



USOS DA LÍNGUA ALEMÃ EM DUAS LOCALIDADES DE BLUMENAU, SC: “É LEGAL, EU GOSTO DE FALAR COM A MINHA OMA”¹

USES OF GERMAN IN TWO LOCATIONS IN BLUMENAU,
SC: “IT’S COOL, I ENJOY TALKING TO MY OMA

Maristela Pereira Fritzen²

Ana Carolina de Souza Nazaro³

Rafaela Sieves⁴

Universidade Regional de Blumenau

Resumo: Discute-se neste artigo dados parciais de uma pesquisa mais abrangente que objetivou caracterizar o cenário sociolinguístico de localidades bi/multilíngues de Blumenau, SC. O levantamento de dados foi feito em duas escolas rurais desse município, por meio de dois questionários, aplicados aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e as suas respectivas famílias. Os dados indicam que a língua alemã, como língua de imigração, ainda está presente nas interações sociais das duas localidades foco da pesquisa. Quanto às atitudes dos falantes com relação às línguas presentes nas comunidades, infere-se que os sujeitos relacionam a língua alemã aos traços culturais do grupo.

Palavras-Chave: Levantamento linguístico; Língua alemã; Blumenau, SC.

¹ *Vovó* em alemão.

² mpfritzen@gmail.com

³ ana.nazaro@hotmail.com

⁴ rafa.sieves@gmail.com

Abstract: *The goal in this article is to discuss partial data from a broader research which aimed to characterize the sociolinguistic scenario of bi/multilingual communities from Blumenau, SC. Data was collected in two rural communities of that municipality, by means of two questionnaires applied to students from the 1st to the 5th grades of elementary school and their families. Data revealed that the German language, as a language of immigration, is still present in both researched locations. As for speakers' attitudes regarding the languages present in the communities, it is inferred that the subjects relate the German language to the group's cultural traits.*

Keywords: *Linguistic survey; German; Blumenau, SC.*

INTRODUÇÃO

A diversidade linguística no Brasil pode ser constatada pelo número de línguas faladas atualmente no país: 270 línguas, sendo 219 indígenas e 51 de imigração (ALTENHOFEN, 2013). Dentre as línguas de imigração, podem ser citadas o alemão, o italiano, o polonês, o ucraniano, entre outras. A língua alemã, foco de estudo da pesquisa ora relatada, passou a compor o cenário linguístico brasileiro a partir de imigrantes que, entre os séculos XIX e XX, deixaram a Europa em função de problemas socioeconômicos e incentivados por políticas de imigração adotadas no Brasil⁵ (SEYFERTH, 1999; 1981).

Embora os imigrantes e seus descendentes tenham vivenciado duas campanhas de nacionalização do ensino, discutidas adiante, movimentos de resistência têm levado à manutenção das línguas de imigração. Com relação à língua alemã, ainda hoje, principalmente nas áreas rurais do país, especialmente na região sul, pode-se constatar sua presença como língua de herança, além de outras manifestações culturais relacionadas à 'germanidade' em muitas esferas da atividade humana (cf. MAAS; FRITZEN, AVELINO NETO, 2014). Como explica Luna (2000, p. 30), "De todas as ex-colônias alemãs no Brasil, o município de Blumenau é, sem dúvidas, um dos que se destacaram mais por sua bem-sucedida economia e pela preservação de traços e valores alemães".

No entanto, a língua alemã falada por esses grupos minoritários, não raro, é estigmatizada (FRITZEN; EWALD, 2013), denotando o preconceito existente com relação a essa língua mantida à margem do padrão idealizado de língua presente em discursos hegemônicos. Essa estigmatização parece estar relacionada à difusão da noção de homogeneidade cultural por meio da qual se

⁵ É importante destacar que essas políticas de imigração não consideravam as populações indígenas nativas que ocupavam as terras ditas devolutas, destinadas aos imigrantes.

constroem currículos e práticas educativas, em torno da ideia de uma cultura e uma língua nacional.

Se pretendermos, porém, problematizar essas questões que envolvem a escolarização em contextos plurilíngues e interculturais, seria necessário um investimento maior no sentido de que sejam gerados conhecimentos sobre as línguas de imigração ainda faladas no Brasil, uma vez que não existe, oficialmente, um levantamento que defina o número de pessoas que mantêm essas línguas. Em Blumenau, dados do censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), realizado em 1940, mostravam que 97% da população utilizava a língua alemã em seu cotidiano (MAILER, 2003). A última pesquisa feita pelo IBGE que recolheu dados sobre línguas de imigração faladas no Brasil foi feita em 1950, mas “é interessante apontar a questão de que o censo de 1940, ao contrário do de 1950, captou uma realidade sem os medos e as falsificações mais tarde introduzidas” (OLIVEIRA, 2007, p. 7) pelas campanhas de nacionalização. No censo realizado no ano de 2010, perguntas sobre a etnia e/ou povo a que pertence a língua falada, foram direcionadas para a população indígena. No caso das antigas zonas de imigração, não há dados oficiais sobre as línguas faladas, salvo por iniciativas de pesquisadores (FRITZEN, 2013; ALTENHOFEN, 2013).

Diante desse cenário cultural e sociolinguisticamente complexo (CAVALCANTI, 1999; 2011), é preciso conhecer, de forma mais aprofundada, a situação sociolinguística de comunidades bi/multilíngues que ainda fazem uso da língua alemã, bem como gerar dados também sobre outras línguas de imigração presentes no território brasileiro. Com esses subsídios, seria possível contribuir para o reconhecimento da diversidade linguística e instaurar o debate com o intuito de implantar e gerir políticas de educação linguística que considerem os contextos específicos em que as escolas de educação básica se inserem.

No presente artigo, buscamos contribuir para esse debate e discutir dados parciais de uma pesquisa mais abrangente⁶, inserida na área da Linguística Aplicada em diálogo com a Educação, que teve como objetivo caracterizar os usos da língua alemã em localidades bi/multilíngues de Blumenau, SC, a partir das escolas nelas inseridas. Para responder a esse objetivo, o texto está disposto da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos de forma breve o contexto da pesquisa; em seguida, discorreremos sobre a

⁶ A referida pesquisa foi financiada pelo CNPq (2013-2014).

metodologia da investigação; depois, discutimos os dados em duas seções de análise: na primeira, discorremos sobre a presença da língua alemã em diferentes domínios nas duas localidades e, na segunda, sobre as atitudes dos falantes, alunos/alunas e suas famílias, a respeito das línguas presentes no contexto em foco. Por fim, apresentamos as considerações finais do estudo e as implicações da pesquisa para a área da educação.

O CONTEXTO HISTÓRICO DA PESQUISA

A fundação da colônia agrícola de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, em 1824, é considerada o marco da colonização alemã no Brasil. Em Santa Catarina, o registro dos primeiros imigrantes alemães remonta ao ano de 1828, com a fundação da colônia São Pedro de Alcântara (SEYFERTH, 1999; LUNA, 2000).

A fundação da colônia Blumenau, no Vale do Itajaí, SC, se deu em 1850, inicialmente como um empreendimento particular idealizado anos antes por seu fundador, Hermann Bruno Otto Blumenau (SILVA, 1972). Com relação à educação formal, em vista de sua carência na região e, pelo fato de já haver escola pública e obrigatória em vários estados da Alemanha a partir da segunda metade do século XIX (SEYFERTH, 1994), os imigrantes organizaram seu próprio sistema escolar no Vale. As aulas eram ministradas, inicialmente, em alemão, além de seus currículos enfatizarem a história e a cultura alemãs (MAILER, 2003). No início do século XX, cerca de 40% das escolas eram privadas (comunitárias e religiosas) e as aulas eram realizadas em língua alemã:

Algumas escolas já faziam experiências de ensinar português como língua estrangeira, como a Escola Nova em Blumenau, visando à integração plena dos teuto-brasileiros na sociedade brasileira. Mas, na grande maioria das escolas, a língua de instrução era mesmo o alemão (MAILER, 2003, p. 36).

A partir do século XX, políticas linguísticas foram estabelecidas no território brasileiro a fim de impor a assimilação dos grupos de imigrantes e seus descendentes, justamente em favor da construção de uma nação monocultural. O lema maior dessas políticas linguísticas no país era “uma língua, uma nação” (ACHARD, 1989, p. 31), que reforçava a ideia de manter o português como único idioma, desconsiderando os grupos bi/multilíngues e a diversidade cultural do país. Exemplos dessas políticas monolíngues são as duas campanhas de nacionalização do ensino.

A primeira campanha foi implementada no Estado de Santa Catarina, a partir de 1911 e iniciada pelo governador Vidal Ramos (LUNA, 2000), que não permitia o uso e o ensino de línguas ditas ‘estrangeiras’. O Estado era acusado de estar “infestado pelo vírus da desnacionalização, no qual brasileiros são criados como se fossem estrangeiros” (SEYFERTH, 1981, p. 183). Conforme Mailer (2003, p. 9),

[...] o governador Vidal Ramos instaurou a primeira campanha de nacionalização do ensino, seguindo concepções nacionalistas, que não levavam em conta a diversidade linguístico-cultural, resultante das políticas imigratórias. Esta diversidade transformar-se-ia, com o passar do tempo, em ameaça à integridade nacional ao se associarem cidadãos de origem teuta aos nazistas, [...] que ele [governador] denominara de ‘perigo alemão’[...].

Assim, muitas escolas da região também foram fechadas, ou porque não havia professores para ensinar português, ou pelo fato de os descendentes de imigrantes não usarem o idioma oficial no ambiente escolar, como exigido pelo governo na época. Mailer (2003, p. 40) descreve o alcance do fechamento das escolas:

Em novembro de 1917, com o estado de guerra, foram fechadas todas as escolas particulares, que já eram 113. Como o número de escolas públicas era insuficiente – oito, além do Grupo Escolar Luis Delfino –, muitas crianças teuto-brasileiras ficaram sem escola. ‘As Sociedades Escolares’ e igualmente a ‘Associação de Professores Particulares’ interromperam suas atividades, e o jornal *Mitteilungen*⁷ deixou de ser publicado em 1918.

A segunda campanha de nacionalização do ensino ocorreu durante o regime do Estado Novo, entre 1937 e 1945, dirigida pelo presidente Getúlio Vargas. As escolas tinham como obrigação, na primeira fase dessa campanha, ensinar e ministrar aulas somente na língua portuguesa; os professores só poderiam ser brasileiros natos, ou naturalizados, graduados em escolas brasileiras e o ensino de “línguas estrangeiras”⁸ era proibido (LUNA, 2000).

⁷ Os *Mitteilungen* eram boletins informativos mensais, produzidos pela *Deutscher Schulverein für Santa Catarina* (Associação das Escolas Alemãs para Santa Catarina), dirigido aos professores, contendo orientações pedagógicas, entre outras questões. Os boletins foram publicados sem interrupções de 1906 a 1918, quando, em virtude do estado de guerra declarado à Alemanha, obrigou-se sua suspensão e das atividades das sociedades escolares (SILVA, 1972).

⁸ O termo “língua estrangeira” refere-se ao modo como a campanha de nacionalização tratava a referida língua. Consideramos hoje a língua alemã em antigas zonas de imigração uma “língua brasileira de imigração”, ao lado de Altenhofen (2013).

Mais tarde, a restrição ficou ainda maior: não se poderia falar outro idioma, a não ser o português, em lugares públicos, em cerimônias religiosas ou mesmo na esfera familiar. O Exército Brasileiro passou a fiscalizar as zonas de colonização (FÁVERI, 2005). A língua alemã, como língua de herança⁹, foi perdendo a referência escrita após as campanhas de nacionalização do ensino, pela imposição de uma língua nacional única, pelo fechamento das escolas étnicas e pelo fato de o alemão não ser considerado no currículo escolar.

Fatos históricos como esses nos fazem refletir tanto sobre as dificuldades que os imigrantes enfrentaram desde a sua vinda para o país, como sobre a situação da língua alemã na educação formal. Depois de todo o período de políticas monolíngues, em Blumenau, o idioma alemão voltou ao sistema escolar em 1977/78 de forma extracurricular em duas escolas municipais, mas a partir de 1984/85, a inclusão na matriz curricular passou a ser oficial em sete escolas como disciplina opcional (MAILER, 2003). Esse retorno deu-se à iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que, em parceria com o Governo do Estado, criou um projeto piloto cujo objetivo era “introduzir novas metodologias e renovar o currículo escolar [...]” (FOSSILE, 2010, p. 52). O resultado do projeto não foi satisfatório devido à falta de professores qualificados no idioma que seria lecionado.

No ano de 2002, a partir da iniciativa de professores de alemão, foi elaborado o Projeto de Política Linguística do Município de Blumenau, que objetivava “a valorização e o reconhecimento da língua alemã em Blumenau, como elemento estruturante da cultura e identidade de seus habitantes” (MAILER, 2003, p. 63). O Projeto “Escolas Bilíngues”, que fazia parte dessa política maior, ofereceria o ensino em língua portuguesa e alemã em escolas multisseriadas¹⁰, situadas em contextos nos quais a língua de herança ainda está presente na oralidade.

Em 2005, porém, com a mudança da administração municipal, o projeto foi interrompido, restando apenas a introdução de duas aulas semanais obrigatórias no currículo das escolas rurais do município (FRITZEN, 2012). Atualmente, das 50 escolas que formam o sistema de ensino municipal de Blumenau, 20 oferecem aulas de alemão a partir do 4º ano do Ensino

⁹ Referimo-nos à língua alemã em função do foco da pesquisa ora relatada, mas outras línguas de imigração, como o italiano, o polonês, por exemplo, também presentes na região de Blumenau, foram igualmente afetadas pelas campanhas de nacionalização do ensino.

¹⁰ Escolas multisseriadas são compostas por turmas nas quais apenas uma professora atende a alunos de vários anos ao mesmo tempo, na mesma sala.

Fundamental (FRITZEN, 2013). Em geral, nem sempre a língua alemã, ensinada nas escolas, leva em conta a língua ainda usada em diversos grupos sociais. Em outras palavras, os conhecimentos prévios dos alunos nem sempre são reconhecidos no contexto escolar, o que transforma, muitas vezes, o ensino dessa língua em ensino de uma língua estrangeira. Esse fato mereceria pesquisas cujos resultados provocassem uma ampla discussão na formação inicial e continuada de professores.

PASSOS DA PESQUISA

A pesquisa ora relatada, de cunho qualitativo, mas que também gerou dados quantitativos¹¹, faz parte de um projeto maior, intitulado “Levantamento sociolinguístico em comunidades teuto-brasileiras de Blumenau”, iniciado em 2012. Na primeira fase do projeto, foram foco da pesquisa duas comunidades da região norte do município (MAAS; FRITZEN; AVELINO NETO, 2014). Nesta fase atual, outras duas localidades rurais, uma no bairro Itoupava Central (comunidade A) e outra no distrito da Vila Itoupava (comunidade B), foram foco de estudo. Chegamos aos dois grupos sociais por meio de duas escolas municipais multisseriadas neles inseridas.

Quanto à metodologia, foram utilizados como instrumentos dois questionários linguísticos, contendo perguntas de múltipla escolha (fechadas) e outras com respostas discursivas (abertas). O primeiro questionário foi aplicado às turmas do 1º ao 5º ano de cada escola inserida nas comunidades alvos da pesquisa. O instrumento foi respondido por 37 alunos da escola da comunidade A e 28 alunos da comunidade B. Após o recolhimento das respostas dos alunos, foi aplicado o segundo questionário, respondido por 24 famílias da comunidade A e 21 da B¹². A geração dos dados foi feita no segundo semestre de 2013.

Sobre as escolas¹³, a primeira, da comunidade A, está em funcionamento desde 1926 e, na época, foi criada com o intuito de atender os filhos dos agricultores ali presentes. Na sua história, a escola mudou de nome três vezes; passou pela fase da segunda campanha de nacionalização do ensino e, mesmo

¹¹ O aspecto quantitativo é considerado em função dos subsídios que os dados relativos, por exemplo, ao número de pessoas que falam alemão e eventos em que a língua alemã circula podem fornecer à discussão acerca das políticas locais de educação linguística.

¹² O número de famílias que respondeu ao questionário foi menor que o número de alunos devido ao fato de algumas crianças terem irmãos que frequentam a mesma escola.

¹³ Informações retiradas dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das duas escolas.

tendo que ceder suas instalações e mobiliário ao Poder Público, manteve-se aberta. As famílias são formadas por pai, mãe e filhos, algumas tendo os avós morando na mesma residência ou próximos da família.

A escola da comunidade B foi criada em 1992, pois as crianças dessa localidade precisavam atravessar uma rodovia movimentada para ir até o estabelecimento escolar mais próximo. A partir da doação de um terreno feita pelo filho de um dos lavradores do local, criou-se a escola municipal. As 44 famílias da região são compostas, em média, por cinco a seis pessoas. A maioria reside em casa própria e tem origem alemã ou italiana, embora existam pessoas vindas de outras localidades sem a influência da imigração europeia. A religião predominante é a evangélica luterana.

As comunidades que participaram da pesquisa foram definidas de acordo com suas características culturais, principalmente por ainda haver presença da língua alemã na esfera social. O distrito da Vila Itoupava, de acordo com Mailer (2003, p. 33), é um “bairro afastado da zona central da cidade de Blumenau e considerado baluarte das tradições germânicas pela maioria de seus habitantes falarem alemão e conservarem muitos hábitos dos antepassados”.

PRESENÇA DO ALEMÃO NAS COMUNIDADES ESTUDADAS

Desde a instauração da campanha de nacionalização getulista como uma política linguística monolíngue no Brasil, já se passaram sete décadas. No entanto, como já mencionado neste artigo, manifestações culturais dos grupos de imigrantes ainda se fazem presentes em distintas regiões do país.

Vemos a influência de um desses aspectos também no âmbito religioso, como o luteranismo que se disseminou e estabeleceu em território brasileiro por meio dos imigrantes alemães (JACOB *et al*, 2003). Nas duas comunidades em que a pesquisa foi desenvolvida, há sínodos da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Das 24 famílias da comunidade A que responderam ao questionário, oito (33,3%) frequentam a Igreja Luterana; no caso da comunidade B, 15 famílias (71,4%), dentre o total de 21 que responderam ao questionário.

O uso da língua alemã também pode ser visto no dia a dia das famílias, como mostram os dados dos questionários¹⁴ respondidos por elas. Na comunidade A, 9 (37,5%) famílias responderam que usam os dois idiomas em

¹⁴ Pergunta utilizada para esta resposta: “Que língua(s) é (são) falada(s) em casa atualmente?”.

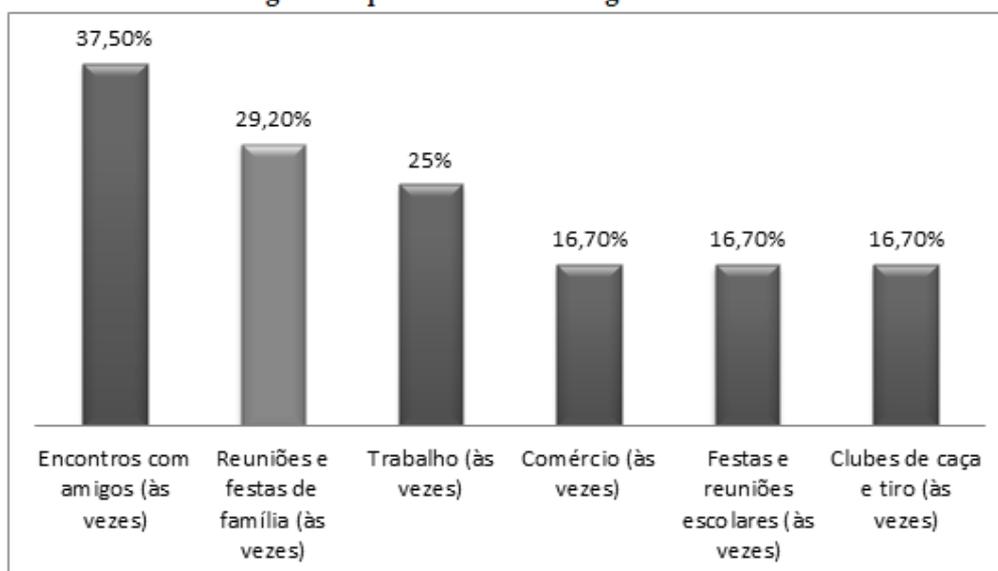
casa, assim como 14 famílias (66,7%) na B. Com essas informações, outro ponto analisado foi o bilinguismo social dessas comunidades, que, nesta pesquisa, refere-se à “capacidade de fazer uso de mais de uma língua” (MAHER, 2007, p. 79).

O fenômeno do bilinguismo também é constatado no ambiente escolar, em que 25 dos discentes, de 37, da comunidade A, e 19 alunos, dentre 28, da comunidade B, afirmaram falarem tanto o português quanto o alemão. Outro ponto importante é que alguns alunos somente tiveram contato com a língua alemã a partir do convívio com colegas de sala bilíngues e também nas aulas semanais de alemão.

Entre os membros das famílias que responderam ao questionário, é possível constatar que a língua de herança está presente em três gerações: avós, pais e filhos, entre esses últimos, as crianças que frequentam a escola de cada comunidade. No questionário entregue às famílias, havia um quadro com a seguinte pergunta: “Onde e com que frequência a família costuma usar a língua alemã?”. Nesse quadro foram apresentados seis tópicos, em que os sujeitos deveriam assinalar a frequência e o uso da língua alemã em locais como: trabalho, comércio, encontros com amigos, clubes de caça e tiro¹⁵, festas e reuniões escolares e reuniões e festas de família. Como opções de frequência havia as seguintes alternativas para serem assinaladas: “sempre, às vezes, raramente e nunca”. O gráfico a seguir representa a alternativa de frequência “às vezes”, escolhida para essa representação pelo fato de sinalizar a presença ainda nesses contextos da língua de imigração e também por sugerir a transição entre o português e o alemão na interação desses grupos.

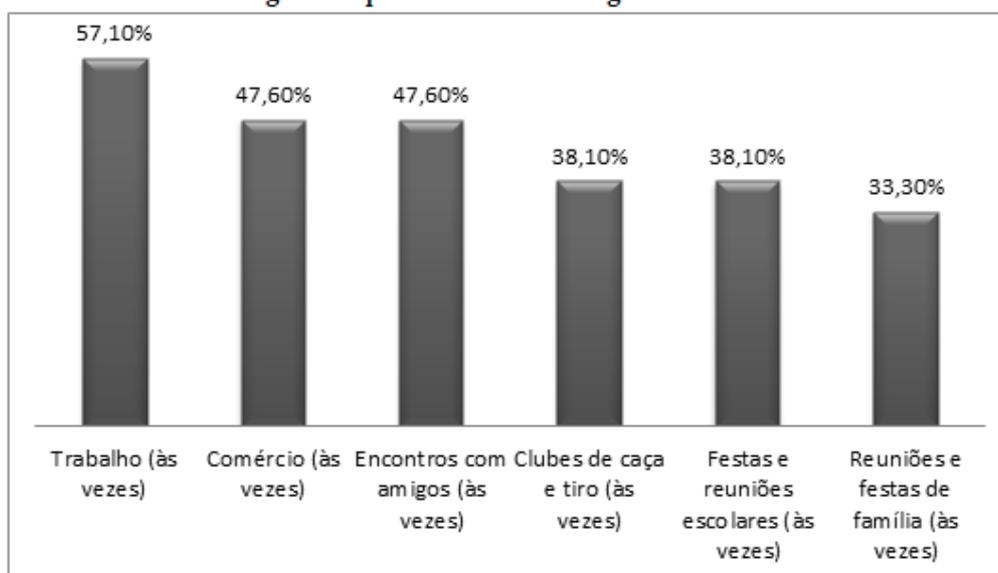
¹⁵ Em ambas as comunidades há um clube de caça e tiro, local onde são realizadas festas de rei e de rainha, tradição trazida pelos imigrantes (cf. PETRY, 1982).

Gráfico 1– Lugar e frequência do uso da língua alemã: Comunidade A



Fonte: Dados obtidos dos questionários aplicados às famílias.

Gráfico 2– Lugar e frequência do uso da língua alemã: Comunidade B



Fonte: Dados obtidos dos questionários aplicados às famílias.

Já em relação à alternativa “sempre”, na comunidade A, seis (25%) das 24 famílias a assinalaram para a utilização do idioma em festas e reuniões de família. Somando-se esse percentual ao já informado no gráfico anterior, isto é, das famílias que responderam “às vezes”, chega-se a 41,7%. Esse percentual mostra que a língua alemã está ainda bastante presente nas interações sociais do grupo. Com relação ao mesmo item (reuniões e festas familiares) na comunidade B, somando-se os 33,3% das famílias que responderam “às vezes”

aos 10% que responderam “sempre”, temos um percentual de 43,3%. Esse número sinaliza a presença da língua de herança nas relações sociais do grupo.

Com referência à leitura e escrita em língua alemã, 16 famílias (66,7%) de 24 da comunidade A, responderam que não dominam a modalidade escrita, assim como 16 (76,2%), dentre 21 famílias da comunidade B. Possivelmente, os pais e responsáveis pelas crianças não tiveram a oportunidade de aprender a ler e escrever na escola, uma vez que a língua alemã não apenas foi retirada do currículo, mas teve seu uso proibido a partir das medidas de repressão adotadas durante a segunda campanha de nacionalização do ensino (1937-1945). A escola, para esses grupos de línguas minoritárias¹⁶, funcionou (e ainda funciona, não raro) durante muito tempo como o principal instrumento de disseminação de um certo monoculturalismo e monolinguismo, fato que pesquisas anteriores vêm apontando (FRITZEN; EWALD, 2013; MAAS; FRITZEN, 2014). Assim, a partir dessa resposta, constatamos que o idioma alemão não foi aprendido na educação formal dessas pessoas, mas seu acesso foi possível na esfera familiar, já que ela é parte constitutiva da identidade desses grupos em sua construção histórica.

Como argumenta Hall (2005, p. 59) “[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero, ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional”. Apesar das tentativas de silenciamento por meio de políticas linguísticas repressoras, esses grupos minoritários aqui representados resistem à ideologia do monoculturalismo, trazendo à tona a complexidade da questão das identidades culturais. Na realidade, é preciso refletir sobre a ideologia da identidade nacional que se impôs aos grupos em antigas zonas de imigração, uma vez que essas línguas nem sempre são consideradas na educação formal.

Nas escolas alvo do nosso trabalho, como mencionado anteriormente, após um longo período em que a língua alemã não foi integrada ao currículo, tampouco reconhecida no repertório linguístico das crianças, buscamos dados sobre materiais escritos em língua alemã que circulariam na esfera familiar. Na comunidade A, 13 (54,2%) de 24 famílias responderam que não possuem materiais escritos, assim como 16 (76,2%), dentre 21 das que vivem na

¹⁶ O conceito de língua minoritária é aqui definido a partir do seu *status* político e não pelo número de seus falantes. As línguas de imigração são, pois, consideradas minoritárias por não desfrutarem do *status* de língua majoritária, oficial, como é o caso do português (CAVALCANTI, 1999; ALTENHOFEN, 2013).

comunidade B. Isso pode ser reflexo das campanhas de nacionalização, já mencionadas, em que houve apreensão e queima de materiais em língua alemã, bem como a própria condição de acesso a suportes de texto nesse idioma. Já as poucas famílias que assinalaram possuir algum material, o “artefato cultural” (OLIVEIRA, 2008) em língua alemã que possuem é a Bíblia, presente em 5 (20,8%) de 24 famílias da comunidade A, assim como em 2 (9,5%), dentre 21 famílias, da comunidade B. Novamente, pode-se verificar a relação da esfera religiosa com os usos da língua alemã. Esses resultados sugerem que o acesso aos letramentos (STREET, 2014) em língua alemã deveria ser considerado na escola, a fim de que as crianças pudessem, efetivamente, se inserir em práticas de letramentos valorizadas socialmente.

ATITUDES DOS SUJEITOS ACERCA DAS LÍNGUAS

Como sabemos, as pessoas não possuem uma relação neutra com a sua língua e com as demais línguas e seus falantes (CALVET, 2002). Se pensarmos na linguagem como forma de interação humana (BAKHTIN, 1952/2003), compreendemos que as línguas não são meros instrumentos de comunicação, uma vez que “[...] existe todo um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam” (CALVET, 2002, p. 65).

Com o intuito de desvelar atitudes das pessoas das comunidades foco da pesquisa com relação às línguas presentes nesses contextos, também incluímos nos questionários questões abertas, que permitissem obter registros a respeito de como as crianças e os pais/responsáveis veem o uso em geral e o ensino das línguas na escola.

Em relação à preferência ao ensino dos idiomas, os alunos afirmaram gostar de aprender as duas línguas, mas 25 (67,5%) dos 37 estudantes da comunidade A preferem a língua alemã, alegando motivos como “Porque é mais fácil de entender”, “Porque eu aprendo duas línguas”¹⁷. Também na comunidade B (21 alunos, dentre 28, isto é, 75%), houve uma atitude positiva das crianças com relação ao aprendizado do alemão na escola: “É legal, eu gosto de falar com minha Oma” [avó], “Porque é legal todo mundo da cidade se entende”, “Porque se a gente encontrar alguém que só fala alemão, nós

¹⁷ Respostas das questões abertas do questionário entregue aos alunos.

podemos falar com eles”. Como podemos observar, essas respostas sugerem que a língua alemã é a língua do convívio familiar das crianças, como mostra a resposta de uma criança da comunidade B, que afirma se comunicar com a avó em alemão. Assim, verifica-se que a língua alemã está presente não só na escola, como disciplina curricular, mas também no cotidiano dessas famílias.

Da mesma forma, o interesse em aprender a língua portuguesa também foi constatado, uma vez que 32 (86,5%) dos alunos da comunidade A e 27 (96,4%) alunos da comunidade B justificaram gostar de aprender o português na escola: “Porque a língua portuguesa é mais fácil de aprender” e “É a nossa língua aqui no Brasil. Por que não aprendê-la corretamente?”. Podemos interpretar a primeira resposta pelo fato de o aluno ter provavelmente adquirido em casa o português, ao lado do alemão, mas ter sido alfabetizado em português, bem como estar exposto ao ensino em português, com exceção das aulas de alemão, que ocorrem uma vez por semana. Na segunda afirmação, observamos uma forte influência da ideia, também propagada nas escolas, de que no Brasil se fala somente a língua portuguesa. Há ainda uma preocupação em aprendê-la “corretamente”.

Outra questão presente no questionário aplicado às famílias relacionava-se à opinião dos pais em relação ao ensino da língua alemã na escola. Na Comunidade A, 21 famílias (87,5%) aprovam as aulas, como pode ser inferido das respostas das famílias: “Acho ótimo, para não se acabar uma cultura, que aos poucos está ficando cada vez menos falada” e “É muito bom ela aprender mais uma língua, ainda mais sendo da nossa língua de origem”. Já na Comunidade B, 100% dos pais manifestam atitudes positivas diante do aprendizado da língua alemã na escola pelos filhos, alegando os seguintes motivos: “Acredito ser um bom incentivo para continuar/conhecer um pouco mais sobre a cultura alemã” e “É extremamente válido, uma forma de não se perder essa tradição”. Somente uma família, dentre as 24 respondentes da Comunidade A, disse não apoiar o aprendizado do alemão: “Eu não gosto, pois não sei ensinar ele e fica perdido. Só a escola não é suficiente”. Podemos compreender aqui o fato de essa família ter vindo de outra localidade não influenciada pela língua e cultura alemãs, como também a preocupação dos pais, ou responsáveis, em poder ajudar os filhos nas tarefas escolares.

Nessa mesma questão, verificamos o uso de palavras como *cultura*, *língua de origem*, *cultura alemã*, *tradição* nas respostas dos pais, que remetem a questões de identidade cultural do grupo. Os pais veem sentido no ensino da língua de

herança na escola ao relacioná-la aos traços culturais do seu grupo, entendendo que a aprendizagem de uma língua não se dá apenas na dimensão linguística, de forma abstrata, mas abrange a dimensão histórica e cultural.

Em outra pergunta¹⁸ aberta do questionário aplicado às famílias, foi indagado sobre o ensino da língua portuguesa na escola. Na Comunidade A, as famílias sinalizam a importância de se aprender o português por meio das seguintes respostas: “É bom, pois nós vivemos no Brasil, a linguagem do brasileiro é a portuguesa” e “É fundamental, pois somos dessa língua (português)”. Na Comunidade B, por sua vez, foram registradas respostas como “É muito importante, pois é a língua mais falada no nosso país. E devemos saber ler e escrever corretamente” e “Ótimo, afinal somos brasileiros e precisamos conhecer a nossa língua”.

Constatamos também nessas respostas dos sujeitos o reconhecimento da língua portuguesa como língua oficial do país, ou seja, os pais veem a importância do seu aprendizado para os filhos na escola, pois é “a língua mais falada no nosso país,” conforme a primeira resposta da comunidade B. É interessante observar que esses sujeitos vivem em uma comunidade bi/multilíngue, mas há argumentos que parecem apontar para uma visão monolíngue (BORTONI-RICARDO, 2004; CÉSAR; CAVALCANTI, 2007; BAGNO, 2007) do país (“a linguagem do brasileiro é a portuguesa”). Assim, mesmo que em ambas as comunidades o bi/multilinguismo seja um fenômeno social presente, nem sempre a língua de imigração é reconhecida como constitutiva da diversidade cultural brasileira. Em alguns casos, parece ainda prevalecer uma visão monocultural a respeito do território brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa relatada neste artigo sinalizam que em ambas as comunidades o bilinguismo, compreendido como um fenômeno social, ligado à manutenção da língua de herança pela comunidade, está presente. A família tem uma grande parcela de contribuição com relação a essa manutenção da língua de imigração, uma vez que os sujeitos ~~a~~ ~~adquirem a língua~~ ~~no âmbito familiar, na modalidade oral.~~ No contexto social geral, é possível observar que a língua alemã ainda está presente nas interações sociais, seja em eventos familiares, na esfera do trabalho, como nos clubes de caça e tiro.

¹⁸ Questão utilizada: “E o que você acha de seu filho ter aula de português na escola?”.

Por mais que os descendentes de imigrantes alemães tenham sofrido com o silenciamento linguístico durante as duas campanhas de nacionalização do ensino no Brasil, houve formas de resistência. A língua alemã continua presente nessas duas comunidades de Blumenau e se mantém como língua de interação em grande parte das famílias, ao lado da língua portuguesa, conforme os dados discutidos, também refletindo a constituição da identidade cultural dos sujeitos que as falam.

Quanto à escola, depois do longo período em que se fechou para os “saberes locais” (CANAGARAJAH, 2005), entre eles, as línguas faladas em seu entorno, hoje, nas duas comunidades, ela funciona como uma agência de letramentos na inserção dos alunos em práticas de letramento em alemão, promovendo a aquisição de novos conhecimentos. No entanto, diante dos saberes linguísticos locais, o contato com o alemão padrão na escola (uma vez por semana, em duas aulas de 45min) parece não ser suficiente para garantir o desenvolvimento e ampliação do repertório linguístico dos alunos. Seria preciso um investimento maior na educação linguística formal desses grupos que ainda falam uma língua de imigração.

Esperamos que esta pesquisa contribua para aprofundar os conhecimentos relativos ao cenário plurilíngue do Vale do Itajaí, além de ampliar as discussões acerca da necessidade de implementação de políticas de educação linguística que levem em conta a relação do local com o global, também em outros contextos brasileiros. Só assim seria possível considerar os direitos linguísticos de grupos de línguas minoritárias instituídos na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos¹⁹.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, P. Um ideal monolíngue, 1989. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (Org.). *Multilinguismo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989, p. 31-55.
- ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil, 2013. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Editora Pontes, 2013, p. 93-113.

¹⁹ A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, da qual o Brasil é signatário, foi promulgada em 1996, em Barcelona, durante a Conferência Mundial de Direitos Linguísticos.

Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao21/pdfs/declaracao.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

-
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criança verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1952/2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- CANAGARAJAH, A. S. (Org.) *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah: Erlbaum, 2005.
- CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. *DELTA*, Vol. 15, p. 385-417, 1999.
- CAVALCANTI, M. C. Bi/multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Org.). *A formação no contexto escolar: uma perspectiva crítico-colaborativa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 171-185.
- CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. Do Singular ao Multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio, 2007. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 45-66.
- FÁVERI, M. *Memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina*. 2. ed. Itajaí: Ed. Univali; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005.
- FOSSILE, D. K. "O ensino da língua alemã no sul do Brasil". *Proficientia*, Vol. 5, p. 43-60, 2005.
- 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, Vol. 10, No. 4, p. 259-270, 2013.
- _____, M. P. "Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben": bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- _____, M. P. "Ia na escola alemã e de um dia pro outro fechou. E nós não sabíamos falar o português": refletindo sobre as políticas linguísticas em contexto de língua minoritária. *Linguagem & Ensino*, 1: 113-138. Pelotas, 2012.
- _____, M. P. Reflexões sobre práticas de letramento em contexto escolar de língua minoritária. *DELTA*, 27.1: 63-76, 2011.
- HALL, S. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- JACOB, C. R.; HEES, D. R.; WANIEZ, P.; BRUSTLEIN, V. *Atlas da Filiação Religiosa e Indicadores Sociais no Brasil*. São Paulo: PUC-Rio: Edições Loyola, 2003.
- LUNA, J. M. F. *O Português na Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática*. Itajaí: Ed. da Univali e Ed. da Furb, 2000.

MAAS, M. R.; FRITZEN, M. P.; AVELINO NETO, A. A língua alemã em antiga zona de imigração no Vale do Itajaí, SC: um estudo em duas comunidades. *Calidoscópico*, São Leopoldo, Vol. 12, No. 2, p. 143-152, 2014.

MAHER, T.M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 67-94.

MAILER, V. C. O. *O alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico, 2000. In: SILVA, F. L.; MOURA, M. M. (Org.). *O direito à fala: a questão do preconceito linguístico*. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2000, p. 83-92.

_____, G. M. Os censos linguísticos e as políticas linguísticas no Brasil Meridional. *IPOL* (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística). Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Censos_Linguisticos_no_Brasil_-_Políticas_Linguisticas_no_Brasil_Meridional.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.

OLIVEIRA, M. S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna, In: OLIVEIRA, M. S; KLEIMAN, A. B. (Org.). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal, RN: EDUFRN, 2008, p. 93-118.

PETRY, S. M. V. *Os clubes de caça e tiro na região de Blumenau – 1859-1981*. Blumenau: Fundação “Casa Dr. Blumenau”, 1982.

SEYFERTH, G. *Nacionalismo e identidade étnica*. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981.

_____, G. Identidade Étnica, Assimilação e Cidadania – A imigração alemã e o Estado brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Vol. 9, No. 26, p. 103-122, 1994.

SEYFERTH, G. A colonização alemã no Brasil: etnicidade e conflito. In: FAUSTO, B. (Org.) *Fazer a América*. São Paulo: USP, 1999, p. 273-313.

SILVA, J. F. *História de Blumenau*. Florianópolis: Edeme, 1972.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 73-102.

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