

RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E DIMENSÕES LINGUÍSTICO-CULTURAIS EM UM CONTEXTO DE LÍNGUA MINORITÁRIA

Martha Regina **Maas** – FURB

Maristela Pereira **Fritzen** – FURB

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Os discursos que dizem respeito à diversidade cultural na escola estão em evidência no cenário brasileiro. Este artigo tem por objetivo discutir as relações entre a cultura local e o currículo escolar no tocante às dimensões linguístico-culturais em um contexto de língua minoritária. A discussão se apoia em registros de uma pesquisa de cunho interpretativista que teve como sujeitos três diferentes gerações que adquiriram a língua alemã no período de infância. A partir da concepção de currículo como percurso, texto, discurso, busca-se considerar a complexidade de se lidar com aspectos culturais e linguísticos, principalmente no que concerne à constante formação de identidades e subjetividades. Nos dizeres dos sujeitos, há indícios de que a escola continua a não ser a responsável pela inclusão dos conhecimentos culturais locais em seu currículo, pois os períodos de escolarização dos sujeitos correspondem a uma ruptura em relação aos seus conhecimentos linguísticos. Os resultados da pesquisa apontam que, apesar da atual evidência, as discussões acerca da diversidade linguística nos sistemas escolares ainda precisam ser ampliadas e aprofundadas.

Palavras-chave: Currículo. Escolarização. Língua minoritária.

RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E DIMENSÕES LINGUÍSTICO-CULTURAIS EM UM CONTEXTO DE LÍNGUA MINORITÁRIA

1 PALAVRAS INICIAIS

Os discursos que dizem respeito à diversidade cultural e às diferentes formas de inserção deste conceito no contexto escolar estão em evidência. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

para a Educação Básica (BRASIL, 2010) contemplam esta temática em diversos trechos de seus documentos:

A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos: [...] consideração sobre a inclusão, a **valorização das diferenças** e o **atendimento à pluralidade e à diversidade cultural**, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade. (BRASIL, 2010, p. 03, grifos nossos)

Da mesma forma, ao olharmos para a bibliografia contemporânea, encontraremos pesquisas que caminham no sentido da valorização e inclusão da diversidade cultural no ambiente escolar, pois, de acordo com Candau (2012, p. 237), há a “urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares.”

Segundo Altenhofen (2013), há uma atual ênfase ao termo “diversidade” na máquina governamental brasileira, inclusive com um grande número de Secretarias e Coordenações em nível nacional que tratam deste termo em suas agendas. O mesmo autor atenta, porém, para o fato de a diversidade linguística, tema que recebe atenção especial neste artigo, ainda estar mais associada às responsabilidades culturais do que educacionais.

No âmbito mais específico deste trabalho, situamo-nos em um contexto de diversidade linguística e cultural, também designado como “sociolinguisticamente complexo” (MAHER, 2007; CAVALCANTI, 1999; 2011). Interessa-nos, aqui, voltar nosso olhar para três diferentes gerações pertencentes à mesma família, que têm como língua materna a língua alemã, adquirida e utilizada em âmbito familiar e comunitário desde a infância de cada um de seus membros. Cabe destacar que concebemos o termo minoritário referindo-se a “aquelas populações [e línguas] que estão distantes das fontes de poder hegemônico, embora, algumas vezes, numericamente sejam majoritárias em relação à sociedade ou grupos dominantes.” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 45)

A partir desta breve contextualização, situamos nosso embasamento teórico nas concepções de Identidade dos Estudos Culturais (HALL, 2006; SILVA, 1999); nas teorias de Currículo a partir de Silva (1999) e Moreira (1990); no olhar da Linguística Aplicada voltado à cultura e à linguagem (CAVALCANTI, 1999; ALTENHOFEN, 2013) e da Educação Intercultural (CANDAU, 2012). No presente artigo, temos como objetivo discutir as relações entre a cultura local e o currículo escolar no tocante às dimensões linguístico-culturais em um contexto de língua minoritária, a partir dos dados de uma pesquisa de cunho qualitativo, relatada a seguir.

2 A PESQUISA E SEUS ENTORNOS

Com o intuito de situarmos nossa investigação no contexto mais amplo de estudos da ANPED, realizamos um levantamento dos trabalhos já publicados no GT 12 – Currículo. Tivemos como foco as duas últimas edições em nível regional (2012 e 2014) e a última edição em nível nacional (2013). Nos anais com as publicações de 2014, não encontramos nenhum trabalho correspondente ao campo das relações entre currículo e língua minoritária.

Na edição do ano de 2012, aproximamo-nos de uma pesquisa localizada em território de fronteira que entrevistou professores de uma escola situada naquele contexto (COUTO, 2012). E, em 2013, encontramos uma pesquisa que trata da educação intercultural em ciências, que tinha como sujeitos estudantes de licenciatura. (CREPALDE, 2013). Ainda na edição em nível nacional, encontramos o trabalho de Salvino e Costa (2013), que realizou uma análise documental de 43 artigos, com o intuito de situar as teorias sobre currículo no Nordeste a partir de uma visão de diálogo intercultural. Couto (2013) também analisou currículos, desta vez de Escolas Bilíngues na fronteira entre Brasil e Uruguai. A partir deste levantamento, consideramos pertinente a nossa participação neste GT sobre Currículo, visto que nos situamos em um contexto específico da área da linguagem em diálogo com a educação, especialmente no tocante à uma língua minoritária e que buscamos refletir, a partir da voz de sujeitos de diferentes gerações, sobre suas vivências no que diz respeito à escola e, conseqüentemente, aos currículos.

A partir deste levantamento de artigos publicados no GT sobre Currículo, passamos à contextualização de nossa pesquisa: nosso país é internacionalmente conhecido pela diversidade que o compõe. Vivemos em um país que é multicultural e plurilíngue. Plurilíngue no sentido de que aqui coexistem, ao lado do português como língua oficial, outras línguas, como as indígenas, as de imigração, a Libras. (ALTENHOFEN, 2013; MAHER, 2013). Neste sentido, torna-se importante olharmos brevemente para a formação histórica e social do contexto que é foco da presente pesquisa.

A partir do início do século XIX, especialmente a região sul do Brasil recebeu diversos povos provenientes de países europeus para ocuparem terras ditas “devolutas”, consideradas “vazias”, e para nelas trabalharem (SEYFERTH, 1999). Atualmente, esses

grupos ainda estão presentes, por meio de seus descendentes, na região. Muitos deles, inclusive, permanecem fazendo uso de sua língua de herança. Especialmente em comunidades rurais da região do Vale do Itajaí, em Santa Catarina, a língua alemã como língua minoritária, ainda é aprendida em casa e continua sendo usada no ambiente familiar como língua de interação.

A partir dos movimentos em prol da formação de uma nação unificadamente brasileira, podemos destacar algumas ações em busca da homogeneização linguística e cultural destas populações. Quando os imigrantes aqui se estabeleceram, fundaram diversas escolas e formaram um sistema de ensino comunitário e religioso. Duas Campanhas de Nacionalização do Ensino ocorreram, no Brasil, durante o século XIX. A partir de 1911, o Estado de Santa Catarina passou pela primeira campanha, desencadeada pelo então governador, Vidal Ramos (LUNA, 2000), na qual muitas escolas foram fechadas, pois a língua portuguesa, segundo as novas medidas, deveria imperar como única língua de instrução.

De acordo com Luna (2000, p. 40), além de reformular, de forma geral, o sistema educacional do estado, a campanha também deveria “resolver a questão da assimilação dos grupos imigrantes.” As formas utilizadas para alcançar esses objetivos foram diversas: desde leis e decretos proibindo o uso de outras línguas, como também a imposição do uso da língua portuguesa em todas as disciplinas escolares.

Posteriormente, entre os anos de 1937 e 1945, foi implantada a segunda Campanha de Nacionalização do Ensino, durante o regime do Estado Novo, que intensificou a repressão linguística. Desta vez, outras instituições ligadas à língua alemã, além do sistema de ensino, também foram alvo de perseguição e o uso da força física foi usado para reprimir falantes das línguas de imigração. (FÁVERI, 2004; GAERTNER, 2004; MAILER, 2003).

Desta maneira, historicamente, nosso cenário social e escolar apresenta-se como de desvalorização à diversidade cultural e linguística destes grupos minoritários, pois, após o fechamento das escolas que utilizavam a língua alemã, no período do Estado Novo, “a escola ficou alheia ao plurilinguismo de imigração [...] ignorando suas potencialidades para a educação e seu valor para a identidade local” (ALTENHOFEN, 2013, p. 94). Neste sentido, surge a pergunta: atualmente, em tempos de vigência dos discursos pró-diversidade, como são contempladas, nos currículos, as línguas de herança das comunidades descendentes de imigrantes?

Hoje mais de 200 línguas são faladas no território brasileiro, sendo 180 de origem indígena, 40 de imigração e duas línguas de sinais - a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e a Língua de Sinais Kaapor Brasileira¹ (MAHER, 2013, p. 117). Isso significa que, ao lado da língua portuguesa como língua oficial, coexistem diversas outras manifestações linguísticas e culturais.

Apesar dessa realidade cientificamente afirmada, muitas vezes, essa diversidade não é reconhecida. Segundo Altenhofen (2013, p. 107), menos de 1% da população brasileira concentra mais de 200 línguas, contra uma língua teoricamente única dos demais 99%. Assim, reforça-se o imaginário de que “no Brasil só de fala português” e, desta maneira, presenciamos, em nosso dia a dia, a existência e a força de mais um mito entre tantos outros que são criados: neste caso, o mito do monolinguismo (CAVALCANTI, 1999).

Diante dessa contextualização, entendemos a importância de se olhar para esses contextos específicos, de maneira qualitativa e atenciosa, buscando cumprir nosso papel, como pesquisadores, para além do conhecimento científico, também com um cunho prático em relação à educação básica e, político, no sentido de reconhecimento e busca por autonomia dessas minorias.

2.1 A escola hoje – um olhar para a diversidade

Nesta seção, buscamos ampliar nosso aporte acerca das questões relacionadas à escola, ao currículo e às minorias linguísticas.

O movimento dos Estudos Culturais, que teve sua origem na década de 50, na Inglaterra, buscou, primeiramente, questionar “a compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica.” (SILVA, 1999, p. 131). No contexto no qual o movimento se originou, “[...] a cultura era identificada, exclusiva e estritamente, com as chamadas ‘grandes obras’ da literatura e das artes em geral [...] a cultura era intrinsecamente privilégio de um grupo restrito de pessoas: havia uma incompatibilidade fundamental entre cultura e democracia.” (SILVA, 1999, p. 131)

Em contrapartida a essa visão, surgiu uma nova maneira de conceber a cultura: “[...] entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano” (WILLIAMS, 1960 apud SILVA, 1999, p.

¹ “É uma língua de sinais utilizada pelo povo indígena Urubu Kaapor, que habita o sul do estado do Maranhão.” E “há de se considerar, além disso, as línguas africanas presentes, ainda que não como línguas plenas, em comunidades quilombolas e em nichos religiosos brasileiros.” (MAHER, 2013, p. 118)

131). Dentro dessa nova perspectiva, situamo-nos em relação ao nosso objeto de pesquisa, pois as línguas e culturas para as quais direcionamos nosso olhar enquanto pesquisadoras são consideradas “não oficiais” em relação à língua hegemônica, no caso do Brasil, a língua portuguesa.

No mesmo sentido, pautamo-nos na visão de cultura levantada pelos Estudos Culturais: “como um campo relativamente autônomo da vida social [...] que é, em certa medida, independente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes” (SILVA, 1999, p. 133). Nesse sentido é que objetivamos, com este trabalho, olhar para os diferentes campos sociais nos quais nossos sujeitos utilizam suas línguas e, verificar, assim, de que maneira o currículo vem contemplando estes movimentos existentes também fora da escola.

A escola, nos moldes como a concebemos atualmente, bem como diversas outras instituições, é uma invenção. (MASSCHELEIN, 2013; VARELA, 1992; SIBILIA, 2012; CORRÊA, 2000). Quando buscamos entender a formação social da escola com o decorrer dos diferentes tempos, interesses e relações, compreendemos que não é de hoje que essa instituição é utilizada para muito além do ensino e aprendizagem de conteúdos específicos. Como um “dispositivo destinado a produzir algo” (SIBILIA, 2012, p. 13), a escola influencia a vida de quem a frequenta para muito além de suas fronteiras e muros. Dessa maneira, podemos olhar para o que aconteceu em relação aos grupos minoritarizados da região do Vale do Itajaí: silenciando as suas línguas de origem, o Estado, com a determinação de diversas políticas de educação linguística, não apenas lhes levou ao ensino do português, como também influenciou suas maneiras de ver, entender e se relacionar com as culturas de sua comunidade.

Após o período histórico de silenciamento explícito das línguas de imigração, relatados anteriormente neste trabalho, nosso país passou por diversas fases no que diz respeito à inclusão e/ou exclusão das diversidades. Apresentamos, então, alguns destes movimentos a partir dos estudos de Altenhofen (2013): nos anos 70, a educação escolar indígena se tornou destaque em termos de políticas linguísticas e educacionais, com a adoção de uma perspectiva bilíngue e intercultural. Já no início dos anos 2000, o uso da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) foi regulamentado pela legislação.

Concebidas a partir da perspectiva de “patrimônio cultural imaterial”, mais línguas minoritárias passaram por um novo momento em relação às políticas linguísticas que delas tratam: em 2006, na Câmara dos Deputados, em Brasília, aconteceu o Seminário de Criação do Livro de Registro de Línguas. Esse evento

resultou na criação de um Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística e, em 2010, foi assinado o Decreto que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística. (ALTENHOFEN, 2013, p. 111)

Mais especificamente na cidade de Blumenau-SC, no ano de 2002, professores da rede municipal de ensino se reuniram, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e do IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística) e iniciaram um programa de política linguística para o município. Inserido neste programa, estava o Projeto “Escolas Bilíngues” que pretendia, em escolas multisseriadas da região rural, oferecer o ensino da língua portuguesa e alemã de maneira simultânea e igualitária (MAILER, 2003).

Em decorrência de alterações na gestão municipal, o Projeto não foi concretizado. O resultado que se obteve foi, a partir de 2005, o oferecimento de uma aula semanal de língua alemã nas escolas municipais isoladas (multisseriadas e localizadas na região rural da cidade) a partir da educação infantil. Nas demais escolas municipais, de um conjunto de 50 escolas, há 20 que oferecem uma aula de alemão e uma de inglês por semana, a partir do 4º ano do Ensino Fundamental. Assim, o Projeto que tinha como objetivo oferecer um ensino bilíngue (que deveria contemplar ambas as línguas de maneira igualitária em termos de tempo e de aulas destinadas para cada uma) acabou por se tornar a inserção de uma aula de língua (tratada na escola como língua estrangeira) a mais na agenda semanal das disciplinas.

Considerando que a ideia inicial do Projeto “Escolas Bilíngues” era promover uma educação intercultural, de inserção e valorização da língua e cultura desses grupos no contexto escolar, trazemos o conceito de Educação Intercultural Crítica, de Catherine Walsh (2009 apud CANDAU, 2012, p. 244):

trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Dessa maneira, não é apenas a inserção, no currículo, de uma determinada disciplina que dará conta das demandas históricas que foram negadas a determinados grupos e culturas. Junto com o estudo, discussão e modificação no currículo, cabem os questionamentos acerca das questões históricas e ideológicas que perpassam esse movimento.

Consideramos importante destacar a diferenciação que Candau (2012) faz sobre os conceitos de “Multiculturalismo” e “Interculturalismo”. Este último defende um “acento nas **inter-relações** entre os diversos grupos sociais” e o primeiro se pauta na “**aceitação** dos diferentes grupos culturais na sua diferença” (CANDAU, 2012, p. 244, grifos nossos).

3. DIZERES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E ESCOLA

Os excertos de falas analisados nesta seção foram gerados a partir da realização de entrevistas semiestruturadas e narrativas com três diferentes gerações de uma família. Os sujeitos conversaram conosco sobre seus momentos vividos na escola, especialmente no que diz respeito ao uso das línguas alemã e portuguesa. Essa interação aconteceu na casa dos sujeitos, numa mesma tarde. Todos aprenderam alemão como primeira língua e tiveram contato formal com a língua portuguesa apenas a partir do início de sua escolarização. Utilizaremos, neste espaço de discussão e análise, as entrevistas realizadas com os avós, Dona Flor² (59) e Seu Divino (65), com o pai Contente (41) e o filho Gavião (06).

No momento de entrevista com o Sr. Contente, enquanto falávamos sobre os diferentes usos que ele fazia com a língua alemã durante sua infância e juventude, ele disse que a utilizava:

Em todas [as situações]. TUDO!³ Praticamente eu usei até o primeiro dia de aula ((risos)), no primeiro ano eu usei bastante, fui obrigado a aprender o português, mas depois não teve jeito. Tanto que a professora brigava com a gente quando via a gente falando alemão escondido ((risos)). Nós falava o alemão, quase assim, 80% nós falava na época da aula em alemão, mesmo na aula que não podia. Até hoje eu não sei falar o português direito, aprendi mais por causa do trabalho, mas para nós foi muito difícil falar português. HOJE ainda, eu falo português com vocês, mas na fábrica, quando a gente pode, tá sempre falando em alemão. Em casa era só alemão.

² Todos os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa são pseudônimos criados pela pesquisadora para manter em sigilo a identidade dos entrevistados.

³ Após a realização das entrevistas, elas foram transcritas, para posterior análise, de acordo com as seguintes convenções de transcrição: / - truncamentos bruscos e fala cortada; MAIUSCULAS – indica ênfase; (...) – indica que parte da fala foi omitida; (()) comentários do pesquisador (PRETI, 1999). Justificamos a utilização destas convenções para melhor expressarmos as entonações e características extralinguísticas dos momentos de interação com os sujeitos da pesquisa.

Sr. Contente vivenciou o seu período de escolarização no início da década de 80. A partir de seus dizeres, destacamos, primeiramente, a ênfase dada à expressão *TUDO!* Neste momento, ele não se preocupou em listar os locais ou situações específicas nos quais a língua alemã era utilizada por ele e por sua família, mas demonstrou, com a utilização desta expressão, que ela era a referência predominante de uso linguístico no cotidiano da comunidade em que vivia. Esta afirmação é reiterada logo em seguida, quando Contente cita o exemplo de sua casa onde *era só alemão*.

Quando nosso sujeito afirma que *nós falava o alemão, quase assim, 80% nós falava na época da aula em alemão*, ele tenta mensurar numericamente a predominância de uso da língua alemã em sua vida diária e, no mesmo enunciado, relaciona este fato com a escola, afirmando que *falava alemão mesmo na aula que não podia*. Aqui depreendemos um movimento de ruptura entre o que se fazia na escola e o que era hábito nas outras esferas sociais (BAKHTIN, 2009) desta comunidade. Este momento de não continuidade é reiterado pelos dizeres do Sr. Contente logo no início de seu enunciado, quando fala acerca de sua língua materna: *praticamente eu usei até o primeiro dia de aula ((risos))*. Nesse momento da entrevista, de aparente descontração (aparente devido à risada porém, ao mesmo tempo, à seriedade da informação que ele nos faz), pensamos novamente na ruptura que parece ter acontecido a partir do início da vida escolar, marcado, nos dizeres do sujeito, pelo primeiro dia de aula.

O currículo, por nós concebido a partir da concepção de Silva (1999, p. 150), é “[...] lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.” Assim, essa ruptura, sinalizada pelo sujeito em sua fala acerca da escola, leva-nos a pensar sobre o currículo para muito além de uma lista de conteúdos a serem trabalhados, pois quando ele contempla ou deixa de contemplar uma determinada língua, ele atua em relação à identidade dos falantes daquela comunidade. Neste sentido, a escola e, conseqüentemente, o currículo não são contemplados de maneira ingênua e simplista, mas com relação direta ao poder e à identidade de quem por eles passa.

Mesmo após as atitudes de não reconhecimento desta manifestação linguística e cultural dos sujeitos, Sr. Contente continuou a utilizar a língua alemã em suas interações, tanto em momentos dentro da própria esfera escolar, *falando alemão escondido* e, também, atualmente, pois *HOJE ainda [...] quando a gente pode, tá*

sempre falando alemão. A partir destes dizeres, inferimos que, apesar desta atitude de não abertura da escola em relação aos conhecimentos cotidianos dos alunos, de o Sr. Contente ter sido *obrigado a aprender o português* e das *brigas* que ocorriam, houve uma atitude de resistência, por parte dele e de seus familiares, em relação à continuidade de utilização da língua alemã.

Quando Sr. Contente afirma que *até hoje eu não sei falar o português direito, aprendi mais por causa do trabalho*, refletimos acerca da importância das agências de letramento (KLEIMAN, 2008; SOARES, 2004) extraescolares no que concerne ao contato e aprendizado da língua alemã. Mesmo tendo se dedicado apenas ao aprendizado formal da língua portuguesa na escola, Sr. Contente considera o contato que teve com ela, ao longo dos anos, em seu ambiente de trabalho, mais responsável pelo que ele atualmente sabe em língua portuguesa do que a própria escola.

Deprendemos, ainda, questões mais amplas relacionadas à identidade pelas quais perpassam a escolha (e insistência) pela utilização de uma língua e não de outra: quando o sujeito afirma que *HOJE ainda [...] quando a gente pode, tá sempre falando em alemão*, demonstra uma atitude valorativa em relação à primeira língua que aprendeu em sua infância, pois, mesmo depois de ter aprendido o português e não ter estudado formalmente a língua alemã, ela continua a ser a sua língua de referência para os momentos em que lhe é possibilitada esta escolha.

Com o mesmo intuito de recuperarmos vivências referentes aos períodos de infância e de escolarização de nossos sujeitos, conversamos com Dona Flor e com Seu Divino, pais de Sr. Contente, com idades de 59 e 65 anos, respectivamente:

Pesquisadora: E na escola vocês podiam falar alemão?

Seu Divino: Escondido

Dona Flor: Escondido sim! ((risos))

[...]

Pesquisadora: e hoje em dia, aqui, vocês conversam com todo mundo em alemão ainda?

Seu Divino: Por aqui sim!

Novamente, a continuação do uso da língua nas diversas interações (inclusive na época da escola, de modo *escondido*), indica a importância cultural e identitária desta manifestação linguística para os sujeitos, pois a língua, como constituinte fundamental da cultura de um grupo, tem relação direta com os constantes processos de transformação da subjetividade dos sujeitos (SILVA, 1999). Mesmo tendo vivido um processo de escolarização que não levou em conta a língua aprendida e cotidianamente

utilizada pelos sujeitos fora de sala de aula, os avós continuaram a fazer uso da língua alemã, desde sua infância e até *hoje em dia*.

Ao refletir sobre seu tempo de escola e se ele havia tido alguma vivência de aprendizado formal da língua alemã, Sr. Contente, filho do casal que ficou junto durante a realização da entrevista, diz: *não! Na escola não. Não aula de alemão que nem eles têm hoje em dia. Eles têm professor de alemão hoje em dia. De nós foi tirado o alemão e passado o português*. A partir do que ele já havia mencionado anteriormente, compreendemos que a língua alemã não era contemplada enquanto disciplina (*não aula de alemão que nem eles têm hoje em dia*), mas que ela continuava a ser utilizada, em diferentes práticas sociais, tanto dentro como fora da escola.

O filho de Sr. Contente, o menino Gavião, de seis anos, estuda em uma escola municipal isolada que foi contemplada com uma aula de alemão semanal, a partir das políticas linguística entre os anos de 2002 e 2005. Assim, o pai faz uma comparação entre a realidade atual da língua alemã no currículo escolar e o que ele vivenciou em sua época escolar: *eles têm professor de alemão hoje em dia [...] de nós foi tirado o alemão e passado o português*. Com esta afirmação, Sr. Contente revela o seu sentimento acerca da relação entre língua alemã e escola: o direito de utilizar uma língua foi *tirado* para que outra fosse ensinada de maneira formal. De acordo com Silva (1999, p. 139), “todo conhecimento está estreitamente vinculado com relações de poder”, assim, pensamos que esta não apreciação de uma língua no ambiente escolar não é uma atitude neutra, mas marcada por um posicionamento de valorização de uma determinada língua (neste caso, a oficial) em detrimento de outra (neste caso, minoritária). Sabemos que há a possibilidade de ambas as línguas serem adotadas no ambiente escolar, porém, neste caso, constatamos uma prática monolíngue de educação escolar e linguística.

Nesta mesma tarde de entrevista com o pai, tivemos um momento de diálogo e interação com o filho Gavião. Nesta circunstância, a mãe do menino também participou e contribuiu com a conversa:

Pesquisadora: E tu tem aula de alemão na escola?

Gavião: Tenho.

Pesquisadora: E como são essas aulas? Me conta

Mãe: O que vocês fazem?

Gavião: A gente adivinha as coisas em alemão.

Mãe: E o que mais? Cantam em alemão?

Gavião: Uhum

Mãe: E vocês escrevem em alemão?

Gavião: Não

Mãe: E o que mais vocês fazem?

Gavião: A aula de alemão é curta né. Beeem curta. Então a gente vai pro recreio.

Logo no início de nossa interação, depreendemos algumas divergências entre a realidade escolar vivida pelas gerações anteriores em relação ao menino Gavião: ele, atualmente, frequenta uma aula de alemão por semana na escola em que estuda. Porém, ao demonstrarmos interesse em saber mais sobre estas aulas, e apesar da ajuda da mãe em instigar as lembranças do filho, ele acaba por enfatizar o tempo de duração da aula (*a aula de alemão é curta né. Beeem curta*) e o fato que acontece logo depois dela (*então a gente vai pro recreio*). Esta falta de ênfase dada à aula de língua alemã pelo estudante faz-nos refletir acerca da contribuição de uma aula semanal, com duração de 45 minutos, para a continuação e aprimoramento de um conhecimento já existente por parte deste aluno, neste caso, a própria língua alemã que foi aprendida e praticada no contexto familiar antes mesmo de Gavião iniciar sua vida escolar. A busca por mais informações sobre esta questão implicaria em uma pesquisa com maior aprofundamento acerca dos acontecimentos e interações que se dão em sala de aula; aqui, ficamos apenas com (mais) esta indagação.

No momento seguinte da entrevista, conversávamos acerca da importância de se ter conhecimento, em nosso contexto atual de mundo globalizado, sobre mais de uma língua além do português:

Mãe: Eu disse pra ele esses dias que ele tem que esforçar mais a falar alemão

Gavião: Eu NÃO quero!

Pesquisadora: Por que tu não quer?

Gavião: é chato!

[...]

Pesquisadora: eu ia te perguntar agora, tu prefere falar português ou alemão?

Gavião: Português agora.

Pesquisadora: agora? Por que agora?

Gavião: Porque antes eu falava alemão e agora eu aprendi a falar em português.

Mãe: Eles primeiro ensinaram o português. Depois e incentivaram pra tu ficar com o alemão. Mas no primeiro momento foi aprender o português.

Se não ele ficava sentado atrás da escola chorando porque não conseguia falar.

A partir deste diálogo, percebemos dois momentos distintos na vida de Gavião: com quatro anos idade, ingressou na educação infantil sabendo falar apenas a língua alemã e, segundo sua mãe, foi um período difícil, pois *ficava sentado atrás da escola chorando porque não conseguia falar [português]*; atualmente, com seis anos de idade, após quase três anos de escolarização formal, a criança tem sentimentos negativos em relação à sua língua materna: *eu NÃO quero [falar alemão] porque é chato!*

Quando demonstramos nosso interesse em compreender melhor as razões de ele preferir, *agora*, falar a língua portuguesa (que anteriormente era motivo de *choro*), Gavião afirma que isto se deve ao fato de que *antes eu falava alemão e agora eu aprendi a falar em português*. Sua mãe logo acrescenta que, por mais que agora o uso e aprendizado da língua alemã sejam incentivados no ambiente escolar, *no primeiro momento foi aprender o português*. Estes dizeres nos levam a novas indagações acerca do tema central deste artigo: a que complexidade de fatores se deve esta mudança de atitude em relação à língua alemã com o passar dos anos? Podemos refletir sobre o papel da escola neste distanciamento da língua alemã, de um lado, e aproximação da língua portuguesa, de outro. Gavião está há dois anos frequentando o ambiente escolar e, segundo sua mãe, depois de três ou quatro semanas de aula, *ele aprendeu tudo português e deixou o alemão mais de lado*.

Para concluirmos esta seção, apresentamos mais um excerto da entrevista com os avós, Seu Divino e Dona Flor:

Pesquisadora: E o senhor aprendeu alguma coisa de alemão na escola?

Seu Divino: Como?

Pesquisadora: alguma coisa em alemão...

Seu Divino: (...) Não, em alemão, hm hm.

Dona flor: Nós também não. Nada de alemão. Tudo em alemão nós aprendemos com nossos pais. Não na escola.

Mais uma vez, a família reitera o que era realidade também no período de escolarização do filho (década de 80): a língua alemã não era contemplada pelas práticas letradas na esfera escolar. Porém, para além deste fato, chama-nos a atenção o não entendimento da pergunta feita pela pesquisadora e o tempo que Seu Divino levou para respondê-la: parece-nos que falar de língua alemã e escola era algo impensável na

naquele momento histórico (década de 50). Logo após, Dona Flor complementa os dizeres do marido expressando sua própria experiência acerca desta (não) relação entre língua alemã e escola: *tudo em alemão nós aprendemos com nossos pais. Não na escola*. E, assim, inferimos, novamente, a importância das agências de letramento extraescolares, neste caso específico, a familiar, para o contato e continuação de uso da língua de herança destes sujeitos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos, com este artigo, discutir as relações entre a cultura local e o currículo escolar no tocante às dimensões linguístico-culturais em um contexto de língua minoritária. Para isto, analisamos dizeres de sujeitos pertencentes a três diferentes gerações de uma mesma família que adquiriram a língua alemã no ambiente familiar, ainda enquanto crianças.

De acordo com Leffa (2013, p. 09), há diversos “mitos e estereótipos construídos durante séculos de doutrinação patriótica” que precisam ser superados. Neste sentido, podemos olhar para os depoimentos de nossos sujeitos relacionando-os com o contexto histórico, social e político no qual nos encontramos atualmente: tempos de evidência dos termos “pluralidade” e “diversidade.”

A partir da concepção de currículo aqui compreendida como percurso, texto, discurso, identidade (SILVA, 1999, p. 150), como trajetória de experiências para muito além de um documento formal, buscamos levar em conta a complexidade de se lidar com aspectos culturais e linguísticos, principalmente no que concerne à constante formação das identidades e subjetividades de nossos sujeitos.

A partir das discussões, identificamos a língua alemã, aprendida no ambiente familiar, como a língua de referência nas práticas sociais da comunidade à qual os sujeitos pertencem. O período de escolarização vivido pelas três gerações se apresenta como de ruptura em relação aos conhecimentos linguísticos previamente desenvolvidos no ambiente familiar e comunitário. A escola, assim, não se mostra aberta ao repertório linguístico e cultural dos alunos, porém, num movimento de resistência e de afirmação identitária, os sujeitos continuam a utilizar a língua alemã no âmbito familiar e em outras esferas sociais.

A partir do desenvolvimento de políticas linguísticas locais, constatamos tentativas de inclusão e de reconhecimento da diversidade linguístico-cultural deste

contexto. Porém, os resultados que foram alcançados anteriormente parecem não dar conta de incentivar a continuidade de aprendizagens e uso da língua alemã. Os sujeitos mais velhos, que não aprenderam a língua alemã na escola, continuaram a utilizá-la em outras esferas e o filho, que frequenta aulas semanais, apenas a utiliza neste ambiente restrito à uma hora semanal e afirma preferir utilizar a língua portuguesa em seus contextos de interação.

Os dizeres dos sujeitos em relação com as questões históricas sinalizam que a escola continua a não ser a responsável pela inclusão dos conhecimentos culturais locais em seu currículo. O discurso da diversidade parece ter se ampliado e se fortificado, mas as reflexões em torno desta temática e de sua inclusão e discussão nos sistemas de ensino da educação básica ainda precisam ser ampliadas e aprofundadas. Neste sentido, reconhece-se a necessidade de se pensar, com mais profundidade, a maneira como são contempladas atualmente, nos currículos, espaços e tempos escolares, as línguas de imigração ainda presentes em diferentes contextos brasileiros.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: C. NICOLAIDES; K. SILVA; R. TILIO; C. H. ROCHA (eds.), **Política e políticas linguísticas**. Campinas, Ponte Editores, 2013, p. 93-116.

BAKHTIN, M. (V. H. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik & Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas – Sp. V. 33, n. 118, p. 235-250.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **Delta**, v. 15, (n. especial), 1999, 385-417.

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre práticas de letramento em contexto escolar de língua minoritária. **Delta**, v. 27 (1), 2011, 63-76.

CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. Do Singular ao Multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: M. CAVALCANTI; S.M. BORTONI-RICARDO (eds.), **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, Mercado de Letras, 2007, p. 45-66.

CORRÊA, G. C. O que é a escola?. In: Maria Oly Pey. (Org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil**. 1ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000, v. , p. 51-84.

COUTO, R. C. C. **Identidade e culturas em escolas de fronteira: nos discursos, o currículo turístico**. Anais da IX ANPED SUL. 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Curriculo/Trabalho/05_19_02_2214-7595-1-PB.pdf>

COUTO, R. C. C. **Ambivalência e pertencimentos culturais e nacionais nos currículos das escolas bilíngues de fronteira**. Anais da 36ª reunião nacional da ANPED. 2012. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12_2744_resumo.pdf>

CREPALDE, R. dos S. **Educação intercultural em ciências: o ensino e a aprendizagem em ciências como cruzamento de fronteiras culturais**. Anais da 36ª reunião nacional da ANPED. 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12_2858_resumo.pdf>

FÁVERI, M. 2004. **Memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina**. Florianópolis, Editora da UFSC, 533 p.

GAERTNER, R. 2004. **A Matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau**. Rio Claro, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 248 p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. -11.ed. - Rio de Janeiro (RJ) : DP & A, 2006. - 102 p.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LEFFA, V. Prefácio. In: C. NICOLAIDES; K. SILVA; R. TILIO; C. H. ROCHA (eds.), **Política e políticas linguísticas**. Campinas, Ponte Editores, 2013.

LUNA, J. M. F. de. **O Português na Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática**. Itajaí, Ed. da Univali e Ed. da Furb, 234 p. 2000.

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

MAILER, V. C. O. 2003. **O alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania**. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 96 p.

MASSCHELEIN, J. O que é escolar? In: MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. (Orgs.) **Em defesa da escola** – uma questão pública. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2013.

MOREIRA, A. F. B. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. In: **Revista Em Aberto**, ano 9, n. 46, 1990.

SALVINO, F. P.; COSTA, N. L. da S. **Currículo**: das teorias críticas à emergência de diálogo intercultural. Anais da 36ª reunião nacional da ANPED. 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12_2895_resumo.pdf>

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

SIBILIA, P. O colégio como tecnologia de época. In: SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Editora Contraponto. 2012

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte : Autentica, 1999. - 154p.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

VARELA, J.; ALVARES-URIA, F. A Maquinaria escolar. **Teoria e Educação**. São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.