

## Atitudes e concepções lingüísticas: sua influência na manutenção do *Hunsrückisch* e na aprendizagem

Maria Nilse Schneider <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Instituto de Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

maria.schneider@ufrgs.br

**Resumo.** Este artigo promove uma reflexão sobre atitudes e concepções lingüísticas (crenças e preconceitos lingüísticos) de 20 professores e suas implicações em suas práticas sociais, em três escolas de comunidades bilíngües alemão-português do Rio Grande do Sul. Primeiramente, descreve o repertório lingüístico, as competências lingüísticas na dimensão diageracional e a manutenção do *Hunsrückisch* na 5ª geração. Em seguida, discute as suas atitudes e concepções lingüísticas em relação à alternância de alemão e português e ao uso do alemão em sala de aula. Este estudo combina instrumentos e categorias de análise das abordagens quantitativa e qualitativa, e insere-se na área da Sociolingüística, mais precisamente, nos estudos de bilingüismo, política lingüística e manutenção lingüística e, sobretudo, nos estudos de atitudes e concepções lingüísticas.

**Abstract.** This article promotes a reflection about linguistic attitudes and conceptions (beliefs and prejudices) of 20 teachers and their implications in their social practices in three German-Portuguese bilingual communities in Rio Grande do Sul. It starts with a description of the linguistic repertoire, the evolution of the linguistic competences throughout the generations, and the *Hunsrückisch* (HR) maintenance in the fifth generation of speakers. Then it discusses linguistic attitudes and conceptions regarding the alternation of Portuguese and German and the use of German in school lessons. This research matches instruments and analytical categories of both quantitative and qualitative approaches. This study is inserted in the Sociolinguistics field, specifically in bilingual studies, in linguistic policy, in linguistic maintenance, and it is especially rooted in linguistic attitudes and conception

**Palavras-chave:** atitudes e concepções lingüísticas; bilingüismo; manutenção lingüística; política lingüística.

### 1. Introdução

Este artigo discute atitudes e concepções lingüísticas em relação ao uso e ao papel das variedades padrão (alemão e português) e do *Hunsrückisch* (doravante HR) em sala de aula, bem como a manutenção das variedades alemãs na 5ª geração em três comunidades teuto-brasileiras. Este artigo fundamenta-se em dois dos cinco tópicos temáticos discutidos em nossa tese de doutorado, que investiga atitudes e concepções lingüísticas e sua relação com as práticas sociais de 20 professores (Pré-escola até a 4ª

série) em três escolas municipais, inseridas em comunidades bilíngües alemão-português do Rio Grande do Sul (SCHNEIDER, 2007).

Em **sala de aula**, a dinâmica das relações sociais coloca em risco a preservação da identidade das minorias, sejam elas étnicas ou de grupos de baixa renda. Nesse sentido, Kleiman (2002, p. 268) destaca que “a perda de identidade desses grupos está geralmente simbolizada pela perda da língua materna, em consequência de um processo de deslocamento lingüístico (*language shift*) em direção à língua dominante”. Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001) examinam a interação professor-aluno em duas escolas urbanas de Brasília e mostram que os conflitos interculturais e sociolingüísticos podem manifestar-se de várias formas em sala de aula; todos eles conduzindo à desvantagem das crianças portadoras de cultura não prestigiada na sociedade. Assim sendo, as atitudes negativas dos professores em relação aos traços de fala e à variedade lingüística de seus alunos podem contribuir para a desvalorização de suas contribuições em sala de aula, afetar o seu autoconceito (maneira como o indivíduo se percebe) e comprometer o aprendizado da língua padrão. Nesse sentido, vale destacar o comentário de Anzaldúa (1987):

Se você quer me ferir realmente, fale mal de minha língua. A identidade étnica é parte constitutiva da identidade lingüística - eu sou a minha língua. Enquanto eu não puder me orgulhar de minha língua, não poderei me orgulhar de mim (ANZALDÚA, 1987 apud McGROARTY, 2001, p. 3).

Nesse comentário, Anzaldúa entende as identidades étnica e lingüística como inseparáveis e constitutivas do *self* do indivíduo. A língua é mais do que um instrumento de expressão do eu, ela é parte do próprio eu. Nessa ótica, toda e qualquer variedade de língua constitui uma forma legítima de expressão do indivíduo. Para os profissionais de educação e, sobretudo para os professores de língua, esse comentário significa que é fundamental respeitar todas as variedades usadas pela sociedade e seus alunos. Atitudes desrespeitosas e/ou preconceituosas para com a maneira de falar de algum aluno podem ferir o seu autoconceito e sua auto-estima, isto é, suscitar nele um complexo de inferioridade e, por conseguinte, silenciá-lo e comprometer, significativamente, o seu desenvolvimento social e cognitivo (SCHNEIDER, 2007).

De acordo com a tradição da área de estudos da **Sociolingüística**, a variação lingüística não pode ser explicada apenas através de fatores sociais e situacionais; devem-se incluir as normas, os valores e os modelos de prestígio na comunidade (OMDAL, 1995), os quais podem ser desvelados através do estudo de suas atitudes lingüísticas. As atitudes lingüísticas refletem as nossas crenças culturalmente motivadas e condicionadas ao sistema de valores acordado pelos membros da sociedade e/ou de grupos sociais, conforme transparece no diferenciado *status* social e jurídico, conferido às línguas alóctones e às diferentes variedades do *continuum* de variedades do português brasileiro. A despeito da intensa diversidade lingüística brasileira, as características das diferentes variedades de português de contato e as próprias línguas dos imigrantes, assim como os seus falantes, muitas vezes, tornam-se alvo de preconceitos lingüísticos baseados num paradigma monolíngüe e purista - freqüentemente fomentado pela ideologia dominante. Os preconceitos lingüísticos refletem a discriminação econômica e

a ideologia da exclusão social (BAGNO, 2002), e se corporificam nas atitudes e concepções lingüísticas dos indivíduos.

Os **estudos de atitudes lingüísticas** partem dos determinantes socioestruturais e socioeconômicos bem como da dimensão sociocultural, para desvelar os significados sociais subjacentes ao uso e à avaliação social das diferentes variedades lingüísticas e traços de fala das diferentes comunidades de fala, grupos sociais ou indivíduos. Giles, Ryan e Sebastian (1982, p. 7) definem atitudes lingüísticas como “qualquer indicador cognitivo, afetivo ou comportamental de reações avaliativas em direção a diferentes variedades de língua ou de seus falantes”. Neste estudo, definimos atitudes lingüísticas à semelhança desses autores, porém numa perspectiva mais holística, isto é, como qualquer indicador cognitivo e afetivo, ou comportamental de reações avaliativas, que são aprendidas e socialmente construídas, em direção aos traços de fala, às variedades lingüísticas e aos seus falantes. Assim, a nossa concepção de atitudes difere em três pontos da definição de Giles, Ryan e Sebastian (1982): 1) os processos avaliativos em direção à língua e seus falantes são interdependentes (FASOLD, 1984; OMDAL, 1995; SEPÉ, 1998); 2) as atitudes são aprendidas (OMDAL, 1995) e 3) socialmente construídas. Portanto, as atitudes lingüísticas são dinâmicas, mutáveis e, muitas vezes, encobertas, contraditórias e até mesmo negadas. Assim sendo, primeiramente, é preciso descortiná-las e trazê-las à superfície para promover reflexões para desconstruir os preconceitos lingüísticos e combater a exclusão social subjacente a diversas crenças e atitudes, o que faremos na seção 3.

## **2. As comunidades, as escolas e os participantes deste estudo**

Este estudo foi realizado em três escolas municipais de Tupandi (sede). Este município dista cerca de 90 km de Porto Alegre e sua extensão geográfica é de 61,64 km<sup>2</sup>, que são divididos entre a sede e oito pequenas comunidades rurais. De acordo com o censo do IBGE em 2006, este município tem 3.426 habitantes<sup>1</sup>, dos quais 80% moram em zona rural, sendo que a maioria está concentrada nas comunidades deste estudo: Tupandi (A), Morro da Manteiga (*Butterberich*) (B) e Linha Júlio de Castilhos (*Badensetool*) (C).

Estas comunidades foram fundadas por imigrantes alemães católicos que logo construíram toda a infra-estrutura e abraçaram o desafio pedagógico de ensinar e educar suas crianças. Os primeiros imigrantes alemães chegaram a Salvador (atualmente Tupandi) em 1856, e, em 1866, construíram a sua primeira escola-capela, assim como nas comunidades B e C, respectivamente, em 1892 e 1877. Até 1939 (quando da proibição do alemão nestas comunidades), a principal língua em sua educação era o alemão, principalmente, devido à falta de professores de português nas pequenas comunidades rurais na época. Finalmente, em 2006 (após 150 anos), Tupandi recebeu o certificado de ‘Município Alfabetizado’, ao atingir a meta estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU): 98% de sua população é alfabetizada.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Os dados estão disponíveis em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>>e <<http://www.terragaucha.com.br>> Acesso em: 18 dezembro 2007.

<sup>2</sup> AGUIAR, Itamar. Municípios da região são destaque em alfabetização. *Jornal Primeira Hora*. Bom Princípio 23 fev. 2006.

De acordo com o ‘Livro Tombo da Igreja Matriz’, a população de Tupandi provém das regiões de Mosela e *Hunsrück* da Alemanha. A variedade *Hunsrückisch* (HR) mais comum em Tupandi é o ‘*deutsch* moselano’ que, entre outros traços de fala, em geral, é caracterizado por ‘*dat*’ e ‘*wat*’ (isto/o quê) em oposição à ‘*das*’ e ‘*was*’ da variedade ‘*deutsch* renano’. A prefeitura de Tupandi estima que em torno de 95% de seus moradores e 98% das demais oito pequenas comunidades rurais do município são descendentes de imigrantes alemães. Trata-se, portanto, de pequenas comunidades rurais (primeiramente monolíngües em alemão e atualmente bilíngües em alemão e português) com um alto grau de contato lingüístico, sobretudo em Tupandi, onde “hoje já se fala metade português e metade alemão” (Diário de campo: Neusa<sup>3</sup>, 09.11.2004).

Este estudo conta com **participantes** diretos (20 professores da Pré-escola até a 4ª série, dos quais 19 são bilíngües em alemão e português, e seus 312 alunos) e com 228 participantes indiretos, pois as informações sobre eles foram obtidas através desses professores.

### 3. Metodologia

Para dar conta de nossos diferentes tipos de pergunta combinamos instrumentos e categorias de análise das abordagens normativa, metacognitiva e contextual. Esta combinação metodológica possibilitou uma descrição e análise quantitativa e qualitativa e permitiu investigar as atitudes e concepções lingüísticas de maneira interativa, onde crenças e ações se inter-relacionem e se interconectem (BARCELOS, 2001), e, além disso, permitiu acessar as experiências dos professores e suas reflexões e interpretações sobre as mesmas, bem como as interações e o contexto social e o modo como esse contexto molda as suas experiências.

Durante os cinco meses de pesquisa de campo convivemos diariamente com as três comunidades escolares e solicitamos aos professores para que preenchessem uma ficha sociolingüística, um questionário e uma ficha sobre as (des)sonorizações e a neutralização da vibrante na produção oral de seus alunos. Além disso, fizemos 19 entrevistas individuais e observações e gravações de aulas em áudio e vídeo. Na transcrição e análise dos excertos de interação utilizamos o sistema Gail Jefferson de transcrição e a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica (ATKINSON e HERITAGE, 1984), cuja adaptação foi elaborada pelo Grupo de Pesquisa Interação Social e Etnografia (ISE) do Instituto de Letras da UFRGS, coordenado pelo professor Dr. Pedro M. Garcez.<sup>4</sup>

### 4. Discussão dos resultados

Esta seção discute a constituição do repertório lingüístico, as competências lingüísticas na dimensão diageracional, a manutenção do HR na 5ª geração, e atitudes e concepções lingüísticas em relação ao uso e ao papel das variedades padrão (português e alemão) e do HR no cenário escolar.

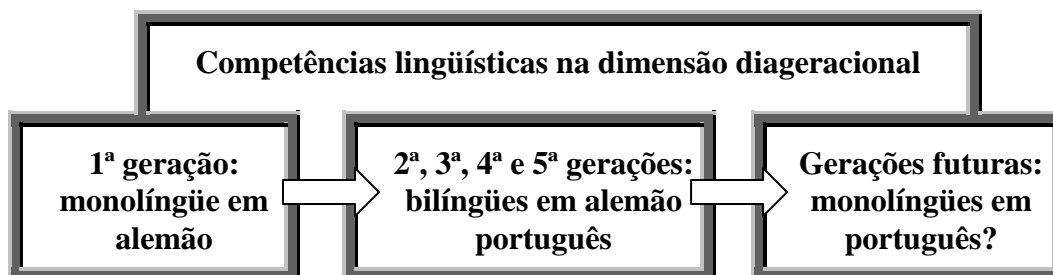
---

<sup>3</sup> Neste estudo, usamos pseudônimos para proteger a identidade dos participantes, conforme recomendam os estudos etnográficos (ERICKSON, 1987).

<sup>4</sup> Em virtude do espaço limitado, este artigo não discute as interações sociais. Os instrumentos aplicados para a geração de dados encontram-se em nossa tese (SCHNEIDER, 2007).

#### 4.1 As competências lingüísticas na dimensão diageracional e a manutenção do HR

O repertório lingüístico das comunidades deste estudo caracteriza-se, primordialmente, pela (des)sonorização de consoantes e neutralização da vibrante <sup>5</sup>, bem como pela alternância de alemão e português. Nessas comunidades, as competências lingüísticas na dimensão diageracional desvelam um deslocamento lingüístico:



Quadro 1

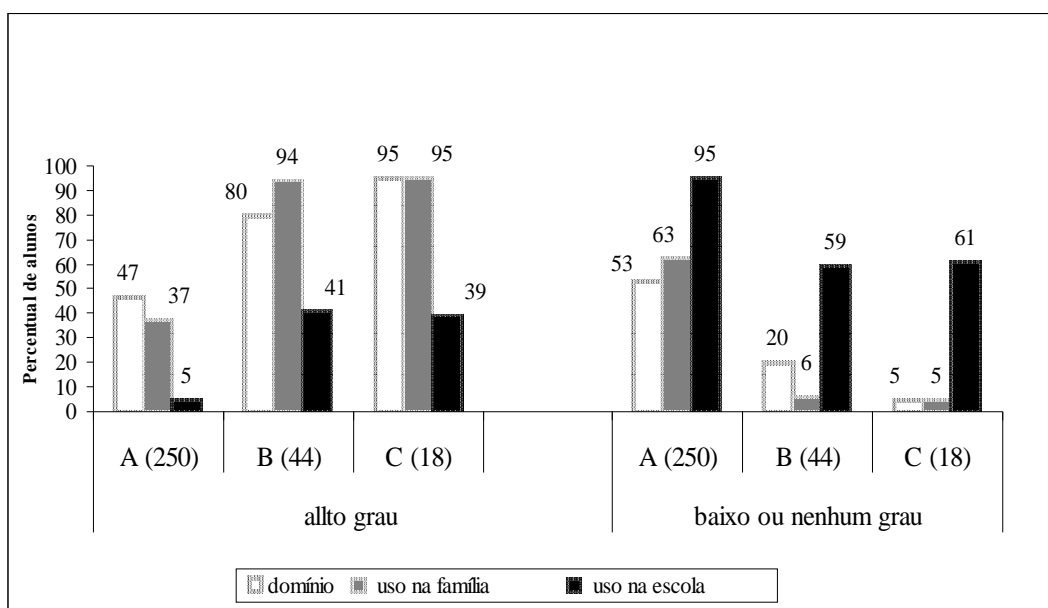
Essa evolução deve-se, primordialmente, ao aumento gradativo da aquisição do português pelas gerações e à repressão lingüística do Estado Novo (1937 - 1945). Estes fatores trouxeram um robusto declínio no domínio e uso do alemão padrão (até 1939, a principal língua na educação dessas comunidades), e um ligeiro declínio no domínio e uso do HR a partir da emancipação político-administrativa de Tupandi, em 1988. A sua emancipação atraiu investimentos externos e viabilizou a expansão de suas atividades socioeconômicas (até então, reduzidas à agricultura familiar) para suinocultura, avicultura, agroindústria e indústria de móveis. Com esta expansão Tupandi passou a trabalhar com exportação e sua inserção no mercado econômico internacional desencadeou a transformação de sua realidade sociolingüística, pois, segundo um comerciante local, “hoje Tupandi já tem muita gente de fora, que veio em busca de emprego, e não sabe falar alemão” (Conversa informal com Ivo, 09.05.2004). Na realidade, apenas em torno de 5% de sua população adulta não sabe HR, os quais são percebidos como “muita gente”, porque até 1988 quase 100% de sua população era descendente de imigrantes alemães.

O quadro acima revela o seguinte deslocamento lingüístico: o monolingüismo em alemão evolui para um bilingüismo em alemão e português, sendo que a 4ª geração apresenta o maior grau de bilingüismo, o qual, apesar de ter diminuído, ainda continua bem alto na 5ª geração (ver o gráfico abaixo). Contudo, essa diminuição nos conduz a pergunta: Será que as gerações futuras serão monolíngües em português? Neste estudo, mostramos que são primordialmente as atitudes e concepções lingüísticas do grupo étnico em questão, que aceleram o desaparecimento ou fortalecem a manutenção do HR, e que às suas atitudes lingüísticas subjazem fatores culturais, socioeconômicos, sociolingüísticos e político-lingüísticos que contribuíram, substancialmente, para o seu alto grau de manutenção na 5ª geração:

<sup>5</sup> A discussão destes traços de fala encontra-se em nossa tese (SCHNEIDER, 2007).

- 1) a **falta de acesso ao aprendizado formal de português** pela maioria da população das três primeiras gerações de imigrantes alemães e seus descendentes;
- 2) o **isolamento geográfico** devido à falta de infra-estrutura que dificultou o contato com outras pessoas até o final da década de 30;
- 3) a **homogeneidade étnica alemã** que, até o final da década de 80, fortaleceu as redes de comunicação em HR e a expressão de sua identidade étnica e
- 4) a **repressão lingüística** do Estado Novo, que, ao proibir o uso de alemão em lugares públicos, parece ter fortalecido o seu cultivo no meio familiar.

A interação desses fatores contribuiu para aumentar a densidade das redes de comunicação em HR nestas comunidades e favoreceu a sua manutenção de tal modo que, 150 anos após a chegada dos primeiros imigrantes alemães (1856 - 2006), o seu repertório lingüístico constituiu-se, primordialmente, pela alternância de português e HR. Em muitos contextos interacionais esse estilo facilita e até mesmo viabiliza a comunicação intra e intergeracional, o que transparece neste gráfico que apresenta o perfil geral dos graus de domínio e uso de HR pelos 312 alunos (Pré-escola até a 4ª série) e, por extensão, de sua manutenção na 5ª geração.



**Gráfico 1**

Nesse gráfico, observa-se que entre os 312 alunos, 170 (54%) referiram ter um alto grau de domínio de HR, quando perguntados sobre os seus graus de domínio e uso de HR no cenário familiar e escolar. Todavia, a maioria dos alunos da escola A (inserida em área rurbana) referiu ter um baixo ou nenhum grau de domínio e uso de HR na família, enquanto nas escolas B e C (inseridas em áreas exclusivamente rurais) a maioria referiu ter um alto grau de domínio e uso de HR na família. Estes resultados, em maior ou menor grau, se confirmam na análise das gravações de aulas e em nossas conversas, em HR, com os alunos das três escolas, bem como na freqüente alternância para o HR

em diversos segmentos de interação (discutidos em nossa tese). Observa-se que quanto mais rural e etnicamente homogênea a região, menor é a influência do português e maior é o grau de domínio e uso de HR na família e, por extensão, a sua manutenção na 5ª geração, o que sugere que os seus altos graus de manutenção nas comunidades B e C estão diretamente relacionados à homogeneidade étnica e à identidade de colono.

#### **4.2 Atitudes e concepções lingüísticas: o uso e o papel do alemão em aula**

Nas comunidades deste estudo, em geral, o alemão (HR) é usado de forma alternada com o português, sendo que a alternância para o HR é muito mais freqüente em cenários e interações que admitem um estilo informal e não-monitorado: na interação com amigos e familiares e em locais de atividades relacionadas à agropecuária. O aumento do grau de exigência de um estilo mais monitorado e formal entre os interlocutores traz consigo uma diminuição do uso desse estilo.

A adequação do estilo lingüístico (maior ou menor freqüência de alternância entre o HR e o português) aos diferentes cenários e interlocutores denota que esse estilo, simultaneamente, serve a objetivos estilísticos e para indexar aspectos de sua identidade teuto-brasileira e de suas diferentes identidades sociais ao seu repertório lingüístico para sinalizar o seu pertencimento aos diferentes grupos sociais. Esta adequação sugere que há um processo de deslocamento lingüístico (*language shift*) em direção à língua dominante em andamento (KLEIMAN, 2002, p. 268), neste caso, um deslocamento do uso habitual do HR em direção ao português.

De um modo geral, a avaliação social dos professores da alternância de alemão e português desvela uma consciência sociolingüística bastante elevada acerca do complexo sociolingüístico e do uso funcional e situacional dessas variedades em suas comunidades de fala, pois a maioria (14 (70%)) discorda totalmente da crença de que o uso desse estilo constitui “um sinal de desleixo ou preguiça mental” (SRIDHAR, 2001, p. 58) e os demais a ratificaram apenas parcialmente. Já a concepção de que o uso desse estilo aponta para “uma dificuldade, ou uma lacuna em uma das línguas” (SRIDHAR, 2001, p. 58), ou seja, uma “lacuna” em sua competência bilíngüe é ratificada, parcialmente, pela metade dos professores, segundo os quais, em muitos contextos, o uso desse estilo é essencial para facilitar e até mesmo viabilizar a interação inter e intrageracional em suas comunidades. Contudo, a despeito desse reconhecimento, vários comentários sobre o uso desse estilo em aula revelam:

- 1) Atitudes e concepções calcadas num paradigma monolíngüe e purista:
  - 1a) “É mania, um mau hábito, do qual a pessoa nem se dá conta” (Leila).
  - 1b) “Eu acho que isso não deve acontecer em aula. Isso acontece com freqüência em nosso meio. Revela falta de conhecimento e também hábito” (Nena).
  - 1c) “Talvez não seja muito bom. Pode ser que a pessoa esteja acomodada para expressar-se em uma só língua ou que haja insegurança nas duas” (Nora).
- 2) Conflitos identitários, atitudes de solidariedade e de distinção lingüística:
  - 2a) “É comum, porque muitas palavras não se sabe traduzir para o alemão. Em outros casos, certas expressões têm mais graça se forem ditas em alemão” (Lori).

- 2b) “Eu até penso que é legal, quando uma pessoa de origem brasileira faz isso. Agora quando uma pessoa de origem alemã faz isso, demonstra insegurança em algumas falas” (Igor).
- 2c) “Sinal que o alemão está bem presente, mas não devia, pois muitas vezes torna difícil a compreensão. Porém, é bastante comum, o que nos diz que ainda estamos numa comunidade onde a maioria fala alemão” (Meire).

Entre os 20 professores, 8 (40%) revelaram-se contra o uso de alemão em aula e seus comentários apontam para as crenças suscitadas pelo Estado Novo e, em maior ou menor grau, elas ainda norteiam suas práticas sociais: “A língua oficial é o português, portanto, em sala de aula deve-se falar o português, exceto nas aulas de alemão. Nas dependências pode-se falar alemão, desde que todos do grupo entendam” (Questionário: Leila, 18.11.2004). Tais crenças e atitudes desfavorecem a manutenção do HR e do bilingüismo societal e apontam para o diferenciado *status* social e jurídico, conferido a essas variedades, e para conflitos identitários e educacionais pertinentes ao uso de alemão em aula: “A gente escuta que o correto seria falar o português, só o português” (Entrevista com Jane, 7.12.2004) e “[...] então a gente fica entre o certo e o errado, mas coloca entre esses dois primeiro o aluno” (Entrevista com Tália, 9.12.2004). Todavia, esses conflitos influenciaram de modo diferente as atitudes dos professores, em relação ao uso de alemão em aula, os quais podem ser reunidos em três grupos:

- A) alguns poucos como, por exemplo, Meire e Dana, ainda parecem estar tão presos às crenças apregoadas pelo Estado Novo que, segundo duas alunas suas, até mesmo xingam ou descontam nota quando os alunos falam alemão em aula;
- B) a maioria fala alemão apenas para explicar algum significado e, às vezes, para chamar atenção de algum aluno em particular ou do grupo e
- C) um pequeno grupo (Ane, Jane, Mara, Neusa, Lisa e Tália) fala alemão nessas ocasiões e, freqüentemente, também para demonstrar a sua lealdade lingüística (*language loyalty*) (GILES, RYAN e SEBASTIAN, 1982) à variedade do grupo e para incentivar os alunos a expressar suas idéias em alemão com expressões como: *Kannst du mea mo dein lápis gewwe?* (Tu podes me emprestar o teu lápis?). *Bist du fettig?* (Tu estás pronto?); e *Kannst's uff deitsch soohn!* (Tu podes dizer isso em alemão).

As atitudes do grupo C vão mais ao encontro da realidade e das necessidades sociolingüísticas de seu alunado, pois, muitas vezes, elas partem da variedade do aluno e a usam como um verdadeiro instrumento de co-construção do conhecimento na interação com os alunos. Ao falar alemão elas muitas vezes facilitam não apenas o aprendizado do português, mas de todas as matérias.

A resistência ao uso de alemão em aula parece estar diminuindo, pois com a emancipação de Tupandi intensificou-se o contato lingüístico e isso despertou um sentimento de perda de sua língua étnica, por um lado, e, por outro, trouxe uma maior autonomia às suas autoridades educacionais e viabilizou sua interferência na política lingüística local, levando-as a sair em defesa de sua língua étnica (ROMAINE, 1995), através da introdução do ensino de alemão padrão em 2001. Por um lado, com o **ensino de alemão padrão** desencadeou-se um processo de revitalização e re-significação do alemão padrão que contribuiu para:

- 1) uma maior valorização de sua língua e cultura teuto-brasileiras, em maior ou menor grau, sufocadas desde 1939;
- 2) o desencadeamento de um processo de mudança de crenças e atitudes em direção à aceitação do uso de alemão em aula pelos professores e
- 3) para uma lenta desconstrução da crença de que a sala de aula constitui um ambiente de uso exclusivo de português: “Hoje eu não proíbo mais o alemão em aula e sempre, quando necessário, eu falo alemão” (Diário de campo: Tália, 29.11.2004).

Por outro lado, com o ensino de alemão padrão, o HR e seus falantes passaram a concorrer com o prestígio e o *status* social e jurídico, conferido às variedades padrão (português e alemão) e aos seus falantes:

- 1) Eu gostaria de ter com quem falar o *Standarddeutsch*, mas aqui todo mundo só fala essa coisa horrorosa” (Diário de campo: Leila, 17.11.2004) e
- 2) Nas séries mais avançadas a maioria só fala português; o alemão <sup>6</sup> apenas é usado como estereótipo e para a gozação” (Entrevista com Néri, 19.12.2004).

Portanto, com o ensino de alemão padrão, simultaneamente, promove-se o bilingüismo e a valorização de suas raízes culturais, além de se reforçar o prestígio e o *status* social e jurídico, conferido a essa variedade, por um lado, e, por outro, reforça-se a estigmatização do HR, através da freqüente atualização da crença da maioria de seus munícipes que, em geral, afirmam que não falam “o alemão correto”, ou “o alemão gramatical”.

Nesse sentido, também vale destacar que, em 45 páginas de excertos de entrevistas de 10 professores, apenas Neusa referiu ter “orgulho” de falar alemão; enquanto os demais usaram 15 vezes o termo ‘vergonha’ ao contarem experiências relacionadas ao seu uso de alemão, particularmente, de HR. Este sentimento é repassado aos alunos, pois, segundo Neusa, “[...] os jovens acham que é vergonha falar alemão” (Entrevista com Neusa, 22.12.2004). Diversas atitudes e concepções lingüísticas (presentes em apresentações teatrais e excertos de entrevistas) revelam que a estigmatização do HR passou a ser veiculada e, até mesmo, fomentada cenário escolar. Meire, por exemplo, a despeito de ser falante de HR, vê em seu uso um fator que dificulta a aprendizagem do português: “O alemão [referindo-se ao HR] está bem presente, mas não devia, pois muitas vezes torna difícil a compreensão” (Questionário: Meire 17.12.2004). Assim, em busca de ascensão pessoal e de seus alunos, ela nega a língua e parte da identidade étnica de seu grupo e as substitui “voluntariamente”, 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” (Entrevista com Meire, 19.12.2004).

Em síntese, os resultados discutidos neste artigo evidenciam um alto grau de manutenção do HR e conflitos identitários e educacionais, que se refletem nas atitudes de solidariedade e de distinção lingüística em relação à avaliação social e ao uso do HR e das variedades padrão (português e alemão) no cenário escolar. As atitudes e concepções lingüísticas dos professores ora vão ao encontro de uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987; BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2003)

---

<sup>6</sup> Os membros das comunidades deste estudo, em geral, usam o termo ‘alemão’ em referência ao HR.

e ora desvelam uma resistência pedagógica ao uso de alemão em aula e a estigmatização do HR e de seus falantes, o que é imitado pelos seus alunos. A sua estigmatização pelas gerações mais jovens, no cenário escolar, consolida o preconceito contra essa variedade local e aponta para um processo de deslocamento lingüístico (*language shift*) em direção à língua dominante (KLEIMAN, 2002), neste caso, do uso habitual do HR para o português. Os resultados mostram também que as atitudes e concepções lingüísticas dos professores estão ancoradas em suas experiências e crenças - culturalmente motivadas e condicionadas ao sistema de valores acordado pelos membros da sociedade e/ou pelos diferentes grupos sociais dos quais fazem parte.

## 5. Considerações finais

Este artigo promove uma reflexão sobre a complexidade sociolingüística em comunidades multilíngües e a luta entre culturas (BOURDIEU, 1998) subjacente às atitudes e concepções lingüísticas (crenças e preconceitos lingüísticos). Além disso, mostra que o preconceito lingüístico cresce e se fortalece no plano subjetivo das avaliações das variedades lingüísticas, e que as instituições educacionais, por estarem atreladas à ideologia dominante, constituem o *locus* principal para promover as normas prescritivas e a padronização da língua nacional, por um lado, e, por outro, constituem um *locus* potencial para a (re)produção e veiculação de preconceitos lingüísticos que, por sua vez, refletem a exclusão social dos indivíduos. Diante do exposto, é preciso atentar para a importância:

- 1) de as teorias lingüísticas e os cursos de formação de professores levarem em conta a capacidade humana para o multilingüismo precoce e, em virtude das vantagens sociais, cognitivas e acadêmicas das crianças bilíngües (MEISEL, 2004; KING e MACKEY, 2007), fomentarem o bilingüismo precoce e societal;
- 2) de uma formação continuada e uma maior ênfase na formação sociolingüística, sobretudo para os professores de línguas e de Ensino Infantil e Fundamental, porque eles lidam com questões cognitivas e sociolingüísticas, fundamentais para o desenvolvimento social e cognitivo e para a formação de cidadãos democráticos e
- 3) de um debate aberto e sob uma perspectiva sociolingüística das diferentes questões sociolingüísticas, referentes ao contato lingüístico (neste estudo, alemão-português), para promover a desconstrução de preconceitos lingüísticos e conflitos identitários e educacionais gerados pela repressão lingüística do Estado Novo.

Finalmente, é preciso destacar a importância de as políticas lingüísticas (atitudes públicas) (CALVET, 2007), os PCNs e as autoridades educacionais promoverem os direitos lingüísticos (OLIVEIRA, 2003) e fomentarem a inclusão social e a formação de cidadãos democráticos. Isso requer a implementação de currículos diferenciados que vão ao encontro das necessidades das diferentes realidades sociolingüísticas e que possibilitem um tratamento diferenciado aos alunos que dominam outro código. Além disso, requer professores que não apenas respeitem as diferentes identidades lingüísticas dos alunos, mas que também promovam reflexões e práticas sociais positivas, em relação às línguas em questão, e que combatam todo e qualquer preconceito, entre eles o

preconceito lingüístico, para que os indivíduos não sejam estigmatizados e excluídos, por usarem traços e variedades sem prestígio.

## 6. Referências

AGUIAR, Itamar. Municípios da região são destaque em alfabetização. *Primeira Hora*. Bom Princípio, 23 fev. 2006.

ATKINSON, J. Maxwell; HERITAGE, John. *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p. ix-xvi.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2002.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas. *Estado da Arte. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 71 - 92, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris e DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX PAGLIARINI, Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana A. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 81 - 103.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. Trad. de Sergio Miceli et al. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas lingüísticas*. Trad. de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, Washington, D.C., v. 18, n. 4, p. 335 - 356, 1987.

FASOLD, Ralph W. Language attitudes. In: \_\_\_\_\_. *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Basil Blackwell, 1984. cap. 6. p. 145 - 179.

GILES, Howard; RYAN, Ellen Bouchard; SEBASTIAN, Richard J. An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. In: GILES, Howard; RYAN, Ellen Bouchard (Ed.). *Attitudes towards language variation: social and applied context*. London: Edward Arnold, 1982. cap. 1. p. 1 - 19.

KING, Kendall; MACKEY, Alison. *The bilingual Edge: why, when, and how to teach your child a second language*. Collins: New York, 2007.

KLEIMAN, Angela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de letras, 2002. p. 267 - 302.

McGROARTY, Mary. Language attitudes, motivation and standards. In: HORNBERGER, H. Nancy; McKAY, Lee Sandra (Ed.). *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 03 - 45.

MEISEL, M. Jürgen. The bilingual Child. In: BHETRA, T. K.; RATCHIE, W.C. (Ed.). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 91 - 133.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. As Línguas Brasileiras e os Direitos Lingüísticos. In: \_\_\_\_\_. *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: novas perspectivas em política lingüística*. Campinas/SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB): Florianópolis: IPOL, 2003, p. 7 - 12.

OMDAL, Helge. Attitudes toward spoken Norwegian. *International Journal of Sociology of Language* 115, p. 85 - 106, 1995.

ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. 2. ed. University of Oxford: Blackwell Publishers, 1995.

SCHNEIDER, Maria Nilse. Atitudes e concepções lingüísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngües alemão-português do Rio Grande do Sul. 2007. 286 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SEPÉ, Cláudia Presser. *Português falado: um estudo de atitudes com professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre*. 1998. 195 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SRIDHAR, Kamal K. Societal multilingualism. In: HORNBERGER, H. Nancy; McKAY, Lee Sandra (Ed.). *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 47 - 70.