

Maria Nilse Schneider

maria.schneider@ufrgs.br

Variação e discriminação linguística no ensino e aprendizagem de línguas em comunidades bilíngues

Language variation and linguistic discrimination in teaching and learning language in bilingual communities

RESUMO – Este artigo promove uma reflexão sobre questões sociolinguísticas pertinentes à variação e estigmatização linguística no ensino e aprendizagem de português e alemão, em comunidades bilíngues de contato alemão-português. Esta reflexão fundamenta-se nos estudos sobre bilinguismo, política linguística, variação linguística e especialmente sobre atitudes e concepções linguísticas, e discute as implicações sociais e pedagógicas dos valores e modelos de prestígio nas comunidades. Primeiramente, aborda questões relacionadas às políticas linguísticas dirigidas às línguas de imigração, particularmente, às variedades alemãs, e à formação de crenças e atitudes linguísticas. Em seguida, discute algumas implicações sociais e pedagógicas da discrepância existente entre a manutenção dos padrões linguísticos vigentes de um lado, e de outro o bilinguismo societal e a variação inter e intralingual, bem como a estigmatização linguística e atitudes e preconceitos linguísticos no ensino e aprendizagem de português e alemão. A análise aponta para conflitos identitários e educacionais que se refletem nas atitudes de solidariedade e de distinção linguística em relação ao uso e à avaliação da variação linguística, bem como no tratamento conferido às variedades linguísticas e aos traços de fala de suas comunidades.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem de línguas, bilinguismo, políticas linguísticas, variação linguística, atitudes e preconceitos linguísticos.

ABSTRACT – This article promotes a reflection about sociolinguistic questions regarding language variation and linguistic stigmatization in teaching and learning Portuguese and German, in bilingual communities with German-Portuguese contact. This reflection is rooted in Sociolinguistics, specifically in studies about bilingualism, linguistic policy, language variation, and mostly in studies about linguistic attitudes and prejudices, and discusses the social and pedagogical implications of the values and models of prestige in the communities. It discusses questions regarding linguistic policy towards immigration languages, in particular German varieties, and the establishment of linguistic attitudes and beliefs. To conclude, it discusses some of the social and pedagogical implications of the existing discrepancy between maintaining current linguistic patterns on one side, and inter and intralanguage variation and social bilingualism on the other side, as well as linguistic stigmatization and linguistic attitudes and prejudices in teaching and learning Portuguese and German. The analysis points to educational and identity conflicts which are reflected in speakers' attitudes of solidarity or linguistic differentiation regarding the use and rating of language variation, as well as in the treatment dispensed to the linguistic features of their communities.

Key words: language teaching and learning, bilingualism, linguistic policy, language variation, linguistic attitudes and prejudices.

Introdução

Em comunidades multilíngues e/ou “bidialetais” (Bortoni-Ricardo, 1984), as atitudes e concepções linguísticas em relação à variação inter e intralingual muitas vezes revelam conflitos identitários e educacionais advindos da negação da realidade sociolinguística pelas instituições educacionais, o que as torna um *locus* potencial para a (re) produção e veiculação de preconceitos linguísticos. A discriminação linguística e cultural que, em geral, impera em sociedades multilíngues, muitas vezes, impede as crianças de minorias étnicas de se identificarem positivamente com sua língua materna original e as pressiona a sentir vergonha

de sua origem, de seu grupo, de sua cultura e de sua língua étnica (Skutnabb-Kangas, 1988). Como consumidores e (re)produtores do mercado linguístico, através da adoção de critérios de avaliação social que conferem legitimidade às línguas das elites dominantes, convertem estas variedades em capital simbólico (Bourdieu, 1998) e “voluntariamente” substituem a sua língua étnica, em parte devido à falta de políticas linguísticas inclusoras.

O ensino de línguas e as políticas linguísticas

Desde o início da história de nossa colonização, a política linguística brasileira se configura, primordial-

mente, como uma política de “silenciamento” e “abrambramento” (Altenhofen, 2004a), que proíbe as minorias linguísticas de exercerem a sua primeira identidade cultural através do uso de sua língua materna original e, dessa forma, desrespeita o direito natural do ser humano de exercer a sua cidadania e reduz o espírito favorável ao plurilinguismo e multiculturalismo do povo brasileiro (Schneider, 2007). Felizmente, a partir da década de 1960, os conceitos de *planejamento linguístico* (determinações acerca das relações entre as línguas e a sociedade) e *política linguística* (sua implementação) fazem parte dos estudos sociolinguísticos e se corporificam na intervenção nas línguas (Calvet, 2007, p. 12-30), através do planejamento do *corpus* (uma intervenção na forma da língua como a criação de uma escrita, neologia, padronização, etc.) e do *status* (uma intervenção nas funções da língua, seu *status* social e suas relações com as outras línguas) de algumas línguas indígenas e de imigração.

A partir da década de 1990, os conceitos de planejamento linguístico e política linguística tomam forma no debate sobre as ‘línguas brasileiras’, e as políticas linguísticas dirigidas às línguas de imigração estão ganhando visibilidade em alguns órgãos governamentais e no meio acadêmico. Observa-se uma lenta descentralização do poder de decisão sobre as políticas linguísticas¹, o que é fundamental para que o rumo político-linguístico de uma comunidade e/ou nação seja discutido de forma democrática, isto é, com a participação das comunidades locais, das instituições educacionais e dos especialistas em linguagem. Essa descentralização transparece em alguns projetos que procuram dar visibilidade às diferentes variedades alóctones como, por exemplo, o projeto binacional (Brasil e Alemanha) ALMA-H (Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs da Bacia do Prata: *Hunsrückisch*) (Altenhofen, 2004b).² Este projeto conta com vários pesquisadores que trabalham na intervenção do *corpus* (elaboração da escrita) e do *status* do *Hunsrückisch* (doravante HR), através de pesquisas e trabalhos de campo que visam a descrever e mapear essa variedade e fomentar o bilinguismo societal e precoce, através da implementação de políticas linguísticas locais e da conscientização sociolinguística e desconstrução de preconceitos linguísticos em relação às variedades dialetais alemãs e seus falantes no cenário escolar (Schneider, 2007).

As políticas linguísticas refletem manifestações e atitudes linguísticas públicas, em relação às línguas e

seus falantes e ao papel do governo, no sentido de prover serviços públicos como educação e garantir a expressão dos estilos linguísticos locais dominantes. Ao tratar da questão do multilinguismo e de comunidades multiculturais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000) destacam que a escola deve garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania e trabalhar pelo reconhecimento da diversidade linguística:

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

Nesse excerto, destaca-se que é fundamental que as instituições de ensino não apenas reconheçam, mas que trabalhem de forma positiva a complexidade do *continuum* de variedades linguísticas no âmbito nacional, regional e local, e abordem a língua como fator de identidade para o grupo étnico, contemplando as peculiaridades da cultura da criança. Isso significa que o ensino de línguas (L1, L2 e LE) e as práticas de letramento em sala de aula devem abordar a diversidade linguística segundo os princípios de uma pedagogia culturalmente sensível (Erickson, 1987; Bortoni, 1994; Bortoni-Ricardo e Dettoni, 2003; Breunig, 2005; Schneider, 2007), o que requer atitudes de ordem: (i) *política*: estar atento às diferentes opiniões, avaliações, atitudes e expectativas acerca do ensino de línguas em sua comunidade, incluindo as tensões entre a ênfase das formas de prestígio e os aspectos relacionados à solidariedade linguística que estabelecem formas de prestígio encoberto; (ii) *social*: conhecer bem a realidade social dos alunos para poder atender às suas necessidades educacionais e sociolinguísticas e (iii) *pedagógica*: implementar métodos, materiais e atividades que não se restrinjam ao uso da variedade padrão, mas que permitam, de acordo com o nível de conhecimento linguístico dos alunos, usar as variedades linguísticas das diferentes situações sociais (Mcgroarty, 2001, p. 25).

As *políticas linguísticas e as práticas institucionais* relativas ao ensino de línguas incorporam e formam

¹ Um grupo de profissionais de diversas áreas do conhecimento trabalha na realização de projetos de interesse político-linguístico educacional, sob orientação do Instituto de Desenvolvimento em Políticas Linguísticas (IPOL), criado em 1999. Em março de 2006, o IPOL e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) realizaram o 1º seminário sobre a criação do ‘livro das línguas brasileiras’. Em 2007, foram traçadas estratégias de reconhecimento, valorização e proteção da diversidade linguística brasileira e de implementação de políticas públicas, cujos resultados foram debatidos com a comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados em Brasília, no dia 13.12.2007. Neste ano, também foi realizado o I Fórum Internacional da Diversidade Linguística na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Este projeto é coordenado pelos professores Dr. Cléo Wilson Altenhofen (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e Dr. Harald Thun (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel).

crenças e atitudes linguísticas e afetam muitos aspectos da educação como, por exemplo: a escolha da variedade “padrão”, das línguas estrangeiras e dos materiais didáticos, a determinação do número de horas-aula e a legislação acerca da formação de professores. As *atitudes linguísticas* constituem qualquer indicador cognitivo e afetivo, ou comportamental de reações avaliativas, que são aprendidas e socialmente construídas, em direção aos traços de fala, às variedades linguísticas e aos seus falantes (Schneider, 2007). Os processos avaliativos em direção à língua e seus falantes são interdependentes e socialmente construídos, e a inter-relação entre crenças e atitudes linguísticas, muitas vezes, é indireta e contraditória, pois o sujeito pode acreditar numa coisa, mas, em função da imagem de si que almeja projetar em determinado contexto, expressar o contrário. Assim sendo, atitudes linguísticas são dinâmicas, mutáveis e, muitas vezes, encobertas e contraditórias e, por isso, é preciso descortiná-las e trazê-las à superfície para desconstruir os preconceitos linguísticos e combater a exclusão social subjacente a diversas crenças e atitudes. Além disso, as crenças e as atitudes linguísticas se calcam nas experiências individuais e na posição social do indivíduo e, portanto, expressões de crença aparentemente idênticas, não necessariamente são equivalentes às atitudes manifestadas por indivíduos diferentes. Tal diferença de ponto de vista é determinada pelo lugar ocupado pelo sujeito como transparece, por exemplo, na expressão de crença: “Alemão é uma língua difícil”. Para um leigo na área ou um aluno de alemão, ela significa ser muito complicado ou inacessível; já para um professor de alemão ela pode significar poder e *status* se, na realidade sociolinguística em questão, poucos dominam essa língua.

Os *estudos de atitudes linguísticas* partem da dimensão sociocultural, dos fatores socioeconômicos e dos determinantes socioestruturais (a padronização e a vitalização das variedades linguísticas), subjacentes às atitudes linguísticas, para desvelar os significados sociais dos comportamentos linguísticos e da avaliação social das variedades das diferentes comunidades de fala, grupos sociais ou indivíduos. A variedade padrão constitui o símbolo das elites dominantes e seu *status* é mantido e legitimado por mecanismos como a padronização e a vitalização. A *padronização* de uma variedade, em geral, aumenta consideravelmente sua vitalidade e, em contrapartida, diminui a vitalidade das demais variedades de uma sociedade. Uma “variedade de língua é considerada padronizada, se um conjunto de normas que define o uso ‘correto’ for codificado e aceito dentro de uma comunidade de fala” (Giles *et al.*, 1982, p. 3). Assim, a padronização de uma variedade em detrimento das demais advém do tratamento social que lhe é conferido – em grande parte imposto pela elite dominante – e não de seu valor em si, pois, sob o ponto de vista estritamente linguístico, todas as variedades têm o mesmo valor. A *vitalidade linguística*

diz respeito à manutenção de línguas minoritárias e é influenciada pelo *status* (poder socioeconômico dos falantes) e por fatores institucionais (suporte institucional) e demográficos (número de falantes de uma variedade) (Baker, 2006). O “*status* de uma variedade linguística aumenta e diminui segundo a gama e a importância das funções simbólicas a que serve” (Giles *et al.*, 1982, p. 4). Isso se reflete na avaliação social e no tratamento conferido à variação linguística no ensino e aprendizagem de línguas, conforme veremos a seguir.

Variação e discriminação linguística no ensino e aprendizagem de línguas

Durante as últimas décadas, a Sociolinguística tem demonstrado que os aspectos social e funcional da linguagem se interpenetram e que um não pode ser compreendido sem o outro. Nessa área de estudos, “a variação normal é estudada como parte integrante do funcionamento do sistema linguístico, e não como algo que se oponha ou que prejudique esse funcionamento” (Lucchesi, 2002, p. 74). Todavia, a heterogeneidade linguística e uso da linguagem (Clark, 2000) são constantemente confrontados com as motivações ideológicas subjacentes à manutenção de um “padrão linguístico ideal” - fundamentado num paradigma monolíngue e purista e reforçado pelos “comandos paramatéricos”, isto é, pelo arsenal de livros, manuais de redação de empresas jornalísticas, programas de rádio e de televisão, colunas de jornais e revistas, enfim, pelos “consultórios gramaticais” (Bago, 2002, p. 76).

As contradições da realidade social brasileira refletem-se no plano das normas linguísticas (padrão, culta e popular) (Lucchesi, 2002), e na diferença de *status* e prestígio de línguas majoritárias e minoritárias, a qual fica mais evidente quando se trabalha com situações bilíngues e diglósicas (Altenhofen, 1997; Jung, 2003; Schneider, 2007). As *línguas majoritárias*, “as línguas oficiais”, em virtude de seu elevado *status* e prestígio, em geral, são percebidas como um capital linguístico imprescindível para a ascensão social e cultural e para a inserção no mercado de trabalho; já as *línguas minoritárias* e as variedades dialetais e seus falantes frequentemente são discriminados e vinculados a estereótipos e preconceitos linguísticos, em âmbito nacional e regional. Em âmbito local, no entanto, dependendo do cenário e do contexto situacional e interacional, as línguas minoritárias podem, simultaneamente constituir a língua majoritária e de maior prestígio, o que, em parte, é fruto da lealdade linguística ao grupo (*language loyalty*) (Giles *et al.*, 1982). Portanto, a função simbólica de uma variedade linguística e/ou sotaque não existe *a priori*, mas é construída em âmbito (inter)nacional, regional e local e, sobretudo, a partir e dentro de contextos interacionais e situacionais, sendo essa construção fortemente determinada pelas atitudes e concepções linguísticas dos interlocutores (Schneider, 2007).

A *estigmatização linguística* ocorre através de dois processos: um reproduz o estigma linguístico social que está relacionado à condição social do falante (por exemplo, ‘*nóis vai*’ e ‘*a gente vamos*’) e o outro sustenta o estigma gramatical escolar, em grande parte, resultante da ação normativa da escola que tende a condenar formas particulares de uso (por exemplo, ‘*para mim fazer*’ e ‘*a nível de*’), e corresponde a uma marca linguística negativa que, a despeito de ser de uso corrente dos falantes da chamada norma culta ou variedade de prestígio, é objeto de correção sistemática (Britto, 2004, p. 131). As justificativas adotadas para o caráter de correção atribuído ao padrão frequentemente fundamentam-se na história (a preferência por formas arcaicas como sendo mais corretas), ou em motivos lógicos (por exemplo, a dupla negação em português e inglês), ou na ortografia, isto é, a língua escrita é usada como parâmetro para a língua falada (Guy e Zilles, 2006). Em consonância com esses autores, destacamos que tais preferências nada mais são do que uma convenção social a serviço das relações de poder numa sociedade. Assim, se queremos combater o preconceito linguístico e a exclusão social subjacente a tais justificativas, então devemos tratar as razões para o estabelecimento de uma variedade padrão como elas são: sociais, políticas e históricas.

Todavia, diferentemente de outras formas de discriminação, o *preconceito linguístico* não tem sido, sistematicamente, combatido. Não raras vezes, nos deparamos com práticas sociais que ratificam e, até mesmo, fomentam o preconceito linguístico que, entre tantas outras, é mais uma forma de exercer poder sobre os menos favorecidos. Quem já não presenciou situações em que uma pessoa é ridicularizada em público pelo seu jeito de falar, e o agente do preconceito é “avaliado positivamente, como se fosse culto, inteligente, enquanto o agredido é avaliado negativamente, como se fosse ignorante e estúpido” (Britto, 2004, p. 132)? O preconceito linguístico, portanto, cresce e se fortalece no plano subjetivo das avaliações das variedades e variantes linguísticas e resulta da “ignorância e do estabelecimento de diferenças valorativas baseadas em processos históricos de exclusão e privilégio, capazes de produzir com eficiência e ganho de poder um estigma que deixará exposto aquele que o carrega a todo tipo de avaliação negativa” (Britto, 2004, p. 131).

Em suma, o preconceito linguístico constitui uma manifestação da discriminação econômica e da ideologia da exclusão social (Bagno, 2002; Britto, 2004; Guy e Zilles, 2006; Schneider, 2007) e precisa ser trazido à superfície para poder ser combatido através de práticas inclusoras. Em comunidades multilíngues de contato alemão-português e/ou italiano-português, por exemplo, as variedades *padrão*

(português, alemão e italiano) e *dialetais* (*Hunsrückisch*, pomerano, westfaliano, vêneto, etc.) são componentes do repertório linguístico de grande parte de seus membros e estão fortemente ligadas à identidade cultural dos alunos, cumprindo funções diferenciadas; portanto, ambas devem ter espaço em sala de aula, através da implementação de políticas linguísticas e práticas sociais que vão ao encontro das necessidades (socio)linguísticas locais.

Nesse sentido, vale mencionar que, no Rio Grande do Sul, cada vez mais escolas estão (re)introduzindo o ensino de alemão, o que parece contribuir para a desconstrução dos conflitos identitários e educacionais – gerados pela repressão linguística do Estado Novo (1937-1945) e que, em alguma medida, ainda habitam a memória coletiva em comunidades teuto-brasileiras, conforme mostra o estudo de Schneider (2007). A repressão linguística e a intensificação do contato linguístico parecem ter despertado um sentimento de perda da língua étnica e levado os seus membros a sair em defesa de sua língua através do ensino de alemão. Esta atitude pública parece contribuir para a revitalização dessa variedade e para um processo de mudança de crenças e atitudes em direção à aceitação do uso de alemão em aula pelos professores, por um lado, e, por outro, com o seu ensino, o HR e seus falantes passaram a concorrer com o prestígio e *status* social e jurídico, conferido às variedades padrão (português e alemão) e aos seus falantes, conforme revelam os comentários de alguns professores e alunos (Schneider, 2007):

- (i) “[...] certas expressões têm mais graça se forem ditas em alemão”³ (Lori);
- (ii) “A língua oficial é o português; portanto, em sala de aula, deve-se falar português, exceto nas aulas de alemão. Nas dependências pode-se falar alemão, desde que todos do grupo entendam [...]. Eu gostaria de ter com quem falar o *Standarddeutsch*, mas aqui todo mundo só fala essa coisa horrorosa” (Leila);
- (iii) “Nas séries mais avançadas, a maioria só fala português; o alemão apenas é usado como estereótipo e para a gozação” (Néri) e
- (iv) “A nossa professora disse que o alemão que nós falamos não é o certo [...] e que agora estamos aprendendo o alemão certo” (Diário de campo: aluna da 2ª série).

Observa-se que a estigmatização do HR passou a ser veiculada nas instituições educacionais como também revela a crença de Meire que, a despeito de ser falante dessa variedade, acredita que o seu uso dificulta a aprendizagem do português: “o alemão está bem presente, mas não devia, pois muitas vezes torna difícil a compreensão” (Meire). Esta crença parece levá-la a negar a sua língua e

³ Os membros das comunidades deste estudo, em geral, usam a expressão ‘falar alemão’ em referência ao *Hunsrückisch*.

parte de sua identidade étnica e seu grupo, e substituí-los “voluntariamente” (Skutnabb-Kangas, 1988), valorizando o português e outras línguas estrangeiras, ao defender que a escola deveria “substituir as aulas de alemão por mais aulas de inglês ou introduzir o espanhol” (Meire) (Schneider, 2007). A valoração negativa do HR pelas gerações mais jovens, no cenário escolar, consolida o preconceito contra essa variedade local, e aponta para um processo de deslocamento linguístico (*language shift*) em direção à língua dominante (Schneider, 2007).

Essa valoração negativa se estende à transferência de traços fonéticos das variedades dialetais alemãs no ensino da norma-padrão do português e do alemão. O estereótipo mais frequente em relação a esse contato refere-se à (*des*)sonorização das oclusivas [b, d, g] ↔ [p, t, k] e das fricativas [ʃ] ↔ [ʒ]. As trocas das oclusivas surdas e sonoras e das aspiradas constituem uma característica típica da estrutura do HR, e seus falantes transferem os processos de sonorização e dessonorização das consoantes de sua língua materna original (HR), em posição tônica, principalmente quando há uma lacuna no português, ou seja, quando determinado som faz parte da estrutura fonética do HR, mas não da do português (Altenhofen, 1996, p. 258-285). Outro estereótipo comum nessas comunidades é a *neutralização do [r] forte* em início de vocábulo, em posição intervocálica e em início de sílaba precedida por consoante no português brasileiro. Nessa variedade o contraste fonêmico entre [r] forte e [r] fraco somente é atestado em posição intervocálica como em ‘carro’ /’kaRo/ e ‘caro’ /’kafo/ (Cristófaros-Silva, 1999, p. 143). A neutralização do /t/ no português resulta da inexistência dos parâmetros fonológicos [rr], [x] e [R] no HR e no alemão padrão, pois essas variedades possuem apenas o [r] simples em seu sistema fonológico, portanto, com local e modo de articulação diferentes do [r] forte do português. A inexistência desses parâmetros em sua L1 leva os falantes dessas variedades a pronunciar um [r] fraco, no lugar de [rr], [x] e [R] no português (Damke, 1997, p. 222, 238). Margotti (2004, p. 10) também observa esse fenômeno no português de contato com o italiano e refere que a inexistência do [r] forte na coíné vêneta leva os seus falantes a abrandar o [r] forte em português.

A *atitude do falante* em relação ao fonema emprestado, em geral, é associada ao *status* da variedade linguística; portanto, a transferência fonêmica pode tanto promover o prestígio quanto a estigmatização de uma variedade linguística e de seus falantes. Os traços de variedades de menor prestígio frequentemente são estigmatizados e usados para obter efeitos cômicos. Aos falantes de HR, por exemplo, muitas vezes, atribui-se uma marca negativa devido à transferência do não-arredondamento das vogais *ö* e *ü* para o alemão-padrão e da dessonorização de /b, d, g/ e sonorização de /p, t, k/ do HR para o português de contato. Schneider (2007) observa que apenas as (*des*)sonorizações são localmente percebidas como traços so-

cialmente marcados e estigmatizados, e, por conseguinte, sofrem mais pressão social e são mais alvo de correções do que a neutralização da vibrante em sala de aula, o que acelera o desaparecimento das (*des*)sonorizações, o que também foi observado por Zilles e King (2005), na análise de entrevistas sociolinguísticas realizadas na comunidade de Panambi/RS.

De um modo geral, as *trocias fonêmicas*, advindas de uma variedade dialetal, recebem tratamento calcado no princípio da correção, ou são ignoradas (Ammon e Loewer, 1977). Ambas as atitudes são problemáticas, pois tratar as trocas fonêmicas apenas como “erros de interferências”, que devem ser eliminados, significa desrespeitar a identidade do aluno; e ignorá-las, muitas vezes, significa condená-lo a carregar o estigma da variedade de menor prestígio no contexto nacional, pelo qual deverá responder social e, mais tarde, também profissionalmente. Diante disso, sugerimos que, frente à realização de uma regra não-padrão pelo aluno, o professor identifique a diferença e conscientize o aluno sobre essa diferença para que ele possa começar a modular seu próprio estilo. Essa conscientização deve fundamentar-se numa perspectiva multilíngue e nos princípios de uma pedagogia culturalmente sensível, isto é, o professor deve respeitar a identidade linguística e cultural do aluno e minimizar ao máximo a assimetria na interação professor-aluno, através da concessão da palavra ao aluno e da manutenção de seu piso conversacional durante grande parte do tempo da aula. Deve ainda empregar estratégias facilitadoras de aprendizagem, por exemplo, oferecendo modelos em língua-padrão como correção e andaimes (*scaffoldings*) (Cazden, 2001): uma forma de ajuda que pode vir do professor ou de outro parceiro mais adiantado que, através de perguntas norteadoras, por exemplo, leva o aluno a descobrir o que lhe era encoberto.

Em suma, em comunidades teuto-brasileiras, a transferência de regras fonológicas do HR para o português, pela 1ª e 2ª gerações de colonos falantes de alemão, está cristalizada, em maior ou menor grau, no repertório linguístico sobretudo da população adulta dessas comunidades de fala. Os “erros” que eles cometem na produção oral são sistemáticos e, em certa medida, previsíveis quando as características dessa variedade são conhecidas (Schneider, 2008). Porém, ao contrário da crença frequentemente veiculada, não apenas as diferenças, mas principalmente as semelhanças entre os sistemas linguísticos em contato podem causar dificuldades na aprendizagem de uma L2, como bem observa Spinassé (2005). Além disso, os “erros de interferências” não podem ser elucidados apenas através de aspectos como similaridade e diferença, visto a gama enorme de fatores que interferem na aprendizagem de línguas ou a promovem. Ademais, o aluno é um processador de dados, alguém que interage com a L2 e que (re)formula ou rejeita hipóteses sobre suas estruturas.

Tratando-se de bilíngues, deve-se averiguar se a aquisição das duas línguas foi simultânea ou sucessiva e

olhar para as circunstâncias sociais sob as quais se tornaram bilíngues (Skutnabb-Kangas, 1988). Por fim, é preciso considerar que eles começam a diferenciar entre os dois sistemas muito antes de serem capazes de refletir conscientemente sobre formas linguísticas (Meisel, 2004).

Considerações finais

Em síntese, neste artigo, ressaltamos a importância de conhecermos, precisamente, sob quais bases (socio) linguísticas vamos construir o conhecimento para poder levar o aluno a avançar em direção ao uso adequado da língua padrão, sem ferir sua identidade. Ao partir de sua variedade, ativamos sua consciência para a aprendizagem de línguas e aumentamos sua motivação para a fala e sua disposição em usar diferentes variedades e monitorar o seu estilo de acordo com a situação (Ammon e Loewer, 1977). Com essa atitude, também ajudamos a desconstruir a perspectiva monolíngue e purista subjacente à avaliação negativa da alternância de português e alemão e das transferências fonêmicas em sala de aula. Sabe-se que estes fenômenos constituem estratégias de aprendizagem e um meio de indexar traços identitários ao repertório linguístico, porém frequentemente são percebidos e tratados apenas como “erros de interferências” e ruídos que devem ser eliminados, o que, muitas vezes, leva à exclusão social de falantes de variedades dialetais e/ou minoritárias.

Por fim, vale destacar que a desconstrução dessa perspectiva requer práticas sociais que combatam o preconceito linguístico para que os alunos não sejam estigmatizados e excluídos, porque seu repertório linguístico contém variedades e traços que não gozam de prestígio aberto. Requer também a implementação de políticas linguísticas (atitudes públicas) e currículos diferenciados que: (i) vão ao encontro das necessidades das diferentes realidades sociolinguísticas e possibilitem um tratamento diferenciado aos alunos que dominam outro código e (ii) que fomentem uma formação continuada e sociolinguística para os professores de línguas e do Ensino Infantil e Fundamental, uma vez que estes lidam com questões cognitivas e sociolinguísticas fundamentais para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno.

Referências

AMMON, U.; LOEWER, U. 1977. Allgemeine Einführung. In: U. AMMON; U. LOEWER (Hg.). *Dialekt/Hochsprache Kontrastiv: Sprachhefte für den Deutschunterricht Schwäbisch*. Düsseldorf, Schwann, p. 7-15.

ALTENHOFEN, C.V. 1996. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*. Stuttgart, Steiner, 444 p.

ALTENHOFEN, C.V. 1997. O estudo de línguas de imigrantes no Brasil. O exemplo do *Hunsrückisch* no Rio Grande do Sul. *Cadernos do Instituto de Letras da UFRGS*, 18:17-26.

ALTENHOFEN, C.V. 2004a. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no sul

do Brasil. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)*, 1(3):83-93.

ALTENHOFEN, C.V. 2004b. A constituição do corpus para um “Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata”. *Martius-Staden-Jahrbuch*, 51:135-165.

BAGNO, M. 2002. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 14ª ed., São Paulo, Loyola, 186 p.

BAKER, C. 2006. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 2ª ed., Clevedon, Multilingual Matters, 492 p.

BORTONI-RICARDO, S.M. 1984. Problemas de comunicação inter-dialetal. *Revista Tempo Brasileiro*, 78/79:9-32.

BORTONI, S.M. 1994. Variação Linguística e Atividades de Letramento em Sala de Aula. *Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP)*, 12:82-94.

BORTONI-RICARDO, S.M.; DETTONI, R.V. 2003. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: M.I. COX PAGLIARINI; A.A. ASSIS-PETERSON (orgs.), *Cenas de sala de aula*. Campinas, Mercado de Letras, p. 81-103.

BOURDIEU, P. 1998. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2ª ed., São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 188 p.

BRASIL. 2000. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. 2ª ed., Rio de Janeiro, DPEA, vol. 10, 160 p.

BREUNIG, C.G. 2005. *A alternância de código como pedagogia culturalmente sensível nos eventos de letramento em contexto multilíngue*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 175 p.

BRITTO, L.P.L. 2004. O ensino escolar da língua portuguesa como política linguística: ensino de escrita x ensino de norma. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)*, 1(3):119-140.

CALVET, L.J. 2007. *As políticas linguísticas*. São Paulo, Parábola Editorial, IPOL, 166 p.

CAZDEN, C.B. 2001. *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. 2ª ed., Portsmouth, NH: Heinemann, 216 p.

CLARK, H.C. 2000. O uso da Linguagem. *Cadernos de Tradução Instituto de Letras da UFRGS*, 9:49 -72.

CRISTÓFARO-SILVA, T. 1999. *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo, Contexto, 254 p.

DAMKE, C. 1997. *Sprachgebrauch und Sprachkontakt in der deutschen Sprachinsel in Südbrasilien*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 319 p.

ERICKSON, F. 1987. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4):335-356.

GILES, H.; RYAN, E.B.; SEBASTIAN, R.J. 1982. An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. In: H. GILES; E.B. RYAN (eds.), *Attitudes towards language variation: social and applied context*. London, Edward Arnold, p. 1-19.

GUY, G.R.; ZILLES, A.M. 2006. O ensino de língua materna: uma perspectiva sociolinguística. *Calidoscópico*, 4(1):39-50.

JUNG, N.M. 2003. *Identidades Sociais na Escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 274 p.

LUCCHESI, D. 2002. Norma linguística e realidade social. In: M. BAGNO (org.), *Linguística da norma*. São Paulo, Loyola, p. 63-92.

MARGOTTI, F.W. 2004. *Difusão sócio-geográfica do português em contato com o italiano no sul do Brasil*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 279 p.

McGROARTY, M. 2001. Language attitudes, motivation and standards. In: H.N. HORNBERGER; L.S. McKAY (eds.), *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 3-45.

- MEISEL, M.J. 2004. The bilingual child. In: T.K. BHETRA; W.C. RATCHIE (eds.), *The handbook of bilingualism*. Oxford, Blackwell, p. 91-133.
- SCHNEIDER, M.N. 2007. *Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilingües alemão-português do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 286 p.
- SCHNEIDER, M.N. 2008. As (des)sonorizações e a neutralização da vibrante: atitudes e concepções linguísticas. *Revista Contingentia*, 3(2):77-88.
- SKUTNABB-KANGAS, T. 1988. Multilingualism and the education of minority children. In: T. SKUTNABB-KANGAS; J. CUMMINS (eds.), *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon, Multilingual Matters, p. 9-44.
- SPINASSÉ, K.P. 2005. *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernersprachen und muttersprachliche Interferenzen*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 232 p.
- ZILLES, A.M.S.; KING, K. 2005. Self-presentation in sociolinguistic interviews: Identities and language variation in Panambi, Brazil. *Journal of Sociolinguistics*, 9(1):74-94.

Submetido em: 10/03/2009

Aceito em: 20/03/2009

Maria Nilse Schneider

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Setor de Língua Alemã, sala 205
Av. Bento Gonçalves, 9500, Bairro Agronomia
91501-970, Porto Alegre, RS, Brasil