

A sala de aula de alemão LE para falantes de dialeto: realidades e mitos

Dorothea Frank Kersch
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Carina Maria Sauer
Instituto Educacional Luterano de Santa Catarina

Resumo: *Muitos dos mitos que povoam o imaginário de professores de língua materna estão presentes também nas aulas de língua estrangeira, de modo especial nas de alemão padrão a falantes de variedades de menor prestígio dessa língua. No presente estudo, temos como objetivo identificar as concepções de alunas e professora em relação ao dialeto nas aulas de alemão padrão. Para essa finalidade, acompanhamos, durante um mês, as aulas de alemão padrão numa turma de alunas do primeiro ano do ensino médio, numa escola de Ivoti-RS. Além das observações, foi também aplicado um questionário que objetivava identificar qual a concepção das alunas em relação às interferências que o dialeto podia ter nas aulas de alemão padrão, considerando as quatro habilidades: ler, compreender, falar e escrever. Além disso, o questionário procurou verificar que atitudes – preconceituosas ou não – as falantes tinham em relação a sua língua materna. Os resultados mostram que há indícios de que o dialeto é um elemento facilitador na aprendizagem do alemão padrão, especialmente no que diz respeito à compreensão, à leitura e à desenvoltura na fala dessa língua estrangeira. Diferente do que muitos pensam, o dialeto aparenta não interferir de forma negativa nas aulas de alemão padrão, ao contrário, produz efeitos muito positivos. Apenas em relação à escrita grande parte das alunas considera o fato de serem falantes bilingües (português-alemão) um dificultador.*

Palavras-chave: *mitos; preconceito; ensino de alemão; bilingüismo.*

INTRODUÇÃO

A ideia, já amplamente discutida, de que no Brasil se fala uma única língua, perfeitamente entendida por qualquer brasileiro, ou a de que “brasileiro fala português” não passa de mito. Essas crenças, entre outras, povoam o imaginário de professores – tanto de língua materna quanto de estrangeira – e da sociedade brasileira em geral. Esses mitos demonstram o desconhecimento da realidade linguística de nosso país, fazem parte do senso comum e estão incorporados à nossa cultura. Estão intimamente ligados a

preconceitos, ficando difícil identificar quem surgiu primeiro, se o mito ou o preconceito (Bagno, 2000).

Pelo fato de conhecermos alguns dos contextos plurilíngues característicos de algumas regiões brasileiras (por termos nascido em um deles), e lidarmos com o ensino de língua materna e estrangeira, veio a motivação para este estudo. “Ser falante de dialeto¹, na concepção de alunas e sua professora, prejudica na aprendizagem do alemão padrão?” é a pergunta orientadora de nossa pesquisa e de nossa reflexão.

Neste trabalho, vamos, inicialmente, revisitar algumas discussões em relação a alguns mitos ligados à educação linguística de grupos minoritários, realizadas por Moita Lopes (1996), Samway e McKeon (1999), Bagno (2000) e Altenhofen (2004). Depois, faremos breve reflexão sobre atitudes linguísticas. Em seguida, caracterizaremos a presença dos alemães no Rio Grande do Sul e o bilinguismo decorrente do contato linguístico português/alemão. Por fim, apresentaremos uma pesquisa que fizemos junto a uma turma de primeiro ano de Ensino Médio de Ivoti-RS, uma pequena cidade de 18.000 habitantes, a 55km de Porto Alegre-RS, em que verificamos como as alunas percebem a influência do dialeto na aprendizagem do alemão padrão e as concepções linguísticas dessas alunas em relação a sua língua materna.

MITOS E CONCEPÇÕES LINGUÍSTICAS QUE POVOAM O ENSINO DE LÍNGUAS

O ensino de língua – materna e estrangeira – é cercado de concepções e mitos alimentados pela comunidade, pelos professores e pela mídia. Essas concepções equivocadas começam a ser levantadas em relação a variedades de menor prestígio de determinada língua, estendem-se aos falantes dessa variedade e acabam transformando-se em preconceitos.

Samway e McKeon (1999) se deram conta, no trabalho junto a professores, de que havia uma extensa lista de mitos ligados à educação de estudantes de minorias linguísticas nos Estados Unidos. Assim, passaram a anotar as afirmações equivocadas ouvidas e constituíram uma lista que, categorizada, transformou-se em livro. Em *Myths and Realities: best practices for language*

¹ Neste trabalho, usaremos *língua* e *dialeto* como sinônimos.

minority students, eles discutem e desfazem cada um desses mitos, coletados ao longo de sua vida profissional, apresentando o outro lado deles: a realidade.

Bagno (2000), por sua vez, apresenta oito mitos que *compõem o preconceito linguístico no Brasil*. O autor recolheu as ideias que fazem parte da nossa cultura e procurou identificar os elementos que alimentam o preconceito linguístico, tais como *a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente ou pessoas sem instrução falam tudo errado (feio)*.

Esses mitos, alimentados em relação ao aluno proveniente de classes pobres, também são ouvidos em relação àqueles falantes de línguas de imigração e que, ainda hoje, em algumas regiões do Brasil, vêm à escola falando nada ou muito pouco de português. Altenhofen (2004) ocupou-se dos mitos e concepções linguísticas que emergem em contextos plurilíngues. Esses contextos são comuns em certas regiões do Rio Grande do Sul, em que os problemas de aprendizagem do português de alguns alunos são atribuídos ao seu bilinguismo. No caso dos falantes de Hunsrückisch² (HSR), além de recair sobre o dialeto a eventual dificuldade dos alunos nas aulas de português, também seu eventual fracasso na aprendizagem do alemão padrão³ é atribuído ao fato de serem falantes de dialeto.

Esses mitos são decorrentes da ausência de uma reflexão séria sobre como se ensinam e aprendem línguas. Moita Lopes (1996) destaca que, em pesquisa avaliativa de um programa de ensino de inglês em escolas do município do Rio de Janeiro, percebeu uma série de julgamentos dos professores em relação aos alunos. Esses julgamentos lhe pareceram sintomáticos do (in)consciente dos professores de línguas estrangeiras (LE) das escolas públicas, os quais demonstravam uma atitude negativa em relação à capacidade de seus alunos aprenderem, como se o fato de serem provenientes de classes desfavorecidas já os condenasse de

² “O *Hunsrückisch* ou *Riograndenser Hunsrückisch* (“hunsriqueano riograndense”) é um dialeto alemão falado na região do Hunsrück no sudoeste da Alemanha e nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, no Brasil. Vale notar que existem vários dialetos similares em regiões vizinhas na Alemanha, do Mosel ao Franco-renano.” Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hunsr%C3%B6ckisch>, acesso em 14.07.2008.

³ O alemão padrão é oferecido como língua estrangeira em muitos currículos de escolas no Sul do Brasil.

antemão à condição de incapaz de aprender, tanto o português⁴ quanto o inglês.

Assim, segundo o autor, acredita-se, por exemplo, que uma criança aprende mais facilmente uma LE em situação formal de aprendizagem que adultos; para se ensinar uma LE, tem-se que necessariamente ensinar as quatro habilidades linguísticas; é impossível ensinar uma LE sem um componente cultural no curso; a tradução como solução pedagógica é prejudicial à aprendizagem de LE; o apelo à língua nativa (LN) como um artifício para ensinar a LE é nocivo por causa do fenômeno da interferência da LN na LE; o aluno tem que aprender a pensar na LE; algumas LEs requerem um nível de inteligência maior do aluno para serem aprendidas; [...] quem não 'sabe' a LN não pode aprender uma LE; etc." (Moita Lopes, 1996, p. 65).

Os mitos elencados por Moita Lopes (1996) dizem respeito principalmente ao ensino do inglês em escolas públicas brasileiras, mas são comuns também em relação ao ensino de outras línguas estrangeiras. Quando se trata do ensino do alemão padrão a falantes de dialeto, a lista cresce, porque essas concepções existem tanto em relação à aprendizagem e desempenho em português, quanto à do alemão padrão. Ouve-se, por exemplo,

- não vou querer que meu filho aprenda Hunsrückisch para que não tenha dificuldades para aprender português;
- o dialeto só prejudica na aprendizagem do alemão padrão, porque alguns erros estão cristalizados;
- isso que ele fala (Hunsrückisch) não é alemão;
- os falantes de dialeto não falam nem alemão nem português;
- o alemão é língua de colono.

Esses julgamentos, carregados de preconceitos, não dizem respeito apenas à língua, mas também a seus falantes. Além de impedir que a riqueza cultural dos descendentes de imigrantes continue viva, esse tipo de concepção condena os grupos minoritários ao silenciamento.

⁴ Como se a variedade de português que os alunos falam em casa não fosse também português.

Samway e McKeon (1999) dividiram os mitos que foram anotando ao longo dos anos em que trabalharam junto aos professores em nove categorias⁵. Ainda que todos merecessem atenção, em função de nosso objetivo aqui, vamos nos ater somente aos mitos da categoria (3), aqueles que se referem à instrução (ou não) na língua nativa.

Subsiste, entre os professores, a crença de que a língua estrangeira deve ser ministrada na língua estrangeira (e não na língua nativa). Assim, os professores pesquisados por Samway e McKeon (1999) acreditavam que

- se os professores permitem que os alunos falem suas línguas nativas nas aulas de inglês, isso vai retardar seu desenvolvimento linguístico no inglês;
- educação bilíngue é muito cara, e a escola não pode se dar ao luxo de propiciá-la;
- se os alunos falam sua língua nativa na sala de aula, tendem a distrair-se.

Os autores rebatem esses mitos, apresentando o que veem acontecer na realidade:

- Permitindo que os alunos usem suas línguas maternas nas aulas de inglês, o professor facilita o crescimento acadêmico e cognitivo.

Samway e McKeon sustentam que as pesquisas mostram que a instrução dos alunos em sua língua nativa não interfere na aquisição de suas habilidades no inglês, nem a atrasa.

- O custo atual da educação bilíngue é desconhecido; seja lá qual for o seu custo, ela valerá pelos benefícios que trará.

⁵ Segundo eles, muitos educadores alimentam os mitos (1) da demografia (demographic), (2) de matrícula (enrollment), (3) de instrução na língua nativa (L1) (native language (L1) instruction), (4) sobre a aquisição de segunda língua (L2) (about acquiring second language (L2)), (5) de nivelamento (placement), (6) de avaliação (assessment), (7) de programas de ensino (programming), (8) de desenvolvimento de pessoal (Staffing and Staff development), e (9) de envolvimento dos pais e da comunidade (involving parents and the community).

Os autores salientam que poucos estudos foram feitos para averiguar os verdadeiros custos da educação bilíngue. Entretanto, um estudo sobre a diferença de custos de ensino em Hartford, Connecticut, mostra que o bilíngue era apenas 15% superior ao monolíngue. Para aquela cidade, não oferecer educação bilíngue terá custos humanos maiores: maior evasão/reprovação (dropout). Por outro lado, bilíngues podem ter maiores chances de sucesso profissional por terem essa característica em seu currículo.

- Também os monolíngues tendem a se distrair durante as aulas de inglês.

O fato de os alunos falarem sua língua materna durante as aulas (e muitas vezes rirem) incomoda o professor monolíngue. Ele não sabe, entretanto, que, muitas vezes, a conversa dos alunos gira em torno do conteúdo que está sendo trabalhado. Eles têm necessidade de conferir respostas com os colegas (que também falam a sua língua). Os autores acreditam que, numa turma em que os alunos falam uma língua que o professor desconhece, ele pode vir a se tornar mais tolerante e desenvolver a habilidade de perceber quando seus alunos estão atentos, ou distraídos, independentemente da língua que estão usando, uma vez que também monolíngues conversam e se distraem durante as aulas.

As crenças levantadas por Samway e McKeon dizem respeito aos alunos de grupos minoritários presentes nas classes de inglês nos Estados Unidos, mas elas não diferem muito das que estão presentes no imaginário dos brasileiros. Também aqui as salas de aula são heterogêneas, e a língua que o professor fala nem sempre é compreendida por todos, seja por falarem uma variedade de português de menor prestígio, seja por serem falantes de uma língua de imigração, como é o caso do HSR, de que estamos tratando aqui.

Em relação ao HSR em contato com o português, Altenhofen (2004), sem pretender ser exaustivo, levanta oito mitos que considera importante abordar, para se cogitar uma política linguística em relação ao bilinguismo no Brasil:

- A visão do Brasil como um país monolíngue;
- O mito nacionalista (“fale português, você está no Brasil”);
- A ideia de que “não querem se assimilar”;

- A proibição da língua minoritária como prática de política e didática;
- O monolinguismo como solução dos problemas de aprendizagem do português;
- A língua de imigração como culpada do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem do português;
- A deturpação da língua minoritária;
- O bilíngue não sabe nem uma nem outra língua.

As crenças que Altenhofen identificou a partir dos dados que coletou junto a falantes bilíngues no Brasil, do mesmo modo que aquelas identificadas por Samway e McKeon nos EUA, dizem respeito ao contato de uma língua majoritária (português ou inglês) com uma minoritária (línguas de imigração). Em ambos os casos, a língua que as crianças falam em casa é culpada pelo fracasso que elas possam ter na escola, como se não houvesse outros fatores envolvidos nessa questão.

Sabe-se que, tanto no Brasil, como nos Estados Unidos e no restante do mundo, o bilinguismo é a regra, não a exceção. Falta, entretanto, na maioria dos países, uma política linguística adequada para acolher a fala das minorias.

No caso do Brasil, o que houve foram tentativas⁶ de silenciar quem não falasse português. As línguas, entretanto, não vivem em função de decretos, mas em função da sua história e da prática dos falantes, que veem, na língua que falam, funções que não podem ser cobertas por aquela que lhes é imposta. O que se sabe é que o indivíduo tem direito à língua. Assim, os falantes de HSR no interior do Brasil têm direito de falar sua língua materna e de ensiná-la a seus filhos, mas têm também direito de aprender o português, sem o qual estariam privados de inúmeras possibilidades sociais. E têm também direito de aprender o alemão padrão, que

⁶ Em dois momentos na história do Brasil se tentou, por meio de medida governamental, impor o português a quem aqui vivia: por meio do Marquês do Pombal, que, em 1759, proibiu a língua geral, falada por negros, índios, mestiços e brasileiros nativos, impondo o português como língua única; e por meio de Getúlio Vargas, que, de modo semelhante, durante o Estado Novo, proibiu os imigrantes e seus descendentes de falar (e aprender) sua língua de origem.

vai lhes abrir outras possibilidades no mundo globalizado. E, nesse caso, o HSR, pela sua proximidade com o alemão padrão, pode ser uma importante ferramenta de apoio na aprendizagem dessa língua estrangeira.

Manter uma língua, entretanto, está ligado a vários fatores. Mais do que ter direito à língua, o falante tem de querer preservá-la. Para isso, precisa ter uma atitude positiva em relação à língua (e a si mesmo) e identificar-se com ela e com os outros de sua comunidade. Na seção seguinte, vamos tratar brevemente dessa questão.

ATTITUDES E IDENTIDADE

Trata-se de um círculo vicioso: mitos alimentam preconceitos, que orientam atitudes negativas, que fazem com que o falante não queira ser identificado como pertencente a tal grupo de falantes, em função de mitos que passam a fazer parte do senso comum... tudo isso relacionado a prestígio e poder de um lado, e estigmatização, ridicularização e rejeição de outro.

A língua que falamos nos identifica com nossa origem, nossa história, nossa cultura, com o grupo a que pertencemos (Baker, 2006). Vivendo numa comunidade multilíngue, a manutenção de uma ou outra língua está relacionada à atitude que os falantes têm em relação a elas. Atitudes linguísticas são avaliações subjetivas sobre o valor das variedades em si e sobre seus falantes. Quando as atitudes se estendem aos falantes, elas tomam, muitas vezes, a forma de atributos, carregados de preconceitos, e aí vêm os mitos, que se impõem como verdades absolutas.

Para Myers-Scotton (2006), as atitudes se desenvolvem principalmente quando as pessoas se esforçam para ter uma autoestima positiva, estabelecida, em parte, na comparação com outros e seus grupos (inclusão/exclusão). Nessa comparação entre os grupos, é a língua que simboliza os limites que separam o “nós” e os “outros”.

A identificação que o indivíduo constrói em relação a um ou outro grupo é múltipla e móvel no tempo. Muitas vezes, é também contraditória. O falante – em nosso caso, de uma variedade de menor prestígio do alemão – pode, ao mesmo tempo, identificar-se com vários grupos: descendentes de alemães, moradores de área

urbana, fãs de determinada banda, etc. E esse sentimento de identidade muda: em outro estágio da sua vida, talvez prefira se identificar e ser identificado como brasileiro, morador de área rural, filho de colonos, etc.

Nossa identidade, portanto, que é expressa pela língua, não é dada, acabada, mas é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2005, p. 13). Dessa forma, teremos identidades diferentes em momentos diferentes, como mencionamos acima. Estudos têm mostrado que se prefere falar variedades linguísticas associadas a membros de grupos de prestígio, o que explicaria o abandono de uma língua em detrimento de outra.

E o que fez com que o alemão ainda seja falado em algumas regiões do Rio Grande do Sul? Na seção seguinte, voltamos um pouco na história, para situar o leitor em relação ao contexto histórico dessa etnia no estado.

OS ALEMÃES NO RIO GRANDE DO SUL

Ainda hoje, em muitas cidades do interior do Rio Grande do Sul, pode ser observada uma forte influência da cultura alemã. Em algumas delas, percebe-se que a língua trazida pelos antepassados ainda é falada por grande parte dos integrantes dessas comunidades.

Apesar de ainda existirem algumas discussões em relação à data em que os primeiros alemães chegaram ao Brasil, a que é considerada oficial é o ano de 1824, quando um número considerável de alemães chegou à cidade de São Leopoldo. Segundo Spinassé (2005), diversos foram os motivos que fizeram os alemães abandonarem sua terra natal, entre eles, podem-se citar: a) a busca por melhores condições de vida, já que a Alemanha se encontrava em crise econômica; b) a fuga da Guerra; c) a promessa de obter terras e benefícios em um país pouco povoado, no caso o Brasil; d) a falta de oportunidade de trabalho em seu país de origem, e e) as más condições de trabalho na Alemanha.

Infelizmente, nem todas as expectativas que os alemães tinham em relação à nova terra se concretizaram. Os primeiros anos em solo brasileiro foram muito difíceis, e os alemães viram-se,

muitas vezes, obrigados a construir novas comunidades. Essas tinham características próprias, entre elas pode-se citar o uso do alemão padrão e do dialeto como línguas de comunicação entre os membros, até porque os alemães não tinham domínio da língua portuguesa. Como eram raros os momentos de contato com os habitantes natos (brasileiros), a língua alemã ficou praticamente intacta.

Essa situação se manteve até o período situado entre 1937 e 1945, quando Getúlio Vargas impetrou a política de nacionalização, durante o Estado Novo. Essa medida contribuiu de forma significativa para o surgimento do bilinguismo (Português – Hunsrückisch – Alemão Padrão), pois, proibidos de falarem o dialeto ou qualquer outra língua que não fosse o português, os imigrantes viram-se obrigados a aprender a língua oficial do país, o português. Essa política, buscou, por meio de uma assimilação compulsória, a criação de uma nação brasileira tão homogênea e coesa quanto possível (Schwartzman et al., 2000).

Essa política repressiva contribuiu para que, em alguns domínios linguísticos⁷, o HSR e o alemão padrão deixassem de ser utilizados, dando espaço, desse modo, para a língua portuguesa. Nesse sentido, o português passou a adquirir um “status” maior dentro da sociedade, pois era a língua utilizada em contextos mais formais, como, por exemplo, nos órgãos públicos, na escola, nos estabelecimentos comerciais.

Nos centros urbanos e no seu entorno, a imposição do monolinguismo em português logrou maior sucesso, em função do controle que havia. Nas regiões mais distantes – e em muitos lares – o alemão continuou a ser falado. As escolas que ministravam o alemão padrão, entretanto, foram desativadas, as bibliotecas, destruídas, e os livros, queimados. Desse modo, proibidos de falar alemão em público e aprendê-lo na escola, muitos falantes o mantiveram apenas na oralidade.

Apesar do silenciamento que se impôs aos descendentes de imigrantes durante a era Vargas, as línguas não funcionam por decreto e ainda há, como se afirmou anteriormente, muitas comunidades no interior do sul do Brasil onde o alemão é a língua

⁷ Por domínio linguístico entendemos as situações em que se dão determinadas interações sociais (Fishman, 1995), tais como a família, a escola, a igreja, o trabalho e a rua, ou a vizinhança.

materna de muitas crianças. É o que demonstram, por exemplo, os estudos de Jung (2003), Breunig (2005), Hoff (2007), Limberger (2008), Marckmann (2008), só para citar alguns.

Investigando como alunos e professores de uma escola de ensino fundamental no município de Missal, oeste do Paraná, constroem conhecimento em eventos de letramento em língua portuguesa, Jung (2003) demonstrou que a língua alemã é um traço da identidade masculina local que as mulheres procuram apagar, uma vez que a vida rural mostra-se uma escolha pouco atraente para elas. A escola reforça essa realidade presente na comunidade, uma vez que ratifica positivamente em sala de aula uma identidade feminina hegemônica, que corresponde à identidade feminina prestigiosa na comunidade local.

No estudo que desenvolveu numa turma de primeira série, em um contexto multilíngue, em Boa Vista do Herval, no interior de Santa Maria do Herval, no Rio Grande do Sul, Breunig (2005) identificou que a alternância de código é empregada como estratégia culturalmente sensível, o que proporciona voz, vez e acolhimento a crianças providas de uma realidade linguística em que predomina o uso do alemão, em contraste com a exigência escolar de uso do português.

Já Hoff (2007), investigando o domínio da escrita por alunos bilíngues também de Boa Vista do Herval, em Santa Maria do Herval, demonstrou que o domínio do português escrito parece ser maior em alunos alfabetizados com uma pedagogia culturalmente sensível, e que não se pode atribuir os erros que alunos bilíngues apresentam apenas ao seu bilinguismo, pois alunos monolíngues em português apresentam os mesmos erros.

No trabalho em que investiga os estilos narrativos adotados e quais são os papéis interacionais desempenhados na co-construção de narrativas entre mães e seus filhos em idade pré-escolar, falantes de HSR, Limberger (2008) constatou tanto a utilização do estilo pouco elaborativo quanto a utilização do estilo elaborativo. O autor verificou que o estilo adotado parece estar, no caso de algumas mães participantes do estudo, relacionado com a língua do evento narrativo, uma vez que duas mães que contaram a história nas duas línguas foram mais elaborativas ao contarem as histórias em alemão. Já em relação aos papéis interacionais, as crianças menores eram estimuladas a adotar o papel de co-

narradoras da história, enquanto as maiores desempenharam mais o papel de audiência.

Há ainda o estudo de Marckmann (2008), que se propôs a analisar a presença do bilinguismo português/alemão na escola em uma comunidade de descendentes de imigrantes alemães em que alunos estudam, na escola, a língua alemã como língua estrangeira, verificando o papel do HSR no desempenho dos alunos em prova de proficiência de alemão, o DSD I⁸, realizada nos anos de 2002 a 2006 no Instituto de Educação Ivoti, no Rio Grande do Sul. A autora constatou que, comparando o desempenho de falantes de alemão padrão, falantes de HSR e monolíngues de português, os falantes de HSR tiveram um índice de aprovação de 72%, enquanto os não falantes de alemão registraram uma aprovação de 30% (os falantes de alemão padrão – em número reduzido, um a dois candidatos por ano – tiveram 100% de aprovação). Esse bom desempenho dos falantes de HSR, segundo a autora, derruba o mito de que “quem fala dialeto não sabe nem uma língua e nem outra”.

A esses estudos ainda se poderia acrescentar muitos outros, como teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso. Essa variedade de estudos mostra que, a despeito de políticas equivocadas (ou até pela ausência delas), o alemão – padrão ou variedades de menor prestígio – continua sendo a língua materna de muitos brasileiros.

Atualmente, com o reconhecimento do valor cultural e identitário que as diferentes variedades alemãs representam para as comunidades (até mesmo pelo potencial turístico que essas comunidades representam), busca-se recuperar o “status” dessas variedades linguísticas. Apesar do esforço de vários linguistas em preservar tais línguas, em muitas comunidades percebe-se a veiculação de ideias preconceituosas em relação à língua e a seus falantes, o que agrava o quadro de abandono da língua em algumas regiões⁹.

⁸ DSD I - Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, Stufe 1: prova oficial de língua alemã, que exige intelecção de textos fáceis, dissertação oral e escrita sobre temas simples, conhecimentos gramaticais e de aspectos socioculturais elementares.

⁹ O trabalho de Leão (2007), por exemplo, mostrou a substituição do alemão pelo português em Vale Real-RS.

Nos contextos multilíngues, a escola tem um papel fundamental para a preservação das diferentes variedades linguísticas. Cabe a ela ter profissionais que estejam preparados para lidar com falantes bilíngues e que reconheçam o domínio de uma segunda língua como fonte de enriquecimento para a aprendizagem, tanto do português como do alemão padrão.

Apesar do preconceito que existe em relação aos falantes de variedades de menor prestígio do alemão, como o HSR, cujos falantes são tachados de “colonos”, “ignorantes”, sabe-se que essas variedades são um bem cultural da comunidade em que são faladas, e que o fato de saber falá-las não é responsável pelo baixo desempenho que o aluno possa vir a ter nas aulas de português ou de alemão padrão, como mostram os estudos de Hoff (2007) e Marckmann (2008), respectivamente. A condenação dos grupos minoritários ao silenciamento é consequência, muitas vezes, de atitudes negativas da escola, da comunidade e até mesmo dos próprios falantes em relação à língua que falam e em relação a si mesmos.

E é disso que trata a seção seguinte: o estudo que fizemos observando aulas de alemão numa turma de primeiro ano do ensino médio para verificar se o mito “o dialeto atrapalha na aprendizagem do alemão padrão” é percebido nessas aulas e se corresponde à realidade, e verificar o que as alunas pensam sobre sua condição de bilíngues.

NA SALA DE AULA DE ALEMÃO LE

Em nosso estudo, propusemo-nos a investigar, numa aula de língua alemã que reúne alunos falantes de alemão padrão, de dialeto e monolíngues de português, que atitudes a professora e as alunas desenvolveram em relação ao uso do dialeto em sala de aula. Um segundo objetivo do nosso estudo era verificar a opinião das alunas em relação à influência do dialeto na aprendizagem do alemão padrão, no desenvolvimento das quatro competências – ler, escrever, compreender e falar – saber em que medida, na opinião delas, auxilia ou até mesmo prejudica na aprendizagem do alemão padrão.

A turma observada é constituída apenas de alunas que integram o primeiro ano do ensino médio. Em sua grande maioria,

são oriundas de Ivoti-RS, cidade em que a escola está instalada, no entanto, um número considerável de alunas é oriundo das mais diferentes cidades do Rio Grande do Sul: Cerro Largo (1), Novo Hamburgo (3), Westfália (2), Panambi (1), Teutônia (2), São Leopoldo (1), Salvador das Missões (1), Sapiranga (1) e Picada Café (1). Pela composição da turma, é possível perceber como essas comunidades multilíngues estão espalhadas pelo Rio Grande do Sul.

A escola tem um internato, e essa possibilidade permite que adolescentes vindos de várias cidades (do Rio Grande do Sul ou não) encontrem-se ali. Um aspecto que chamou a atenção é que, das 23 alunas da turma, 14 eram ou são falantes do dialeto HSR, duas do dialeto Westfaliano, uma falante de alemão padrão e seis eram falantes monolíngues (português). Esses dados evidenciam o grande número de comunidades bilíngues que está representado em uma única turma de ensino médio. Isso confirma que, ao contrário do que muitos pensam, os dialetos do alemão ainda estão vivos em muitas comunidades, no entanto, parece-nos que muitas escolas fecham suas portas para essa realidade.

Neste estudo, foram usados dois tipos de coleta de dados: (a) observação de um mês de aulas de alemão; e (b) aplicação de um questionário às alunas, para saber como avaliam sua condição de bilíngues.

Todas as aulas eram ministradas na língua alemã. Durante as observações, percebeu-se que, apesar de o dialeto estar praticamente “apagado”, ainda assim as alunas o utilizavam como recurso de aprendizagem. Sempre que encontravam uma lacuna sua no alemão padrão, recorriam ao uso do dialeto, evitando, assim, o uso da língua portuguesa. Já as monolíngues de português eram obrigadas a recorrer ao português nessas situações.

Analisando o desempenho das alunas nas diferentes habilidades, observou-se que, em relação à compreensão, seja ela oral ou escrita, as alunas falantes de dialeto não tinham problemas de compreensão, se comparadas às falantes monolíngues (apenas português). Nesse período de observação, notou-se que a professora de alemão apresentava uma atitude positiva em relação ao fato de as alunas apoiarem-se, muitas vezes, no dialeto para executarem as atividades propostas. A professora não as repreendia e não demonstrava discriminação em relação a esse uso. No entanto, não deixava de alertá-la quanto à diferença existente entre o alemão padrão e o dialeto.

A cada início de aula, uma aluna fazia uma apresentação oral, em relação a tema definido anteriormente. Nesses momentos, ainda que determinadas palavras e/ou expressões do dialeto estivessem muito presentes, notava-se um esforço por parte de algumas alunas – aquelas com nove a dez anos de estudo de alemão padrão – em se autocorrigirem, demonstrando consciência de que haviam utilizado, na sua fala, expressões próprias do dialeto. A pronúncia das alunas falantes de alguma variedade dialetal, durante essas apresentações orais, era muito boa, se comparada à das alunas não bilíngues.

Apesar dessa fluência, não é menos verdade que, em relação à estrutura frasal, as alunas bilíngues, por terem interiorizado algumas estruturas frasais do dialeto, apresentavam, em alguns momentos, uma dificuldade maior em organizar as frases de acordo com as normas do alemão padrão, como em “*Der Text will son, dass...*”¹⁰ em vez de “*Im Text wird gesagt, dass.....*”, ou “*... weil sie spiele die Stücke, die ich nich kenne*”¹¹. Em ambos os casos, o alemão padrão pode ter sofrido tanto interferência da língua materna portuguesa, quanto pode ter sofrido interferência da segunda língua materna (dialeto), cuja estrutura, neste caso, é similar à do português.

Na sexta aula, sentadas em círculo, a professora conduzia a conversação, fazendo perguntas às alunas a respeito do final de semana, e elas respondiam. Uma aluna contava o que havia feito no final de semana: “*Ich war in einem Familienfest, in Poço das Antas!*”¹². A professora pergunta “*Warum war das Fest dort?*”¹³. Como a aluna apresenta dificuldade de compreensão, a colega sentada ao lado interfere e diz, em dialeto: “*Du sollst son, warum wo das Fest dot! Wer wohnt dot!*”¹⁴, esclarecendo o que havia sido dito pela professora. Nesse caso, em especial, percebe-se o dialeto como um auxílio para a compreensão do alemão padrão, sendo usado para a negociação de sentido em alemão.

¹⁰ O texto quer dizer que (...): „Der Text will son, dass...” em dialeto HSR; „Im Text wird gesagt, dass...” em alemão padrão.

¹¹ (...) porque eles tocam as músicas, que eu não conheço: “(...) weil sie spielen die Stücke, die ich nich kenne” em dialeto; “(...) weil sie die Stücken spielen, die ich nicht kenne” em alemão padrão;

¹² Eu estava em uma festa de família em Poço das Antas: “Ich war in einem Familienfest, in Poço das Antas.”.

¹³ Por que a festa foi lá? “Warum war das Fest dort?”.

¹⁴ Tu é para dizer, porque a festa foi lá. Quem mora lá?: Du sollst son, warum wor das Fest dot! Wer wohnt dot? em dialeto HSR.

Se, nas atividades em grande grupo, sob a liderança da professora, a língua era o alemão padrão, nas atividades em pequenos grupos, entretanto, a língua de comunicação era o português, o que mostra que, para falar sobre a língua, para essas alunas, o português é a língua adequada.

A repressão de uma determinada variedade pode levar ao silenciamento de seus falantes, por isso as atitudes do professor diante do uso do dialeto em sala de aula são decisivas. No caso de aulas de alemão padrão para falantes bilíngues, cabe ao professor alertar para as diferenças existentes entre as duas variedades, especialmente quando algumas incorreções são cometidas frequentemente. Em momento algum, porém, o professor pode desvalorizar o dialeto, pois isso implica desvalorizar o aluno e a comunidade de onde ele vem.

Em síntese, o conhecimento de uma variedade dialetal, como demonstraram as alunas da turma investigada, pode ser importante ferramenta para o desenvolvimento das atividades em alemão como língua estrangeira, permitindo às alunas maior compreensão e maior fluência na expressão oral.

Na análise dos questionários, constatou-se que o dialeto, para as falantes bilíngues, ainda é usado como língua de comunicação nos domínios família (100%) e amigos (33,33), enquanto o alemão padrão é a língua utilizada predominantemente no domínio escola (100%).

Quanto à avaliação que elas fazem do dialeto na sua aprendizagem do alemão padrão, as alunas têm também uma atitude bastante positiva, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1: Papel do dialeto na aprendizagem do alemão padrão, segundo as 20 alunas¹⁵

Habilidades	Auxilia muito	Auxilia pouco	Não auxilia	Prejudica
Fala	13 (65%)	06 (30%)	0 (0%)	01 (5%)
Escrita	05 (25%)	06 (30%)	05 (25%)	04 (20%)
Leitura	07 (35%)	11 (55%)	02 (10%)	0 (0%)
Compreensão	17 (85%)	03 (15%)	0 (0%)	0 (0%)

¹⁵ Três das alunas não responderam ao questionário.

Como se vê na Tabela 1, de modo geral, as alunas avaliam sua condição de falantes de uma variedade de menor prestígio como positiva, uma vez que a maioria das opiniões se concentram em “auxilia muito” e “auxilia pouco”. Nota-se, também, em 20% das respostas, que elas julgam que a escrita é prejudicada em função dos conhecimentos prévios de outra variedade do alemão. Por outro lado, a maioria das alunas acredita que o dialeto auxilia muito na fala (65%) e na compreensão (85%) do alemão padrão. Em relação à leitura, a maioria considerou que auxilia pouco (55%). Essas respostas confirmam também o que se pode perceber nas observações em sala de aula e que foi mencionado anteriormente: as alunas falantes de alguma variedade do alemão, quando falam a língua padrão, têm uma desenvoltura maior do que as alunas não bilíngues.

Uma justificativa possível para as alunas terem definido o dialeto como dificultador na escrita pode ser o fato de que algumas estruturas frasais no dialeto já estão interiorizadas por elas, e essas, muitas vezes, reproduzem-se na escrita do alemão padrão, ocasionando, assim, erros. Pode ser também que, nas produções escritas, as alunas sofram influências do português, apropriando-se de estruturas frasais comuns na língua portuguesa, em vez de usar a estrutura da língua alemã, como no exemplo apresentado acima:

“(...) weil sie spiele die Stücke, die ich nich kenne”¹⁶

No aspecto relacionado a atitudes linguísticas, essa questão se revelou um tanto preocupante. Apesar de grande número de alunas ter domínio do HSR, poucas o reconhecem como uma forma de expressão de identidade cultural. Ao manifestarem-se sobre a sua língua materna e o alemão que aprendem na escola, emergiram mitos e preconceitos que também muitos não falantes têm em relação a essa variedade (e às pessoas que a falam):

“o alemão padrão não é tão colono”;

“o alemão padrão não é tão grosso” (= ignorante);

“o dialeto é uma língua errada, o alemão padrão é uma língua mais correta”.

¹⁶ (...) porque eles tocam as músicas, que eu não conheço: “(...) weil sie spielen die Stücke, die ich nich kenne” em dialeto; “(...) weil sie die Stücken spielen, die ich nicht kenne” em alemão padrão.

Ao contrário das falantes de HSR, as duas alunas falantes de Westfaliano sentem-se orgulhosas por falarem tal língua. Segundo elas, em sua comunidade de origem, o dialeto é a “língua oficial”. Pelos depoimentos, parece que em Westfália (cidade de onde provêm) há um esforço muito grande por parte da comunidade em manter essa variedade linguística viva.

As alunas – tanto as falantes do HSR quanto as do Westfaliano – reconhecem que o dialeto é um elo que liga uma geração a outra, pois, para conseguirem comunicar-se com seus avós, precisam ter um domínio mínimo da variedade que esses falam. Também houve manifestações positivas, tais como “o dialeto facilita a aprendizagem do alemão padrão”, “ele é uma forma de identidade cultural”, além de ser mencionado que o conhecimento do dialeto pode vir a aumentar a empregabilidade de quem o fala, o que demonstra que as identidades são contraditórias.

A identificação positiva, com certeza, contribui para a manutenção dessa variedade nas comunidades em que ainda é falada. Também aí entra o papel da escola, que pode ajudar na manutenção dessas variedades se elas forem reconhecidas como legítimas, e as atitudes em relação a elas e aos seus falantes forem positivas.

Muitas escolas, entretanto, não estão preparadas para lidar com realidades multilíngues, e têm, como se disse, um papel decisivo na manutenção ou substituição das línguas, podendo contribuir ou para o reconhecimento do valor dessa variedade linguística, ou para o seu apagamento e o silenciamento dos falantes.

Aos professores e demais funcionários das escolas cabe o papel de desmitificar a ideia de que o dialeto é algo “errado, de colono, de grosso”. Se, em sala de aula, os alunos ouvirem frases do tipo “O dialeto Westfaliano é uma língua muito rara e que foi trazida por alemães para o Brasil” ou “o dialeto Hunsrückisch é um dialeto muito bonito, que é falado em várias cidades do Rio Grande do Sul”, com certeza, os alunos falantes dessas variedades vão sentir-se valorizados, e a língua, por consequência, terá mais chance de sobrevivência. Na sala de aula, como mostrou nosso estudo, o dialeto pode ser usado como ferramenta para estudar a variedade padrão, uma vez que falantes de um mesmo dialeto podem auxiliar-se mutuamente nos momentos de quebra de compreensão, recuperando o sentido daquilo que foi dito.

Em função do grande número de comunidades bilíngues existentes no Rio Grande do Sul, seria muito positivo que os professores que fossem atuar tanto nos primeiros anos escolares quanto no ensino do alemão padrão tivessem, ao longo da sua graduação, uma preparação para receber melhor os alunos bilíngues e para saber como lidar com o potencial linguístico trazido por eles, aproveitando-o da melhor forma em sala de aula, usando-o como um mecanismo de aprendizagem e de enriquecimento. Se todos os professores soubessem lidar com o multilinguismo em sala de aula, como fez a professora deste estudo enquanto observada, muitos mitos em relação ao dialeto poderiam ser apagados do imaginário dos alunos (e, no futuro, da comunidade em geral). Uma educação mais democrática, desde os anos escolares iniciais, faria com que os alunos se sentissem acolhidos e valorizados pela escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os mitos e concepções linguísticas, como se viu, criam preconceitos, rotulam os falantes, desenvolvem má-vontade dos professores em relação a alunos falantes de línguas minoritárias. No caso do falante de HSR, ele é rotulado como “colono”¹⁷, aquele que fala uma não-língua. Quando tem dificuldade de aprender o português escrito, essa dificuldade é atribuída ao seu bilinguismo, e, nesse caso, essa condição tem de ser substituída pelo monolingüismo. Nosso estudo, no entanto, mostra que ser falante de HSR, ao contrário do que se crê, pode vir a auxiliar na aprendizagem do alemão padrão, uma vez que, na sala de aula, observamos que auxilia na compreensão auditiva, na fala e na leitura. As dificuldades na escrita levantadas pelas alunas, entretanto, podem não ser decorrentes do conhecimento do HSR, e sim da própria influência do português. Isso, contudo, precisa ser investigado.

Assim, vemos aqui o importante papel que o professor pode desempenhar para garantir ao aluno o direito à língua, tanto a materna, quanto o português e a estrangeira. Ele pode desconstruir os mitos e mudar de atitude, não aceitando dogmas, adotando uma

¹⁷ Leia-se ignorante.

postura crítica em relação ao seu trabalho, seja com a variedade padrão do português, seja com o alemão padrão, seus objetos de trabalho. No caso do nosso estudo, no tempo que acompanhamos as aulas de alemão das alunas, verificamos que a competência comunicativa das falantes de dialeto é superior à das monolíngues, levando-nos a arriscar dizer que não passa de mito a afirmação do senso comum de que “o dialeto atrapalha na aprendizagem do alemão padrão”¹⁸. A realidade da sala de aula mostrou que ele pode ser excelente ferramenta na aula de alemão padrão.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo V. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)*, Frankfurt am Main, v. 3, p. 83-93, 2004.

BAGNO, Marcos. *Precocito linguístico – o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BREUNIG, Carmen G. *A alternância de código como pedagogia culturalmente sensível nos eventos de letramento em um contexto bilíngue*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FISHMAN, J. *Sociología del lenguaje*. Madrid: Ediciones Catédra, 1995.

HOFF, Juliana. *A pedagogia culturalmente sensível como prática pedagógica numa comunidade bilíngue - o trabalho com a ortografia*. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Letras, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2007. Mimeo.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz T. Silva, Guacira L. Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

JUNG, Neiva. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LEÃO, Paula Biegelmeier. *Transmissão intergeracional do alemão em contato com o português em Vale Real - RS*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LINBERGER, B. *A co-construção de narrativas entre mães e filhos falantes de alemão numa comunidade teuto-brasileira*. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Letras, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2008. Mimeo.

MARKMANN, R. M. O papel do dialeto no desempenho de alunos na prova de proficiência Deutsches Sprachdiplom I. *Revista Contingentia*, v. 3, n. 1, p. 51-68, maio 2008.

MYERS-SCOTTON, C. *Multiple voices – an introduction to bilingualism*. Oxford: Blackwell, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SAMWAY K. D. E; MCKEON D. *Myths and realities: best practices for English language learners*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1999

SCHWARTZMANN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SPINASSÉ, K. P. *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernaltersprachen und muttersprachliche Interferenzen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005. 232 p.

Recebido em março de 2009
e aceito em abril de 2010.

Title: *German as an FL Classroom for dialect speakers – realities and myths*

Abstract: *Many of the myths that take place in the imaginary of mother tongue language teachers are also present in the foreign language classes, especially in the standard German classes for speakers of a German variety of less prestige. In this study, we aim to identify the students and teacher's conceptions about the dialect interference to the standard German classes. During a month, we attended classes of standard German taught to first-year students of a high school in Ivoti-RS. Besides class observation, we applied a questionnaire in order to identify how the students perceive the interference that the dialect could have in their learning process of standard German. Here we considered the four abilities: reading, listening speaking and writing. Moreover, the questionnaire assessed which thoughts - prejudiced or not - the speakers had in relation to their mother tongue. The results showed that the dialect played an important role in facilitating the learning of standard German, especially in the understanding, reading and speaking abilities. In spite of what is common thought, in this study the dialect did not damage the learning of standard German; in fact, it improved students' learning. Regarding the writing ability, however, the students considered the fact of being bilinguals (Portuguese-German) a negative aspect.*

Keywords: *myths; prejudice; German learning; bilingualism.*

