

ICH SPRECHE ANDERS, ABER DAS IST AUCH DEUTSCH: LÍNGUAS EM CONFLITO EM UMA ESCOLA RURAL LOCALIZADA EM ZONA DE IMIGRAÇÃO NO SUL DO BRASIL

ICH SPRECHE ANDERS, ABER DAS IST AUCH DEUTSCH: LANGUAGES IN CONFLICT IN A RURAL SCHOOL LOCATED IN AN IMMIGRATION AREA IN THE SOUTH OF BRAZIL

MARISTELA PEREIRA FRITZEN*

RESUMO: O bilingüismo/multilingüismo como fenômeno social ainda é pouco reconhecido no cenário brasileiro, apesar de o tema ter conquistado espaço na academia. Em termos gerais, considera-se o Brasil um país monolíngüe, onde se fala apenas o português brasileiro. Há, no entanto, vários contextos de línguas minoritárias (grupos indígenas, grupos de imigrantes, zonas de fronteira, comunidades de surdos) em que o uso de várias línguas é a regra. Nesses contextos sociolingüísticamente complexos há relações assimétricas e de conflito entre a língua hegemônica e as línguas minoritárias, em geral estigmatizadas. O presente estudo, parte dos resultados de uma pesquisa etnográfica, focaliza o conflito lingüístico presente em uma escola rural localizada numa comunidade bilíngüe/multilíngüe em zona de imigração alemã no sul do país, onde, ainda hoje, as crianças aprendem em casa a língua de herança, empregada em âmbito familiar e social. Com suporte teórico predominantemente vindo do bilingüismo visto de uma perspectiva social e dos Estudos Culturais, o objetivo principal deste artigo é problematizar a situação de contato/conflito lingüístico existente na região alvo da pesquisa e sua interface com questões de identidades construídas nos discursos hegemônicos. Além disso, discute-se como esses conflitos emergem nas relações interacionais entre os professores e entre alunos e professores, dentro da instituição escolar. Os registros sugerem que o bilingüismo da comunidade penetra na escola e que os conflitos lingüísticos e identitários ganham ainda mais força nas interações sociais entre os sujeitos que ali convivem.

Palavras-chave: bilingüismo social; minorias lingüísticas; conflito lingüístico.

ABSTRACT: Bilingualism/multilingualism as a social phenomenon is still little recognized in the Brazilian scenario, despite it has gotten space in the academy. Usually, Brazil is seen as a monolingual country, where the Brazilian Portuguese is the only language spoken. There are, however, contexts of minority languages (indigenous groups, groups of immigrant, border regions, deaf communities) in which the use of several languages is the rule. In these sociolinguistically complex contexts there are both asymmetric and conflicting relations between the hegemonic language and minority languages, usually stigmatized. This study develops itself from the results of an ethnographic research, focusing the language conflict that is present in a rural school located in a bilingual/multilingual community in a region of German immigration in the south of the country, where, even nowadays, children learn at home the inherited language, which

¹ “Eu falo diferente, mas isso é alemão também”.

* Doutora em Lingüística Aplicada pela Unicamp. Professora da FURB (Universidade Regional de Blumenau), Santa Catarina, Brasil. Membro do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da ANPOLL. mpfritzen@gmail.com

is used in the familiar and social contexts. With a theoretical basis mostly acquired from bilingualism analyzed from a social perspective and from the perspective of the Cultural Studies, the main aim of this article is to problematize the language contact/conflict situation existing in the target region and its interface with identity questions built in the hegemonic discourses. Moreover, it is discussed the way these conflicts emerge in the interactional relations between teachers and among teachers and students within school. The data suggests that the community's bilingualism gets into school, and that the language and identity conflicts become even stronger within the social interactions among the individuals that live together in that space.

Keywords: social bilingualism; linguistic minorities; language conflict.

INTRODUÇÃO

A fala que abre o título do presente artigo provém de um menino de 9 anos, aluno da 3ª. série de uma escola multisseriada localizada em área rural do município de Blumenau, no Vale do Itajaí, SC, antiga zona de imigração alemã. Durante as primeiras aulas de alemão na escola, em 2005, os alunos se confrontam com o alemão da professora e percebem as diferenças entre a língua do grupo e o alemão padrão empregado por ela. Após essa constatação e a discussão gerada entre os alunos e a professora, o menino chega à conclusão de que seu alemão é diferente, mas que também é alemão. O episódio brevemente descrito, e que será retomado adiante, mostra a língua de imigração ainda viva e presente nessa comunidade do município após 158 anos de fundação da então Colônia Blumenau.

Esse fato, por si, já evidencia a necessidade do desenvolvimento de pesquisas em comunidades bilíngües/multilíngües da região do Vale do Itajaí, com o objetivo de se conhecer e reconhecer a situação de bilingüismo desses grupos de línguas minoritárias, uma vez que seus membros, de forma geral, não se vêem como sujeitos bilíngües e esse bilingüismo não é reconhecido pela sociedade majoritária. A expressão *língua minoritária* aqui utilizada “não faz alusão ao cálculo das ‘vozes’, mas ao próprio estatuto das línguas. Seriam minoritárias, em um espaço nacional dado, todas as línguas, exceto uma” (Achard, 1989, p. 31) [ênfase no original], isto é, a língua hegemônica, oficial. Sendo assim, o conceito *língua minoritária* não está associado ao número de falantes de uma língua, mas ao prestígio que a língua desfruta no meio social, sendo, pois, entendido em seu sentido político (Maher, 2007). No caso do alemão, apesar de ter sido a língua mais falada no Vale do Itajaí, até 1940, em termos numéricos pode-se dizer que, no Brasil, sempre foi língua minoritária, por não desfrutar do *status* de língua oficial do país.²

Para discutir essas questões, apresento, neste trabalho, parte da pesquisa etnográfica que desenvolvi (Fritzen, 2007) no Programa de Doutorado em Lingüística Aplicada (Unicamp), dentro da linha de pesquisa Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilíngüe. Tenho como objetivo, neste artigo, (i) problematizar a situação de contato/conflito lingüístico existente na região e sua interface com questões de identidades construídas nos discursos hegemônicos e (ii) compreender como esses conflitos são recebidos e tratados na escola.

² Outros grupos de minorias lingüísticas também são as nações indígenas, os grupos de fronteira, as comunidades de surdos e, por extensão, como sustenta Cavalcanti (1999, p. 387), “as maiorias tratadas como minorias, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português”.

Para tanto, inicio com algumas reflexões sobre o bilingüismo/multilingüismo em contexto de línguas minoritárias, a fim de focalizar o campo de pesquisa e inserir a escola, como um microcosmo, em seu contexto sócio-histórico, político e ideológico. Em seguida problematizo as representações sobre a língua alemã dos grupos teuto-brasileiros de Blumenau presentes nas práticas discursivas tanto dos grupos dominantes quanto dos descendentes de imigrantes alemães. Na seqüência, discuto a relação dessas construções discursivas com as interações e atitudes dos atores sociais da escola alvo da pesquisa. Para finalizar, apresento algumas perspectivas de mudança pensadas a partir da formação de professores.

REFLEXÕES SOBRE BI/MULTILINGÜISMO EM CONTEXTO DE LÍNGUA MINORITÁRIA

Embora o bilingüismo, “o uso alternado de duas ou mais línguas” (Romaine, 1995, p. 12), seja um fenômeno social mundial (Romaine, op. cit.; Grosjean, 1982), poucos são os países que se reconhecem como bi/multilíngües. A busca pela uniformidade lingüística e cultural, presente na ideologia *uma língua, uma nação* guiou os projetos de construção dos Estados-Nações e gerou o mito do monolingüismo, propagado no Brasil e em outras nações (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005; Bagno 1999, 2003; Achard, 1989) como forma de apagar as línguas nacionais minoritárias e de imigração em favor de um projeto de construção de um Estado-Nação homogêneo, no qual não há lugar para o plural, para o multicultural, para o diferente.

Em termos de Brasil, pode-se perguntar: como são vistos os grupos de minorias lingüísticas (línguas autóctones, línguas de imigração, línguas dos surdos – LIBRAS), que insistem em sobreviver à opressão da língua majoritária? Que representações de línguas e dos sujeitos que as falam são construídas nos discursos da nossa sociedade dominante e dos grupos de línguas minoritárias?

Para tentar responder a essas questões, parece necessário, inicialmente, focalizar o contexto sociolingüístico de grupos de línguas minoritárias. Cavalcanti (1999) ressalta que esses contextos bilíngües são, em geral, mais complexos do que aparentam em uma primeira análise. Nesses cenários sociolingüísticos entram em disputa as línguas minoritárias e a variedade de prestígio da língua portuguesa, que, no caso de zonas de imigração no Brasil, como a comunidade alvo da pesquisa aqui focalizada, constituem o seguinte quadro: (i) a língua de herança³ falada pelo grupo minoritarizado; (ii) a variedade de prestígio desta língua de herança (nesse caso, o alemão padrão)⁴; (iii) o português padrão que tem entrada,

³ Utilizo o termo *língua de herança* para referir-me à língua do lar, à língua aprendida em casa por imigrantes e seus descendentes, termo que tem sido empregado em pesquisas e programas de educação bilíngüe nos Estados Unidos e no Canadá.

⁴ Atualmente o uso do alemão padrão na comunidade alvo da pesquisa se restringe a poucos eventos, por exemplo, a aulas de alemão na escola que iniciaram em maio de 2005, quando o alemão passou a integrar o currículo oficial de ensino e as crianças passaram a ter uma aula de alemão por semana, e em cultos da Igreja Evangélica Luterana, que ocorrem a cada quinze dias.

em geral, pela escola e (v) o português do grupo, no qual ficam evidentes marcas do alemão. Parece claro que o pesquisador que busca compreender a dinâmica de contextos de línguas minoritárias estará diante de um contexto não apenas bilíngüe, mas bidialetal e multilíngüe (Cavalcanti, 1999).

Reconhecer, entretanto, a coexistência de diferentes línguas em um mesmo contexto, não significa esperar que as línguas se encontrem, de forma harmoniosa, separadas e fechadas em seus domínios de uso, como prevê o conceito de diglossia desenvolvido por Ferguson ([1959]1974) e, mais tarde, estendido por Fishman (1971). Estudiosos do que se tem chamado de Sociolinguística da Periferia – grupo de pesquisadores que, no início dos anos 1970, estudaram as variedades do catalão e do occitano faladas na Espanha e na França, conforme Martin-Jones (s/d) – já questionaram a relativa estabilidade da variedade alta e da baixa que a noção de diglossia implica.

Em consonância com esses pesquisadores, também questiono o conceito polarizado de diglossia, pelo fato de ele não prever os movimentos, as tensões e os deslocamentos próprios da dinâmica das línguas em uso pelos seus falantes. Assim, apoiada em Gardès-Madray e Brès (1989), Cavalcanti (1999), Cavalcanti e César (2007), Maher (1997) e certamente outros autores não consultados, sustento a relação assimétrica, não-estável, de conflito, entre a língua dominante e as dominadas, entre a variedade de prestígio eleita como o português padrão ou o alemão padrão e as demais línguas minoritárias existentes no Brasil.

No caso específico das línguas de imigração, consideradas equivocadamente, por questões obviamente políticas, *línguas estrangeiras*, elas foram varridas das áreas urbanas, concentrando-se em áreas rurais, em virtude das campanhas de nacionalização (1911 e 1939), especialmente a campanha desencadeada durante o Estado Novo (1937-1945), cujo alvo principal foram os grupos teuto-brasileiros, com o objetivo de “abrasileirar os ‘quistos étnicos’, inclusive usando a força” [ênfase no original] (Seyferth, 1999, p. 307).

Embora o alemão hoje seja ainda língua de interação em várias comunidades de Blumenau, a língua é estigmatizada e as pessoas que a falam são associadas, não raro, à categoria social e étnica *colonos alemães*, em um sentido pejorativo da expressão. O que parece estar em questão não é apenas a língua em uso, mas as atitudes e valores que seus falantes e não falantes mantêm em relação à língua (Grosjean, 1982). Para a sociedade majoritária, quem, pois, fala alemão é visto como *colono*, tem pouca instrução e fala um *dialeto*, isto é, uma língua considerada inferior.

Em Blumenau e outras regiões de imigração alemã no sul do país, a língua alemã, até a década de 1940, como citado anteriormente, desfrutava de posição de prestígio, legitimada por agências de letramento como escolas, igreja e imprensa. Dados do censo demográfico do IBGE de 1940 dão uma idéia clara da situação lingüística dessa época no município de Blumenau: 97% da população usava o alemão cotidianamente, no mínimo, no âmbito familiar. Além disso, é preciso novamente destacar que, nesse período, o

alemão falado em Blumenau tinha uma referência no padrão escrito da língua (imprensa e literatura), era ensinado nas escolas e empregado nas aulas de doutrina.⁵

Mesmo que a língua alemã tenha usufruído de prestígio principalmente em zonas de imigração no sul do país, no cenário nacional, ela sempre foi vista como língua minoritária e seus falantes, por vezes, considerados uma ameaça à coesão nacional. Para as comunidades étnicas, argumenta Bauman (2003, p. 85), o projeto de construção da nação obrigava-os a uma escolha difícil: “assimilar ou perecer”. E o mais cruel é que mesmo os que se integravam ao projeto de construção da nação, carregavam consigo na comunidade de destino, ressalta o autor, as “marcas de suas origens alienígenas”, “o pecado da origem errada”, “estigma que nenhum juramento de lealdade pode apagar” (op.cit., p. 87). Exemplo disso são os jovens descendentes de alemães da região de Blumenau que, como prova de sua assimilação voluntária, combateram pelo Brasil contra a Alemanha nazista durante a Segunda Guerra, mas sofreram hostilidades por causa de seu pertencimento ao grupo teuto-brasileiro que se deixava transparecer na sua aparência física e na sua língua, como pode ser visto a seguir, no trecho da crônica “Olhos azuis” de Raquel de Queiroz:

Quem anda pela chamada “zona alemã” dos estados do sul, e especialmente pelo “Vale do Itajaí”, em SC, a sensação que tem é de estar em país estrangeiro, e país estrangeiro inamistoso. E essa sensação nos é transmitida não só pela cor do cabelo e dos olhos dos habitantes, não só pelos nomes que se ostentam nas placas das lojas e dos consultórios, não só pelo estilo arquitetônico, é, antes e acima de tudo, pela fala daquela gente. O brasileiro do Vale do Itajaí quando fala a língua nacional, fala-a como um estrangeiro. Fala-a como a falaria qualquer alemão com poucos anos de Brasil, em certos casos nem assim a sabe falar. Fala mal, com sintaxe germânica, com uma pavorosa pronúncia germânica (Queiroz, 1949).

A escritora se choca com o cenário encontrado no Vale do Itajaí uma vez que “a cor do cabelo e dos olhos dos habitantes”, as placas escritas em alemão, “a fala daquela gente” desestabilizam sua imagem homogênea, unificada e essencialista de cultura brasileira, construída como apoio dos discursos hegemônicos. A experiência de imigração e, por consequência, a justaposição de diferentes culturas, tornou visível o “hibridismo cultural” (Bhabha, 2003), processo pelo qual todas as formas de cultura passam, pois, como argumenta o autor, “as culturas só são construídas em relação a essa alteridade interna à sua própria atividade formadora de símbolos que as faz estruturas descentradas” (Bhabha, 1996, p. 36). A crônica de Queiroz evoca uma visão de Brasil monolíngüe, no qual a “língua nacional”, na verdade uma abstração de língua falada de forma idealizada, deve ser expressão máxima de brasilidade.

A estigmatização relativa ao português falado pelos descendentes de imigrantes construída nos discursos hegemônicos, ainda presente nos dias de hoje, tem contribuído para a auto-imagem negativa de seus falantes que se sentem inseguros ao empregarem

⁵ Cerca de 98% dos imigrantes alemães que chegaram a Blumenau eram luteranos (Mailer, 2003), isto é, eram membros da Igreja Evangélica Luterana fundada por Martin Luther (Lutero) por ocasião da Reforma Protestante ocorrida em 1517.

o português. Em depoimento, a diretora da escola foco da pesquisa aqui focalizada relatou sua insegurança para falar em público ou em situações fora da comunidade bilíngüe onde mora e trabalha, por temer deixar escapar marcas lingüísticas do alemão no português.

As práticas discursivas que discriminam o alemão falado em Blumenau não provêm unicamente dos que não falam alemão, como no caso de Queiroz, mas também passam pelos que se consideram falantes do *Hochdeutsch*, do alemão padrão. Em entrevista concedida a Mailer (2003), um pastor da Igreja Evangélica Luterana assim se pronunciou com relação ao alemão falado em Blumenau: *O alemão de Blumenau não é alemão. É muito difícil falar alemão em Blumenau. Eles não conseguem pronunciar o ü, o ö etc. Sempre pronunciam errado, já tentei corrigir muitas vezes, mas não adianta.*⁶ Uma colega, professora da universidade onde atuo, filha de imigrantes alemães e que aprendeu a variedade local do alemão em casa e mais tarde o padrão na escola, confessou não se sentir à vontade para falar essa língua, pois já fora corrigida por outra colega do departamento, também brasileira, mas que aparentemente se vê como falante do *Hochdeutsch*, o alemão padrão. Esses exemplos evocam a representação de língua que muitas pessoas têm: para ser considerada língua alemã a língua tem de ser encaixar no modelo de língua alemã tida como padrão na Alemanha, senão “não é alemão”, conforme enfatizou o pastor.

É importante ressaltar que a língua alemã é língua hegemônica, língua oficial de países europeus (Alemanha, Áustria, Suíça, embora haja, como era de se esperar, diferenças entre o alemão falado nesses países). Ela é, por isso, vista como uma referência cultural e lingüística legítima. E é essa ‘língua superior’, abstrata, que é evocada nas representações da língua alemã presentes em Blumenau. Há, por detrás de afirmações desse tipo, portanto, uma concepção de língua como sendo uma entidade pura, homogênea, imutável e, por conseguinte, uma noção de identidade lingüística alemã também pura, fixa, totalizada. Quem nasce na Alemanha falaria automaticamente essa língua idealizada, isto é, como se na própria Alemanha não houvesse várias línguas alemãs e todos falassem o padrão (*Standarddeutsch*).

Sendo assim, não há lugar para outras línguas alemãs que fujam do padrão abstrato e intocável, outras línguas alemãs que já se deixaram “contaminar” pelo contato com línguas diversas e perderam sua dita pureza. Da mesma forma, seguindo essa linha de raciocínio, os descendentes de alemães deveriam ter preservado essa “língua pura” trazida pelos antepassados, sem modificá-la e “corrompê-la”.

Um dos argumentos citados com frequência na desvalorização da língua dos teuto-brasileiros é que o alemão falado na região de Blumenau não seria mais entendido por alemães da Alemanha. Ora, mesmo que pudéssemos de fato constatar que o alemão falado nos grupos de descendentes fosse totalmente incompreensível para os *alemães*

⁶ O pastor se refere a fonemas presentes em palavras como *wünschen* (desejar) e *schön* (bonito), em que o *ü* /y/ é pronunciado como /i/ e o *ö* /ø/ é pronunciado como /e/.

da *Alemanha*⁷ (como, aliás, muitos dialetos, muitas línguas alemãs, dentro da própria Alemanha para moradores de regiões diferentes), isso por si só não tiraria seu valor dentro dessas comunidades⁸. As pessoas que falam alemão em zonas de imigração aqui no Brasil não o aprendem em casa com o objetivo de falarem alemão com *alemães da Alemanha*, mesmo que alguns ainda mantenham laços com o país europeu e que eventualmente o alemão de Blumenau possa ter essa função. Elas aprendem o alemão porque essa é a língua de suas relações familiares e sociais, é parte constitutiva de sua identidade, “símbolo da identidade do grupo”, nos termos de Grosjean (1982, p. 117), uma vez que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela” (Rajagopalan, 1998, p. 41), em um processo de construção permanente e inacabado. Nesse sentido, sustenta Rajagopalan (1998, p. 41),

a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo.

Falar o alemão da região e “ser alemão” em Blumenau hoje evoca uma identidade étnico-linguística teuto-brasileira, composta por brasileiros descendentes de alemães da 3^a, 4^a. ou 5^a. geração, que se opõe à identidade dos grupos ítalo-brasileiros, dos descendentes de poloneses,⁹ dos brasileiros de ascendência não-européia, isto é, dos que não têm antepassados alemães. E esse “ser alemão” em Blumenau não pode ser visto, porém, como um constructo acabado e estável, mas como uma construção que ganha forma nas tensões e fricções da “relação com o Outro” (Hall, 2000). “O que eu sou só se define pelo que eu não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro” (Silva, 2007, p. 106). Por isso as identidades de alemão, italiano, brasileiro, “polaco” (como são chamados na região os descendentes de poloneses) são construídas umas em relação às outras. Só faz sentido falar em alemão, porque há um outro, o outro com o qual essa identidade é confrontada.

Nesse sentido, seguindo Hall (2000), a concepção de identidade é melhor representada não com o verbo ‘ser’, mas com o verbo ‘tornar-se’. Por isso, como lembra o autor (op. cit.,

⁷ Quando se ouve em Blumenau, ou região, frases como: “minha avó (*Oma*) é alemã” ou “meu marido é alemão”, isso não significa, necessariamente, que eles tenham nascido na Alemanha. Faz-se menção justamente à identidade étnico-linguística teuto-brasileira. Os desavisados (pessoas que não conhecem a realidade de Blumenau) podem compreender, equivocadamente, tais enunciados. Por isso faz-se necessário, na região, acrescentar ao adjetivo ‘alemão’ a locução ‘da Alemanha’ quando se deseja comunicar que alguém nasceu naquele país.

⁸ Pude presenciar uma situação que contraria o argumento de que o alemão falado na região não é compreendido por alemães da Alemanha, quando acompanhei meus parentes alemães numa visita à escola alvo da pesquisa. Eles se comunicaram muito bem com as professoras e com as crianças da escola e saíram impressionados com o fato de encontrarem no Brasil ainda hoje grupos teuto-brasileiros que conservam a língua de imigração.

⁹ Existe, em Blumenau, uma comunidade com descendentes de poloneses que mantêm a sua língua de herança.

p. 109), questões como ‘quem somos’ e ‘de onde viemos’ não dão conta de explicar a complexidade da construção das identidades. Não basta, portanto, evocar uma origem, um passado histórico – a imigração alemã – para procurar compreender as identidades sociais nesse contexto, pois estaríamos essencializando a noção de identidade, isto é, como se ao categorizar a identidade teuto-brasileira pudéssemos encontrar um núcleo fixo que permanecesse imutável no decorrer da história (op. cit.). Ao contrário, as identidades sociais não são unificadas, mas são “fragmentadas, contraditórias e [estão] em fluxo” (Moita Lopes, 2003, p. 27). Isso significa que alguns traços podem se apagar em determinadas práticas discursivas e se tornarem relevantes em outras, como argumenta Moita Lopes (op. cit.). Daí a necessidade levantada por Hall (2000, p. 109) de acrescentarmos às primeiras perguntas outras como ‘quem nós podemos nos tornar’ e ‘como nós temos sido representados’, pois essa representação pode afetar a forma como nós próprios nos vemos.

A concepção de representação aqui empregada ampara-se nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais, para os quais “a representação é um sistema lingüístico e cultural” (Silva, 2000, p. 91), o que significa dizer que representação não é um processo mental ou interior, associada a concepções psicologistas, mas é sempre “marca ou traço visível, exterior”, como postula o educador (op. cit., p. 91). Sendo assim, a representação é construída discursivamente e “é a face material, visível, palpável do conhecimento” (op. cit., p. 32).

Os relatos acima citados (a diretora da escola rural que tem medo de deixar escapar traços lingüísticos do alemão na sua fala, a professora universitária que se sente insegura para falar sua língua materna e tantos outros que poderiam ser mencionados) mostram, de alguma forma, como as representações sobre os descendentes de alemães e sua língua, construídas nos discursos hegemônicos, têm afetado os teuto-brasileiros e provocado a “baixa auto-estima lingüística”¹⁰ dos falantes de alemão da região. Eles acabam por assimilar o discurso do preconceito lingüístico preconizado pela representações de língua do grupo majoritário (Grosjean, 1982) ao adotarem atitudes negativas com relação à língua do seu grupo, ao reproduzirem estereótipos, ao verem-se como falantes que corrompem o alemão (“*wir sind Deutschverderber*” – nós corrompemos o alemão), a ponto de terem de se desculpar pela língua que falam, como fez o vendedor de peixe que semanalmente vem a minha casa: “*A senhora desculpa esse nosso alemão caipira*”.

Bauman (2005) problematiza os conflitos de identidade advindos da situação dos “deslocados”, dos que de alguma maneira parecem estranhos aos olhos dos outros:

Estar total ou parcialmente “deslocado” em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa “se sobressaiam” e sejam vistos por outras como estranhos), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora. Sempre há alguma coisa a explicar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, barganhar (Bauman, op. cit., p. 19).

Essa situação dos “deslocados” se torna ainda mais grave e complexa quando constatamos que os grupos descendentes de imigrantes sofrem duplo preconceito. Quando

¹⁰ Transfiro para os falantes de alemão da região de Blumenau a expressão empregada por Bagno (2003), ao se referir aos falantes do português do Brasil.

falam alemão, falam um alemão corrompido, que “não é mais alemão”, e precisam se desculpar por isso; quando falam português, as marcas do alemão denunciam sua origem social e étnica: “são colonos alemães”.

No caso dos soldados teuto-brasileiros que combateram na guerra, o que eles fizeram não tem valor, o que importa é sua aparência física e a forma do seu discurso. Igualmente o que a diretora diz não está em jogo, mas o que está em questão é o “como”¹¹ ela diz, pois é justamente aí que se revelam as marcas de sua identidade, o pertencimento a um grupo étnico que tem uma língua estigmatizada.

CONFLITOS LINGÜÍSTICOS NA ESCOLA

A assimetria e o preconceito decorrentes do contato entre línguas minoritárias e a língua eleita como padrão também atingem a escola, pois essa instituição reflete, ou muitas vezes reforça, como sustenta Hamel (1989), o conflito lingüístico. De fato, como lembra Erickson (1982), embora existam fronteiras entre a instituição escolar e o mundo fora dela, essas fronteiras não são impermeáveis. As relações sociais, os embates culturais e disputas lingüísticas da sociedade chegam à escola e, várias vezes, adquirem ainda mais força nesse contexto. Na escola alvo da presente pesquisa, onde trabalham professoras da comunidade local e de outros bairros do município, os conflitos lingüísticos e identitários estão latentes e de vez em quando vêm à tona. Para problematizar essas relações entre as línguas e seus falantes, serão descritos e discutidos, a seguir, alguns episódios ocorridos na escola durante o processo de geração de dados da pesquisa aqui focalizada.

Em uma ocasião, durante os preparativos para uma festa de reinauguração da escola, após um período de reformas, as professoras e a diretora ocupavam-se em organizar o evento, que contaria com a participação do Prefeito, de vereadores e autoridades educacionais do município. Duas professoras, que não falam alemão e moram em área urbana, sugeriram que o Presidente da Associação de Pais e Professores (APP), pai de uma das crianças da escola, não devesse discursar por causa de seu “sotaque alemão”, uma vez que “as pessoas de fora” notariam. Uma das professoras, membro do grupo teuto-brasileiro que mora na comunidade, logo se posicionou a favor do pai, defendendo que fosse mantido o discurso dele como representante da APP. Ela argumentou que as pessoas da comunidade também falavam do mesmo modo.

O preconceito lingüístico presente na fala e ação das professoras que não falam alemão, ambas com formação superior, citadas no episódio acima, quando menosprezam o português do grupo devido às marcas do alemão, se constrói nas representações discursivas da sociedade majoritária, refletindo, na verdade, o preconceito existente na região. Ao mesmo tempo em que essas professoras (e a sociedade maior) desvalorizam as línguas (o alemão local e o português do grupo) dos descendentes de imigrantes, sentem-se em

¹¹ Kleiman (2001) em suas pesquisas sobre o letramento e a formação do professor problematiza as avaliações que se fazem do letramento das professoras, especialmente alfabetizadoras, que temem falar por causa das críticas que recaem sobre a forma de seu dizer apenas e não sobre o conteúdo da sua fala.

posição superior com relação a sua língua e sua cultura, são os *outsiders*, para lembrar o estudo de Elias (2000), que fazem questão de estar do lado de fora dessa comunidade vista como inferior. O bilingüismo, em vez de ser valorizado é, ao contrário, motivo de desprestígio e, por vezes, motivo de escárnio.¹²

Esse episódio também revela outra face importante do fenômeno do bilingüismo. A professora da comunidade, diante da atitude negativa das professoras “*outsiders*” com relação à língua do grupo, posiciona-se a favor do pai da aluna e do grupo como um todo, reforçando sua identidade social, por meio de sua lealdade e solidariedade ao seu grupo étnico. Grosjean (1982), ao discutir as conseqüências das atitudes dos diferentes grupos perante as línguas minoritárias, chama a atenção para o fato de que atitudes negativas, além de poderem provocar o abandono da língua minoritária pelos seus falantes, podem, por outro lado, reforçar os valores positivos do grupo e simbolizar solidariedade. Blom e Gumperz (1972), ao estudarem a comunidade de Hemnesbergt, na Noruega, observam o papel importante desempenhado pelo dialeto da região, ao refletir valores locais, ao simbolizar as relações baseadas na cultura local, compartilhada entre os membros do grupo.

Descrevo, a seguir, ainda um outro episódio, observado durante um conselho de classe, em que o conflito lingüístico emerge e transparece na avaliação negativa que uma professora de 2ª. a 4ª. série faz da leitura dos alunos devido às interferências¹³ de ordem fonética e rítmica do alemão no português. A professora, que não fala alemão, algumas vezes se referiu ao “sotaque dos alunos” como um defeito, uma falha, que desqualifica a fala das crianças. Ainda nesse mesmo conselho, as professoras ocuparam-se em organizar uma homenagem às mães que fariam na escola. Quando foi sugerido o nome de um aluno para ler uma mensagem às mães, essa sugestão foi logo descartada pela professora *outsider* devido ao “forte sotaque alemão” do aluno. Essas atitudes geravam desconforto e reações da diretora e demais professoras, membros do grupo teuto-brasileiro, pois indiretamente também estigmatizavam a língua do grupo como um todo e sua própria língua, portanto.

Dentro da economia das trocas lingüísticas de Bourdieu (1996), o que está em jogo e define o preço do discurso não é propriamente o conteúdo veiculado pela fala, mas pelas relações sociais entre os interlocutores, que remetem para *quem* fala e *como* fala.

¹² É muito comum se ouvir piadas que têm como alvo os teuto-brasileiros e as marcas do alemão no seu português. Já circulou, inclusive pela Internet, um vocabulário com o título “Dicionário alemão (do Vale, claro!)” no qual pode-se ler, por exemplo, o verbete: *APELHA: (subst.) Inseto foador que faprica o mel. Vive em golméias. Ter cuidado com o ferón bois quando bicam doe pastante. Alguns bõem querosene ou mixam em cima bara aliviar a feroada. O mel é muito abreziado bara vazer remédios, em doces e brá colocar no cachasa.*

¹³ Quando utilizo o termo “interferência”, não vejo o fenômeno com uma conotação negativa, diante do qual as interferências seriam transferências negativas da L1 para L2. Utilizo o termo apenas para mostrar alguns aspectos do bilingüismo, no qual as línguas se tocam, podendo exercer influências uma(s) na(s) outra(s). Para aprofundar a questão, vide Romaine (1995), que apóia o uso do termo mais neutro “*crosslinguistic influence*”, sugerido por Sharwood-Smith e Kellerman (1986 citados por Romaine, 1995, p. 52).

Nas relações descritas acima, *quem* fala faz parte de um grupo minoritário cuja língua é estigmatizada e, o que é pior, o modo *como* o grupo fala deixa vazar as marcas dessa sua língua sem prestígio na língua legítima, ou melhor, reconhecida como tal. Quem avalia é quem, dentro da instituição escolar, é legitimado para tanto, isto é, a professora, que representa a sociedade dominante, com sua língua majoritária e seu preconceito com relação às línguas minoritárias.

As atitudes da professora em pauta mostram como o bilingüismo da comunidade “desestrutura” seu trabalho em sala de aula, pois a faz ter de lidar com situações para as quais ela não recebeu formação, sobre as quais não refletiu. O que fazer com as marcas do alemão no português dos alunos? Diante do conflito, a professora aplica a punição por meio da nota. Quem fala português com “sotaque alemão”, do seu ponto de vista, não pode ter uma boa nota de leitura, não está apto a falar em público, nem sequer dentro da sua própria comunidade.

As tensões, atritos e conflitos lingüísticos também atingem o alemão do grupo como língua minoritária em confronto com a variedade padrão que passou a ter entrada de forma sistemática na escola, a partir de 2005, nas aulas dessa língua. Assim que iniciaram essas aulas, os alunos já comentaram que o alemão falado pela professora era diferente do alemão que eles falavam. A professora em questão é de Blumenau, filha de pai alemão (da Alemanha) e aprendeu a língua de herança em casa como primeira língua. Ela tem curso superior em Letras-Alemão (incompleto). No início de uma aula, cujo tópico foi o alfabeto, a professora tentou mostrar as diferenças entre a língua escrita e a oral, dizendo que “se fala de um jeito, mas se escreve de outro”.

Essa fala deu margem para que os alunos comentassem a diferença entre o alemão que eles falam e o da professora. A professora enfatizou as diferenças entre a fala e a escrita. Diante disso, um aluno da 3ª. série, Roberto¹⁴, arrematou *Ich spreche anders, aber das ist auch Deutsch!* (“Eu falo diferente, mas isso é alemão também”). A professora, ao tratar do alemão padrão, referia-se às diferenças com relação ao alemão da comunidade como “manias” nas falas das pessoas. Apesar disso, o menino parece ter resolvido o conflito, admitindo que a língua que ele fala é diferente do alemão da professora, mas que não deixa de ser alemão. Esse episódio põe em evidência o conflito entre as diferentes línguas alemãs na sala de aula, além de mostrar a capacidade de reflexão metalingüística de alunos das séries iniciais ao se defrontarem com variedades que fogem a do seu grupo.

Esse mesmo aluno, Roberto, na ocasião em que um engenheiro sanitário (Miguel) esteve na escola para conversar com os alunos sobre a utilização da água e o tratamento de esgoto, assim se pronunciou com relação a sua competência na língua alemã:

¹⁴ Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, faço uso de pseudônimos.

“Ich kann gut in deutsch sprechen” (“Eu sei falar bem em alemão”)¹⁵

- 01 Miguel agora tem um pequeno filme (.) daí eu quero que vocês prestem bastan:::te
02 atenção porque esse aí vai ser em alemão
- 03 Roberto: <<admirado> **in deutsch?**
em alemão?
- 04 Miguel: **in deutsch (.) genau,**
em alemão exato
- 06 Roberto: **oh, ich kann gut in deutsch sprechen**
ah eu sei falar bem em alemão
- 07 Miguel: **ja?**
é?
- 08 Roberto: **ja,**
- 09 Miguel: **auch verstehen?**
entender também?
- 10 Roberto: **ähã**

Nessa seqüência, Roberto manifesta entusiasmo pela língua do seu grupo étnico e uma visão positiva dos conhecimentos de alemão que ele possui. Em casa, de acordo com o relato dele e de seu pai, a família emprega somente o alemão, da mesma forma que os vizinhos. Pelo posicionamento do menino, nos episódios citados acima, diante da língua de herança, pode-se perceber que ele ainda não foi “contaminado” pelo discurso de estigmatização da língua alemã falada na região e pela baixa auto-estima lingüística dos descendentes de alemães, fato comum como discutido anteriormente.

Essa constatação permite pensar o papel que a escola teria em contemplar, sem preconceitos, a complexidade das práticas discursivas dos membros do grupo e da sociedade majoritária, atravessadas por conflitos lingüísticos e identitários, a fim de que os alunos e os teuto-brasileiros de forma geral pudessem experimentar com mais freqüência e de forma segura a sensação de saber e poder se expressar em mais de uma língua, em se reconhecerem bilíngües pelo conhecimento e uso também da língua de herança.

A presença incontestável da língua de herança no grupo e o bilingüismo das crianças deveriam garantir o direito dos alunos ao bilingüismo (Hornberger, 2003) – alemão/português – via escolarização. Não há dúvidas de que a entrada do alemão no currículo da escola já foi um passo, o primeiro passo, importante. Diante, porém, de toda a situação escolar – do português como língua de instrução de todas as demais disciplinas, do monolingüismo da professora do ensino fundamental e de suas atitudes diante da língua do grupo – pode-se constatar que ainda é pouco, pois o espaço do alemão continua limitado a uma aula semanal.

¹⁵ As traduções das falas produzidas em alemão aparecem, em itálico, nas linhas não numeradas. As convenções, adaptadas de Selting et alli (1998), utilizadas foram:

(.) micropausa

:: prolongamento do som precedente

? elevação alta de entonação

, elevação média de entonação

<<admirado>> fala produzida com admiração

Seria necessário de fato repensar o *status* das línguas na escola e as políticas lingüísticas para essas comunidades de imigração.

O RECONHECIMENTO DO BILINGÜISMO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE MUDANÇA

As falas e atitudes dos sujeitos da pesquisa e de membros da sociedade dominante aqui apresentadas põem em evidência, por um lado, o bilingüismo social do grupo teuto-brasileiro na região de Blumenau e, por outro, a estigmatização da língua alemã desse grupo, construída nos discursos hegemônicos e assimilada pelos próprios membros do grupo minoritário. O ambiente multilíngue que se apresenta nesse contexto, onde coexistem várias línguas (o português como língua oficial do país, além do alemão do grupo, do alemão padrão e do português do grupo) tem sido, historicamente, palco de disputas lingüísticas, étnicas e, conseqüentemente, políticas e de poder. Nessas disputas, há os que querem instaurar a homogeneidade cultural do país e a invisibilização das diferenças, enquanto outros insistem em evidenciar o contrário.

Na escola alvo da pesquisa aqui discutida, na qual a maioria das crianças ingressam falando apenas o alemão ou são bilíngües, a complexidade sociolingüística da região e os conflitos lingüísticos e identitários emergem nas interações e tensões entre os atores sociais que convivem nesse espaço diariamente. O contexto cultural dessa escola e de outras localizadas em comunidades bilíngües da região do Vale do Itajaí revela a necessidade urgente de os currículos de formação inicial de professores e professoras em serviço abandonem propostas pedagógicas baseadas no monolingüismo e se abrirem para uma abordagem multilíngüe. Nesse sentido, a virada epistemológica proposta por César e Cavalcanti (2007), com a metáfora do caleidoscópio para conceituar língua, oferece possibilidades de mudanças tanto no campo teórico, como nas práticas pedagógicas, com o objetivo de se transpor noções redutoras e lineares de língua. Nas palavras das autoras:

A nossa convicção é a de que: se deslocarmos essa concepção teórica de língua reificadora, que repercute, de maneira tão contraditória, nas concepções dos grupos com que trabalhamos; se professores e teóricos procurassem sob o manto da “língua” a multiplicidade e complexidade lingüística e cultural natural em qualquer comunidade ou sujeito falante, ao invés de procurar a “unidade” na diversidade; se encararmos realmente o múltiplo, as “misturas”, as diferenças, ao invés de buscar semelhanças estruturais para justificar uma pretensa “unidade sistemática da língua” ou mesmo um sistema que incorpore a variabilidade; se entendermos como multilingüismo o que chamamos de variação dialetal, seria mais fácil compreender e trabalhar com a pluralidade cultural dos usuários das escolas brasileiras (César e Cavalcanti, op. cit., p. 61).

O primeiro passo em direção à mudança na escola está no reconhecimento e valorização do bilingüismo das crianças. A partir daí, seria possível criar contextos de aprendizagem que fortalecessem a língua dos grupos teuto-brasileiros, como línguas legítimas, nem inferiores, nem superiores, como tão bem expressou o aluno Roberto. Dessa forma daríamos

o mesmo tratamento às “línguas portuguesas” e às “línguas alemãs” (que poderiam ser outras línguas minoritárias), com a possibilidade de discutirmos a formação do multilingüismo, como um fenômeno enraizado na própria história de formação e constituição do país e da região. Naturalmente as mudanças que esperamos e desejamos na escola, reitero, passam pela formação de professores e pela discussão e adoção de políticas lingüísticas assentadas num projeto de educação bilíngue de enriquecimento, no qual o desenvolvimento da língua minoritária seria incentivado, bem como o pluralismo cultural da escola e da comunidade (Freeman, 1998). Em vez de tratar a língua de herança como um entrave, um problema para a educação, ela seria vista como um direito, como, aliás, apregoa a Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, proclamada em 1996, em Barcelona.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHARD, P. (1989). Um Ideal Monolíngüe. In: Vermes, G.; Boutet, J. (orgs.) *Multilingüismo*. Trad. Tânia Alkimin. Campinas: Editora da Unicamp, p. 31-55, 1987.
- BAGNO, M. (2003). *A Norma Oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial.
- _____. (1999). *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.
- BAUMAN, Z. (2005). *Identidade*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- _____. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BHABHA, H. (1996). O Terceiro Espaço - uma entrevista com Homi Bhabha (Jonathan Rutherford). *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, vol. 24, p. 34-41.
- _____. (2003) *O Local da Cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BLOM, J. P.; GUMPERZ, J. J. (1972). Social Meaning in Linguistic Structure: code-switching in Norway. In: Gumperz, J. J.; Hymes, D. *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart e Winston, p. 407-434.
- BORTONI-RICARDO, S. M. (2005). *Nós Chegemu na Escola, e Agora?: sociolingüística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- _____. (2004). *Educação em Língua Materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BOURDIEU, P. (1996). *A Economia das Trocas Lingüísticas: o que falar quer dizer*. Trad. Sérgio Miceli et alii. São Paulo: Edusp, 1982.
- CAVALCANTI, M. C. (1999). Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil. *DELTA*, n. 15, p. 385-418.
- CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. (2007). Do Singular ao Multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: Cavalcanti, M.; Bortoni-Ricardo, S. M. (orgs.) *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, p. 45-66.

- ELIAS, N. (2000). *Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- ERICKSON, F. (1982). Classroom Discourse as Improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In: Wilkinson, L. C. (org.) *Communicating in the Classroom*. New York: Academic Press, p. 153-181.
- FREEMAN, R. D. (1998). *Bilingual Education and Social Change*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- FERGUSON, C. A. (1974). Diglossia. In: Fonseca, M. S. V.; Neves, M. F. *Sociolingüística*. Trad. Maria da Glória Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Eldorado, p. 99-117, 1959.
- FISHMAN, J. A. (1971). *Sociolinguistics: a brief introduction*. Rowley: Newbury House Publishers.
- FRITZEN, M. P. (2007). “*Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben*”: bilingüismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil. *Tese* (Doutorado em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas.
- GARDÈS-MADRAY, F.; BRÈS, J. (1989). Conflitos de Nomenclatura em Situação Diglósica. In: Vermes, G.; Boutet, J. (orgs.) *Multilingüismo*. Trad. Celene M. Cruz e Maria Helena L. Gimeno. Campinas: Editora da Unicamp, p. 155-173, 1987.
- GROSJEAN, F. (1982). *Life with Two Languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- HALL, S. (2000) Quem precisa de Identidade? In: Silva, T. T. (org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p. 103-133.
- _____, S. (2003) Quando foi o Pós-colonial? Pensando no limite. In: Sovik, L. (org.) *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 101-128.
- HAMEL, R. E. (1989). Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 14, p. 15-66.
- HORNBERGER, N. H. (2003). Criando Contextos Eficazes de Aprendizagem para o Letramento Bilíngüe. In: Cox, M. I. P.; Assis-Peterson, A. A. (orgs.) *Cenas de Sala de Aula*. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-50.
- KLEIMAN, A. B. (org.) (2001). *A Formação do Professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- MAHER, T. M. (1997). O Dizer do Sujeito Bilíngüe: aportes da Sociolingüística. *Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos*. Rio de Janeiro: INES e Editora Littera Maciel.
- _____. (2007). A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo. In: Cavalcanti, M. C.; Kleiman, A. B. (orgs.) *Lingüística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, p. 255-270.
- MAILER, V. C. O. (2003). O Alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania. *Dissertação* (Mestrado em Lingüística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FRITZEN- Línguas em conflito em uma escola rural...

- MARTIN-JONES, M. (s/d). Research on Bilingualism among Linguistic Minorities. In: Bright, W. (ed) *Oxford International Encyclopedia of Linguistics*, n. 12, New York: Working Paper Series, Centre for Language in Social Life, Lancaster University.
- MOITA LOPES, L. P. (org.) (2003). *Discursos de Identidades*. Campinas: Mercado de Letras, p. 13-38.
- QUEIROZ, R. (1949). Olhos azuis. *Revista O Cruzeiro*, n. 19, 19 de março de 1949.
- RAJAGOPALAN, K. (1998). O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Trad. de Almiro Pisetta. In: Signorini, I. (org.) *Lingua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 21-45.
- ROMAINE, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- SELTING, M; AUER, P.; BARDEN, B.; BERGMANN, J.; COUPER-KUHLEN, E.; GÜNTNER, S.; MEIER, C.; QUASTHOFF, U.; SCHLOBINSKI, P. & UHLMANN, S. (1998). *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)*. *Linguistische Berichte*, n. 34, p. 91-122.
- SEYFERTH, G. (1999). A colonização alemã no Brasil: etnicidade e conflito. In: Fausto, B. (org.) *Fazer a América*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 273-313.
- SILVA, T. T. (org.) (2000). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2007). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica.

Recebido: 03/03/2008

Aceito: 25/06/2008