegar seu *ser* em direção aos seus anseios, pois estava limitado ao que a sociedade lhe atribuía já mesmo antes de ter sido concebido. O contexto histórico-social determinava a identidade de um indivíduo e sua identidade ditava suas possibilidades sociais. Assim, para um plebeu, ascender à condição de nobre seria notoriamente inviável. Hoje, na era da pós-modernidade, as identidades são menos fixas (HALL, 1996) ou, quem sabe, mais navegáveis.

Atualmente, falar sobre identidade requer falar da mobilidade e da instabilidade mundial. O homem pós-moderno forma e transforma as possibilidades. Não pode estar alheio ao seu contexto histórico-social, pois é nele que se constitui, mas pode navegar diferentes mares, aportar em diversas docas. A identidade pode estar correlacionada a várias esferas simultaneamente, onde o ator é também o espectador, onde o passageiro é ao mesmo tempo capitão. Sobre identidade, Hall pondera:

É histórica (a identidade), não biologicamente, definida. O sujeito assume identidades diferentes em tempos diferentes, identidades que não estão unidas em torno de um “eu” coerente. Em nós existem identidades contraditórias, puxando em direções diferentes, para que nossas identificações sejam continuamente sobre elas modificadas. (1996, p. 598, tradução nossa)⁷

A definição de identidade pelas lentes de Hall transcende a fixidez embutida na crença de que se é o que se é identitariamente por uma questão biológica. Há certas condições impossíveis de mudar, no entanto. Todos nascem em um contexto histórico-social, no seio de um grupo de pessoas atuantes em determinado espaço e tempo. Suas atuações relacionam-se de acordo com as identificações culturais que fazem sentido para cada indivíduo. Isso significa que uma pessoa nascida em um grupo pode identificar-se ou não com ele.

A identificação de um indivíduo a um grupo começa pela ideia de pertencimento. Quando uma criança nasce em uma comunidade, o grupo de pessoas no qual ela está inserida compartilha uma gama de experiências culturais que irão influenciar na formação identitária daquele novo ser. Uma das experiências culturais em uma comunidade é a língua com a qual interagem. Maher (2007, p. 83) argumenta “[...] que questões de estilo comunicativo são quase sempre inconscientes e estão intimamente associadas às identidades dos falantes [...]”, ou seja, a língua e a maneira como alguém se comunica expressa identificação que sugere pertencimento a algum grupo.

Contudo, a bagagem cultural que identifica um indivíduo, além de não ser biológica, é imaginária. Uma comunidade, uma nação, uma nacionalidade são criações nas quais elabora-se uma vivência muitas vezes romantizada do que se imagina ou fantasia. A respeito disso, Hall argumenta:

Uma cultura nacional é um discurso – uma maneira de construir significados que influenciam e organizam ambas nossas ações e nossas concepções de nós mesmos. Culturas nacionais constroem identidades produzindo significados sobre “a nação” com a qual podemos nos *identificar*, estas estão contidas nas histórias que são contadas sobre ela, memórias que conectam seu presente com seu passado, e imagens que são construídas dela. (1996, p. 613, tradução nossa)⁸

⁷ It is historically, not biologically, defined. The subject assumes different identities at different times, identities which are not unified around a coherent "self." Within us are contradictory identities, pulling in different directions, so that our identifications are continuously being shifted about (HALL, 1996, p. 598).

⁸ A national culture is a discourse - a way of constructing meanings which influences and organizes both our actions and our conception of ourselves. National cultures construct identities by producing meanings about "the nation" with which we can *identify*, these are contained in the stories which are told about it, memories which connect its present with its past, and images which are constructed of it (HALL, 1996, p. 613).

Quando se fala em identidade, tem-se muitas vezes que ela é imutável. No entanto, um indivíduo pode se identificar com a nação, com a comunidade onde nasceu; ou não. A identificação com o meio não depende de um fator precedente ao nascimento, pois a identidade é construída no processo de interação. Entretanto, a crença de que se nasce asiático, ou hispânico, ou indígena, etc., contraditoriamente traz o benefício de não se questionar identidade. O não questionamento ajuda os grupos a manterem seus laços.

Como elaborado por Hall (1996), o discurso é um meio de construir sentidos que influenciam e organizam ações e concepções identitárias. O sujeito, pois, constitui-se por meio da linguagem. E como o discurso é criação cultural, e a cultura é criação discursiva, baseados no que se imagina ou fantasia, as identidades são muito relativas e fugazes, não são estáticas.

A pós-modernidade, ou a modernidade líquida (BAUMAN, 2001), navega em direção à desconstrução de fronteiras, ao homem independente de vínculos. Nesse sentido, as comunidades passam por conflitos identitários nesses novos tempos, pois não há mais lugar para certezas consolidadas pelo imaginário de um grupo em relação à sua identidade. Assim, Bauman explica:

Pensa-se em identidade quando não se tem certeza do lugar ao qual se pertence, isto é, uma pessoa não tem certeza de como inserir alguém entre a quantidade evidente de variedade de estilos e padrões de comportamento, e como ter certeza que as pessoas ao entorno aceitariam essa inserção como certa e apropriada, para que ambos os lados saberiam como agir na presença um do outro. “Identidade” é o nome dado ao escapismo que se busca dessa incerteza. (1996, p. 19, tradução nossa)⁹

Os conflitos identitários de comunidades estão relacionados, então, com os comportamentos da modernidade líquida, em que não se pensa em estabilidade e fixidez, mas em fluidez e inconstância. O indivíduo deixa de ser um peregrino (BAUMAN, 1996), que busca construir uma identidade, para ser um turista, alguém que busca novas experiências em diferentes contextos, desconstruindo características identificatórias.

A língua é uma característica que identifica um indivíduo e o integra a uma classificação identitária. Para ser brasileiro, por exemplo, a língua que se fala é a portuguesa, pois assim foi imposto por meio de políticas linguísticas repressoras ao longo dos diferentes períodos da

⁹ One thinks of identity whenever one is not sure of where one belongs; that is, one is not sure how to place oneself among the evident amount of variety of behavioral styles and patterns, and how to make sure that people around would accept this placement as right and proper, so that both sides would know how to go on in each other's presence. “Identity” is a name given to the escape sought from that uncertainty. (BAUMAN, 1996, p. 19)

história do Brasil. Portanto, a identidade brasileira é também uma construção. Hoje, burocraticamente, para tornar-se cidadão com identidade de brasileiro é requisito aprender a língua e submeter-se a uma avaliação para provar o seu domínio linguístico. Mas, quantas línguas são faladas no Brasil? E os cidadãos que moram no Brasil e falam outra língua, identificam-se com a cultura brasileira? A respeito desses questionamentos, Oliveira (2008, p. 3) problematiza:

Não é por casualidade que se conhecem algumas coisas e se desconhecem outras: conhecimento e desconhecimento são produzidos ativamente, a partir de ópticas ideológicas determinadas, construídas historicamente. No nosso caso, produziu-se o “conhecimento” de que no Brasil se fala o português, e o “desconhecimento” de que muitas outras línguas foram e são igualmente faladas. O fato de que as pessoas aceitem, sem discutir, como se fosse um ‘fato natural’, que o ‘português é a língua do Brasil’ foi e é fundamental, para obter consenso das majorias para as políticas de repressão às outras línguas, hoje minoritárias.

Sabe-se que no Brasil a língua oficial é a língua portuguesa e a concepção que se tem é a de que todos falam a mesma língua, a concepção de um país monolíngue (OLIVEIRA, 2008). No entanto, outras línguas são faladas no Brasil, que não é um país monolíngue. Aliás, o monolinguismo, o uso de uma só língua, é tratado equivocadamente como a norma em muitas esferas, sendo que os estudos linguísticos têm tentado mostrar que o plurilinguismo é mais comum do que o monolinguismo. No Brasil, assim como em outros países, fala-se mais de uma língua, ou variedades linguísticas (CAVALCANTI, 1999). Entretanto, existe um mito de que se fala apenas uma língua em um país, o mito do monolinguismo (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007).

A respeito do mito do monolinguismo, pode-se dizer, com base nos estudos de Cavalcanti (1999; 2011) e de César e Cavalcanti (2007), que existe uma tendência de tratar o monolinguismo como regra, e essa tendência não é apenas condizente à realidade brasileira, mas é universal. Assim, grupos bi/multilíngues minoritários permanecem apagados do cenário linguístico nacional.

Mas alguns estudos têm evidenciado e trazido à luz contextos de grupos que falam outras línguas que não só a língua considerada nacional e oficial. De acordo com um estudo de mapeamento sociolinguístico dos contextos brasileiros bi/multilíngues de minoria apresentado por Cavalcanti (1999; 2011), há quatro grupos que despontam: i) as comunidades indígenas; ii) as comunidades imigrantes; iii) as comunidades em regiões de fronteira; iv) as comunidades de surdos.

Em relação a isso, Cavalcanti (1999; 2011) entende que as comunidades de bi/multilíngues interagem em mais de uma língua e que o multilinguismo concerne às variações

dentro de uma mesma língua. Portanto, quando se fala no Brasil e na diversidade cultural, não se deveria ignorar a diversidade linguística que é, muitas vezes, estigmatizada ou invisibilizada.

A estigmatização das línguas em contextos bi/multilíngues de minoria pode ser explicada, como apontam César e Cavalcanti (2007), pelo mito do monolinguismo, como já discutido nos parágrafos anteriores, e pelo fato de que as línguas de interação nesses contextos são, geralmente, de tradição oral. As línguas de herança, ou as línguas que se aprendem na interação familiar, geralmente em contextos de minoria, não recebem o mesmo reconhecimento como recebe uma língua nacional, ou seja, qualquer língua aprendida em uma instituição de ensino formal.

Uma língua aprendida em uma instituição abrange o que se costuma chamar de quatro habilidades, que incluem a fala, a escrita, a audição e a leitura. Nesse sentido, a língua que se aprende em uma instituição não é de herança, mas uma língua de escolha. Assim, o sujeito opta por uma língua, gerando o que se tem chamado de bilinguismo de escolha (CAVALCANTI, 1999; 2011).

Uma língua pode se constituir na esfera familiar por meio de práticas de letramentos (HEATH, 1983), estando a oralidade sobreposta à leitura e à escrita. Entretanto, essas duas últimas sempre tiveram grande importância social. Desde os primórdios da escrita até hoje, sua função tem sido fundamentalmente a de registro. E é por meio do registro que a humanidade é capaz de armazenar informações e de elaborar novas. A leitura é a outra metade vital para que o armazenamento informativo tenha efeito. Sem a decodificação dos símbolos, a função da escrita não atinge o propósito de registro como forma interativa e evolutiva. Assim, a escrita e a leitura assumem funções sociais que podem desencadear atitudes valorativas de prestígio (BAGNO, 2001).

As atitudes valorativas também abarcam a oralidade. Ao pensar na interação em língua portuguesa, verifica-se que existem diferentes maneiras de falar a mesma língua. Cada região brasileira expressa suas peculiaridades e diversidades também por meio da oralidade. Diversos sotaques e expressões confabulam sobre modos de vida e de viver. No entanto, as atitudes valorativas tendem a estigmatizar muitos modos de falar, muitas variações linguísticas (BAGNO, 2001).

Quando se pensa na interação em duas línguas, geralmente considera-se o bilinguismo puro, perfeito (MAHER, 2007), condizente à gramática e à fonética do país de origem. Porém, o bilinguismo social não é assim visto porque toma forma na interação familiar e comunitária, observando o contexto sócio-histórico do indivíduo, e as diversas formas de uso das línguas. Aqui, a alternância de códigos pode ser uma prática muito comum na interação.

A alternância de códigos acontece quando um sujeito transita entre diferentes línguas (MAHER, 2007), fazendo uso de vocabulário e estruturas de duas ou mais línguas em um momento de interação. Ainda recebendo pouco reconhecimento, a alternância de códigos é muitas vezes motivo de estigma. Quando se tem a concepção de bilinguismo puro, acaba-se reforçando a ideia do monolinguismo, ainda que a interação se dê em duas línguas.

Além do mito do monolinguismo, a estigmatização também acontece quando se reconhece o uso de duas línguas sem, no entanto, atribuir uma atitude valorativa positiva a esse fenômeno. Maher (2007) discute o conceito de semilinguismo, ou seja, uma estigmatização que vê o uso de duas línguas incorretamente. Ao não ter valorizada uma língua nem outra, o sujeito acaba sendo classificado como não sabendo falar nenhuma. A partir disso, Maher (2007, p. 75) reflete:

Definições de bilinguismo construídas tendo o falante nativo como referência e pautadas em comportamentos idealizados é o que tornou possível o surgimento da noção de *semilinguismo*. O indivíduo semilíngua seria aquele que exibiria uma competência insuficiente em ambas as línguas, quando comparados aos monolíngues de cada uma delas.

A partir da reflexão de Maher, compreende-se que a noção de semilinguismo também opera fundamentando-se no quesito identitário, no falante nativo. O lugar originário de uma pessoa irá determinar a nacionalidade e, conseqüentemente, a língua. Se a língua oficial e a língua de herança coexistirem, existe a probabilidade de estigmatização por meio da adoção de conceitos como o de semilinguismo, principalmente em contextos bi/multilíngues de minoria.

Tal probabilidade pode ser explicada por meio do fator político e econômico de uma comunidade. Se o grupo não desponta com *status* financeiro e de poder, possivelmente terá sua tradição oral estigmatizada, ignorada ou silenciada até, muitas vezes, pela educação formal. Nesse viés, as comunidades bi/multilíngues em contexto de minorias são as que sofrem os efeitos linguísticos de cunho negativo.

Quando se fala em contextos de minoria, é importante salientar que essa expressão “de minoria” tende a levar o leitor a pensar em grupos pequenos e isolados. No entanto, não é essa a concepção que se deve tomar como única, pois as palavras “minoria” e “minoritária” estão mais relacionadas a grupos que não têm, como se discutiu anteriormente, o *status* econômico e de poder. Por língua minoritária, Altenhofen (2013) enfatiza que a entende como uma língua que está à margem de uma língua dominante. Além disso, o autor reflete sobre a língua minoritária relacionada à falta de poder e de prestígio, não à quantidade de pessoas que a falam.

A partir disso, pode-se repensar o uso da língua alemã no contexto sócio-histórico brasileiro antes, durante e após as Primeira e Segunda Guerras Mundiais e as Campanhas de Nacionalização. Uma comunidade pode não ser de minoria em números, mas de poder político, dependendo do contexto sócio-histórico em que se encontra. Além disso, as políticas linguísticas determinadas pelos grupos políticos e economicamente salientes são as que irão definir o que é permitido ou não, o que é aceitável ou não, o que deve ser silenciado ou não.

Nos parágrafos anteriores, refletiu-se sobre questões identitárias e linguísticas relacionadas a contextos sociolinguisticamente e culturalmente complexos. A análise adiante, no capítulo 4, sinaliza que os sujeitos retêm o sentimento de pertencimento identitário a um grupo por intermédio da interação linguística familiar e comunitária. Na próxima seção, discutem-se concepções sobre letramentos e escolarização.

3.3 CONCEPÇÃO SOBRE LETRAMENTOS E ESCOLARIZAÇÃO

Nesta seção, são feitas discussões sobre letramentos e escolarização. Vale ressaltar que a concepção trabalhada nesta dissertação se afilia aos estudos de letramentos que concernem às práticas socioculturais de uso da escrita e da leitura. Portanto, as discussões se apresentam em uma perspectiva direcionada ao contexto social dos sujeitos e não a uma perspectiva individual cognitiva de letramentos.

As investigações relacionadas aos estudos de letramentos estão ganhando espaço nas pesquisas acerca da função da escrita, da leitura e de textos multissemióticos. No entanto, é da escola que se espera o papel do ensino da escrita (SOARES, 2003). Antes mesmo de ingressar na instituição, a criança já tem uma representação de escola como espaço onde aprenderá a ler e a escrever, e que esse aprendizado a qualificará a decodificar símbolos por meio dos quais poderá navegar pelos contextos letrados.

À escola, assim, cabe uma função social que é a de escolarizar, ou como aponta Soares (2003, p. 89), “Tradicional e consensualmente, considera-se que o acesso ao mundo da escrita é incumbência e responsabilidade da escola e do processo que nela e por ela se dá – a escolarização”. Tal “acesso ao mundo da escrita” é o que comumente se chama de alfabetização. Entretanto, os estudos de letramentos alcançam um horizonte muito mais abrangente, pois consideram que o acesso à escrita, e também à leitura, não acontece exclusivamente na escola, embora a escola seja, por excelência, uma agência de letramento (KLEIMAN, 2007), com a função de inserir os educandos em práticas de leitura e de escrita.

A discussão sobre a função social da escrita e, conseqüentemente, da leitura, também favorece reflexões sobre política e identidade. É de relevância, então, conhecer o contexto e as práticas sociais de uma comunidade, para que as práticas de letramentos da comunidade onde uma criança está inserida possa dialogar com as práticas escolares. No entanto, permeadas por expectativas e exigências que tendem a convergir com o discurso da importância da escrita e da leitura na sociedade, tais discussões divergem na prática social. A esse respeito, Silveira, Rohling e Rodrigues (2012, p. 71) explicam:

[...] as pessoas emprestam diferentes valores ao domínio da escrita e ao domínio desse ou daquele gênero, pois saber ler e escrever pode ser mais ou menos importante dependendo da sociedade à qual estamos nos referindo, assim como há, nessas sociedades, gêneros cujo domínio é mais ou menos relevante em um dado momento, ou aos quais é emprestada maior ou menor importância.

O processo de escolarização ainda parece operar no discurso da cultura comum (LOPES, 2006). O discurso da cultura comum agrega dois sentidos ao processo de construção de um currículo. Primeiramente, a ideia de uma cultura comum e universal (LOPES, 2006) não exclui as intenções que se aliam à diversidade cultural, ou seja, consideram os discursos multiculturais. No entanto, existe uma seleção de saberes que acontece quando um currículo é elaborado e tal seleção, ao mesmo tempo que visa abranger universalmente, é imposta e limitadora nos contextos locais, como nas comunidades de línguas minoritárias.

Nesse sentido, os saberes selecionados na construção de um currículo não abrangem a cultura e os saberes dos contextos locais, como os contextos bi/multilíngues de minorias (CAVALCANTI, 1999; 2011). O processo de escolarização, portanto, não raro, ignora o contexto político, social e histórico da criança inserida em uma escola que acredita no ensino como forma de inserção universal. No entanto, ao ignorar o contexto local, a instituição está a fomentar políticas de exclusão e de silenciamento (ALTENHOFEN, 2013).

Nesse sentido, a escola, desvinculada do contexto local e preocupada com o ensino de saberes universais, tende a não visibilizar uma das características culturais mais marcantes de um grupo: a língua de interação. O Brasil é um país que tem por volta de 210 idiomas, de acordo com Oliveira (2008), e a língua portuguesa figura entre os saberes que precisam ser adquiridos. Portanto, já se tem aqui uma variedade de língua que atua como padrão. Com relação a essa questão do padrão, Street (2014, p. 148-149) postula:

Quando se fala de ‘padrão’, fica parecendo que se trata naturalmente daquele que todos devem adquirir. Quando se fala de língua dominante, levantam-se as perguntas: como ela se tornou dominante? Como se reproduz? Como ela concorre com outras

línguas, marginalizadas? Um grande volume da pesquisa atual em etnografia do letramento começa a explorar as associações entre convenções culturais, práticas letradas, noções de pessoa e identidade e lutas pelo poder.

Embora seja função da escola ensinar a variedade padrão da língua portuguesa, outras variedades também precisariam ser consideradas. Segundo Street (2014), os estudos concernentes aos letramentos consideram o sujeito a partir do seu contexto político, social e histórico e a padronização não é um mero acaso. Por isso é importante problematizar o papel da escola e do currículo com o olhar voltado ao contexto político e identitário dos sujeitos. Tal olhar dialoga com o modelo ideológico de letramento.

Para as análises dos enunciados do capítulo 4, considera-se o modelo ideológico de letramento, contrastando com o modelo autônomo de letramento (STREET, 2014). O modelo autônomo de letramento consiste na concepção de que existe uma autonomia do letramento em relação ao contexto social, às práticas sociais e ideológicas. Além disso, o modelo autônomo se autodefine como neutro (STREET, 2014), como imparcial e não ideológico. Entretanto, ao se autodefinir como neutro, já assume uma postura ideológica pela posição da neutralidade (STREET, 2014). Esse modelo autônomo presume que a aprendizagem da escrita e da leitura acontecem independentemente do contexto social, pois considera que sejam habilidades centradas no indivíduo.

A perspectiva de centrar o aprendizado da escrita e da leitura no indivíduo ignora, se pensado em contexto bi/multilíngue de minoria, práticas de letramentos na língua de herança que circundam o sujeito. Em um contexto de língua de minoria alemã, por exemplo, a escola não partiria do pressuposto contextual. Assim, pois, “O modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental” (STREET, 2014, p. 146).

O modelo ideológico de letramento abarca a concepção sócio-histórica-cultural de que o aprendizado da escrita e da leitura está relacionado às práticas de letramento que vestem grupos sociais e suas práticas. O modelo ideológico não é neutro, uma vez que qualquer atividade social de leitura e escrita envolve escolhas que estão arraigadas axiologicamente ao tempo e espaço social.

As escolas são agências de letramento (KLEIMAN, 2007), assim como o são outras instituições. Tais agências de letramento também estão inseridas em contextos situados politicamente, portanto não são ideologicamente neutras e não operam na neutralidade (STREET, 2014). A esfera familiar também pode desempenhar o papel de agência de letramento. Em cada agência de letramento, diversos eventos e práticas de letramento se desenvolvem. Heath (1983) discute as práticas de letramentos na esfera escolar e na esfera

familiar, abordando questões ideológicas, culturais, valorativas que se manifestam durante esses eventos.

Nessa direção, a escola deveria ser uma instituição na qual eventos e práticas de letramento incorporam o contexto histórico-social na esfera micro e macro. Entretanto, a função social da escrita, seu uso como ferramenta (KLEIMAN, 2010) para inserir-se em práticas sociais diversas a fim de transitar em diferentes eventos de letramento ainda carece de sentido no contexto escolar. Kleiman (2010, p. 380, grifos do autor) argumenta:

Uma perspectiva escolar de letramento – que, afirmo, não é contraditória a uma perspectiva social da escrita na esfera de atividades escolares – tem por foco atividades vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente. Aliás, as práticas escolares de aprendizagem e uso da língua escrita, ainda que ‘estritamente escolares’, são também práticas sociais, sendo que muitas delas, [...], tomam por base práticas sociais e, portanto, recontextualizar as práticas com as quais os alunos convivem fora da escola, tornando-as mais significativas para eles.

As discussões em relação aos estudos de letramentos em uma perspectiva escolar precisam, necessariamente, passar pelas discussões de políticas de currículo. Como abordado anteriormente, existe uma dicotomia quando se pensa em currículo (LOPES, 2006). Por um lado, a universalização dos saberes escolares parece garantir a todos o acesso ao conhecimento. Por outro lado, os saberes escolares são selecionados por comunidades epistemológicas (LOPES, 2006) que ditam que conhecimentos são importantes globalmente, o que geralmente significa ignorar os saberes locais.

Ao ignorar saberes locais, o currículo não apenas ignora as dinâmicas dos letramentos naquele determinado contexto, mas os sujeitos. A escola, universalizada, trata seus alunos como padronizados, que devem se portar da mesma forma que alunos a milhares de quilômetros distante se portam, falando a mesma língua, copiando os mesmos costumes. A escola é, portanto, uma instituição de performatividade (LOPES, 2006), onde as crianças são uniformemente trajadas de alunos.

A escola pode, no entanto, ser um espaço onde o currículo vai ao encontro de uma pedagogia culturalmente sensível¹⁰ (ERICKSON, 1987), lançando um olhar à criança no contexto sócio-histórico e cultural onde está inserida, do qual a bagagem linguística faz parte. O reconhecimento, o mapeamento, a sensibilidade do olhar para o contexto leva em conta os

¹⁰ Culturally responsive pedagogy.

saberes locais, pelos quais o currículo tem o potencial de exprimir dinâmicas culturalmente sensíveis.

Esta seção apresentou reflexões sobre escolarização e letramentos. As análises adiante, no capítulo 4, desvelam práticas de letramentos familiar e escolar que não dialogam. Ou seja, a escola esteve ausente do contexto familiar do aluno no que diz respeito à língua de herança. Na próxima seção, as discussões gravitam em torno das reflexões sobre linguagem e representação.

3.4 REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM E REPRESENTAÇÃO

Nesta seção, são feitas reflexões sobre linguagem e representação, a fim de se explorar esse assunto que foi se desvelando importante durante a pesquisa.

O conceito sobre representação na pós-modernidade tem sido parte das discussões que se relacionam aos Estudos Culturais. Nesse viés, dialogando com as reflexões de Stuart Hall (1997), a linguagem está aliada fundamentalmente à produção de sentidos atribuídos às crenças e aos costumes de um grupo, que se constrói e se organiza socialmente em concordância às representações desses sentidos.

Primeiramente, o que vem a ser o conceito de representação na pós-modernidade? Hall (1997, p. 15, grifo do autor, tradução nossa) salienta que “representação é uma parte essencial do processo em que o significado é produzido e trocado entre membros de uma cultura”.¹¹ Nesse sentido, pode-se depreender que a representação é, além de parte essencial, um meio pelo qual os sentidos são difundidos. O processo de produção de significado é, assim, articulado em uma esfera representacional, tecendo características culturais de um grupo.

Um grupo se identifica e é identificado primordialmente pelas características culturais que a ele são atribuídas. Essas atribuições *parecem* fixas, no entanto, as características culturais estão sendo constantemente ressignificadas pelo movimento representacional. Assim, os membros de uma cultura buscam dar sentido a suas crenças e a seus artefatos culturais, caracterizando-se como grupo no âmbito global. Tal caracterização pode ser compreendida como cultura. Nessa linha, cultura é, segundo Hall (1997), não apenas o que identifica um grupo, mas o que o define como tal pelo processo representacional.

Aqui, vale refletir sobre algumas compreensões relacionadas ao conceito de *cultura*. Hall (1997) traz algumas definições de diferentes áreas sobre o significado do termo *cultura*, que vão de conceitos mais tradicionais até mais modernos. Os conceitos mais tradicionais

¹¹ “Representation is an essencial part of the process by which meaning is produced and exchanged between members of a culture.” (HALL, 1997, p. 15)

conectam a ideia de cultura ao que é considerado o melhor de um grupo em termos de arte e filosofia. Um pouco menos rígidos são os conceitos que relacionam o termo cultura às produções populares. Na contramão, também, conceitos que relacionam o termo à produção elitizada. Os conceitos mais recentes sobre cultura prezam o modo de vida e de viver de pessoas e de grupos, em uma abordagem mais antropológica e sociológica.

Todas essas formas de compreender a cultura, e tantas outras que aqui não constam, podem ser válidas, e se mesclam. No entanto, no viés dos Estudos Culturais, o termo *cultura* recebe um olhar voltado, segundo Hall (1997), à troca de sentidos, aos valores atribuídos às práticas sociais de um grupo, às interpretações dessas práticas e, mais, às representações que as pessoas imprimem no processo de construção de sentidos.

Ao pensar em cultura pelo olhar dos Estudos Culturais, em que ao objeto é atribuído um sentido por meio da representação, é importante lembrar, como mencionado anteriormente, que o movimento representacional não é fixo. Ou seja, cada indivíduo, cada grupo, cada povo imprime um sentido a um referente e dele carrega um “mapa conceitual”¹² (HALL, 1997, p. 18, tradução nossa), atribuindo um sentido representacional às coisas que se desvelam por meio da linguagem. Silva (2009, p. 90) explica o conceito de representação desvinculado do olhar da representação definida pela abordagem clássica:

[...] o conceito de representação incorpora todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem. Isto significa questionar quaisquer das pretensões miméticas, especulares ou reflexivas atribuídas à representação pela perspectiva clássica. Aqui, a representação não aloja a presença do "real" ou do significado. A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.

A representação, pois, concatena sentidos que perpassam a linguagem, ou seja, pode-se depreender que os sentidos da linguagem são construídos nos discursos por meio da interação entre os sujeitos. A linguagem passa a ser, portanto, uma ferramenta que serve para importar e exportar sentidos, tecendo uma rede de conexões que passam a incorporar explicações tidas como verdades sobre algum referente. De acordo com Hall (1997, p. 15, tradução nossa), “Representação conecta significado e linguagem à cultura”.¹³

¹² Conceptual map (HALL, 1997, p. 18).

¹³ “Representation connects meaning and language to culture.” (HALL, 1997, p. 15)

As reflexões trazidas por Hall (1997) e Silva (2009) ampliam as tentativas de compreender como se desenvolve esse processo de representação na esfera da linguagem associada à tessitura cultural de uma determinada esfera. Tais reflexões abarcam três teorias que explicam como o mundo é representado por meio do uso da linguagem, sendo elas, de acordo com Hall (1997): i) reflexiva; ii) intencional; iii) construtivista. A seguir, discute-se cada uma das três abordagens, porém a abordagem construtivista terá maior evidência por tratar-se da perspectiva sobre a qual os Estudos Culturais lançam o olhar.

A abordagem reflexiva traz à discussão a linguagem como refletora do que já está significado, ou seja, a linguagem espelharia a significação de um referente. Nessa perspectiva, que está mais vinculada à visão clássica mimética de representação, significação e linguagem, todos os objetos já trariam em si o conceito significativo. Hall (1997, p. 24, grifos do autor, tradução nossa) explica que “Na **abordagem reflexiva**, acredita-se que o significado reside no objeto, na pessoa, na ideia ou no evento no mundo real, e a linguagem funciona como um espelho, para *refletir* o verdadeiro significado como se já existisse no mundo”.¹⁴

Algumas palavras podem ter em si um significado que se assemelha a um referente por via mimética, como, por exemplo a palavra *horn* em inglês, que em português, para esse contexto, traduz-se como *berrante*. O som do berrante assemelha-se ao som da palavra *horn*, palavra que poderia ser facilmente explicada a um brasileiro imitando o som de um berrante. Essa facilidade se daria devido à semelhança cultural estadunidense e brasileira relacionada à criação de gado.

Entretanto, a possibilidade de identificação e compreensão do que seria um *horn* em uma cultura que não está familiarizada com o objeto seria mais desafiadora. Isso porque o significado de uma palavra precisa fazer sentido na interação de um grupo. É aqui, pois, que se recorre a uma abordagem intencional, centrada na intencionalidade do sujeito ao imprimir significado ao referente.

A abordagem intencional, ao contrário da abordagem reflexiva, formula que o significado é intencionalmente definido pelo indivíduo por meio da linguagem, ou seja, o significado não está no objeto: o significado é atribuído ao objeto por meio da singularidade interpretativa de cada pessoa. No entanto, nessa abordagem, como esclarece Hall (1997, p. 25, grifos do autor, tradução nossa):

¹⁴ “In the **reflective approach**, meaning is thought to lie in the object, person, idea or event in the real world, and language functions like a mirror, to *reflect* the true meaning as it already exists in the world.” (HALL, 1997, p. 24)

Nós não podemos ser a fonte única e exclusiva de significados em linguagem, pois isso significaria que poderíamos nos expressar em línguas totalmente pessoais. Mas a essência da linguagem é comunicação e isso, por outro lado, depende de convenções linguísticas e códigos compartilhados. A linguagem nunca pode ser um jogo completamente pessoal. Nossos significados pessoais intencionais, por mais íntimos para nós, precisam *entrar nas regras, nos códigos e nas convenções da língua* para serem compartilhados e compreendidos.¹⁵

Isso significa que, mesmo que se tenha significações e conceitos pessoais e peculiares sobre um objeto, as convenções linguísticas sobre o referente precisam estar socializadas para poderem ser compreendidas. É nessa socialização, pois, que reside a abordagem construtivista, para a qual o olhar dos estudos culturais se volta.

A abordagem construtivista, segundo Hall (1997, p. 25, tradução nossa), “[...] reconhece que nem as coisas nelas mesmas nem os usuários individuais da língua podem estabelecer significado na linguagem”.¹⁶ Assim, “As coisas não *significam*: nós *construímos* significado, usando sistemas representacionais – conceitos e signos”. A linguagem faz parte do processo representacional, por meio da qual um grupo, uma comunidade, um povo se comunica. A comunicação ocorre porque há convenções linguísticas que tornam possível a construção de significado por meio da linguagem.

A construção do significado, ou melhor, de sentido¹⁷, é, portanto, uma atividade humana, e ocorre na interação social. Para que haja compreensão de sentidos, que não são fixos, o fator interpretativo é essencial, como postula Hall (1997, p. 32-33, grifos do autor, tradução nossa):

[...] se o significado [sentido] muda, historicamente, e nunca está finalmente acabado, então segue que ‘compreender o significado’ deve envolver um processo ativo de interpretação. O significado precisa ser ‘lido’ ou ‘interpretado’ ativamente. Consequentemente, há uma imprecisão necessária e inevitável sobre linguagem. O significado que compreendemos, como espectadores, leitores ou audiências, nunca é exatamente o significado que é dado pelo falante ou escritor ou por outros espectadores.¹⁸

¹⁵ “We cannot be the sole or unique source of meanings in language, since that would mean that we could express ourselves in entirely private languages. But the essence of language is communication and that, in turn, depends on shared linguistic conventions and shared codes. Language can never be wholly a private game. Our private intended meanings, however personal to us, have to *enter into the rules, codes and conventions of language* to be shared and understood.” (HALL, 1997, p. 25)

¹⁶ “It (the constructivist approach) acknowledges that neither things in themselves nor the individual users of language can fix meaning in language. Things don’t *mean*: we *construct* meaning, using representational systems – concepts and signs.” (HALL, 1997, p. 25)

¹⁷ Utiliza-se a palavra *sentido* na concepção construtivista por dialogar com os Estudos Culturais, embora traduz-se a palavra *meaning* literalmente como *significado*.

¹⁸ “[...] if meaning changes, historically, and is never finally fixed, then it follows that ‘taking the meaning’ must involve an active process of interpretation. Meaning has to be actively ‘read’ or ‘interpreted’. Consequently, there is a necessary and inevitable imprecision about language. The meaning we take, as viewers, readers or audiences, is never exactly the meaning which has been given by the speaker or writer or by other viewers.” (HALL, 1997, p. 32-33)

É assim, nesse movimento interpretativo, que o sentido vai sendo configurado de acordo com a bagagem cultural e linguística dos falantes, sujeitos da linguagem. E como a linguagem é imprecisa, pois está aliada à multiplicidade interpretativa, a representação que se tem de um referente se dá por meio de um processo construtivista de sentido cultural e linguístico, em constante fluidez e transformação.

Nesta seção, refletiu-se sobre representação e linguagem e sobre como o movimento interpretativo vai construindo significados por meio da linguagem e da representação. As análises, no capítulo 4, sinalizam conflitos representacionais linguísticos e identitários. Com esta seção 3.4, encerra-se o capítulo 3. A seguir, no capítulo 4, a discussão é feita em torno dos dados da pesquisa.

4 A NAVEGAÇÃO: ARTICULANDO DIÁLOGOS

Neste capítulo, a pesquisadora articula teoria e dados por meio de um diálogo que busca navegar pelos enunciados dos sujeitos como meio de compreender a palavra. No entanto, a palavra falada pelo sujeito pesquisado e transcrita pelo sujeito pesquisador sofrerá alguma mudança nessa relação, pois, conforme Bakhtin (1997, p. 37), “a última palavra pertencerá sempre à nossa consciência e não à consciência do outro”, num movimento temporal e espacial.

Essa relação entre pesquisador e pesquisado é pensada aqui levando em conta também as interações sociais que se conjugam na vida de cada indivíduo, sujeito de seu momento histórico. O sujeito atua em seu contexto e por ele é influenciado, em um movimento de trocas dialógicas que vai se articulando no tempo e no espaço.

Considerar um olhar mais atento ao sujeito, ao seu contexto e à interação mobiliza um olhar de cunho etnográfico, como justificado no capítulo metodológico. Nesta dissertação, o olhar mais atento e sensível implicou ouvir os sujeitos em seus contextos, uma vez que foi também nos e por meio dos contextos que se buscou um alcance das memórias que fundamentaram os dados.

Os dados da entrevista semiestruturada foram gerados a partir da reconstrução das memórias dos sujeitos e da interação do pesquisador com esses sujeitos. Como os sujeitos têm entre 55 e 65 anos, o momento da entrevista desencadeou uma narrativa em que se buscava retomar acontecimentos que, por vezes, se intercalavam às mudanças ocorridas durante os anos até o presente. Acomodados no cômodo escolhido pelos pesquisados, as memórias ondeavam no olhar dos mesmos, que buscavam em um horizonte passado nas paredes da casa uma palavra que descrevesse uma situação.

Assim, pois, a seção 4.1 apresenta e discute dados que abrangem as narrativas dos quatro sujeitos concernente à linguagem na esfera familiar e escolar. Procurou-se agrupar os dados de acordo com as regularidades (BOGDAN; BIKLEN, 1994) observadas na análise dos dados. As regularidades estão vinculadas ao olhar analítico da pesquisadora, à influência dos aportes teóricos e das conversas com a orientadora.

Os excertos selecionados para esta dissertação foram gerados por meio de quatro entrevistas individuais semiestruturadas, conforme mencionado no capítulo 2. A entrevista semiestruturada foi pensada em três categorias: i) práticas de linguagem na esfera familiar; ii) escolarização, língua de herança e letramentos; iii) representações sobre a língua alemã e sobre seus falantes. É assim, pois, que este capítulo segue, dividido em três seções.

Cada seção tem como foco analítico as regularidades que foram recorrentes nos enunciados dos quatro sujeitos entrevistados. A primeira seção trata das recorrências da língua alemã na esfera familiar. Os excertos trazem enunciados sobre a língua que era falada em casa e os sentidos dessas práticas para os sujeitos.

A segunda seção abrange as dimensões da escolarização, da língua de herança e dos letramentos. Os sujeitos narraram as memórias de escola e como era estudar em um ambiente onde não podiam falar a língua de herança. Por meio das narrativas, depreende-se o processo de escolarização e as práticas de letramentos que aconteciam na escola, e também em casa.

Por fim, a terceira seção discute as representações que os sujeitos constroem sobre a língua alemã e sobre seus falantes. Os excertos trazem falas de como os sujeitos veem a língua alemã e como a língua alemã está presente na interação social nos dias de hoje.

4.1 “ACHO QUE NÃO TINHA NINGUÉM QUE FALAVA PORTUGUÊS EM CASA NAQUELA ÉPOCA”: PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESFERA FAMILIAR

Esta primeira seção trata das práticas de linguagem na esfera familiar dos sujeitos participantes da pesquisa. Katharina, Friedrich, Johann e Karoline nasceram em uma mesma comunidade entre a década de 1950 e 1960, e todos cresceram falando o alemão, língua de herança de suas famílias, conforme já mencionado neste texto.

Traz-se, a seguir, um excerto do enunciado de Johann, sujeito mais jovem da pesquisa. Sentado à mesa na cozinha de sua casa, descreveu as práticas de linguagem em sua família, a partir da pergunta feita sobre que línguas falava em casa quando criança:

Excerto 01. Sr. Johann, nascido em 1960. Entrevista gravada em 22/06/2015.

Eu falava o alemão... só se comentava o alemão em casa... meus pais... avós... inclusive quando vinha visita... tios tias primos primas....

Johann inicia o seu enunciado em primeira pessoa, reforçando a ideia de sua identidade nesse dizer. Em seguida, ele relaciona a língua à esfera familiar pois *só se comentava o alemão em casa*. Vê-se, na frase, que o operador argumentativo *só* indica que o alemão era a única língua que se falava em casa. O operador argumentativo (KOCH, 2004) traz uma intenção argumentativa que não é neutra, que está nas entrelinhas do enunciado, ou seja, há, por meio do uso da palavra *só*, uma motivação de argumentar a exclusividade do uso da língua alemã em casa.

O operador argumentativo empresta à frase, além da intenção de exclusividade da língua, uma ideia de unidade familiar, como se vê quando Johann diz que *só* se falava a língua de herança também *quando vinha visita*, nesse caso, a visita eram os parentes. Além disso, ele reforça a unidade familiar, na qual não apenas pais e filhos se comunicavam na língua alemã, com a palavra *inclusive*, em que os visitantes faziam parte da família, preservando a língua nas suas interações familiares.

Essa interação só em alemão acontecia *em casa* onde somente a língua alemã era falada. No seio da família, em seu lar, os pais e avós de Johann interagiam na língua que o sujeito, anos mais tarde, ensinaria ao seu filho. Ao referir-se à língua alemã como *só* sendo a língua que se falava em casa, o excerto de Johann sinaliza a língua de imigração como traço identitário da família. A associação identitária com a língua alemã que é sinalizada pelo operador argumentativo *só* parece estar fortemente ligada aos laços de família.

O sentimento de pertencimento a um grupo advém do compartilhamento cultural em que a língua é ferramenta para que os discursos, como aponta Hall (1996), construam sentidos. A família, portanto, primeira instância social de pertencimento de um ser humano, lapida conceitos e ações por meio do discurso, intermediado pela língua. Tal construção de sentidos identitários, mutável e temporal, sofrerá com a modernidade líquida (BAUMAN, 2001) os conflitos de identidade.

Karoline, sentada à mesa na sala de jantar, foi a primeira entrevistada desta pesquisa, e, assim como Johann, descreveu as práticas de linguagem em sua família quando a pesquisadora perguntou quais línguas eram faladas em casa quando criança:

Excerto 02. Sra. Karoline, nascida em 1954. Entrevista gravada em 01/06/2015.

Só o alemão... também português ((os pais))... mas a maioria... assim... nós era acostumados em casa... assim... só língua alemã e quando vinham outras pessoas que não falavam o alemão meus pais graças a Deus eles se viraram com o português.

Karoline, seis anos mais velha do que Johann, prontamente respondeu, em seu enunciado, *só alemão* à pergunta sobre que línguas eram faladas em casa quando ela era criança. Os pais de Karoline, no entanto, *também* falavam português. Em seguida, ela modaliza o operador argumentativo *só língua alemã* como ideia de um hábito, reforçado pela palavra *acostumados*. Ela complementa exemplificando uma situação em que se falava o português, que era *quando vinham outras pessoas*. Com certo alívio, Karoline utiliza a expressão *graças a Deus* para dizer que os pais se *viraram com o português*. Virar, verbo que sinaliza conseguir fazer algo geralmente em momento de adversidade.

Presume-se que *essas outras pessoas* não eram familiares, pois eram *outras*, palavra que remete ao que não é familiar, mas ao que é de fora. Aqui, também, a família, em sua casa, preservou a língua alemã, mas os pais já falavam a língua portuguesa, pois interagiam por meio dela com outras pessoas.

Constata-se que há, por meio dos operadores argumentativos dos excertos 1 e 2, uma força que estrutura o enunciado em direção à língua vinculada à identidade, de acordo com reflexões de Hall (1996), em que os sentidos são construídos por meio da linguagem. Quando Johann e Karoline utilizam o operador argumentativo *só*, estão enfatizando o uso da língua alemã como uma língua de interação familiar.

Johann e Karoline também refletem sobre o uso da língua alemã com pessoas que vinham à casa. Para Johann (excerto 1), falava-se alemão *inclusive* com visitas. As visitas a que Johann se refere, no entanto, como ele complementa, eram tios, primos etc. Depreende-se que, ao utilizar a palavra *inclusive*, Johann está falando de pessoas da família, que falavam alemão quando os visitavam. Diferentemente de Karoline, que se refere às visitas como *outras pessoas* que não falavam alemão, por meio do qual depreende-se que não faziam parte da família.

Vê-se que a afiliação identitária acontece por meio da língua. Falava-se o alemão com quem compreendia, com as visitas que incluíam os parentes. Falava-se o português com quem não sabia falar o alemão e, nesse caso, falava-se o português *quando vinham outras pessoas*. O pronome *outras*, como explica Azeredo (2008), adjetiva as *pessoas*, que são de fora, pois não falam o alemão. A ideia de língua e comunidade também assume um papel importante. Parece existir uma concepção de que há uma fronteira entre os que falam e os que não falam a língua alemã.

Essa fronteira entre os que falam e os que não falam o alemão demarca uma característica identitária em que se olha para o passado e para quem eram as pessoas da comunidade. Pode-se pensar na construção de uma comunidade como um movimento que se dá na percepção das semelhanças, que ajudam a manter a comunidade forte. Essa percepção, no entanto, também reconhece as diferenças e, quanto mais distância entre as semelhanças, menos segurança identitária (BAUMAN, 2001).

No entanto, a fronteira imaginária que demarca a divisão entre os que falam e os que não falam uma língua é também uma construção discursiva. Uma cultura, como argumenta Hall (1996), é um discurso. Se os sujeitos tivessem sido adotados quando crianças e transportados para culturas com outros traços, possivelmente aprenderiam a língua e os costumes de outro contexto, também discursivamente construído.

A seguir, Friedrich (excerto 3) acrescentará palavras que vão ao encontro dos excertos 01 e 02. Friedrich tem a mesma idade de Karoline, 61 anos, e foi o segundo entrevistado da pesquisa. Sentado em um banco na varanda de sua casa enquanto descrevia as práticas de linguagem em sua família e na comunidade quando criança, refletiu sobre o uso do idioma alemão.

Excerto 03. Sr. Friedrich, nascido em 1954. Entrevista gravada em 02/06/2015.

Alemão... normalmente era **somente** o idioma **alemão...** fala o **português** era raro tu escutar... **alguém de FORA** às vezes aí tinha que falar mas **SENÃO** era alemão... nós como criança nem sabia ((o português)) ... o português a gente foi aprender na escola.

Na casa de Friedrich também se falava *somente* o alemão, mas era *normalmente*, ou seja, não era *sempre* que se falava o alemão, implicando que se usava o português em determinados momentos. Assim como no enunciado de Karoline, Friedrich aponta que a língua portuguesa era utilizada com *alguém de fora*, ou seja, depreende-se que eram pessoas que não faziam parte do círculo familiar, ou da comunidade.

Friedrich, ao fazer uso do operador argumentativo *somente*, está enfatizando o uso da língua na esfera familiar por meio da negação total, como aponta Koch (2004), do uso da língua portuguesa em casa, pois a pergunta a qual ele respondeu foi a de quais línguas eram faladas em casa. Verifica-se, novamente, que os operadores argumentativos emprestam ao enunciado uma força de argumento que pressupõe fronteiras identitárias e comunitárias (BAUMAN, 2001). Essa percepção divisória acontece considerando os que falavam o alemão dos que falavam o português, mesmo que, ainda de acordo com o enunciado, falava-se o português quando se *tinha* que falar, isto é, quando a situação assim o exigisse.

No entanto, o operador argumentativo *normalmente* vai de encontro ao operador argumentativo *somente*, ou seja, o uso de *normalmente* sinaliza que o alemão não era a única língua falada em casa. A língua portuguesa, como Friedrich complementa, era falada com *alguém de fora*.

Além da concepção de divisão entre os que falam o alemão dos que não falam, parece que os sujeitos tendem a pensar suas famílias e comunidade como monolíngues, que só falam uma língua. Se a língua é um meio pelo qual o sujeito se identifica culturalmente, como discutido por Maher (2007), então pode-se depreender que os sujeitos se identificam com a cultura alemã. Possivelmente consideram-se mais alemães do que brasileiros, por terem sido expostos mais à cultura alemã do que à brasileira.

Um último exemplo da língua falada na esfera familiar é o de Katharina, último sujeito a ser entrevistado para esta pesquisa, e que tinha 57 anos à época da entrevista. Também tendo

escolhido a cozinha de sua casa para ser entrevistada, Katharina trouxe em seu enunciado, enquanto sentada à mesa, memórias sobre a língua na esfera familiar. Quando motivada pela pesquisadora a falar sobre as línguas faladas em casa quando criança, disse o seguinte:

Excerto 04. Sra. Katharina, nascida em 1957. Entrevista gravada em 24/06/2015.

SÓ o alemão... meus pais meu irmão né que depois as **minhas duas irmãs** nasceram mais tarde né... mas eu e meu irmão... **mas mesmo minhas duas irmãs** depois **só falamos alemão.**

Katharina explica que toda a família falava *só o alemão*, incluindo as duas irmãs mais novas que, provavelmente, já estavam mais expostas à língua portuguesa. Essa probabilidade se explica devido ao operador argumentativo *mas mesmo*, que indica a ideia de contraponto de argumentos orientados. Ou seja, já que as irmãs *nasceram mais tarde*, esperava-se que elas não falassem mais o alemão. *Mesmo assim*, elas ainda o falavam, uma conclusão contrária à esperada.

Verifica-se uma luta para que a língua alemã não se perdesse na esfera familiar na necessidade de apontar que as duas irmãs mais novas, mesmo tendo nascido mais tarde, ainda falavam o alemão. Assim como os outros três sujeitos, Katharina também utiliza o operador argumentativo *só*. Embora ela não se refira a visitantes, ela expressa a preocupação de não excluir suas irmãs mais jovens desse processo de falar alemão em casa.

A passagem do tempo, certamente, agrega tensão às mudanças que se sucedem em uma comunidade. Nesse sentido, existe um esforço por parte da família para que a língua de herança não pereça nas gerações mais jovens, uma vez que as comunidades estão mais propensas à migração de seus membros, abdicando do papel de peregrino (BAUMAN, 1996) em busca de diferentes contextos que emprestarão diferentes marcas identitárias.

A pesquisadora seguiu investigando, durante a entrevista, como era essa situação para a Katharina, perguntando como era isso (falar alemão) em casa. Tal pergunta buscou compreender com que olhar o sujeito via a língua alemã na esfera familiar. No excerto seguinte, Katharina aponta:

Excerto 05. Sra. Katharina, nascida em 1957. Entrevista gravada em 24/06/2015.

Sim naquela época isso era **TUDO normal...** quem falava português em casa é porque... vamo dizer... não **TINHA...** **acho que não tinha ninguém que falava português em casa...** naquela época era **TUDO alemão.**

Tudo normal. Assim é como Katharina descreve como era falar o alemão em casa. No entanto, quando Katharina diz *acho que não tinha ninguém que falava português em casa*, ao utilizar a palavra *acho*, do verbo achar, faz uso de um elemento linguístico modalizador com

atitude proposicional Koch (2004), em que existe uma intenção de propor um fato por meio da reconstrução de memórias. Nesse processo, a memória é um horizonte sinuoso, onde há profundezas em que não se alcançam mais as lembranças. Gaertner (2004, p. 148, grifo do autor) salienta que “[...] ao contar, não lembramos de tudo. A memória não é um “armazém” ou depósito que abriga todas as experiências e informações da vida de uma pessoa”.

Katharina volta a olhar o seu passado e, como as memórias não retêm todas as lembranças, utiliza o verbo *achar* para modalizar e explicar a ocorrência da língua portuguesa em casa. Depreende-se que a língua de herança era a língua de interação familiar, justamente por ser a língua que se falava *em casa*. Para Katharina, *isso* (falar alemão) era *normal*. No entanto, como a memória não é fidedigna, e isso se observa por meio da pista linguística *acho*, Katharina transfere uma idealização de *ninguém* falando o português em casa.

Constata-se que o enunciado de Katharina vai ao encontro dos enunciados de Johann (excerto 1), de Karoline (excerto 2) e de Friedrich (excerto 3) quanto à tendência do uso de operadores argumentativos que sugerem o monolinguismo no contexto familiar, embora a interação em língua portuguesa acontecesse com pessoas que não falavam alemão. Com tal cenário, depreende-se que os sujeitos tendem à identificação com a cultura alemã por meio da língua. O sentimento de pertencimento a uma comunidade que falava alemão se desvela na distinção das pessoas que falavam a língua portuguesa como sendo *outras pessoas* ou *alguém de fora*.

A infância dos quatro sujeitos da pesquisa está associada, portanto, a memórias de uma época em que falar o alemão na esfera familiar era *normal*, pois só falavam a língua alemã em casa. No entanto, durante o processo de escolarização, serão privados da interação por meio da língua de herança, como se verá na seção seguinte, em que os enunciados estão relacionados aos letramentos. Por meio deles, a análise explora como se deu o processo de escolarização em uma escola multisseriada, na década de 1960, em um contexto de língua minoritária (alemão). Nesse movimento, lançam-se alguns olhares sobre letramentos também na esfera familiar.

4.2 “...EU NÃO SABIA O QUE SIGNIFICAVA POR CAUSA DO PORTUGUÊS...”: ESCOLARIZAÇÃO, LÍNGUA DE HERANÇA E LETRAMENTOS

Esta segunda seção aborda a escolarização dos quatro sujeitos por meio das memórias reconstruídas em seus enunciados.

A escola, que ficava localizada em um bairro da cidade de Indaial, era multisseriada. Duas turmas estudavam em uma mesma sala, com apenas uma professora, que organizava os

trabalhos com os dois grupos. As professoras, em sua maioria, falavam alemão e português. A escola foi demolida após a construção da “nova escola”, que foi erguida nas proximidades. Com essa breve reapresentação da escola, seguem as memórias dos sujeitos.

Katharina, Karoline, Johann e Friedrich frequentaram essa mesma escola até a quarta série. Depois disso, os sujeitos tiveram que decidir se continuariam estudando em outra escola mais no centro, pois a instituição multisseriada na comunidade oferecia somente até a quarta série, ou se ingressariam no mercado de trabalho. Friedrich, Katharina e Karoline optaram pelo mercado de trabalho. Johann, o mais jovem desta pesquisa, seguiu adiante com os estudos em outras escolas. Todos os sujeitos disseram que guardam boas memórias da escola onde estudaram.

Inicia-se a discussão sobre escolarização com um excerto de Katharina. Cabe lembrar que, se é possível à pesquisadora trazer os enunciados à discussão nesta dissertação, é porque os entrevistados compartilharam suas memórias. Essas memórias, no entanto, apesar de serem contadas por um sujeito na sua subjetividade, estão relacionadas ao discurso de muitas outras memórias de outros sujeitos.

A importância das memórias de um grupo de pessoas em uma pesquisa é a de que as informações se encontram, como um conglomerado de lembranças em que só existem regularidades no momento em que se associam. Assim, além da importância das memórias para relatos de experiências, a vivência das experiências em grupo é o que permite o compartilhamento das memórias pelos sujeitos. Nesse viés, Rios (2013, p. 4) alerta:

[...] só é possível ao sujeito construir e acessar lembranças na condição de membro de um conjunto ou totalidade que o ultrapassa, não só em termos quantitativos, mas também em termos qualitativos. O indivíduo isolado não forma lembranças, ou pelo menos não é capaz de sustentá-las por muito tempo, pois necessita do apoio dos testemunhos de outros para alimentá-las e formatá-las. As memórias individuais se formam a partir da relação com o outro.

No entanto, de todas as experiências que um ser humano vivencia, muito poucas sobrevivem à capacidade humana de lembrar e recontar. Além disso, as lembranças são reconstruídas. Para Bosi (1994, p. 55), “o processo de recordação não é simples; é construtivo, gradual e depende da situação do presente. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje, as experiências do passado”. Por isso, quando os sujeitos relatam memórias, compreende-se que as vivências concernentes ao bilinguismo em família, à escolarização, às representações e às línguas foram de relevante importância na vida deles.

Quando a pesquisadora perguntou à Katharina se o avô também havia ensinado a escrever em alemão, pode-se observar a interação com o avô por meio de memórias sobre um evento de letramento no seguinte excerto:

Excerto 06. Sra. Katharina, nascida em 1957. Entrevista gravada em 24/06/2015.

Escrever não TANTo mas a **ler** ((alemão))... **ele** ((o avô)) naquela época tinha um **jornal**... eu não me lembro mais que jornal que era... e lá sempre vinha tipo **histórias** pra crianças... né então **ele lia** TODa noite... **ele lia essas histórias** pra mim e pro meu irmão... e por causa disso é que eu fui olhando e ele foi **dizendo as palavras** e **lendo** e **aprendi o alemão** né.

A beleza das memórias são as experiências que delas emergem nos enunciados e a constituição do ser humano nesse processo. Mas, embora as narrativas das memórias sejam particularmente individuais, entende-se, com base em Bakhtin (1997), que elas são construídas no coletivo, na interação social. Para que o indivíduo se constitua em sua individualidade, é a coletividade que irá lhe assegurar um enredo, embebido em um contexto sócio-histórico. Para Bakhtin (1997, p. 55):

É nesse sentido que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não o [acabamento] criasse.

Quando Katharina aponta o avô como o membro da família que lia toda noite para ela e para o irmão as histórias que vinham em um jornal que circulava na época, e que nesse processo aprendeu o alemão olhando as palavras ditas e lidas pelo avô, ela narra uma fração de sua constituição social por intermédio da “relação de alteridade” (BAKHTIN, 1997) com o avô. Nessa constituição, Katharina tornou-se uma pessoa com características únicas por meio das memórias de pessoas de seu contexto, que foram dando um acabamento externo à existência de Katharina.

Por meio da relação com o avô, Katharina pôde dialogar com os enunciados que floresciam em um cenário edificado por memórias advindas daquele contexto-social. Hoje, Katharina busca dar sentido ao presente recorrendo às memórias de interação com seu avô por meio da língua alemã na esfera familiar. Esse sentido que Katharina busca perpassa o presente e adentra o futuro, o hipotético e utópico, refratando constantemente os sentidos construídos e em construção. Ao fazer esse movimento dialógico com o passado e o futuro por meio das memórias no tempo presente, Katharina reconstitui-se como sujeito.

A interação com o avô ajudou a constituir Katharina como sujeito social por meio da linguagem. Ao mesmo tempo em que o avô lia as histórias do jornal em alemão, Katharina não

apenas ouvia, mas interagia aprendendo a língua de herança por meio da repetição das palavras para as quais ela olhava. Nesse movimento de ouvir, o sujeito vai incorporando valores culturais, representações e identidades que o constituem como sujeito de uma comunidade. Conforme Street e Bagno (2006, p. 466, grifos do autor):

[...] as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade [*personhood*]. O que quero dizer com isso é que, quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar.

A importância do papel do avô enquanto agente de letramento nesse cenário também se justifica pelo fato de que, assim como Katharina constituía-se como ser humano único nesse processo de “alteridade” (BAKHTIN, 1997), assim também o avô se constituía nesse processo. Ambos alteravam sua perspectiva ideológica por meio da leitura de textos escritos em alemão, em um dialogismo, uma interação que se constitui na e por meio da linguagem, mas não apenas por meio de palavras. As relações dialógicas se entrelaçam no movimento da vida e do tecer do tempo no fazer histórico.

A seguir, quando questionada como era aprender a ler e a escrever em uma outra língua, Katharina relata como foi aprender a ler e a escrever em alemão e em português.

Excerto 07. Sra. Katharina, nascida em 1957. Entrevista gravada em 24/06/2015.

É pra dizer a verDAde eu **ler** eu **lia pouco em alemão** porque eu **aprendi com MEU avô a LÊ...** mas **escrever** eu tinha dificuldade ainda porque eu **não peguei AULA em alemão** né... então **meu marido escreve e lê alemão...** ele **pegou AULA de alemão** mesmo... só que eu **não consegui ler e escrever...** assim ler eu leio... até hoje eu leio bastante coisa em alemão... mas o português foi normal assim né aprendi fácil... eu acho que é uma língua que a gente aPRENde fácil também né mais fácil do que o alemão.

Se anteriormente discutiu-se a importância do papel do avô como “agente de letramento” (KLEIMAN, 2010) e como sujeito que ajudou a constituir o *ser* de sua neta na relação de alteridade, aqui, a atitude do avô se estende como difusor da língua de herança.

Uma das razões pelas quais a figura do avô também transcendeu nas memórias da neta Katharina foi por ensinar a ler em alemão. Embora essa prática possa ter sido desprovida de intencionalidade de manutenção da língua de herança, o avô inseriu Katharina em práticas de letramento em alemão, provavelmente porque a leitura tinha um valor na vida do avô, especialmente a leitura na língua de herança.

Katharina, embora reconhecendo que lê *bastante coisa em alemão*, explica que tinha dificuldade em ler e escrever em alemão, pois *não pegou aula em alemão* como o marido, que

lê e escreve, porque *ele pegou aula de alemão mesmo*. A aula em alemão presume-se que seja por meio do ensino formal, talvez por meio de algum curso, pois as escolas não ofereciam mais aulas de alemão devido às políticas linguísticas nacionalistas (1937-1945) que, por meio de leis e decretos, proibiram o ensino de línguas de imigração nas escolas comunitárias e religiosas. Assim, “Quando a escola passou a pertencer ao Estado, por consequência, coube ao governo decidir que língua e cultura seriam difundidas nela” (FRITZEN; EWALD, 2016, p. 500).

Nesse movimento, depreende-se que Katharina não agrega o mesmo valor do alemão com o qual interage ao do marido, que teve aulas. Isso revela um “preconceito linguístico” (BAGNO, 2001) muito presente também nas comunidades que falam uma língua de herança. Parte desse preconceito, pode-se supor, é construído na própria escola, como “reprodução cultural” (BOURDIEU, 2011) da qual o processo de escolarização é, em grande parte, ferramenta reprodutora que não dialoga com o contexto social dos sujeitos.

A escolarização desses sujeitos foi um dos momentos marcantes na vida deles no sentido de que precisavam atentar quanto ao uso da língua portuguesa. Nesse viés, a escola exerceu o papel do currículo “como formador das identidades performativas” (LOPES, 2006, p. 46), ao exigir dos alunos a *performance* social de falar a língua portuguesa. Essa performatividade exigida na escola foi de encontro ao que os sujeitos vivenciavam na esfera familiar. Por esta razão, não houve um olhar sensível da escola sobre o contexto familiar no que se refere à língua de herança. Além disso, aquele contexto histórico-social também não contemplava reflexões sobre olhares pedagógicos culturalmente sensíveis (ERICKSON, 1987).

No excerto 07 lê-se a comparação que Katharina faz em relação ao aprendizado da língua portuguesa e da língua alemã. Para a ela, aprender alemão é mais difícil do que aprender português. Nesse sentido, ela possivelmente fala do aprendizado formal, institucional, pois refere-se ao aprendizado por meio de *aulas*. Vale destacar aqui a importância que ela empresta ao ensino institucional e ao aprendizado da leitura e da escrita de uma língua.

A leitura não parece ser suficiente motivo de valorização das habilidades linguísticas de Katharina. Saber ler é importante, mas saber escrever é também necessário. Essa concepção de classificar a competência em uma língua por meio da proficiência das habilidades é comum socialmente, ou seja, se uma pessoa não souber escrever em um idioma, a probabilidade desse indivíduo dizer que não sabe esse idioma porque apenas “fala e entende” é grande.

Essa concepção de que para saber uma língua é necessário saber ler e escrever pode ser depreendida em um excerto de Katharina. Quando motivada a falar sobre como era a interação na sala de aula, no começo, se não sabia o alemão, Katharina explicou que no começo foi difícil, mas que achava o português mais fácil do que o alemão. Nessa reflexão, Katharina discorre

sobre como era em sala de aula quando tinham que escrever português em provas, ditados e exercícios:

Excerto 08. Sra. Katharina, nascida em 1957. Entrevista gravada em 24/06/2015.

No começo era difícil... só que como eu disse eu acho que o português ele é fácil de aprender... é muito mais fácil mesmo pra quem é... a minha filha fez aula de alemão ela disse que é muito mais fácil português do que alemão... porque do jeito como nós falamos o alemão isso é na origem nós não falamos na gramática né **não falamos CERto, CERto** né... **nós deveria falar do jeito como alemão é escrito** né mas nós falamos um pouco diferente....

A escrita recebe um tratamento valorativo na fala dos sujeitos por meio da ênfase da palavra *CERto*, referindo-se à fala em alemão. A valoração que Katharina empresta à palavra está interligada à relação que tem com o objeto, no caso com a língua alemã. Entende-se, pelo viés bakhtiniano, que existe uma expressividade no enunciado que não é neutra, pois o objeto do qual Katharina fala está carregado de sentido para ela.

É possível argumentar que a expressividade no enunciado de Katharina não é neutra pelo fato de que a língua dispõe de sistemas linguísticos expressivos com a finalidade enfática. No entanto, conforme Bakhtin (1997), apesar de a língua dispor desses sistemas, fora do contexto social, desprovidos de sentido, um enunciado é neutro e, por essa razão, estéril de expressividade enunciativa. Assim, pois, existe uma relação entre Katharina e seu enunciado e com a própria entrevistadora. Em relação à expressividade no enunciado, Bakhtin (1997, p. 309, grifo no original) integra-o à segunda fase do enunciado:

A segunda fase do enunciado, que lhe determina a composição e o estilo, corresponde à necessidade de *expressividade* do locutor ante o objeto de seu enunciado. A importância e a intensidade dessa fase expressiva variam de acordo com as esferas da comunicação verbal, mas existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível.

Ao emprestar ênfase ao não falar certo, Katharina sinaliza uma atitude valorativa sobre a escrita. Nesse sentido, ela modaliza o operador argumentativo *certo* intensificando seu posicionamento em relação à dificuldade que é aprender a língua alemã, justificando, ao mesmo tempo, a razão pela qual não fala alemão como é na escrita, gramaticalmente. Nesse sentido, para Katharina, falar certo implica em falar como se escreve. Para Bagno (2001, p. 53), nenhuma ortografia, em nenhuma língua consegue reproduzir os sons da fala fidedignamente porque “[...] a escrita é uma *tentativa* de representação [...]”.

A esse respeito, em que a ortografia é uma representação da fala, pode-se pensar em uma partitura de música e um instrumento musical. As notas em uma partitura são uma representação da sonoridade que se espera ouvir de um instrumento. No entanto, não existem

dois instrumentos que soam iguais, não existem dois pianos, ou dois violinos que apresentem o mesmo som da nota dó, ou mi, ou sol. Além disso, nem mesmo o instrumentista poderá reproduzir os mesmos sons, ainda que toque a mesma música. Nenhum falante reproduzirá os mesmos sons, mesmo que repita a mesma palavra. E nenhuma ortografia é fiel à sonoridade da fala. Entretanto, há que se ter uma convenção para facilitar a leitura e a escrita no âmbito social.

Nesse sentido, saber ler e escrever implica poder participar de atividades sociais por meio das quais a oralidade não basta enquanto validade firmativa. Na escola, por exemplo, as atividades escritas são avaliadas, o que leva a supor que a escrita e a leitura são conhecimentos à parte, de importância social funcional.

A leitura de um documento, por exemplo, de um contrato, vai além de decodificar o código escrito e interpretá-lo. É um evento de letramento no qual há uma participação onde várias partes interagem e têm papéis definidos. Nessa direção Silveira, Rohling e Rodrigues (2012, p. 46, grifo dos autores) postulam:

Um *evento de letramento* é uma situação comunicativa em que os sujeitos que dela tomam parte se envolvem em atividades da vida social que usam ou pressupõem o uso da língua escrita. Os eventos de letramento são colaborativos, pois os diferentes saberes dos sujeitos que neles estão envolvidos são mobilizados no momento adequado, em função dos objetivos comuns dos participantes.

A escola detém uma importância social fundamental para assegurar a participação do sujeito em práticas de letramentos. Assim, a escola promove a aprendizagem da leitura e da escrita para que os escolarizados tenham as ferramentas necessárias para se integrarem e interajam socialmente.

Os sujeitos desta pesquisa foram escolarizados em uma escola situada em uma comunidade onde se falava a língua alemã. As crianças da comunidade foram escolarizadas em língua portuguesa e a interação entre professor e aluno era em português. Os professores, mesmo os que falavam alemão, interagiam em português na escola, o que será tratado a partir do excerto 11.

Qual de fato eram as razões que permeavam as atitudes dos professores em relação à língua alemã não se pode discutir aqui porque a pesquisa não abrangeu a voz dos professores. Porém, pode-se supor que uma das causas para que os professores insistissem no uso do português na escola tenha sido o papel tecnicista desta de ensinar a língua oficial do Brasil, o português, talvez ainda “[...] como reminiscências do período da campanha de nacionalização do ensino, em que as línguas de imigração foram proibidas, especialmente no ambiente escolar” (FRITZEN; RISTAU, 2013, p. 265-266).

Os sujeitos desta pesquisa foram escolarizados em uma comunidade que falava primordialmente uma língua de herança. Na escola, entretanto, o processo de escolarização aconteceu em língua portuguesa e para que Katharina, Karoline, Friedrich e Johann alcançassem o sucesso que a escola esperava deles, precisariam assumir o papel de alunos que o processo de escolarização também exigia.

Até aqui pode-se dizer que todos os quatro sujeitos da pesquisa passaram pelas expectativas transformadoras que o processo de escolarização requer: uma delas, aprender a ler e a escrever. No entanto, o acesso ao uso efetivo dessa tecnologia, do código escrito, talvez tenha ficado deslocado dos eventos de letramento locais, pois, naquele contexto social e histórico, os eventos nos quais os alunos da comunidade se inseriam eram em língua alemã. Vê-se a seguir um excerto de Karoline, quando motivada a contar sobre a língua falada na escola:

Excerto 09. Sra. Karoline, nascida em 1954. Entrevista gravada em 01/06/2015.

Alemão e o português ((línguas faladas na escola)) né era o **português** era o... **rigoroso** sabe que a gente **ia pra escola pra aprender alguma COISA** porque eu... pra eu saber o que é um problema... quanto é que era uma dúzia... **eu não sabia fazer o PROBLEMA PORQUE eu não sabia o que ERA uma dúzia** né... hoje em dia tenho que ri né porque agora eu SEI o que que é uma dúzia mas **naquela época... tinha problema pra resolver mas eu não sabia o que signifiCAVA por causa do português.**

Para os filhos de descendentes de imigrantes, a aquisição da língua de herança por meio da oralidade era comum na esfera familiar. No entanto, não tão comum era a aprendizagem da escrita e da leitura na esfera familiar. Karoline, assim como os demais sujeitos que participaram da pesquisa, adquiriram a língua alemã na oralidade, em interação com seus familiares. Porém, quando Karoline entrou para a escola, teve que resolver problemas matemáticos em português.

Quando Karoline diz que *ia pra escola pra aprender alguma coisa*, depreende-se que ela valoriza os conhecimentos da escola sem levar em conta os conhecimentos que vêm de fora da escola. Quando Karoline enfatiza a palavra ERA, no enunciado *eu não sabia fazer o problema porque eu não sabia o que ERA uma dúzia*, constata-se uma certa frustração nessa ênfase. Por não falar o português, Karoline não conseguiu resolver um problema matemático.

Nesse sentido, observa-se que não basta saber o código da escrita, pois outros fatores também são importantes no processo de aprendizagem. Aqui, o evento de letramento *aula* incorpora práticas que não estão em uníssono para possibilitar interação por meio da compreensão da palavra. Uma dessas práticas é a língua com a qual se comunica, ou seja, para

que haja compreensão do significado de uma palavra, como a da palavra *dúzia* trazida no excerto de Karoline, é fundamental que se saiba seu significado.

Durante o processo de escolarização, as crianças acabam incorporando vários papéis para que possam ir ao encontro das expectativas propostas pela escola. É nesse movimento que se tornam alunos. Karoline incorporou vários papéis do processo de escolarização para se tornar uma aluna e resolver um problema, mesmo sem entender as palavras em português. Nesse sentido, a “performatividade” (LOPES, 2006) do aluno é essencial para o seu sucesso. Saber decodificar garante certo avanço na esfera escolar.

A seguir, quando perguntada se sabia o que as palavras em língua portuguesa significavam, tem-se no enunciado de Karoline a explicação de como fazia para estudar, já que não sabia o significado das palavras:

Excerto 10. Sra. Karoline, nascida em 1954. Entrevista gravada em 01/06/2015.

Não não NÃO sabia o que significava ((as palavras escritas em língua portuguesa))... **eu decoRAva decoRAva decoRAva até que eu captei** né... e na escola daí quando tinha os testes eu **sabia MAIS** ou menos as **perguntas porque tava escrito as perguntas no caderno e as respostas atrás.**

Karoline entrou na escola sem saber a língua portuguesa, língua de instrução nesse espaço. O processo de escolarização para a Karoline foi desafiante por não poder interagir na língua alemã. Assim sendo, Karoline teve que encontrar maneiras de se adaptar ao que era exigido pela escola. Para estudar, ela *decorava, decorava, decorava* até captar.

Constata-se na repetição da palavra *decorava* o quão penoso e repetitivo foi o processo de aprender a performatividade. E nesse processo, algumas práticas e eventos de letramento escolar ajudaram Karoline a organizar sua rotina de estudos. Além disso, o uso da palavra *captei* remete ao *domínio* de uma língua. Essa concepção de *dominar* uma língua é estática, como se a língua, qualquer língua, estivesse parada em algum contexto, esperando para ser adquirida, como discutido na introdução desta dissertação ao problematizar a palavra bilinguismo conforme Maher (2007).

Observa-se que Karoline decorava as palavras. Esse processo transformador elevou a então aluna à alfabetizada. Entretanto, ela não compreendia o significado de algumas palavras, como *dúzia*. Sem saber o significado da palavra-chave de um problema, Karoline precisou adotar estratégias para inserir no teste a resolução de um problema. A estratégia utilizada foi decorando perguntas e respostas.

As *performances* que são repetidas pelos alunos ao longo de sua escolarização são importantes porque demonstram práticas constantes no contexto escolar, que têm uma função

na relação entre aluno e escolarização, e que são ignoradas pela escola, pois esta opera, em geral, no modelo autônomo e dominante de letramento.

No excerto a seguir, o dizer de Karoline abrange a oralidade em língua alemã na escola. Ao ser solicitada a falar sobre a interação em língua alemã na sala de aula, se podia ou não falar o alemão em sala, ela enuncia:

Excerto 11. Sra. Karoline, nascida em 1954. Entrevista gravada em 01/06/2015.

Não não não podia falar alemão NEM um pouco... isso era proibido... alemão não mas Graças a DEUS né que era proibido o alemão porque senão eu ia sair da escola do mesmo jeito como eu entrei... porque eu soFRI... porque não era pra falar o alemão e eu me esquecia toda vida e falava em alemão aí a professora sempre chamava KAROLINE OLHA O ALEMÃO.

Sobre poder ou não falar a língua alemã na escola, constata-se que Karoline é enfática na repetição de palavras negativas, como no uso do advérbio de negação *não*. Além disso, Karoline inicia sua fala com a repetição seguida de *não, não, não podia falar alemão nem um pouco, isso era proibido*. As memórias de escola de Karoline remetem a um passado em que escola e língua alemã não podiam coabitar.

Sobre não poder falar o alemão na escola, sobre essa *proibição*, Karoline surpreende ao utilizar a expressão *Graças a Deus né que era proibido o alemão*. Com tantas palavras de cunho negativo em sua fala, o que se esperaria seria ressentimento em relação à escola. No entanto, por meio do operador argumentativo *senão* (KOCH, 2004), Karoline justifica a proibição do uso do alemão para que aprendesse a falar o português, como se aceitasse o fato de que não poderia haver lugar para a língua alemã no espaço escolar, mesmo depois de tantos anos.

Esse discurso, de como eram obrigados a falar a língua portuguesa e proibidos de falar a língua alemã, parece ter permeado a esfera escolar por meio dos dizeres dos professores. Quando Karoline explica que se esquecia *toda vida* e falava em alemão e que a professora sempre alertava *OLHA O ALEMÃO*, ela expõe uma situação em que a presença da professora demanda vigilância linguística.

A atitude da professora em monitorar o uso da língua dos alunos estava possivelmente relacionada a uma política curricular universal, de uma cultura comum, como discute Lopes (2006), em que os saberes são selecionados de acordo com o cenário político e econômico. Na década de 1960, o cenário econômico demandava a padronização social em virtude do golpe militar e “o terror político” (RIBEIRO, 1992) estava infiltrado também no contexto educacional, além dos resquícios das campanhas de nacionalização do ensino, como discutido anteriormente no excerto 08.

A proibição do uso da língua alemã na escola analisada na fala de Karoline é reiterada no dizer de Johann, no próximo excerto:

Excerto 12. Sr. Johann, nascido em 1960. Entrevista gravada em 22/06/2015.

Na escola a professora abordava então o **português...** nós **éramos obrigados a aprender o português... na sala de aula só português** o incentivo era o **português**.

Utilizando quatro vezes a palavra *português* em seu enunciado, Johann sinaliza um sentido de obrigatoriedade em relação ao uso da língua portuguesa no espaço escolar. E mesmo sem ter em momento algum utilizado a palavra *alemão*, a expressão *na sala de aula só português* implica que na sala de aula não se falava o alemão. Para os dois sujeitos, a proibição do uso da língua alemã em sala de aula acontecia para que aprendessem a língua portuguesa.

Possivelmente esse era o discurso dos professores em sala de aula, o de não poder falar alemão para poder aprender português. Como os sujeitos foram escolarizados na década de 1960, os professores talvez tenham vivenciado a segunda campanha de nacionalização, que ocorreu entre 1938 e 1945, e experienciavam o golpe militar em 1964. Nesse sentido, a figura do professor exerce grande importância nos dizeres dos sujeitos porque foi o professor, ou a professora, que trouxe nos enunciados ideologias de um contexto-histórico de políticas linguísticas de proibição da língua alemã. Além disso, o professor seguia o seu papel formador de acordo com as instruções da época.

A escola onde os sujeitos estudaram parece ter sido um espaço na comunidade onde se repetiu uma ideologia por meio dos discursos de hegemonia sobre a língua portuguesa, onde a figura do professor teve um papel de moralizador. Os sujeitos, por sua vez, mesmo sem terem vivenciado a campanha de nacionalização, estavam inseridos em uma comunidade que possivelmente havia convivido e sofrido com os discursos que aterrorizavam as comunidades de descendentes de imigrantes. Assim, os excertos dos sujeitos abarcam enunciados em que o ensino do alemão não parece ser um direito.

A ideologia de políticas linguísticas que se espalha por meio de discursos nacionalistas, enfatizando uma língua como a representação do espírito de um país é uma forma, como alerta Oliveira (2008), de reprimir as línguas minoritárias manipulando o ideário popular. Portanto, com as Campanhas de Nacionalização e o Golpe Militar, o contexto brasileiro estava favorável a perseguições e repressões que direcionavam a um currículo escolar de cultura comum e monolinguista.

O enunciado a seguir, de Katharina, complementa as reflexões sobre falar alemão na escola e na sala de aula, além de reforçar a importância do papel das professoras, no que tange ao ensino da língua portuguesa:

Excerto 13. Sra. Katharina, nascida em 1957. Entrevista gravada em 24/06/2015.

É porque mesmo **as professoras já falavam em português pra ensinar o português** né... porque nós entramos na escola sem saber falar uma palavra em português né porque a gente não tinha esse costume de falar em casa o português né.

A escolarização dos sujeitos foi marcada por uma escola e por professores que, de acordo com os excertos de Karoline e Johann (09, 12), tinham a função de ensinar a língua portuguesa. Também no excerto de Katharina depreende-se que a obrigatoriedade da língua portuguesa se devia ao fato de que era a língua que precisavam aprender. Quando Katharina diz que *as professora já falavam em português pra ensinar o português*, depreende-se que as professoras também falavam alemão, mas naquela esfera social falavam em língua portuguesa.

Mesmo que esse processo de aprender a língua portuguesa obrigatoriamente silenciava a língua de herança, ainda assim, pressupõe-se pelos enunciados que Katharina, Karoline e Johann não se ressentem pelo fato de os professores terem proibido a língua alemã na escola, mais precisamente na sala de aula. Para os sujeitos, a proibição da língua de herança naquele contexto era necessária para que pudessem aprender o português.

Também o enunciado de Friedrich traz à reflexão o uso da língua alemã na escola e na sala de aula. O enunciado do sujeito traz o uso do alemão como prática de interação que acontecia fora da sala de aula. Aqui, também, assim como as memórias dos demais sujeitos remetem a uma escola que proibia o alemão, as memórias de Friedrich também se voltam nessa direção. No entanto, desvelam o uso da língua de herança em outros espaços:

Excerto 14. Sr. Friedrich, nascido em 1954. Entrevista gravada em 02/06/2015.

É... **na sala de aula era o português** né... na SALA de aula... mas quando a gente brincava **no recreio e no caminho de casa pra escola ou da escola pra casa** daí já **dobrava pro alemão** já já mudava...

No excerto 14, a repetição da expressão *na sala de aula* demonstra que, naquele espaço, falava-se português. Em outros espaços, *dobrava pro alemão*. Essa alternância de uma língua para outra desvela que esses sujeitos interagiam em diferentes línguas de acordo com os diferentes espaços. Sabiam que na sala de aula não podiam falar o alemão, pois precisavam aprender o português. Fora desse espaço, no entanto, interagiam em alemão.

Conforme Maher (2007), o trânsito entre línguas é tratado mais como um problema do que uma habilidade no contexto escolar. Isso porque a escola ainda está vinculada ao mito do monolinguismo. A noção de que um falante de mais de uma língua deve operar exclusivamente em uma língua ou em outra ignora o fato de que existe um hibridismo, uma fusão cultural e linguística no falante bilíngue. Esse falante opera em uma outra dimensão, “[...] em um terceiro lugar, lugar esse que, sendo permeável à permeabilidade das línguas que o constituem, está permanentemente em construção” (MAHER, 2007, p. 78).

Mas a interação em língua alemã também acontecia em sala de aula. Mesmo sabendo que deveriam falar a língua portuguesa naquele espaço, os sujeitos interagiam com os colegas de classe na língua de herança. Naquele espaço escolar “linguisticamente complexo”, de acordo com Cavalcanti (1999) ao se referir a contextos bi/multilíngues, a interação em duas línguas era monitorada pela professora, que mediava a utilização da língua portuguesa e da língua de herança. Quando perguntado se falavam alemão em sala de aula, Johann reflete:

Excerto 15. Sr. Johann, nascido em 1960. Entrevista gravada em 22/06/2015.

Assim... quando a **professora** por exemplo **não estava próximo** aí entre colegas nós **conversava em alemão...** mas isso era **bem restrito** assim porque **ela ficava muito em cima** nesses detalhes né **pra não mistuRAR muito né por causa do aprendizado que ERA o português.**

Constata-se que o entendimento que a professora tinha em relação ao bilinguismo era possivelmente mediado pelas políticas educacionais linguísticas da época, em que a língua portuguesa figurava como o idioma que precisava ser ensinado e o aprendizado precisava ser eficiente. Para tal, a concepção de que era necessário evitar a transição entre línguas fazia-se necessária naquele momento histórico por razões econômicas e políticas.

Vê-se por meio do enunciado *pra não mistuRAR muito né por causa do aprendizado que ERA o português* que havia uma preocupação em aprender a língua portuguesa pura, sem a interferência de outras línguas. Depreende-se por meio da palavra *misturar* que havia um discurso sobre aprender uma língua, no caso a língua portuguesa, sem misturá-la com o alemão. Nesse viés, considerava-se ensinar e aprender *uma* língua, onde a *mistura* de duas línguas prejudicaria a aprendizagem da língua oficial e de outros conhecimentos escolares.

Entretanto, naquele contexto histórico, a tarefa delegada à escola de ensinar a língua portuguesa de maneira eficiente, sem a mistura de outra língua que pudesse comprometer o aprendizado, camuflava razões ligadas ainda às ideologias das campanhas nacionalistas de apagamento das línguas de imigração. Além disso, o golpe militar de 1964 semeava medo aos

que se opunham ou aos novos ideais, como discutido em Ribeiro (1992). Nesse cenário, a escola cumpria com seus deveres de formação monolíngue.

O excerto que segue, também de Johann, ainda sobre os espaços onde os sujeitos interagiam em alemão ou em português, ilustra as práticas linguísticas das professoras:

Excerto 16. Sr. Johann, nascido em 1960. Entrevista gravada em 22/06/2015.

Nas brincadeiras também... quando nós podíamos nós falávamos o alemão a não ser quando a professora estaria junto em algumas brincadeiras onde então nós teria que nos esforçar pra puxar o português... no caso assim elas ((as professoras)) **entendiam o alemão mas pelo fato seria abordado o português.**

O que chama à atenção no excerto é a indicação de que as professoras falavam alemão, mas interagiam em português. A interação em língua portuguesa acontecia, presume-se pelos falares do sujeito, pelo fato de que os professores precisavam ensinar o português às crianças daquela escola e por acreditarem, possivelmente, de que era o melhor para que os alunos aprendessem o português. Além disso, também não se tinha discussões sobre plurilinguismo.

Esse discurso de não poder falar a língua alemã, o silenciamento da língua de herança e a descrição de como interagiam em alemão, o monitoramento da professora, para o aprendizado da língua portuguesa, permeia o enunciado de cada sujeito desta pesquisa. Convém pensar que havia uma ideologia no dizer dos professores que foi repetida pelos filhos das famílias daquela comunidade. Essa ideologia perpassava pela comunidade por meio das vozes sociais.

Vê-se a importância da escola e do professor, entidades que carregam discursos valorativos linguísticos, no caso do contexto social dos sujeitos. Os enunciados que promovem esses discursos não são neutros, não há neutralidade nos enunciados, como já discutido pelo viés de Bakhtin (1997). Cada professora ou professor que interagiu naquela escola, com aqueles alunos, naquela comunidade, trouxe consigo discursos que perpassaram outros contextos, carregados de sentidos.

Depreende-se por meio dos enunciados dos sujeitos que cada professor, além de ter trazido um discurso próprio, trouxe também outros discursos que perpassaram o seu, e atitudes em relação às línguas que circulavam naquele espaço, ao uso das línguas e à interação. Quando se perguntou à Katharina se os professores deixavam falar o alemão em sala de aula, a experiência que ela narra em relação à atitude dos professores expressa uma outra atitude em relação aos relatos dos outros sujeitos. Katharina diz, em relação aos professores:

Excerto 17. Sra. Katharina, nascida em 1957. Entrevista gravada em 24/06/2015.

DEIXAVAM sim deixavam ((falar alemão em sala de aula))... só que vamo dizer... pra ler pra escrever **pra nós aprendermos a língua portuguesa** então eles optaram pra ensinar isso ali né mas **entre nós** era direto quase **só o alemão** né.

Observa-se que os professores de Katharina deixavam falar o alemão em sala de aula, o português era usado para aprender a língua portuguesa. A língua de herança, no entanto, prevaleceu na interação entre os colegas. A atitude dos professores de Katharina diferencia-se da atitude dos professores de Karoline (excerto 11), de Johann (excerto 12) e de Friedrich (excerto 14). Para esses sujeitos, a interação em língua alemã em sala de aula parece ter sido mais difícil. Nesse sentido, a atitude linguística de cada professor configurou a identidade de cada aluno. Kleiman (2006, p. 417-418) postula:

Na interação, o sujeito pode se posicionar como um agente, isto é, como um sujeito que atua autonomamente, num jogo de resistência, a fim de causar transformação numa dimensão social ou coletiva, ou pode posicionar-se subalternamente, num jogo de conformidade ou submissão, na sua orientação às práticas culturais dos grupos dominantes.

As atitudes dos professores em relação às línguas naquela comunidade, naquela escola, gravitavam centradas na concepção interacional e de identidade que tinham em relação àquele grupo. Podiam assumir uma posição de resistência ou de submissão, de transformação ou de conformidade e, assim, servir de guia, como rosa dos ventos, no processo de entrelaçamentos identitários.

Assim, pois, concluindo esta seção, observa-se que os enunciados de Karoline, Katharina, Friedrich e Johann desvelam a importância da família como agentes de letramentos para a manutenção da língua de herança. A interação em família acontecia primordialmente na oralidade e o processo de alteridade configurava-se no dialogismo que permeava os costumes, as crenças, as tradições.

A escolarização foi um momento de ruptura concernente à interação na língua de herança. Falar alemão em casa era uma prática normal, como relatado pelos quatro sujeitos, e passou a ser razão de monitoramento na esfera escolar. Na escola os sujeitos precisaram se adequar aos papéis performativos, como decorar respostas para provas, mesmo que não soubessem o significado das palavras. Hoje, os sujeitos reconhecem que sabem alemão, mas suas falas desvelam a preocupação com a língua alemã padrão, além da leitura e da escrita.

As professoras, embora soubessem a língua alemã, monitoravam o uso da língua de herança dos sujeitos em sala de aula. O contexto histórico do capital e da mão de obra da década de 1960 influenciou a educação com a ideologia do ensino da língua portuguesa como forma

de alcançar sucesso profissional. Assim, para os professores, o ensino da língua padrão implicava em oportunizar aos alunos um futuro econômico mais promissor.

Nesta seção 4.2, discutiu-se os letramentos no processo de escolarização dos sujeitos. Na próxima seção exploram-se as representações sobre a língua alemã e sobre seus falantes.

4.3 “...QUANDO UMA PESSOA CONSEGUE FALAR MAIS LÍNGUAS ELA TEM UMA FACILIDADE DE ABRANGER COISAS MAIS ALÉM...”: REPRESENTAÇÕES SOBRE A LÍNGUA ALEMÃ E SOBRE SEUS FALANTES

Esta terceira seção finaliza o capítulo de análises com foco no terceiro objetivo específico de analisar as representações sobre língua alemã e sobre seus falantes. Para tanto, foram selecionados os excertos que seguem abaixo, a fim de explorar a temática sobre representação.

Traz-se, a seguir, um excerto do enunciado de Karoline, que justificou por que ensinou a língua alemã aos filhos a partir da pergunta sobre se havia ensinado alemão aos filhos:

Excerto 18. Sra. Karoline, nascida em 1954. Entrevista gravada em 01/06/2015.

Achava uma língua bonita... e também eu pensei que um dia **seria bom eles saberem mais línguas** né... enquanto que eles não iam na aula **falavam tudo tão bonito o alemão todo mundo ficava assim mas que coisa linda** né uma menina tão pequena né e falar tão bonito o alemão né... mas era que eu nunca falava o português.

Diante da pergunta, Karoline refletiu sobre o motivo que a levou a ensinar o alemão aos filhos. Observa-se que havia a intenção de Karoline em ensinar a língua alemã por considerar importante o aprendizado de mais línguas. Depreende-se, portanto, que Karoline valoriza o conhecimento de mais línguas como vantajoso em relação ao futuro dos filhos.

Ao dizer que *nunca falava o português*, depreende-se que o falar *tão bonito o alemão* da filha pode estar relacionado à concepção de bilinguismo por meio da “ideia de uma perfeição idealizada” (MAHER, 2007, p. 73), uma vez que Karoline parece atribuir o falar bonito ao fato de que ela nunca falava o português. Nesse contexto, parece existir uma idealização de que falar uma língua implica não transitar entre os códigos (MAHER, 2007).

Constata-se, também, o mito do monolinguismo (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007), no enunciado de Karoline, em que falar uma língua desconsiderando outra, ou outras, imprime à língua de interação, nesse caso alemã, uma valoração linguística que se sobrepõe às demais línguas. Essa valoração da língua alemã pode ser explicada levando em consideração a representação linguística que Karoline tem da língua. Entretanto, verifica-se que a

representação não parece estar vinculada somente à língua, mas ao contexto cultural familiar comunitário e às próprias memórias que entrelaçam a língua alemã à vivência.

No excerto acima, Karoline se refere à filha para exemplificar a reação das pessoas ao ouvir *uma menina tão pequena falando tão bonito o alemão*. A representação que Karoline tem do alemão como uma língua *bonita* pode estar relacionada, além da concepção da idealização e do monolinguismo, à representação que as pessoas tinham da língua alemã como uma língua difícil de falar. Ressalta-se, ainda, que Karoline fala da língua do seu grupo étnico, da sua língua de herança, relacionada à identidade do grupo a que pertencia. Ou seja, no viés do pensamento sobre representação de Hall (1997), a significação sobre um referente é construída comunitariamente.

No entanto, as significações tendem a mudar e a representação que se tem de um referente, também. Essa mudança é sinalizada no próximo excerto, quando Karoline fala sobre a interação em língua alemã na esfera familiar, ao ser perguntada se os parentes e amigos que falavam o alemão ensinaram o idioma aos filhos:

Excerto 19. Sra. Karoline, nascida em 1954. Entrevista gravada em 01/06/2015.

Sim **todos** eles **começaram com as crianças só falando alemão e tudo mudou...** hoje em dia **ninguém mais fala alemão...** não sei se é **por vergonha ou porque desaprenderam** rapidamente né.

De acordo com o enunciado de Karoline, *todos* os parentes e amigos que falavam a língua alemã ensinaram o idioma aos filhos. Entretanto, as significações mudaram e, com elas, a representação que se tinha do alemão. Karoline questiona o fato de ninguém mais falar o alemão, não sabendo se isso *é por vergonha ou porque desaprenderam*.

Depreende-se por meio do questionamento de Karoline que houve uma mudança: ninguém mais fala a língua alemã. Karoline apresenta duas opções para explicar essa mudança, sendo uma delas a *desaprendizagem* da língua e a outra, *vergonha*. Nesse sentido, o fato de ninguém mais falar a língua de herança pode ser explicado pela mudança da representação de identidade que aconteceu ao longo do tempo entre as gerações mais novas da comunidade. Conforme Hall (1997, p. 597-598, grifos do autor, tradução nossa):

Identidade, nessa concepção sociológica, une a lacuna entre o ‘interno’ e o ‘externo’ – entre os mundos pessoal e o público. O fato de que ‘nos’ projetamos dentro dessas identidades culturais, ao mesmo tempo internalizando seus significados e valores, fazendo-os ‘parte de nós’, ajuda-nos a alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. Identidade portanto ‘costura’ [...] o objeto à estrutura. Ela estabiliza os sujeitos e os mundos culturais que

habitam, fazendo com que ambos sejam reciprocamente mais unidos e previsíveis. Entretanto esses são exatamente os ditos ‘em deslocamento’.¹⁹

A *desaprendizagem* da língua alemã, à qual Karoline se refere, está relacionada ao fato de os mais jovens não falarem mais o alemão, pois os sujeitos passaram a viver em mundos culturais instáveis, em constante mudança. O senso de comunidade que mantinha a unidade identitária passou a desprender-se dos laços linguísticos por meio das migrações das gerações mais novas. No entanto, a *desaprendizagem* não está apenas relacionada às migrações e à instabilidade identitária.

Quando Karoline menciona a *vergonha*, constata-se que a desaprendizagem também ocorre em virtude das atitudes e dos valores atribuídos a uma língua. Fritzen (2012b) aponta para políticas linguísticas que influenciam o deslocamento atitudinal e valorativo que se tem sobre uma língua. No caso das línguas de imigração, mais precisamente do alemão, as políticas linguísticas nacionalistas trataram de intervir em seu uso, levando a língua à margem social. Assim, a língua alemã passou a sobreviver nas áreas rurais, distante dos centros urbanos e dos artefatos culturais, como livros, confiscados durante as Campanhas de Nacionalização. Nessa direção, Fritzen (2012b, p. 165, grifos do autor) postula:

Sem o contato e a referência na escrita, [...], a língua alemã do grupo teutobrasileiro passou a ser estigmatizada por ter-se distanciado da variedade de prestígio idealizada, o *Hochdeutsch*, e seus falantes passaram a ser associados, de forma preconceituosa, à categoria social e étnica ‘colonos alemães’.

A *vergonha* à qual Karoline se refere pode estar vinculada à estigmatização associada à ruralidade que a língua alemã passa a receber. Tal deslocamento desalinha os sentimentos identitários pessoais e comunitários, como se pode observar no excerto de Friedrich, abaixo. Quando convidado a refletir sobre o porquê dos parentes e amigos da geração dele terem, ou não terem, ensinado alemão aos filhos, ele explica:

Excerto 20. Sr. Friedrich, nascido em 1954. Entrevista gravada em 02/06/2015.

Por causa da FAMÍLIA e LUGAR... se alguém morasse nesse lugar e fosse morar em outro lugar onde predomina MAIS o português então automaticamente o alemão começa a se distanciar né... tu não vais falar mais porque o envolvimento de outras pessoas

¹⁹ “Identity, in this sociological conception, bridges the gap between the ‘inside’ and the ‘outside’ – between the personal and the public worlds. The fact that we project ‘ourselves’ into these cultural identities, at the same time internalizing their meanings and values, making them ‘part of us’, helps to align our subjective feelings with the objective places we occupy in the social and cultural world. Identity thus stitches (or, to use the current medical metaphor, ‘sutures’) the subject into the structure. It stabilizes both subjects and the cultural worlds they inhabit, making both reciprocally more unified and predictable. Yet this are exactly what are now said to be ‘shifting’.” (HALL, 1997, p. 597-598)

e aí tu começa a esquecer com o tempo né... a comunidade ajuda se tu ficar num lugar que nem nós aqui... se tu sai aqui pra esquerda pra direita qualquer que tu encontra tu pode praticar o alemão falar alemão então agora se tu morar num lugar mais pro CENTRO aí já muda... aí que tem que falar o português e aí começa a esquecer né.

Friedrich relaciona o esquecimento da língua alemã ao movimento migratório dos membros de uma comunidade ao refletir que *automaticamente o alemão começa a se distanciar*, referindo-se ao deslocamento de ir *morar em outro lugar onde predomina MAIS o português*. Com isso, o distanciamento do alemão ao qual Friedrich se refere parece não estar vinculado ao desaprender ou ao esquecimento da língua, mas às mudanças que ocorrem na comunidade, devido às migrações, mais constantes entre as novas gerações, levando aos movimentos de deslocamento identitário.

Outra referência que Friedrich faz ao esquecimento da língua se desvela no enunciado *agora se tu morar num lugar mais pro CENTRO aí já muda aí que tem que falar o português e aí começa a esquecer* (a língua alemã). Ao enfatizar a palavra *CENTRO*, Friedrich leva a refletir sobre a importância da comunidade para a continuidade na interação em língua alemã, uma vez que no centro da cidade tem que falar o português. A representação que Friedrich parece ter do centro da cidade é a de um lugar onde a língua portuguesa é dominante, onde há restrições para poder interagir na língua de herança, diferentemente da representação da comunidade onde se insere, porque ali ele ainda encontra pessoas que falam o alemão e com as quais pode interagir na língua de herança.

Constata-se que tanto Karoline quanto Friedrich compartilham de características culturais porque a troca interacional à qual ambos estão expostos no grupo é primordialmente por meio da linguagem, pois é nela e por ela que sentidos são construídos. A partir do momento em que a troca interacional linguística passa a ter influências de deslocamentos identitários, ou a partir do momento em que o sujeito experiência outras identificações (HALL, 2005), as características culturais de um grupo mudam. E também os filhos, que diferentemente dos pais deixaram a comunidade por razões ligadas a estudo e trabalho, uma vez que o momento histórico-social, político e econômico havia mudado, voltaram à comunidade trazendo outras referências culturais.

As mudanças em relação à interação em língua alemã percebidas por Karoline e por Friedrich são também sentidas por Katharina. Quando foi perguntado a ela se ensinou a língua alemã aos filhos, Katharina respondeu que sim. Ao ser convidada a refletir sobre por que havia ensinado alemão a eles, ela justifica:

Excerto 21. Sra. Katharina, nascida em 1957. Entrevista gravada em 24/06/2015.

Porque **eu achava impoRTANte** porque desde pequena... porque na verdade a minha vó era Viva ainda meus pais... tá que eles falam português mas não é aquele português... tem algumas coisas que eles não sabem faLA então EU minha SOgra meu SOgro todos eles né BEM alemão... então eu achei muito importante pra eles ((filhos)) né... porque um dia que eles **precisasse responder alguma coisa** não ia saber responder... **só que o problema já é uma OUtra época então tudo quanto é lugar que eles iam já não era mais só o alemão...** então **vai perdendo MUITO alemão...** não responde mais alemão... então dá aquela **mistura alemão com português**.

Katharina ensinou a língua alemã aos filhos porque *achava importante* e porque os antecedentes falavam. A partir das reflexões de Katharina, verifica-se que ela prima pela preservação da língua alemã por meio da interação em família, onde os pais podem atuar como agentes de letramentos (KLEIMAN, 2006) na tessitura cultural familiar e comunitária.

Assim como nos excertos 19 de Karoline e 20 de Friedrich, o enunciado de Katharina também desvela a preocupação com as mudanças que ocorreram em relação à interação em língua alemã ao longo do tempo. Tal inquietação, no entanto, percebida quando Katharina diz que *o problema já é uma outra época então tudo quanto é lugar que eles iam já não era mais só o alemão*, traz à reflexão mais a questão das mudanças ligadas à passagem do tempo que refletiram mudanças na comunidade.

Ao utilizar a palavra *problema* conectando-a à expressão *já é uma outra época*, Katharina relaciona a diminuição de interação em língua alemã à mudança de época, ou seja, existem razões, como a estigmatização da língua, que levam ao seu apagamento ao longo do tempo. Constata-se uma “dinamicidade da língua” (ALTENHOFEN, 2013), ou seja, a língua é passível de mudança. Para Katharina, a representação que tem sobre a mudança linguística parece estar relacionada à época, que carrega as explicações vinculadas à interação não mais exclusiva em língua alemã.

Katharina atribui à interação bilíngue alemão e português, possivelmente utilizando a alternância de códigos, a perda da língua alemã. Quando enuncia que *já não era mais só o alemão*, depreende-se que Katharina percebe a influência da língua portuguesa sobrepondo-se à língua minoritária. Como a interação não acontecia mais só em alemão em outros lugares, talvez se referindo aos locais públicos como instituições e comércio, Katharina vê a língua de herança perder-se e a representação da mistura de línguas não constitui o ideal de língua por ela imaginada.

Para Johann, a representação sobre a manutenção da língua alemã parece não transcender tempo ou espaço, ou seja, época e lugar, como para Katharina. No excerto a seguir,

quando perguntado se os parentes e amigos da geração dele ensinaram, ou não, a língua alemã aos filhos, Johann responde:

Excerto 22. Sr. Johann, nascido em 1960. Entrevista gravada em 22/06/2015.

Alguns desses colegas até meu próprio irmão... ele não segurou a língua alemã com a filha dele né... e outros colegas também... que eles não... não sei se isso era que eu **considero isso de relaxamento ou descuido** não sei,,, mas no caso no nosso filho **a gente...** assim... **prestou muita atenção** nesse sentido porque uma ele já veio de berço e só podia acrescentar mais né.

Constata-se que o operador argumentativo *até* desvela a intencionalidade no enunciado de Johann de problematizar o fato de que o irmão não *segurou* a língua alemã com a descendente. A pausa, transcrita em reticências após a palavra irmão, desvela um momento reflexivo que antecede o clímax do excerto que se condensa no verbo *segurar*.

A partir da palavra *segurou*, pode-se observar que a representação que Johann tem sobre a manutenção da língua alemã é a de que esta está condicionada à vontade e ao esforço que cada indivíduo exerce sobre ela. Johann, mais adiante em seu enunciado, questiona-se sobre o fato de o irmão não ter *segurado*, mantido, a língua alemã com a filha ao expor as palavras *relaxamento* ou *descuido*. Ao utilizar essas palavras, Johann assume um posicionamento político em relação à manutenção da língua de herança, imprimindo uma posição valorativa em tom negativo, um movimento avaliativo de Johann ao refletir sobre a manutenção da língua na esfera familiar. Depreende-se que Johann atribui à família certa responsabilidade na manutenção da língua de herança. Além disso, o enunciado de Johann também sinaliza conflito, ao pontuar que ele, ao contrário do irmão, prestou atenção à manutenção da língua no contexto familiar.

Tal posicionamento político, que defende a manutenção da língua de herança na esfera familiar e questiona a atitude dos falantes que não a mantém, desvela-se por meio da linguagem, que exporta uma gama de significados, “um mapa conceitual” (HALL, 1997, p. 18), construídos por Johann sobre a língua alemã, no contexto sociocultural onde se insere. A representação que Johann tem sobre a língua alemã e seus falantes é, pois, uma construção social e cultural de significados, “um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2009, p. 90).

No próximo excerto, Johann traz à discussão o que pensa sobre a aprendizagem de línguas. Esse pensamento despontou quando a pesquisadora, ao final da entrevista, perguntou se Johann gostaria de acrescentar mais alguma informação.

Excerto 23. Sr. Johann, nascido em 1960. Entrevista gravada em 22/06/2015.

Olha no conteúdo que nós conversamos assim... em negócio de línguas... né de falar **eu entendo um POUCO inglês né isso também é uma vantagem eu sempre falo pro meu filho... isso é uma vantagem que a pessoa que fala alemão tem em relação de aprender o inglês** então até é uma pena que eu não completei o inglês total né pra... eu acho muito legal **quando uma pessoa consegue falar mais línguas ela tem uma facilidade de abranger coisas mais além né.**

O enunciado de Johann desvela a importância que a língua alemã exerce na concepção que tem sobre saber falar mais de uma língua. Quando Johann diz *eu entendo um POUCO inglês né isso também é uma vantagem*, depreende-se, por meio do operador argumentativo *também*, que reconhece a importância de saber uma outra língua ao lado da língua de herança.

Em seguida, quando Johann enuncia que sempre fala para o filho *isso* (entender inglês) *é uma vantagem que a pessoa que fala alemão tem em relação de aprender o inglês*, constata-se que há uma valorização da língua alemã no que diz respeito ao aprendizado da língua inglesa. Johann construiu essa representação de que saber alemão é uma vantagem para aprender inglês por meio dos sentidos tecidos na interação social do meio em que vive.

Johann, utilizando-se da(s) língua(s) que fala, dialoga com o filho sobre a vantagem de saber alemão para aprender inglês. Assim, é por meio da linguagem que Johann vai significando e ressignificando as representações que possui da língua alemã para seu descendente, em uma rede de conectividade cultural que se articula na interatividade. Porém, de acordo com Hall (1997), as significações não são fixas, ou seja, estão condicionadas ao movimento sócio-histórico-político-cultural.

Nesse sentido, as representações, pode-se dizer, viajam no tempo e no espaço pelas palavras ressignificadas na interação humana. Nesse processo nada é fixo, e as tentativas de emular significações sempre estarão à mercê de ressignificações.

Por fim, Johann traz em seu enunciado *eu acho muito legal quando uma pessoa consegue falar mais línguas ela tem uma facilidade de abranger coisas mais além né*, a representação positiva que tem de uma pessoa que consegue falar mais línguas. Observa-se que Johann usa o verbo *consegue*, implicando que falar mais línguas requer de alguém labor ou talento. Além disso, o enunciado sintetiza a representação que Johann tem de si mesmo como falante de mais línguas, ao concluir que *uma pessoa que fala mais línguas tem uma facilidade de abranger coisas mais além*, e talvez pensando nas possibilidades do uso da língua no mundo hoje.

As representações compartilhadas por Karoline, Katharina, Johann e Friedrich vão ao encontro das vivências experienciadas na comunidade onde cresceram. Um dos locais de

convivência foi, pois, a escola. Todos os quatro sujeitos tiveram que se adaptar à interação em língua portuguesa enquanto alunos, o que desencadeou conflitos de representação identitária e linguística. Ainda assim, todos os sujeitos disseram guardar boas memórias da escola.

A seguir, finalizando esta seção e este capítulo, traz-se um excerto de Friedrich. No final da entrevista, quando perguntado se havia mais alguma coisa que gostaria de acrescentar, mais alguma informação sobre aquela época, Friedrich enuncia similaridades em relação ao que os sujeitos pareciam compartilhar durante a entrevista: a representação nostálgica de uma escola que fez parte de um contexto histórico marcado ainda pelos apagamentos e silenciamentos das línguas de imigração, mas ao qual a língua de herança dessa comunidade, por meio de seus descendentes, sobreviveu.

Excerto 24. Sr. Friedrich, nascido em 1954. Entrevista gravada em 02/06/2015.

É sobre época... como nós estávamos comentando... a época de a gente ir pra escola... na verdade **uma escola centenária** seria hoje então **na época já tinham ido os avós nossos já PAI e MÃE todos eles estudaram nessa escola né... e de repente hoje simplesmente ela não existe mais só em FOTO** né então uma coisa que eu penso que não deveria ter... poderia até ter desmanchado a escola mas tirado e montado ela em OUTRO lugar né porque na verdade pelo que diz aí é uma das primeiras escolas do nosso lugar aqui né de Indaial pelo que eu tenho a informação. Então uma coisa que ficou... **as telhas eram diferentes... que hoje tu não vê a MADEIRA ou tipo de CONSTRUÇÃO** então uma história que **praticamente vai se APAGAR** né então só através de FOTOS **única coisa que ainda existe é o POÇO né tem mais de 100 anos** então são essas coisas assim que eu acho uma história bonita né não deveria acabar assim...

A escola onde Friedrich, Karoline, Johann e Katharina estudaram permanece nítida na descrição do enunciado de Friedrich. Os detalhes estruturais da escola desvelam tradições e costumes de uma época cuja interação em família e comunidade era primordialmente em língua alemã. Quando Friedrich diz *uma história que praticamente vai se APAGAR*, potencialmente a escola assume a representação da própria história de vida de Friedrich, da comunidade e da língua de herança. As memórias reconstruídas por Friedrich e pelos demais sujeitos estão carregadas de sentidos que a instituição escola assume para eles.

Nesse compasso, o que pode ser feito para navegar pelos mares linguísticos em que as línguas de herança não sejam apenas ilhas desprovidas de reconhecimento, fadadas ao apagamento? Primeiramente, conhecer os contextos de línguas minoritárias, mapeando-os (CAVALCANTI, 1999). Trazer à luz já implica dar ouvidos e voz (ALTENHOFEN, 2013), mobilizando pesquisas com olhares de cunho etnográfico (FRITZEN, 2012), que dialoguem com pessoas de contextos bi/multilíngues. Nesse processo dialógico e de alteridade (BAKHTIN, 1997), a escola, enquanto instituição, pode ser um propulsor e difusor social

discursivo de pedagogias culturalmente sensíveis (ERICKSON, 1987). Assim, quem sabe, uma história, embora sempre corra o risco de ser apagada, tenha, ao menos, uma chance de ser contada por meio das memórias de quem a navegou.

Esta seção finaliza o capítulo 4 de análises que discutiu as representações que os sujeitos da pesquisa têm sobre a língua alemã e sobre seus falantes. Observa-se que as representações que os sujeitos têm sobre a língua alemã e sobre seus falantes são favorecidas em torno de um mapa conceitual que se constitui na interação linguística entre os indivíduos no contexto onde estão inseridos. O monolinguismo e o bilinguismo que converge para a idealização figuram entre as concepções de uso da língua alemã, tendência que se inclina ao sentimento de pertencimento ao grupo alemão. Entretanto, a diminuição de falantes da língua alemã desperta o sentimento de instabilidade por meio das mudanças que acometem as representações sobre a língua de herança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação navegou pelo viés da Educação em diálogo com a Linguística Aplicada, com um olhar voltado à escolarização e ao plurilinguismo de quatro sujeitos falantes do alemão como língua de herança. O objetivo da pesquisa foi compreender as relações entre escolarização e plurilinguismo a partir das memórias desses falantes de uma geração (55 a 65 anos) que falam a língua alemã como língua de herança.

O capítulo introdutório iniciou com a descrição das motivações de pesquisa, entrelaçadas às experiências linguísticas na vida da pesquisadora, que morou na comunidade onde os sujeitos foram entrevistados e aprendeu o alemão na esfera familiar. Em seguida, foi apresentado o estado da questão, que se desdobrou nas pesquisas realizadas sobre o tema desta dissertação.

O segundo capítulo iniciou com a explicação dos procedimentos metodológicos, sendo que a geração de dados resultou do relato das memórias de Friedrich, Johann, Katharina e Karoline por meio da entrevista individual semiestruturada gravada em áudio e transcrita na íntegra. A análise dos dados fiou-se por meio do olhar da pesquisadora sobre as regularidades que se desvelavam ao longo das narrativas, além do diálogo com o aporte teórico e com a orientadora. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi desenvolvida com um olhar etnográfico, uma vez que o contexto social e histórico dos sujeitos se fez importante. O capítulo também apresentou brevemente a comunidade e a escola, além do cenário educacional na década de 1960. Por fim, foram apresentados os sujeitos.

No terceiro capítulo foram apresentados os aportes teóricos que fundamentaram a discussão do *corpus* da pesquisa. As reflexões teóricas centraram-se na concepção dos Estudos do Letramento e dos Estudos Culturais. As teorias trouxeram à luz nesta dissertação conceitos sobre linguagem, identidade, letramentos e representação por meio dos quais discutiu-se os enunciados, contidos nos 24 excertos do quarto capítulo desta dissertação. Salienta-se que o olhar analítico esteve ancorado no dialogismo de Bakhtin (1997), em que o sujeito é visto dentro do contexto social, político, econômico e cultural.

O quarto capítulo foi dividido em três seções, trazendo os enunciados e suas análises. A primeira seção explorou o primeiro objetivo específico *levantar as práticas de linguagem na língua de herança desses sujeitos*. Como resultados, constatou-se que os sujeitos interagem primordialmente em língua alemã no contexto familiar e que a família exerceu importante papel como agência de letramento na constituição da identidade por meio da linguagem. Em contextos de língua minoritária a família tem a possibilidade de manter viva a língua de herança por meio

da interação e por meio das práticas de letramentos. Cabe à família, assim, interagir na língua de herança com os descendentes, sendo a família um importante difusor e mantenedor de um idioma.

A segunda seção buscou explorar o segundo objetivo específico *discutir a influência da escola sobre as práticas de letramentos*. A análise, fundamentada na escolarização e nos letramentos, sinalizou a performatividade (LOPES, 2006) no processo de escolarização como meio pelo qual os contextos minoritários podem ser ignorados, como aconteceu no processo de escolarização no contexto onde os sujeitos da pesquisa estavam inseridos. Cabe à escola, portanto, rever as práticas concernentes às ideologias performativas em contextos de línguas minoritárias.

A terceira e última seção discutiu o terceiro objetivo específico *analisar as representações sobre língua alemã e sobre seus falantes entre os participantes da pesquisa*. Essa discussão foi construída sob a perspectiva dos Estudos Culturais e desvelou as representações dos sujeitos sobre a língua alemã e sobre seus falantes sinalizando tensão identitária e linguística. Mesmo tendo a língua de herança dos sujeitos entrevistados sido ignorada no processo de escolarização, a família conseguiu manter a língua, por meio da qual interagem até hoje.

No entanto, verificou-se por meio dos enunciados que a língua de herança vai perdendo espaço quando os filhos não a falam, por causa das representações estigmatizadas sobre a língua no contexto social e quando a família, parafraseando Johann, não presta atenção ao ensino da língua para os filhos. O processo migratório, na voz de Friedrich, é outro fator que contribui para a perda da língua. Assim, portanto, vários fatores estão envolvidos na representação sobre a língua alemã e sobre seus falantes e, à medida que uma língua vai se metamorfoseando, as representações vão mudando. Outro fator que deve ser mencionado é a atuação política e econômica de um país. As políticas linguísticas e suas representações estão intimamente relacionadas a interesses de capital.

Esta pesquisa navegou pelas memórias de quatro sujeitos que falam o alemão como língua de herança. A reconstrução dessas memórias oferece uma viagem ao processo de escolarização na década de 1960 em um contexto de língua minoritária, em que as relações entre escolarização e plurilinguismo sinalizam para o apagamento da língua de herança por meio do processo de escolarização.

Nesse sentido, as discussões promovidas pela pesquisa ora relatada contribuem, primeiramente, para a reflexão sobre diversidade linguística e língua de herança. Compreende-se, por meio dos Estudos Culturais, que tal reflexão considera *cultura* resultado das práticas

sociais, que não deveriam ser ignoradas. Assim, a vida cultural tecida em uma comunidade precisa ser visibilizada para que, em seguida, já com o olhar voltado ao viés dos Estudos Culturais concernentes à linguagem, as reflexões possam contribuir com a Educação.

Nesse viés, no que diz respeito à escolarização e aos letramentos em contextos minoritários plurilíngues, os resultados da pesquisa podem despertar um olhar mais sensível das instituições escolares e das políticas linguísticas em relação aos contextos de línguas minoritárias. Para as escolas, o desafio que se apresenta é, primeiro, reconhecer o contexto linguístico da comunidade, fazendo um levantamento das famílias que interagem em uma língua de herança. Em seguida, olhando pelo viés dos estudos dos letramentos, a escola, enquanto agência de letramento, precisa lançar um olhar mais crítico às suas práticas escolarizadas abarcando crianças em contextos de língua minoritária.

Assim, propõe-se pensar no currículo escolar levando em consideração a pluralidade, não apenas linguística, mas cultural como um todo. Além disso, refletir sobre as políticas linguísticas, que sobrepõem algumas línguas às outras, e sobre suas intenções e representações, principalmente em contextos de minorias. Por fim, discutir os letramentos como práticas socioculturais, imersas em contextos histórico-político-culturais.

Por fim, cada indivíduo tem a possibilidade de ser um difusor de uma língua de herança. Seja como membro de família, como participante em uma comunidade, como educador em uma escola. Como sugestão, fazer um levantamento, um mapeamento, dos falantes de línguas de herança em uma comunidade poderia ser a primeira ação para trazer à vista contextos onde uma escola está inserida. Nesse lançar-se ao mar, instituições, como a escola, podem ser alcançadas e abarcadas como potenciais difusores de ideias e práticas que dizem respeito ao olhar sensível de línguas de herança em contextos de línguas minoritárias.

No mais, que esta dissertação não seja porto, mas horizonte.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. R. **Hibridismo cultural e linguístico no universo escolar**: confronto e conflito de vozes na construção de identidades. 2005. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269715>>. Acesso em: 23 out. 2016.
- ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.
- AMORIM, M. Memória do objeto: uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. **Bakhtiniana** - Revista de estudos do discurso, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2009.
- AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAUMAN, Z. From Pilgrim to Tourist: or a Short History of Identity. In: HALL, S.; DU GAY, P. **Questions of cultural identity**. 1996. Disponível em: <<https://www.nyu.edu/classes/bkg/tourist/Baumann-pilgrim-tourist.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- _____. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial**: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BREUNIG, C. G. **A alternância de código como pedagogia culturalmente sensível nos eventos de letramento em um contexto bilíngue**. 2005. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_471476b8f5a95a437dfbddd843fa6025/Description#tabnav>. Acesso em: 23 out. 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção por Sergio Miceli. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.

_____. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (orgs.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 171-185.

CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45- 66.

ERICKSON, F. Transformation and School Success. The Politics and Culture of Educational Achievement. **Anthropology and Education Quarterly**, v. 18, n. 4, p. 335-56, dez. 1987. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Frederick_Erickson/publication/227677104_Transformation_and_School_Success_The_Politics_and_Culture_of_Educational_Achievement/links/0deec5314c268aeb46000000.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2016.

EWALD, L. "**Essa mancha ficou!**": memórias sobre práticas de letramento em cenário de imigração alemã. 2014. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/docs/DS/2014/356452_1_1.pdf> Acesso em: 23 out. 2016.

FAVERI, M. de. **Memórias de Uma (outra) Guerra**: Cotidiano e Medo Durante a Segunda Guerra em Santa Catarina. Florianópolis: UFSC; Itajaí: Univali, 2004.

FISHMAN, J. A. 300-plus years of heritage language education in the United States. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (eds.). **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>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau, SC: Edifurb, 2012a. p. 55-71.

FRITZEN, M. P. Desafios para a educação em contexto bilíngue (alemão/português) de língua minoritária. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 16, n. 2, p. 161-168, maio/ago. 2012b. Disponível em: <<http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=449644458009>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

FRITZEN, M. P. **Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta Schreiben**: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil. 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000431549>>. Acesso em: 23 out. 2016.

FRITZEN, M. P.; EWALD, L. Reflexões sobre Políticas de Educação Linguística em Contexto Plurilíngue. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 491-512, jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000200491&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 jul. 2016.

FRITZEN, M. P.; RISTAU, J. “Muitas coisas eles falam errado porque tem essa mistura da língua alemã”: vozes de professores sobre a educação em contextos de línguas de imigração. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 4, p. 259-270, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2013v10n4p259/26088>. Acesso em: 22 abr. 2016.

GAERTNER, R. **A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968**: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE - Universidade Estadual de São Paulo. Rio Claro, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: dp&a, 2005. Disponível em: http://faa.edu.br/portal/PDF/livros_eletronicos/psicologia/a_Identidade_Cultural_Da_Pos_Modernidade.pdf. Acesso em: 07 jul. 2016.

_____. The Question of Cultural Identity. In: HALL, S. et al. (eds.) **Modernity**: an introduction to modern societies. Malden, MA: Blackwell, 1996. Disponível em: <http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Hall-Identity-Modernity-1.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. The Work of Representation. In: HALL, S. (ed.) **Representation**: Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage, 1997. Disponível em: http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic500286.files/Representation_by_Hall_Pt1.pdf. Acesso em: 02 jun. 2016.

HEATH, S. B. **Ways with words**: language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge University Press, 1983.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/7NW>. Acesso em: 15 out. 2016.

KLEIMAN, A. B. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. **Projeto Temático Letramento do Professor**. 2007. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 409-424, ago. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763/62872>. Acesso em: 06 mar. 2016.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jan. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375>. Acesso em: 06 mar. 2016.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004. p.29-65.

LOPES, A. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2016.

MAAS, S. **Rais Aus, Die Polatzai Komm!**: Os sentidos da língua alemã no ensino em Pomerode-SC. 2010. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/docs/DS/2010/343583_1_1.pdf>. Acesso em: 23 out. 2016.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; S. BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-96.

MOITA LOPES, L. P. Contextos Institucionais em Linguística Aplicada: Novos Rumos. **Intercâmbio**, v. 5, p. 3-14, 1996. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4107/2753>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

NÓBREGA-THERIEN; THERIEN. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2148/2105>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

OLIVEIRA, G. de. **Plurilinguismo no Brasil**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL). Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.lacult.unesco.org/docc/Plurilinguismo_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

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

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992. (Coleção Educação Contemporânea). Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B3GQrRvm4KXONII3OFRRUFbMYIE/view>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

RIOS, F. Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo. **Revista Intratextos**, v. 5, n. 1, p. 1-22, 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/view/7102>>. Acesso em: 1º abr. 2016.

SEYFERTH, G. A colonização alemã no Brasil: etnicidade e conflito. In: FAUSTO, B. (org.). **Fazer a América**. São Paulo: USP, 1999. p. 272-311.

SILVA, T. T. da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, T. T. da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 73-102. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/a_producao_social_da.htm>. Acesso em: 03 jun. 2016.

SILVEIRA, A. P. K.; ROHLING, N.; RODRIGUES, R.H. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento**: glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SPIESS, V. B. **Discursos sobre ensino bilíngue em contexto intercultural**: as vozes das famílias. 2014. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/docs/DS/2014/358742_1_1.pdf>. Acesso em: 23 out. 2016.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B.; BAGNO, M. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 465-488, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

VALDÉS, G. Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (eds.). **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>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

ZIMMERMANN, E. F. **Indaial, cidade das plantas e das flores**: sua história, sua gente, seus costumes. Blumenau: Fundação Casa Dr. Blumenau, 1992.

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Família

1. Quando você era criança, que línguas falava em casa? Os pais, os avós, os irmãos... que línguas falavam? Você pode falar sobre isso?

Outras esferas

2. Você lembra que línguas eram faladas em outros lugares, como no mercado, na igreja, nos salões?

Escola

3. E como foi na escola, que línguas eram faladas? Você poderia contar sobre essa época?
4. Até que ano você estudou?
5. Como era a interação da turma em sala de aula? E a professora, que língua(s) falava?
6. E na hora do recreio, que língua era mais usada nas brincadeiras, nos jogos, nas conversas? E os colegas que não falavam outra língua também brincavam com vocês? Por que não? Se sim, como era essa interação? Como você se sentia falando outra língua na escola que não era o português?
7. Na escola, você aprendeu a ler e a escrever em que língua? Como foi isso pra você? Havia ditado, prova, tarefa, leitura...? E como você lidava com essas atividades?
8. Você gostava ou não gostava de ir à escola? Por quê?

Representações

9. Você guarda boas memórias de escola como aluno que falava outra língua?
10. Você ensinou alemão aos seus filhos? Por quê? E as pessoas da sua geração, como irmãos, amigos... ensinaram os filhos a falar alemão? Por que você acha que eles ensinaram (não ensinaram) a língua alemã aos filhos?
11. E hoje, quais são os lugares onde você fala alemão? E com quem você fala o alemão e com quem você fala o português?
12. Você se considera uma pessoa bilíngue?
13. Você gostaria de acrescentar mais alguma informação?