

A situação da alfabetização dos falantes de línguas de imigração no contexto brasileiro

Cristiane Horst

recebido em 12/9/2009 e aceito em 30/10/2009

One of the most striking moments in the life of Brazilian children speaking a minority language happens when they go to elementary school. There, the attitude towards the family language is completely indifferent, if not openly hostile, since the school sees its duty limited to alphabetising the child in the official language, which is Portuguese. This article reflects on practical strategies for teaching school children speaking immigrant languages, focussing on the different meaning of alphabetisation in minority language contexts and on the advantages of early bilingualism, ascertained by research in cognitive science (cf. Bialystok 2005). Immigrant contexts of this nature are being studied in the linguistic atlas project ALMA-H (Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata - Hunsrückisch). Based on data from this project and considering the Brazilian educational context the article proposes strategies that could help to improve the alphabetisation process of those groups by reconciling the dissociation that separates school contexts from family contexts in areas of collective bilingualism in Brazil.

Keywords: alphabetisation strategies, linguistic minorities, early bilingualism, immigrant languages, fist language.

1 Considerações iniciais

Tradicionalmente, o trabalho que se desenvolve no ambiente escolar toma a linguagem como um elemento artificial, descontextualizado, colocando em evidência as diferenças entre grupos sociais, gerando discriminação e, por consequência, fracasso escolar. Apesar das pesquisas, estudos, debates e reflexões que vêm sendo realizados nas últimas décadas (v. Romaine 1995; Skuttnab-Kangas 1988)¹, em torno do trabalho com a língua na escola, do analfabetismo e do analfabetismo funcional, a escola não está preparada para trabalhar com as diferenças linguísticas, socialmente estigmatizadas, usadas por alunos provenientes de diferentes realidades sociais.

Cagliari (1991)² destaca que, ao adentrar os espaços da escola, o alfabetizando traz a variedade utilizada na comunidade de origem. Esta variedade deve ser respeitada e deve servir como ponto de partida para o trabalho com a variedade padrão. Assim, ensinar a variedade padrão deve ser uma das possibilidades de uso da

Cristiane Horst, Projeto ALMA – Romanisches Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Leibnizstraße, 10 – 24098 – Kiel – Alemanha. Tel.: 431-8003307, Fax.: 431-8002477. E-mail: cristianehorst@yahoo.de

língua, adequada a determinadas situações, sem reduzi-la à única forma possível e aceitável para todas as situações de linguagem.

Concentrando-nos na história da educação no Brasil, verificamos que somente a partir de 1985 podemos falar em uma verdadeira alfabetização crítica e transformadora. Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar o educador Paulo Freire, que por volta de 1950, já falava em alfabetização libertadora, procurando concentrar-se no *quem é alfabetizado, onde e quando e com que propósito*. Porém a alfabetização tradicional, concentrada na aprendizagem e no domínio básico da língua escrita, enfim, na sua técnica, sempre foi a forma mais aplicada no Brasil.

Se considerarmos a alfabetização no Brasil desde os tempos primórdios, que se estende do Brasil Colônia (1500-1822) até o fim do Regime Militar (1984), conseguimos estabelecer quatro grandes fases representadas: (a) pelos Padres Jesuítas (de 1549 a 1758); (b) por Marquês de Pombal (a partir de 1759); (c) pelas ondas de imigração (de 1818 a 1929); e, (d), por Getúlio Vargas (de 1930 a 1984). Os padres jesuítas foram os responsáveis pela alfabetização, especialmente dos indígenas, por praticamente 200 anos. A preocupação nesta fase estava voltada para a “educação das almas”, ou seja, a catequização dos indígenas, que era realizada em *Língua Geral*³. Em 1759 Marquês de Pombal expulsou os Jesuítas do Brasil e instituiu o português como língua oficial. A partir de então, a alfabetização passa a ser responsabilidade do Estado, e é realizada em língua portuguesa, sem considerar as línguas indígenas, as línguas africanas e a Língua Geral. Podemos reconhecer que, neste momento da história da educação brasileira, são traçados os rumos da alfabetização, tomando apenas o português como língua alvo, sem considerar as variedades faladas pelos alunos.

Entre os anos de 1908 e 1921, a Família Real Portuguesa transfere-se para o Brasil, no Rio de Janeiro, o que fez com que a educação brasileira recebesse uma atenção maior, mas no que se refere à língua, o português continuou sendo a língua de alfabetização. A partir de 1918, começaram a chegar ao Brasil as primeiras levas de imigrantes vindos especialmente da Europa e da Ásia, dos quais destacamos os alemães, italianos e japoneses. Com estes grupos começou uma nova era no que se refere à língua de alfabetização. Em outras palavras, estes grupos começaram a abrir escolas e alfabetizar os indivíduos de seus grupos na língua oficial de seus países de origem: alemão padrão, italiano e japonês. Vale mencionar que ao lado destas línguas, procurava-se também ensinar as noções básicas do português, uma vez que somente assim estes conseguiriam manter contato com os luso-falantes.

A partir de 1930, sob o comando do presidente Getúlio Vargas, iniciou-se uma forte campanha de nacionalização. As línguas de imigração sofreram forte repressão por parte do governo, principalmente pelo que representavam no contexto internacional. Comunidades cujas escolas ensinavam a língua de origem foram proibidas de o fazer, enquanto algumas pessoas foram perseguidas. Já nas áreas de fronteira, os estrangeiros foram expulsos, conforme destaca Gregory (2005)⁴, com relação aos paraguaios e argentinos no oeste do Paraná.

Com isso, aos poucos o português voltou a ser a única língua utilizada na alfabetização, inclusive pelos descendentes de imigrantes, falantes de uma variedade minoritária. O alemão, por exemplo, passou a sofrer perdas irreparáveis, uma vez que a cada ano que passava, menos se escrevia, lia, cantava, orava e falava em Al.. A moradora D. B., em seu depoimento,⁵ relata que a polícia rondava os salões de festa de Corvo⁶, o que gerava insegurança entre os habitantes, uma vez que muitas pessoas não tinham sequer aprendido o português e o fato de não poderem falar

alemão dificultava as suas vidas. Altenhofen (2004)⁷ relata sobre as as possíveis consequências da política de nacionalização:

O certo é que, em áreas urbanas com forte presença do português, seu efeito levou a perdas irrecuperáveis das línguas de imigrantes e de seu ensino nas escolas criadas. Nas áreas rurais onde predominava a etnia alemã, a política de nacionalização, como expus Altenhofen (1996:17): 1° impediu o acesso ao ensino de Al. e o desenvolvimento de uma cultura letrada, em curso, nessa língua; 2° exigiu o ensino exclusivo do português, sem dar as condições necessárias para tal; 3° obrigou a população alóctone a optar entre o silêncio e a variedade dialetal local que restou como língua de comunicação entre os membros do grupo.⁸

Somente depois do fim da ditadura militar voltou-se a falar em alfabetização, considerando outras línguas, mas somente ao lado do português, ou seja, uma alfabetização bilíngue.

Com o presente artigo pretendemos levantar alguns aspectos da realidade de um tema polêmico da educação brasileira, a alfabetização, principalmente de grupos minoritários, dos quais destacamos os descendentes de imigrantes, falantes de uma língua minoritária. Klaus Koher, foneticista da Christian-Albrechts-Universität zu Kiel⁹, afirma que a criança possui facilidade em se tornar bilíngue ou até mesmo multilíngue. Lightbown e Spada (2003)¹⁰ igualmente destacam que a criança tem facilidade em aprender mais de uma língua em seus primeiros anos de vida. Mesmo diante de inúmeras pesquisas que têm demonstrado estas afirmações, no Brasil ainda vivemos um contexto de alfabetização monolíngue. Primeiro porque a história nos levou a uma consciência negativa com relação às outras línguas presentes no território nacional, e depois porque a falta de formação, de recursos e investimentos tornam cada vez mais difícil pensar e concretizar uma processo educacional que vislumbre o bilinguismo.

Partindo das reflexões em torno da afirmação de que a escola pode ser antes contra o povo que a favor dele (Soares, 1991)¹¹, chegamos ao seguinte questionamento, aparentemente “bizarro”, mas inquietante: “Será que escola brasileira é igualmente antes contra que a favor dos grupos minoritários? A hipótese é de que, no que se refere a alfabetização, existem muitas questões a serem discutidas e aprofundadas, especialmente quanto ao fato de se considerar a língua portuguesa como língua materna dos alunos, e como língua alvo na alfabetização de grupos em que a língua materna pode ser uma língua estrangeira, por exemplo.

Mas, antes de mais nada, precisamos verificar a situação do Brasil no que se refere ao contexto educacional no geral, e para isso veremos abaixo alguns dados referentes à população, ao número de escolas, ao número de alunos e ao índice de analfabetismo no Brasil. Depois, partiremos para uma análise específica da alfabetização de grupos de descendentes de imigrantes.

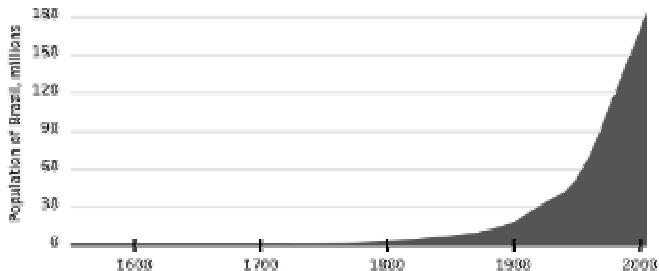
2 Um olhar sócio-cultural sobre a Educação no Brasil

Born (2004)¹² afirma que, infelizmente, não sabemos com exatidão o número de falantes das línguas praticadas no Brasil, ou, como afirmam Oliveira & Altenhofen (2009, no prelo)¹³, “línguas brasileiras minoritárias e minorizadas”. O motivo principal para esta lacuna seria que os censos brasileiros aplicados depois da década

de 1950 não fazem mais perguntas envolvendo informações referentes a *população não-lusófona*, ou seja, não mais perguntam pela língua materna, nem pela língua mais usada, como também não pela língua melhor dominada. Todavia, no que se refere ao alemão e ao italiano, estimativas afirmam que dois milhões de brasileiros dos Estados do Paraná, de Santa Catarina e do RS, pelo menos passivamente, aplicam essas línguas.

Estudiosos afirmam que é na região sul do Brasil que se concentra o maior número de *línguas de imigração*. Segundo Altenhofen¹⁴, “o mapa de grupos étnicos indicados pelos informantes do ALERS¹⁵ como presentes em suas respectivas localidades atesta essa forte pluralidade de etnias e línguas, colocando essa região talvez entre as mais plurilíngues do mundo”. Proporcionalmente, não há em contrapartida, no Brasil, uma política linguística específica para o bilinguismo de contextos de imigração e sequer, pelo que se tem conhecimento, de programas de educação bilíngue minoritária, como ocorre em outros países (v. Hélot 2006)¹⁶. Iniciativas dessa natureza transcendem ao Inventário da Diversidade Linguística, que se está tentando implementar no âmbito do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), através da visão de língua como “bem cultural e imaterial” (Oliveira & Altenhofen 2009).

Conforme os dados apresentados na tabela abaixo, a população brasileira cresceu de forma bastante considerável, especialmente nos últimos dois séculos, passando de mais ou menos oito milhões de habitantes em 1900 para mais de 180 milhões em 2000. Muitos fatores contribuíram para esse aumento significativo, dos quais destacam-se as ondas migratórias¹⁷ e o processo de industrialização.



Fonte: Dados do IBGE¹⁸

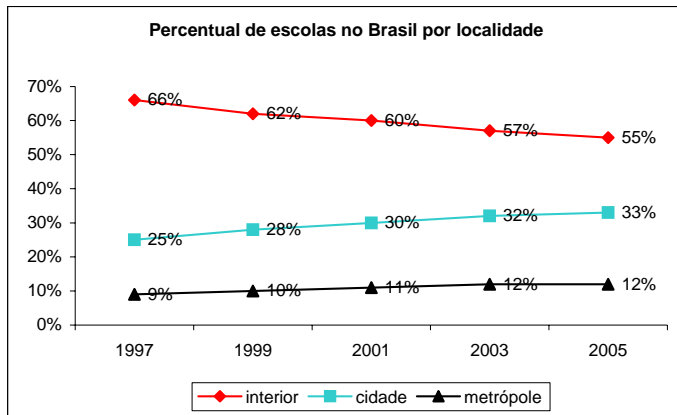
Na sequência, pode-se observar que a população brasileira cresceu de aproximadamente 163 milhões para mais de 184 milhões entre os anos de 1997 e 2005. No mesmo período, o número de escolas, contrariamente, caiu de mais de 196 mil para 162 mil. Da mesma maneira, foi reduzido levemente o número de alunos.

Ano	População	Número de escolas	Número de alunos

1997	163 470 521	196.412	34.218.437
1999	167 909 738	183.448	36.059.742
2001	172 385 826	177.780	35.298.089
2003	176 876 443	169.075	34.438.749
2005	184 240 805	162.727	33.534.561

Fonte: Dados do IBGE

No que se refere às escolas, é preciso observar um aspecto importante em relação ao número de escolas do interior, que diminuiu consideravelmente entre os anos de 1997 e 2005. Ao contrário, especialmente o número de escolas nas cidades, mas também em grandes metrópoles, aumentou. Vejamos o gráfico abaixo:



Fonte: Dados do IBGE¹⁹.

Com as informações referentes ao número de habitantes, escolas e alunos, pode-se supor que o percentual de analfabetos no Brasil deve ser muito alto. Porém, ao se ver as informações contidas na tabela abaixo, se é surpreendido, pois o percentual de analfabetos, por exemplo de 2000 até 2007, caiu de 10,83% para 5,47%.

Estatística oficial do analfabetismo no Brasil		
	2000	2007
População (com 15 anos ou mais)	121 345 163	129 533 148
População alfabetizada (com 15 anos ou mais)	106 238 159	119 738 159
Percentual de alfabetizados	89,17%	94,53%
População analfabeta (com 15 anos ou mais)	14 694 889	9 794 889

mais)		
Percentual de analfabetismo	10,83%	5,47%

Fonte: Dados do IBGE.

Logo, mesmo com um número reduzido de escolas, os dados revelam que se tem atendido à toda demanda escolar de maneira satisfatória. Se pensarmos que muitas dessas escolas fechadas encontram-se, muitas vezes, em locais distantes dos centros urbanos, em comunidades afastadas, as quais possuem uma cultura e uma organização muito particularizada, somos levados a nos questionar quanto à qualidade dessa alfabetização, que não só toma a língua portuguesa padrão como modelo, mas também ignora a cultura dos alunos.

Para uma análise mais aprofundada dos dados, é preciso considerar o que se entende por alfabetizado e qual é o conceito de alfabetizado. Trata-se do conceito tradicional que toma como critérios a leitura, a escrita e o cálculo. Contrariamente, se nos basearmos em uma alfabetização crítica, na qual o indivíduo, além de aprender a ler, escrever e calcular, também aprenda a lidar com o conhecimento adquirido em aula no seu dia a dia, concluímos que a escola brasileira produz analfabetos funcionais²⁰.

Em diversos estados, como por exemplo Rio de Janeiro e Minas Gerais, ouviu-se falar em realfabetização, uma vez que através dos testes aplicados aos alunos de diferentes séries, foi constatado que a grande maioria foi alfabetizada de forma tradicional, fora de um contexto social real, de forma abstrata; não tendo sido respeitado o conhecimento prévio de cada criança. Vale destacar, que a referência se faz a alunos que frequentam a escola e cumprem a sua vida escolar dentro do que se entende como regular, o que revela uma grande fragilidade na educação brasileira, especialmente no que se refere a alfabetização.

Um dos problemas mais graves no Brasil é a qualificação dos professores, o qual leva a uma alfabetização tradicional, baseada em cartilhas que podem seguir tanto métodos sintéticos de alfabetização, como também métodos analíticos. O mais preocupante de uma alfabetização tradicional é que ela não é contextualizada e não leva o aluno a refletir e a desenvolver o senso crítico. Como exemplo, citamos uma cartilha muito aplicada no Brasil a partir de 1970, intitulada “Caminho Suave”. Enfim, os problemas acima mencionados referem-se a alfabetização no Brasil em um contexto geral, o qual teóricos como Soares (1991) criticam.

Atualmente discute-se muito no Brasil sobre a alfabetização crítica, uma vez que o conceito de alfabetização tradicional vem sendo apontado como o motivo do fracasso e da evasão escolar. A alfabetização pautada em concepções críticas de letramento é apontada como solução para um problema da sociedade brasileira, que está relacionado à formação ou à qualificação do indivíduo para agir na sociedade como sujeito de direitos. A proposta está em levar o aluno a concluir sua caminhada escolar, e, acima de tudo, fazer com que utilize seu conhecimento para agir socialmente. Assim, na atualidade, não se pode mais esperar que a criança saiba somente ler, escrever e calcular, pois a sociedade exige cada vez mais do ser humano, o qual precisa lidar, por exemplo, com um mundo globalizado e com tecnologias.

Segundo Soares²¹, os conceitos „analfabeto” e “alfabetizado” sofreram variações conforme as condições históricas e sociais. Como exemplo, a autora menciona que, até a década de 1940, a pergunta chave para definir se um indivíduo era analfabeto ou alfabetizado, era perguntar-lhe se sabia assinar o nome. A partir de então, a

pergunta para definir se o indivíduo era analfabeto ou alfabetizado passou a ser a seguinte: “Sabe ler e escrever um bilhete simples?” Como podemos ver, com aquela pergunta, feita até a década de 1940, não havia preocupação com o uso social da língua, critério para o qual passou-se a dar mais atenção a partir dos anos 40: o uso social da língua, que se aproxima do conceito de letramento.

Para reponder à pergunta “O que é letramento?”, Soares (1998) toma como base o poema escrito por uma estudante norte-americana transcrito em seu livro, no qual a estudante escreve sobre a sua história pessoal de letramento. Destacamos a última parte do poema: “Leitura é, sobretudo, / Um mapa do coração do homem, / Um mapa de que você é, / E de tudo que você pode ser.” Enfim, para Soares²², “Letramento é usar a escrita para se orientar no mundo, nas ruas, é usar a escrita para não ficar perdido”.

Magda Soares afirma, ainda, que o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), desenvolvido pelo MEC (Ministério da Educação), é excelente porque “avalia o livro didático segundo critérios sensatos”. Mas, ela enfatiza que na alfabetização e letramento há um problema a ser resolvido. Ela afirma que as cartilhas desapareceram do mercado e agora fala-se em livro de alfabetização. Com tudo isso praticamente desapareceu o conceito de método de alfabetização, pois os livros de alfabetização, além de serem poucos, também não seguem uma linha metodológica específica, o que faz que muitos professores voltem a usar as cartilhas de alfabetização.

3 A alfabetização de descendentes de imigrantes

Nos detemos aqui na alfabetização de descendentes de imigrantes, por ser este o grupo, especificamente os falantes da variedade *Hunsrückisch*, ao qual nos temos dedicado atualmente nas atividades de pesquisa²³. Na fase da imigração, segundo Kreutz (2000)²⁴, inúmeras comunidades de imigrantes, especificamente de alemães, italianos e japoneses, fundaram escolas, nas quais a alfabetização era realizada nas variedades padrão de cada país de origem, com o objetivo de preservar tanto a cultura, quanto a identidade étnica destes indivíduos, nas quais o professor ideal entre os imigrantes era aquele que tinha raízes na comunidade e compromisso com a sua vocação.

Com o passar dos anos, foi modificando o perfil dessas escolas, que passaram a ser visitadas também por alunos de famílias luso-brasileiras, quando estas, então, passaram a alfabetizar em português. Enfim, na atualidade, a alfabetização dos descendentes de imigrantes ocorre, na grande maioria das escolas brasileiras, no idioma nacional, mas não se pode deixar de mencionar que há escolas que oferecem uma alfabetização bilíngue a seus alunos. Quando se fala em bilíngue, está-se fazendo referência aqui ao ensino simultâneo ou alternado de variedades altas tanto do português, quanto, por exemplo, do alemão, italiano, japonês, dentre outros.

Destacamos ainda que os alunos descendentes de imigrantes estão, atualmente, distribuídos em grupos bastante heterogêneos, tanto no que se refere à língua materna, quanto a sua origem étnica. Pode-se citar aqui o exemplo de três escolas: uma da rede municipal de educação do município de Colinas, no Rio Grande do Sul, a “Escola Municipal de Ensino Fundamental Ipiranga”, assim como duas escolas da rede particular de educação, uma de Estrela/RS, o “Colégio Martin Luther” e outra em Lajeado/RS, o “Colégio Evangélico Alberto Torres”, onde registramos a

presença de crianças descendentes de imigrantes portugueses, alemães, italianos, dentre outros.

Esta realidade está presente, principalmente, em localidades da região sul do Brasil, colonizadas por alemães e italianos. São grupos que ainda preservam a cultura e a língua²⁵ dos países de origem. Nestas comunidades pode-se encontrar o ensino da língua alemã ou italiana ao lado da língua portuguesa, ou seja, as crianças são alfabetizadas em português e em uma das outras línguas. Vale destacar que na maioria dos casos a alfabetização acaba sendo em português, pois a heterogeneidade é tão grande, que dificulta a alfabetização em duas línguas e nesses casos acaba-se investindo nas chamadas “aulas de línguas”: alemão e italiano, por exemplo, que, inclusive, são ministradas, em alguns lugares, desde a educação infantil.

Nas palavras de Freire e Faundez²⁶, na alfabetização é preciso “partir da realidade, da ação cotidiana, do povo e de nós mesmos, pois nós estamos imersos numa cotidianidade, refletir sobre essa ação cotidiana e, então, ir criando idéias para compreendê-la.” Segundo Freire (2003)²⁷, é na família que se inicia o processo de socialização e educação e até chegar a escola a criança passa por diversos níveis de desenvolvimento e aprendizado, sendo a alfabetização o primeiro passo a ser atingido.

Mais um aspecto relevante referente a essa realidade é o ensino de uma segunda língua estrangeira, que pode ser o inglês ou o espanhol, as quais, muitas vezes, são preferidas pelos pais dos alunos, por tratarem-se de línguas internacionais importantes. Muitos pais também não conseguem ver a importância de serem aprendidos na escola, por exemplo, o alemão, ou o italiano. Na opinião de alguns, essas línguas já são faladas em casa e não precisam ser ensinadas no meio formal escolar. Porém, no entender de outros, as variedades da língua alemã ou italiana faladas em casa são estigmatizadas e, por esse motivo, os pais não querem que seus filhos aprendam a forma padrão dessas variedades.

A fim de contribuir na resolução dos problemas mencionados acima, estão sendo tomadas medidas para elevar o prestígio das variedades linguísticas faladas pelos descendentes de imigrantes, através da criação de exposições itinerantes e realização de simpósios direcionada para professores e pesquisadores, por exemplo. Além disso, através de projetos de pesquisa de cunho científico, estão sendo feitas coletas de dados sonoros para posterior escritura destas variedades. Aqui podemos citar o projeto *ALMA-H – Atlas Lingüístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata: Hunsrückisch-H*²⁸, do qual faço parte, como inquiridora, realizando entrevistas em diferentes localidades no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, especialmente.

No que se refere a métodos e estratégias de alfabetização, destacamos que não há nenhum método específico aplicado na alfabetização de crianças descendentes de imigrantes alemães, uma vez que, como já mencionamos acima, os grupos que envolvem as crianças descendentes de imigrantes são bastante heterogêneos. Acreditamos que o ideal para esses grupos é que se invista, em um primeiro momento, de forma intensa na formação de professores, e que estes sejam, na medida do possível, falantes de alguma variedade de língua falada pelos seus alunos. Como sabemos, esta não é a regra geral, mas acreditamos que cada vez mais isso deva ser trabalhado regionalmente com os professores, a fim de que os mesmos possam conhecer o máximo possível da realidade linguística de seus alunos.

Como estratégia na alfabetização a ser adotada, destacamos a importância de considerar a língua materna dos alunos. De acordo com Zimmer (2008)²⁹, a

transferência entre língua materna e as línguas subsequentes é comum, pois o indivíduo bilíngue aplica o conhecimento da língua materna no aprendizado da nova língua, que ocorre tanto na escrita como na fala. O grande desafio dos educadores é, segundo Skutnabb-Kangas (2000)³⁰, fazer com que sejam respeitados os direitos dos cidadãos, especialmente no nível cultural e linguístico, encorajando as crianças para desenvolverem as suas línguas maternas.

Cummins (2000)³¹ afirma que, quando as crianças desenvolvem suas habilidades em uma ou mais línguas nos primeiros anos de escola primária, elas passam a entender a linguagem de forma mais aprofundada, sabendo melhor como usá-la de forma mais eficaz. O autor realizou inúmeros estudos de pesquisa nessa área, que inclusive chega a retomar o que dizia Goethe: “A pessoa que conhece apenas uma língua não verdadeiramente conhece essa língua.” Enfim, para Cummins (2000) está claro que as crianças que vão para a escola com uma fundamentação sólida na sua língua materna têm mais facilidades de serem alfabetizadas em uma segunda língua.

Promover a língua materna na escola é, portanto, não somente significativo para a sua manutenção, como também para contribuir no desenvolvimento e aprendizagem da língua majoritária, muitas vezes a segunda língua. Para os que acreditam que trabalhar com a língua materna dos alunos nas classes de alfabetização possa tomar o tempo da língua majoritária, Cummins³² cita o exemplo da Bélgica, onde são consideradas três línguas na alfabetização (alemão, francês e belga), para ilustrar os benefícios com uma educação bilíngue e trílíngue. O autor acredita que as crianças bilíngues / multilíngues tem muito a contribuir em nossa sociedade e não devem ser vistas como problemas em sala de aula, pois elas trazem significativas experiências culturais, linguísticas e intelectuais de casa para a escola.

Rejeitar a língua materna de uma criança é rejeitar a própria criança, uma vez que a língua é a expressão de sua identidade e cultura. Em outras palavras, quando ouvimos frases do tipo: “Na escola todos devem falar português, pois é a língua da maioria.” ou mesmo “Aqui na escola vamos aprender o que português correto ou simplesmente, vamos aprender a língua do nosso país.”, desconsideramos o contexto em que o aluno vive, sua cultura, sua história e sua identidade. Cummins (2000) acredita que os professores não devam aceitar passivamente as diversidades linguísticas e culturais das crianças, mas sim tomar a iniciativa de afirmar as distintas manifestações linguísticas de seus alunos, através da publicação de livros bilíngues escritos pelos alunos, como também, através da exposição de pôsteres das diversas línguas da comunidade escolar.

Como sabemos, a língua materna das crianças é facilmente perdida nos primeiros anos de escola, portanto é necessário que, não somente os educadores, mas também as próprias famílias, procurem estimular o uso da língua materna ao lado das demais aprendidas fora do lar. Segundo Skutnabb-Kangas (1988), os pais deveriam tomar atitudes positivas com relação à língua doméstica e estabelecer aos seus filhos uma política forte na promoção de inúmeras oportunidades nas quais usem a sua língua materna, como por exemplo no contato com amigos na comunidade em que vivem. Na escola, os professores também podem ajudar as crianças a continuarem usando as suas variedades linguísticas, na medida em que, por exemplo, pesquem e incentivem o multilinguismo dos alunos em sala de aula, compartilhando as línguas através de exemplos práticos trazidos pelas crianças.

No *I Fórum Internacional da Diversidade Linguística*, realizado em 2007 em Porto Alegre, reuniram-se comunidades de falantes de línguas minoritárias no Brasil, das quais destacamos o vestfaliano, pomerano, hunsrigueano, talian, como

também representantes de línguas indígenas, como por exemplo mbyá-guarani e kaingang. O principal objetivo deste encontro foi o de refletir sobre a trajetória das línguas minoritárias e grupos sociais no Brasil, focalizando a preservação e o direito de comunicação em língua materna. Acreditamos que encontros deste tipo precisam ser acontecer mais vezes, a fim de que se possa trazer também para as universidades essa discussão sobre as línguas minoritárias. Consequentemente, nos aproximaremos, assim, dos cursos de formação de professores, nos quais, com certeza, muito precisa ser refletido sobre a importância da língua materna das crianças na alfabetização.

Enfim, precisamos urgentemente investir na qualificação de professores, especialmente no que se refere às práticas a serem assumidas por eles em sala de aula, uma vez que sabemos que, mesmo lendo no artigo 13 da *Constituição Brasileira* de 1988: “A Língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”, sabemos que, na realidade prática, o Brasil é provavelmente um dos países mais plurilíngues do mundo. Segundo Oliveira e Altenhofen (2009, no pr), no Brasil são faladas hoje, por volta de 270 línguas, entre as quais 219 indígenas e outras 51, línguas de imigração. Também Rodrigues³³ afirma que:

O panorama lingüístico do Brasil se caracteriza não apenas pelo predomínio da Língua Portuguesa por um lado e a multiplicidade de línguas indígenas por outro, mas, para completar esse panorama, tem-se de acrescentar, ainda, uma quantidade de outras línguas européias e de línguas asiáticas, que se falam normalmente no país. (p. 7)

Temos no Brasil um grande desafio, principalmente com relação à alfabetização, o qual consiste em construir uma metodologia de ensino que considere esse polimorfismo cultural e lingüístico.

4 Conclusão

Retornando ao questionamento inicial: a escola brasileira é, enfim, uma escola antes contra do que a favor dos grupos minoritários? Acreditamos que a escola se coloca contra os falantes de línguas minoritárias, pelo fato de não ter professores qualificados para trabalhar com esses grupos, pois dependendo da região, além de faltar uma qualificação na formação desses professores, na grande maioria das vezes o professor não possui conhecimento da língua materna dos seus alunos. Esse desconhecimento da língua materna e da cultura dos educandos, por parte dos educadores, gera o desprezo e a proibição do uso dessa variedade em sala de aula.

Destacamos aqui a importância de pesquisas no campo da descrição e da análise das línguas faladas no Brasil e aqui referimo-nos de forma especial às variedades faladas por descendentes de imigrantes. É de extrema importância que se invista numa educação multicultural que, não somente busque conhecer as diferentes línguas e culturas, mas também integrá-las, respeitando assim a diversidade étnica, cultural e lingüística dos educandos.

Notas

- ¹ ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. 2. ed. Oxford : Basil Blackwell. (Language in society; 13.), 1995.; SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Multilingualism and the education of minority children*. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove & CUMMINS, Jim (eds.). *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon / Avon : Multilingual Matters, 1988, p. 9-44. (Multilingual Matters; 40)
- ² CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione. 1991.
- ³ Uma mistura do tupinambá (língua indígena) e português.
- ⁴ GREGORY, Valdir. Os eurobrasileiros e o espaço colonial: migrações no Oeste do Paraná (1940-1970). Cascavel: EDUNIOESTE, 2005.
- ⁵ RELLY, Eduardo & MACHADO, Neli T. G. & SCHNEIDER, Patrícia. *Do Taiaçuapé a Colinas* 1. ed. Lajeado: Centro de Memória, Documentação e Pesquisa do Centro Universitário UNIVATES, 2008.
- ⁶ A localidade é hoje o município de Colinas/RS.
- ⁷ ALTENHOFEN, Cléo Wilson. *Política lingüística, Mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Brasil*. In: Revista Iberoamericana de Lingüística, Frankfurt am Main, n. 2., 2004, p. 83-93.
- ⁸ ALTENHOFEN 2004, p. 84.
- ⁹ Em palestra conferida no simpósio *Vom Schall zur Schrift und umgekehrt - Prinzipien und Probleme beim Schreiben und beim Lesen in germanischen und romanischen Sprachen sowie in ihren Kontaktsprachen*, realizado no dia 05 de junho de 2009 na própria universidade.
- ¹⁰ LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. *How languages are learned*. England: Oxford University Press. 2003.
- ¹¹ SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1991.
- ¹² BORN, Joachim. *O environnement linguistique nos estados do sul do Brasil: A penetração do português pelo alemão, italiano e outros idiomas*. In: DIETRICH, Wolf & NOLL, Volker. (org.). *O português do Brasil: perspectivas e pesquisa atual*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 2004, p. 131-145.
- ¹³ OLIVEIRA, Gilvan Müller de & ALTENHOFEN, Cléo V. *O in vitro e o in vivo na política da diversidade lingüística do Brasil: inserção e exclusão do plurilingüismo na educação e na sociedade*. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo & RASO, Tommaso (orgs.). *O contato lingüístico e o Brasil*. 2009. [No Prelo]
- ¹⁴ ALTENHOFEN, Cléo Wilson. *O status de brasilidade das línguas de imigração em contato com o português*. In: I Fórum Internacional da Diversidade Lingüística – 17 a 20 de julho, 2007. Porto Alegre: UFRGS. 2007, p. 26.
- ¹⁵ Atlas Lingüístico-Etnográfico do Sul do Brasil.
- ¹⁶ HÉLOT, Christine. *Bridging the gap between prestigious bilingualism and the bilingualism of minorities: Towards an integrated perspective of multilingualism in the French education context*. In: LAOIRE, Muiris Ó (Hrsg.). *Multilingualism in educational settings*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2006, p. 49-72.
- ¹⁷ Gostaríamos de destacar que os imigrantes alemães chegaram ao Brasil por volta de 1824 (Rambo, 1999), já os italianos chegaram, em 1876 e os japoneses,

em 1908. RAMBO, Arthur Blásio. (Trad.) *Cem anos de germanidade no Rio Grande do Sul - 1824-1924*. São Leopoldo: UNISINOS. 1999.

¹⁸ Tabela retirada do endereço eletrônico:

http://en.wikipedia.org/wiki/File:Population_of_brazil.svg em 20.06.2009

¹⁹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE)

<http://www.ibge.com.br/home/> em 15.06.2009

²⁰ A UNESCO define que no caso de um analfabeto funcional trata-se de um indivíduo que tem conhecimento muito baixo sobre a língua para conseguir fazer uso dela em seu próprio contexto de vida.

²¹ SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 13.

²² SOARES 1998, p. 39.

²³ HORST, Cristiane. “*Quando o Heinrich casa com Iracema, a Urmutter visra bisa*” – *A dinâmica dos nomes próprios de pessoas e comuns de parentesco em uma comunidade de contato alemão-portuguêsno sul do Brasil*. Kiel: Westensee-Verlag. 2009. [No Prelo]

²⁴ KREUZ, Lúcio. *Escolas Comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio*. In: Revista Brasileira de Educação, novembro-diciembre, número 15. São Paulo: 2000, p. 159-176.

²⁵ Neste caso, as variedades linguísticas de seus países de origem.

²⁶ FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 40.

²⁷ FREIRE, Paulo. *A importância de do ato de ler: em três artigos que se completam*. 45. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

²⁸ Projeto binacional sob a autoria e coordenação de Harald Thun (Christian-Albrecht-Universität zu Kiel - CAU, de Kiel, na Alemanha) e de Cléo V. Altenhofen (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, de Porto Alegre, no Brasil).

²⁹ ZIMMER, M. C. *A micro e a macrocognição da aprendizagem da L2: uma visão conexionista*. In: Matzenauer, C. et al. (Org.). *Estudos da Linguagem*. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 209-223.

³⁰ SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Linguistic genocide in education-or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

³¹ CUMMINS, Jim. *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: multilingual Matters. 2000.

³² CUMMINS, 2002, p.218 e 219.

³³ RODRIGUES, A. *Tarefas da lingüística no Brasil*. In: Estudos lingüísticos, 1. São Paulo: 1966, p. 4-15.