

Políticas linguísticas de um país monolíngue em uma sala de aula de uma comunidade bilíngue do interior do Rio Grande do Sul

Linguistic policies of a monolingual country in a classroom of a bilingual community in the rural area of Rio Grande do Sul

Elisabete Cristina Ongaratto

Graduada em Letras - Unisinos
Av. Unisinos, 950 - B. Cristo Rei
São Leopoldo - RS, Brasil
bety521@gmail.com

Aline Jaeger¹

Mestre em Língua Aplicada - Unisinos
Av. Unisinos, 950 - B. Cristo Rei
São Leopoldo - RS, Brasil
alijaeger@unisinos.br

Resumo

Tendo em vista que o Brasil é um país que se intitula, monolíngue, e sua língua majoritária é o Português, as línguas de imigração e indígenas são consideradas minoritárias, tendo menor prestígio na sociedade. Assim, o presente artigo teve por objetivo perceber se a língua italiana se fazia presente em sala de aula, e quais as reações dos participantes das interações diante de sua presença. A pesquisa foi realizada em uma escola de uma comunidade da cidade de Carlos Barbosa, interior do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma comunidade bilíngue, falante do Português e do Italiano. As aulas de uma turma de pré-escola e do 1º ano foram observadas e gravadas em áudio para verificar se havia ou não presença da língua italiana por parte dos alunos quanto da professora. Também foram feitas entrevistas com a professora das turmas e com a diretora da escola e questionários foram respondidos pelos pais dos alunos. Os resultados

Abstract

Considering that Brazil is a country which is entitled as monolingual and its majority language is Portuguese, the immigration and indigenous languages are considered minority ones and have less prestige among the society. Therefore the goal of this investigation was to analyze if the Italian language was present in a classroom and what the reactions of the participants were when the language appeared in the interactions. This research took place in a school in a community of the rural area of the city of Carlos Barbosa, in Rio Grande do Sul. This is a bilingual community which speaks Portuguese and Italian. The classes of a pre-school and first grade group were watched and audio recorded. The teacher of the groups and the principal of the school were interviewed as well as the parents of the students answered questionnaires. The results showed that the Italian language is valued by the teacher but it seems not to be valued by the school as an institution. There were no practices to motivate the Italian speakers to use, at school, the language which they learned at home.

¹ Professora do curso de graduação em Letras da Unisinos.

mostram que a língua italiana é valorizada pela professora, mas parece ser desvalorizada pela escola como instituição. Não há práticas vigentes que incentivem esses alunos falantes do Italiano a utilizarem, na escola, a língua que aprenderam em casa.

Palavras-chave: Políticas linguísticas, Bilinguismo, Línguas minoritárias. **Key words:** Language policies. Bilingualism. Minority languages.

1 Introdução

O presente artigo tem como objetivo contribuir com os estudos sobre bilinguismo e políticas linguísticas, bem como com as relações entre línguas minoritárias e majoritárias, focando o seu olhar para uma escola de uma comunidade do interior do Rio Grande do Sul. Essa comunidade está localizada na zona rural do município de Carlos Barbosa onde a grande maioria da população é formada por descendentes de falantes da língua italiano-bergamasco.

Tendo em vista esta realidade, este estudo busca relatar como a política de um país oficialmente monolíngue como o Brasil se comporta diante da realidade linguística que os alunos desta comunidade bilíngue levam para a sala de aula. Temos, também, como foco perceber se esta língua que os alunos trazem de casa é valorizada ou não pela escola. Queremos entender ainda se a escola procura manter esta língua, ou busca anulá-la para manter o foco na língua dominante do nosso país e se há uma crença dos educadores sobre o bilinguismo ser prejudicial na aprendizagem das crianças.

2 Bilinguismo

É sabido o quanto ser bilíngue nos dias de hoje é relevante, no entanto, segundo Baker (2006), em tempos passados, pais e sociedade em geral acreditavam que a aquisição bilíngue poderia prejudicar e/ou retardar o desenvolvimento da linguagem nas crianças. Essas crenças ainda podem estar presentes em nossa sociedade, entretanto não há muitos argumentos que as suportem.

Além disso, não são todos os bilíngues que têm a oportunidade de fazer uso regular das línguas que dominam. Se a comunidade onde o bilíngue vive for uma comunidade monolíngue, a chance de escolha da língua a ser usada será mínima. No entanto, em comunidades que falam duas ou mais línguas, os bilíngues podem utilizar as línguas que sabem diária, ou frequentemente, desde que as línguas da comunidade sejam as mesmas que ele fala.

A relação com o interlocutor também já pode ter se estabelecido em uma língua, como em relação a algum familiar, amigo ou colega. Quando os bilíngues sabem que podem usar ambas as línguas, a escolha do idioma não é arbitrária, se dois bilíngues estiverem se comunicando, eles têm a opção da troca de uma língua para outra ou da alternância de códigos (BAKER, 2006, p. 6). Em alguns casos pode existir a negociação de qual língua utilizar, em outros, pode haver preferências ou ainda a imposição.

Auer, Arnhold e Bueno-Aniola (2005) falam sobre a escolha de línguas Alemão/Português por trabalhadores de um sindicato rural e os clientes atendidos por eles no estabelecimento, sendo que todos são falantes de ambas as línguas. Utilizando três exemplos, os autores mostram que cada um dos clientes usa um estilo sociolinguístico específico e, por esse, motivo são atendidos e vistos de formas diferentes pelos trabalhadores do estabelecimento. Alguns deles usam estilos mais próximos ao monolinguismo em Português ou em Alemão, outros alternam entre as duas línguas. Os autores explicam que, quando o cliente fala utilizando somente o Alemão, por exemplo, este é visto pelos que o estão atendendo como um "colono", que não entende os processos administrativos e profissionais que envolvem a agricultura. Por outro lado, quando a pessoa atendida fala em Português em praticamente toda a interação, mas ainda fala algumas palavras ou frases em Alemão, ela é vista, pelos atendentes, como um fazendeiro profissional, um homem sul-brasileiro da zona rural que permanece com traços de descendência germânica, mas não é visto como "colono".

Nesse local, o Português é, podemos dizer, visto como ideal, demonstra conhecimento. Parece haver um direcionamento para a escolha desta língua, e acaba-se "aprendendo", muitas vezes, que língua usar em cada situação e diante de quem. Estas escolhas dos adultos são modelos que tem efeito sobre as crianças. O fato de uma criança alterar as línguas ou não, e a frequência com que isso ocorre pode depender do *input* que a criança recebe. Essa alternância de códigos não é evidência de falta de diferenciação entre línguas pela criança, mas se a criança sabe que o pai, por exemplo, consegue entender as duas línguas, a alternância de códigos pode parecer válida ao passar a mensagem (BAKER, 2006).

Neste estudo, também nos interessa ver se há situações de alternância de códigos nas falas dos participantes da pesquisa, porém, nosso objetivo não é analisar as falas turno após turno para verificar quando as alternâncias acontecem. Nosso interesse concentrou-se em verificar se o Italiano está presente e recebe valor na escola.

3 Línguas minoritárias e majoritárias

Algumas línguas são mais valorizadas do que outras em diferentes culturas e comunidades, resultando em diferentes reações vivenciadas por seus falantes. Isso pode ser resultado da visão negativa diante dos falantes das línguas minoritárias. Auer, Arnold e Bueno-Aniola (2005) nos dão o exemplo dos falantes da língua alemã, dizendo que os brasileiros que não são dessa origem relacionam os brasileiros a pessoas grossas, teimosas, mal-educadas, mal-vestidas, com falta de padrões de higiene e intitulando-os *colonos*.

Os autores incluem somente os falantes da língua alemã às características descritas acima, mas parece-nos que a visão do povo brasileiro com relação aos falantes do Italiano não é muito diferente. De acordo com Oliveira (2002), além dos povos indígenas, imigrantes de vários países, inclusive Alemanha e Itália, e seus descendentes sofreram violenta repressão linguística e cultural, em razão de a língua ser parte de sua cultura. O autor conta que o ponto alto da repressão foi durante o Estado Novo (1937-1945), período em que Getúlio Vargas foi ditador. As línguas de imigração no Brasil, principalmente o Alemão e o Italiano da região colonial de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, foram as que mais sofreram com a repressão linguística. Nessas regiões, gráficas de jornais em Alemão e Italiano foram fechadas, escolas comunitárias foram ocupadas pelo governo, pessoas foram presas e perseguidas pelo simples motivo de falarem suas línguas maternas em público.

O preconceito decorrente do contato entre línguas minoritárias e a língua majoritária padrão infelizmente também faz parte da vida escolar. "As relações sociais, os embates culturais e disputas linguísticas da sociedade chegam à escola e, várias vezes, adquirem ainda mais força nesse contexto" (Fritzen, 2008, p. 349).

A escola não é um lugar livre de preconceitos, mas a ela caberia valorizar e respeitar além das línguas trazidas pelos alunos e utilizadas na comunidade, todo o conhecimento construído por essa comunidade, como propõe os Referenciais Curriculares do Rio Grande Sul (2009, p. 127). O que acontece, todavia, é que, quando a escola tem espaço para que outra língua faça parte do currículo, a língua privilegiada é uma majoritária, na grande maioria dos casos, a língua inglesa.

Para Crystal (1997) a língua inglesa é uma língua global, pois ela é a língua oficial de mais de setenta países e tem prioridade no ensino de língua estrangeira em muitos outros. Para uma língua receber esse status, segundo Crystal (1997), primeiramente, ela deve tornar-se a língua oficial de um país, fazendo com que seja usada pelo governo, nas leis, na mídia e no sistema educacional. Em segundo lugar, ela torna-se a língua ensinada às crianças assim que estas chegam à escola, mesmo que esta língua não tenha um status oficial neste país.

A língua inglesa não é a língua oficial de nosso país, mas é a língua ensinada na maior parte das escolas públicas e privadas. Na maioria das escolas públicas, é a partir da 5ª série que os alunos começam os estudos da língua. Na escola onde esta pesquisa foi realizada a língua inglesa também começa a fazer parte do currículo a partir da 5ª série.

4 Dados e participantes do estudo

A metodologia desta pesquisa é inspirada nos princípios da etnografia e é de caráter qualitativo. Watson-Gegeo (1988, p. 576) diz que o termo etnografia é "o estudo do comportamento humano em acontecimentos naturais, cenários em andamento, com um foco na interpretação cultural desse

comportamento”². A pesquisa etnográfica é caracterizada por colocar o foco no ponto de vista dos participantes, na percepção que eles têm do contexto social em que estão inseridos e que sentidos atribuem aos objetos e situações que os cercam. A pesquisa de cunho etnográfico é realizada por meio da utilização de instrumentos como notas de campos, diários e entrevistas com os participantes.

Esta pesquisa tem como finalidade estudar os sujeitos no processo real dos acontecimentos. Não temos como propósito quantificar os dados ou criar generalizações, mas isso não significa que os resultados não possam ser aplicados a outras realidades.

O estudo foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Salvador Bordini que está localizada no distrito do Cinco da Boa Vista. Esta comunidade faz parte do município de Carlos Barbosa, interior do Rio Grande do Sul.

Os participantes da pesquisa são os alunos da pré-escola e do 1º ano do Ensino Fundamental do turno da tarde. Na turma da pré-escola há nove alunos, e no 1º ano, sete alunos, totalizando nove meninos e sete meninas.

Primeiramente, tínhamos como objetivo observar somente uma turma para podermos ter um foco e também por este trabalho não ter intenção de comparar turmas. Entretanto, nos deparamos com a realidade da escola em questão. As duas turmas descritas acima dividem a mesma sala e a mesma professora no mesmo turno.

Inicialmente foi marcado um encontro com a diretora da escola, e a professora titular das turmas. No encontro, elas foram entrevistadas pelas pesquisadoras. Para Fontana e Frey (2001, apud Longaray 2005, p. 52-53) “as entrevistas não são meras ferramentas neutras utilizadas para a obtenção de dados. Elas consistem na interação ativa entre duas ou mais pessoas e conduzem a resultados negociados e contextualizados”. A professora das duas turmas leciona há 23 anos. Ela também é descendente de italianos e fala e entende o dialeto italiano presente na região.

Tendo em vista que a opinião dos pais dos alunos observados foi de grande importância para nosso trabalho, cada aluno recebeu dois questionários para serem entregues a ambos os responsáveis pela criança.

Com respeito às aulas, no total, foram sete observações com duração de 3h e 20 min cada. O período das observações aconteceu entre o dia 11 de junho de 2010 e o dia 2 de setembro de 2010.

As aulas foram gravadas em áudio como forma de auxílio para as anotações feitas pela pesquisadora. As gravações somente tiveram esse intuito, não tendo sido feitas com a intenção de transcrever falas ou analisar uma possível alternância de códigos dos participantes. Não houve gravação em vídeo.

Os nomes dos participantes foram alterados por nomes fictícios a fim de preservar as suas identidades.

² “Ethnography is the study of people’s behavior in natural occurring, ongoing settings, with a focus on the cultural interpretation of behavior” (Watson-Gegeo, 1988, p. 576).

5 Análise de dados

Analisando as respostas dos questionários enviados aos pais foi constatado que a grande maioria deles fala e entende Italiano. Em um total de 31, há apenas um pai e duas mães que não falam nem entendem o dialeto. No total, são 25 pais e mães que falam e entendem e três mães que somente entendem Italiano, sendo que todas as crianças têm pelo menos um dos pais que fala Italiano e nove crianças tem o pai e a mãe falantes do dialeto italiano.

A posição da escola, segundo a diretora, frente às línguas que os alunos trazem de casa, seria de certa “poda”, mas a diretora não demonstrou certeza ao fazer esta afirmação. Na fala da diretora podemos notar que apesar de termos documentos oficiais como os Referenciais Curriculares que indicam que as ações das escolas, inclusive diante das línguas trazidas pelos alunos, deveriam proceder “respeitando e valorizando esses conhecimentos e as comunidades nas quais eles foram desenvolvidos” (Rio Grande do Sul, 2009, p. 127), essas práticas nem sempre acontecem.

Muitas vezes, o que pode ocorrer é, no caso das crianças que levam a língua italiana para a escola, terem de esquecê-la ou deixá-la de fora do ambiente escolar por não haver incentivo ou valorização neste espaço.

Entendemos que a situação da diretora e da escola é árdua. Há muitos documentos oficiais e o currículo escolar a serem seguidos e tudo isso necessita ser conciliado para atender e valorizar os alunos e a comunidade escolar.

Em entrevista com a professora da turma, ela disse trabalhar algumas músicas em Italiano e usar o dialeto para cumprimentar os alunos, o que, de certa forma, faz com que haja presença de Italiano na sala de aula, mesmo para os que não sabem falar essa língua. Essa professora não parece crer que a presença da língua italiana na sala de aula traz prejuízos na aprendizagem dos alunos. Isso pode ser reflexo da professora ser falante do dialeto e entender as reações de seus alunos em sala de aula.

Nas observações, foi possível notar que, ao iniciar a aula, a professora sempre cumprimentava os alunos em Português e, por duas vezes, de um total de sete aulas observadas, ela também cumprimentou os alunos em Italiano. É interessante notar o que aconteceu em um dos dias quando a professora não usou o Italiano para saudar os alunos.

Professora: boa tarde!

Alunos: boa tarde!

Alessandro: **tutti sáni?** (*tudo bem?*)

Alguns alunos: **si.** (*sim*)

Professora: **cosí, cosí.** (*assim, assim*) (olhando para Alessandro e fazendo sinal com a mão de mais ou menos)

Aula observada dia 19.08.2010.

Neste momento, o aluno Alessandro parece sentir a falta do cumprimento Italiano vindo da professora, então, ele mesmo o faz. Nem todos os colegas respondem à pergunta feita pelo aluno, provavelmente pela falta de costume de ouvir isto de um colega no início da aula, o que é típico da professora. Os alunos já demonstram estar acostumados aos papéis de cada participante e o que é correspondente a cada um. É interessante também observarmos que a professora responde ao aluno no mesmo idioma em que a pergunta foi feita, valorizando a língua escolhida e respeitando-o.

No primeiro dia de observações, logo após a oração inicial, a professora levou os alunos para fora da sala de aula para coletar folhas de plátano. Quando voltaram, eles as pintaram com tinta. Enquanto estavam em suas mesas pintando, o aluno do 1º ano, Alessandro, conversou com seus colegas de mesa.

Alessandro: **que spatchugui** (*que sujeira*)

(pintando a folha e mostrando para os colegas).

Robert, Cássio e Guilherme: **que spatchugui** (*que sujeira*)

(olhando para Alessandro, sorrindo e fazendo as mesmas ações do colega).

Aula observada dia 11.06.2010.

O aluno Alessandro ainda foi para outra mesa, mostrou sua folha e usou as mesmas palavras para descrever seu trabalho. Todos os alunos riram e muitos repetiram as palavras do colega.

Os alunos que foram envolvidos neste momento da aula demonstraram entender a situação criada por Alessandro, mesmo ele tendo utilizado a língua italiana para se comunicar com os colegas. Esse fato não teve a participação da professora, foi uma interação somente entre os alunos. Isso mostra que o Italiano está presente em sala de aula na interação aluno/aluno. O aluno mostrou se sentir confortável para usar a língua em sala de aula e não foi repreendido pela professora, além disso, ele serviu como estímulo para que outros utilizassem a língua.

6 Considerações finais

Podemos dizer que há traços de valorização à língua italiana dentro da sala de aula observada. A professora leva à sala, com certa frequência, músicas em Italiano. Durante o período de observação, constatamos duas ocorrências na língua italiana. Nos momentos da aula que contaram com a participação da professora não notamos que houve qualquer desvalorização da língua italiana quando falada por alguns alunos. Ao contrário, houve momentos em que a professora pediu aos alunos que falassem a língua italiana. Isso aconteceu quando a professora deu uma música e pediu que os alunos dissessem o que cada frase significava em Português. Esses momentos, mesmo sendo traduções, fizeram com que a língua estivesse presente na sala de aula e que os alunos que sabiam falar pudessem usar a língua e ser valorizados.

Entrevistando a diretora da escola e perguntando a ela qual seria a posição da escola em relação à realidade linguística que os alunos da comunidade levam para o ambiente escolar, sua resposta foi que há certa "poda". A expressão utilizada indica a desvalorização da língua italiana para que a língua majoritária de nosso país fosse utilizada na escola sem que outras línguas possam interferir no aprendizado.

Na sala de aula, como já foi comentado, notamos que a língua italiana é valorizada pela professora. Todavia, também notamos que praticamente não há incentivo para que as crianças utilizem o Italiano, além das traduções requisitadas pela professora e as músicas trabalhadas. Pensamos que poderia haver mais momentos de valorização à língua, como por exemplo, rodinhas de contação de histórias pelos alunos ou pela professora.

A professora da turma, tanto na entrevista como nas aulas observadas, não demonstrou crer em prejuízos causados na aprendizagem pela presença do bilinguismo em sala de aula. Porém, na fala da diretora, quando esta usa a palavra "poda", isto parece nos remeter à ideia de que se a língua minoritária deve ser podada, em virtude de esta causar algum prejuízo aos seus falantes e ao local onde ela é utilizada, podendo também ser prejudicial no processo de aprendizagem dos alunos.

O que poderia ser feito em favor dessa língua minoritária e dessas crianças que aprenderam a língua com seus familiares ou na comunidade é que houvesse mais espaço e incentivo, por parte dos educadores e da escola, para que essa língua pudesse ser usada e percebida como algo que faz parte dessa comunidade e dessa região. Também seria interessante se houvesse um contato com falantes da língua pertencentes à comunidade escolar, que essas pessoas possam estar presentes na escola compartilhando e contando histórias em Italiano.

Este artigo insere-se nos estudos da literatura de autoria de minorias étnicas e visa examinar o processo de construção da identidade do romance afro-brasileiro através da leitura dos textos de Maria Firmina dos Reis, Conceição Evaristo e Ana Maria Gonçalves, destacando-se as diferentes vozes que emanam do romance e são enunciadas tanto pelas autoras quanto pelas personagens. Considera-se, também, no presente estudo, a questão da memória e sua relação com a identidade.

Referências

- AQUINO, Carla. 2009. Uma discussão acerca do bilinguismo e do preconceito linguístico em populações bilíngues no sul do Brasil. *Letrônica*. **2**(1):231-240.
- AUER, Peter; ARNHOLD, Jacinta; BUENO-ANIOLA, Cintia. 2005. Being a "colono" and being "daitch" in Rio Grande do Sul: Language choice and linguistic heterogeneity as a resource for social categorization. *Calidoscópio*. **3**(3):170-183.
- BAKER, Colin. 2008. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Tonawanda: Multilingual Matters.
- BREUNIG, Carmen Grellmann. 2007. Eu tenho que falar alemão, senão eles choram! Bilinguismo como pedagogia culturalmente sensível. *Calidoscópio*. **5**(1): 31-44.
- CAVALCANTI, Marilda C. 1999. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *Delta*. **15**(Especial):385-417.
- DE HOUWER, Annick. 1997. Aquisição bilíngüe da linguagem. In: FLETCHER, Paul; MACWHINNEY, Brian (org.). *Compêndio da linguagem da criança*. Tradução Marcos A. G. Domingues, Porto Alegre: Artes Médicas, p. 186-208.

- FETTERMAN, David M. 1998. *Ethnography step by step*. London: Sage.
- FRITZEN, Maristela P. 2008. *Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil*. Campinas, **47**(2):341-356.
- GOLDENBERG, Mirian. 2001. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record.
- HARDING-ESCH, Edith; RILEY, Philip. 2003. *The Bilingual Family: a Handbook for parents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KING, Kendall; MACKEY, Alison. 2007. *The bilingual edge: why, when, and how to teach your child a second language*. New York: HarperCollins.
- KRAMSCH, Claire. 1998. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- LONGARAY, Elisabete Andrade. 2005. *Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 94 p.
- MYERS-SCOTTON, Carol. 2006. *Multiple voices: an introduction to bilingualism*. Oxford, Blackwell.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. 2002. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. In: SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo (org.). *O Direito à Fala: a questão do preconceito linguístico*. Florianópolis: Insular, p. 83-91.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. 2003. Língua estrangeira e auto-estima. In: _____. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 65-70.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. 2009. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias – Secretaria de Estado da Educação*. Porto Alegre: SE/DP, **1**.
- ROMAINE, Suzanne. 1995. *Bilingualism*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishers.
- SCHNEIDER, Maria Nilse. 2009. Variação e discriminação linguística no ensino e aprendizagem de línguas em comunidades bilíngues. *Calidoscópico*. São Leopoldo, **7**(1):79-85.
- WATSON-GECEO, Karen Ann. 1998. *Ethnography in ESL: defining the essentials*. TESOL Quarterly, **22**(4):575-592.
- WEI, Li. Dimensions of bilingualism. 2000. In: _____ (ed.). *The bilingual reader*. London: Routledge, p. 3-25.

Submetido em: 14/06/2011

Aceito em: 22/08/2011