

## REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM CONTEXTO ESCOLAR DE LÍNGUA MINORITÁRIA

(Reflections on literacy practices developed in minority  
language school context)

Maristela Pereira FRITZEN  
(Universidade Regional de Blumenau)

**Resumo:** *Objetiva-se neste artigo refletir sobre as práticas de letramento em alemão, introduzidas em uma escola rural a partir da implementação de mudanças nas políticas linguísticas municipais, e sua interface com as práticas de letramento locais em uma comunidade bilíngue de imigração alemã. Os dados da pesquisa, gerados a partir de um estudo de cunho etnográfico e analisados à luz dos Novos Estudos do Letramento e do bi/multilinguismo de grupos de minorias linguísticas, sugerem que as professoras pertencentes ao grupo étnico-linguístico local esforçam-se por reconhecer a língua de herança das crianças e da comunidade, embora sofram pressão do currículo escolar, assentado, prioritariamente, no monolinguismo em português. Dentro de um cenário sociolinguístico complexo, as professoras necessitam tomar decisões pedagógicas sobre que práticas de letramento e em que língua valorizar na escola.*

**Palavras-chave:** *Letramento; Minorias Linguísticas; Educação; Imigração alemã.*

**Abstract:** *We aim, in this article, to reflect on literacy practices in German language introduced in a rural school from the implementation of changes in the municipal language policies, and their interface with local literacy practices within a bilingual community of German immigration. The research data, which came from an ethnographic study and was analyzed under the light of the New Literacy Studies and of the bi/multilingualism of minority language groups, suggest that the teachers belonging to the local ethnic-linguistic group try to recognize the inherited language of both the children and the community, although they suffer the pressure of the school curriculum, based, mainly, in the Portuguese monolingualism. Within a complex sociolinguistic scenario, teachers should take pedagogic decisions over the literacy practices and language they should value at school.*

**Key-words:** *Literacy; Linguistic Minorities; Education; German immigration.*

## INTRODUÇÃO

A busca por compreensão de práticas sociais de leitura e de escrita eleitas para fazerem parte dos processos de escolarização lança alguns desafios a nós pesquisadores. Em primeiro lugar, parece necessário depreender-nos de nossa visão naturalizada do ambiente escolar, de “nossa crença de que já conhecemos as salas de aula” (Erickson 2001:10) com nossas lentes de profissionais/pesquisadores experientes. Ao mesmo tempo, parece oportuno nos desvencilharmos de nossas certezas quanto às necessidades e aos anseios dos grupos com os quais trabalhamos (Street 2003), abandonando nosso etnocentrismo. Em segundo lugar, não basta compor uma fotografia estática do que se faz na sala de aula com a leitura e a escrita, o que aliás, não seria tarefa fácil. Nosso olhar precisa ser capaz de enxergar o microcosmo que é a escola e a sala de aula, inserido no macro, no contexto sócio-histórico e ideológico que compõe o entorno da escola, que a influencia e é influenciado por ela. A transposição dos muros escolares permite que se confronte tais práticas de leitura e de escrita com os usos efetivos que se fazem da leitura e da escrita na comunidade, na vida das pessoas, e que significados e valores são atribuídos à escrita.

Nesse sentido, a etnografia (Erickson 1984), por privilegiar o ponto de vista dos participantes, a visão êmica dos fenômenos estudados, e por apresentar um desenho metodológico mais flexível e sensível ao contexto sócio-cultural investigado, apresenta-se como um caminho possível para gerar compreensão mais detalhada e ampliada das práticas escolares de letramento em confronto com as práticas culturais da comunidade.

Ciente dos desafios e complexidades inerentes a pesquisas que se voltam aos estudos do(s) letramento(s), a partir da perspectiva do que se tem chamado de Novos Estudos do Letramento (Street 2003b), busco neste artigo apresentar algumas reflexões sobre práticas escolares de letramento em alemão, que passaram a integrar cenas da sala de aula de uma escola rural de ensino fundamental<sup>1</sup>, localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil, a partir de mudanças nas políticas linguísticas locais. Inicialmente apresento os aportes teóricos nos quais me amparo para pensar o letramento, ou os letramentos plurais (Street, 1995) a fim de poder articular esse sen-

---

1. A escola foco da pesquisa oferece educação infantil (para crianças entre 2 e 5 anos) e os cinco primeiros anos do ensino fundamental.

tido/conceito a contextos de línguas minoritárias. Em seguida discuto os dados, registrados em uma pesquisa etnográfica mais abrangente (Fritzen 2007), com o propósito de focar os usos e significados construídos em práticas de letramento em alemão na escola e suas relações com a leitura e a escrita na comunidade. Finalizo o artigo com algumas considerações, tentando repensar alternativas para o letramento em grupos de línguas minoritárias.

### **ESTUDOS DO LETRAMENTO EM CONTEXTO DE LINGUA MINORITÁRIA**

Na tentativa de refletir sobre as práticas de leitura e de escrita que têm lugar na escola, faço uma opção teórico-metodológica baseada nos pressupostos dos Novos Estudos do Letramento (Street 2003b; Barton e Hamilton 1998; Heath 1983; Kleiman 1995; Dionísio 2007). Para essa corrente, o letramento (ou os letramentos) vem sendo pensado como um conjunto de práticas sociais mediadas por textos escritos. Conforme explica Street (2003b:1), esse enfoque nasceu como uma alternativa, “uma nova tradição em se considerar a natureza do letramento, focalizando não muito a aquisição de habilidades, como em abordagens dominantes, mas, ao contrário, sobre o que significa pensar o letramento como uma prática social”<sup>2</sup>

Se o letramento consiste num conjunto de práticas sociais que usam a escrita, o enfoque desloca-se de perspectivas que veem o letramento como um conjunto de competências individuais para usar a escrita. Sendo assim, por serem práticas sociais situadas historicamente, essas práticas mudam, e novas práticas são freqüentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e construção de sentido (Barton e Hamilton 1998).

Para que se possa desvelar e compreender as práticas de letramento de uma comunidade, a pesquisa de caráter etnográfico, cujo instrumento principal é a observação participante de longa duração, pode indicar uma variedade rica de práticas de letramento locais, que muitas vezes são desconsideradas por agências externas, como adverte Street (2003a:3). Outro aspecto a ser considerado nos estudos do letramento nessa perspectiva é que

---

2. Todas as traduções feitas neste artigo são de minha responsabilidade.

as práticas de leitura e de escrita “são culturalmente construídas e, como todo fenômeno cultural, têm suas raízes no passado” (Barton e Hamilton 1998:12).

Em regiões bi/multilíngues e multiculturais, como essa foco da pesquisa aqui relatada, as disputas pelo poder travam-se no contato/conflito entre as línguas minoritárias e a língua hegemônica, entre, na verdade, os grupos étnico-linguísticos que convivem nessas regiões (*vide*, entre outros, Romaine 1995; Hamel 2003; Maher 2007).

As relações entre língua (e, conseqüentemente, cultura), letramento e poder levaram à proibição das línguas de imigração<sup>3</sup> no Brasil, durante a campanha de nacionalização do Governo Vargas (1937-1945), num momento histórico em que o alemão nas regiões de imigração era utilizado em instituições sociais de prestígio na sociedade como escola, imprensa, igreja, que divulgavam e reproduziam os valores culturais do grupo étnico-linguístico. As práticas de letramento dessas instituições tornavam-se, assim, visíveis e influentes para a sociedade majoritária. Daí as medidas que impuseram o fechamento de escolas teuto-brasileiras, das sociedades recreativas e dos jornais em língua alemã<sup>4</sup>, pois se haveria lugar para a circulação, divulgação e aprendizagem da escrita, para práticas de letramento nessas comunidades de língua minoritária, esse lugar só poderia ser ocupado pela língua hegemônica, a língua de poder, a língua que se associava ao projeto nacionalista brasileiro.

Com a proibição da língua de herança, o alemão falado na região perdeu o contato com a escrita, uma vez que as escolas passaram a usar apenas o português como língua de instrução. O alemão, de língua de prestígio até então, apesar de língua minoritária<sup>5</sup>, passou a ser estigmatizado, as-

---

3. Por questões políticas, as línguas de imigração como o alemão, o italiano, o polonês, por exemplo, foram consideradas pelo governo brasileiro línguas estrangeiras e, como tal, inimigas, uma vez que o projeto de nação que se estava desenhando assentava-se no monolinguismo em português e na homogeneização, com base no lema “uma língua, uma nação”.

4. Várias foram as medidas coercitivas tomadas contra o sistema de ensino que agregava escolas religiosas e comunitárias e contra os próprios teuto-brasileiros, durante a campanha de nacionalização deflagrada em 1939. O ápice da campanha foi a proibição do uso do alemão em contextos sociais e familiares, com aplicação de penas aos que descumprissem a lei.

5. O conceito de língua minoritária não se refere ao número de falantes da língua, mas ao prestígio ou a falta dele das línguas que convivem num mesmo espaço. Sendo assim, “seriam minoritárias, em um espaço nacional dado, todas as línguas, exceto uma.” (Achard 1989:31) [ênfase no original], isto é, a língua hegemônica, oficial, que, no caso do Brasil, foi e é a língua portuguesa.

sociado à língua de colono, num sentido pejorativo do termo. Além dessa consequência, a proibição varreu a língua alemã do centro urbano, cujo uso passou a concentrar-se apenas em regiões rurais do município, onde está presente em grande parte somente na oralidade.

Pensar em práticas de leitura e de escrita em uma língua estigmatizada conduz a alguns questionamentos. Do ponto de vista de muitas políticas linguísticas voltadas à educação, como, não raro, não se reconhece a situação de bilinguismo social dos grupos minoritarizados, uma vez que a língua do grupo, presente essencialmente na oralidade, é estigmatizada e considerada um “dialetto”, não há por que investir esforços no aprendizado dessa língua. Por outro lado, também ocorre com frequência que a língua entra no currículo escolar, mas as práticas de leitura e escrita que são privilegiadas na ação pedagógica na sala de aula voltam-se para o saber técnico e individual, isto é, assentam-se no modelo autônomo de letramento (Street 1995).

Kleiman (1995:20) afirma que a escola, como a mais importante agência de letramento, tem-se dedicado a apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, em detrimento do letramento como prática social. A escola, assim, estaria mais voltada ao processo de aquisição de códigos, em geral centrado em uma competência individual, enquanto outras agências de letramento (família, igreja) mostram orientações diferentes de letramento. Pode-se deduzir, assim, que o letramento não depende exclusivamente da escolarização, mas, sobretudo, da participação em práticas sociais de leitura e de escrita, em contextos e instituições dentro dos quais elas adquirem sentido.

Enquanto a educação formal, na comunidade foco da pesquisa, foi determinante no silenciamento dos teuto-brasileiros<sup>6</sup> e no apagamento de práticas de letramento em alemão, a igreja continuou sustentando a língua de herança dos grupos teuto-brasileiros. Com o recolhimento e a queima de livros em alemão, com o rompimento da circulação de jornais e calendários informativos nessa língua de imigração como efeitos da campanha de nacionalização, pouco material escrito em alemão ainda integra a vida da comunidade. Apesar disso, muitas pessoas conseguiram conservar a bíblia ou livros de cunho religioso. Outro fato relevante na manutenção de práticas de letramento na língua de imigração são os cultos em alemão realizados

---

6. Utilizo o termo “teuto-brasileiros” para referir-me aos indivíduos descendentes de alemães que fazem parte da terceira, quarta ou quinta geração no Brasil.

a cada quinze dias na igreja local, quando as pessoas utilizam o livro de cantos, o *Gesangbuch*, como é conhecido pelos membros da comunidade<sup>7</sup>.

Pode-se afirmar, ainda, que a igreja evangélica luterana foi em grande parte responsável pelo aprendizado da escrita em alemão, pelo biletamento<sup>8</sup>, portanto, dessa comunidade e outras rurais similares no Sul do Brasil. Após o período de nacionalização de maior controle, quando houve perseguição e punição aos que insistissem em usar a língua de seu grupo étnico, a igreja voltou a dar aulas de doutrina em alemão. Há, assim, no grupo estudado, pessoas que vivenciaram a proibição do alemão na escola (indivíduos com mais de 70 anos), em outros contextos sociais e no âmbito familiar, mas há membros da comunidade que aprenderam a ler e a escrever nas aulas de doutrina, uma vez que elas eram oferecidas em alemão. Esse dado parece fundamental para gerar compreensão das práticas sociais de leitura e de escrita que foram introduzidas na escola a partir da entrada do alemão no currículo das escolas rurais localizadas em comunidades bilíngues do município, assunto que será abordado a seguir.

### EVENTOS DE LETRAMENTO EM ALEMÃO NA ESCOLA

Definir e introduzir políticas linguísticas, isto é, “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social” (Calvet 2002:145), para o ensino constitui sempre um ato político enraizado em relações de poder. No Brasil, o português se tornou língua hegemônica, única língua oficial do país, por forças políticas favoráveis à formação de um país monocultural e monolíngue. Dois fatos históricos foram decisivos na efetivação dessa meta: as reformas pombalinas de 1757 e a proibição das línguas de imigração em 1939, citada anteriormente.

---

7. Estima-se que 98% dos imigrantes alemães que chegaram a Blumenau, município onde se localiza a comunidade focalizada na pesquisa aqui relatada, eram membros da Igreja Evangélica Luterana fundada por Martin Luther (Lutero) por ocasião da Reforma Protestante (1517). No Brasil, a igreja passou a ser denominada Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (Mailer 2003). Na comunidade foco da pesquisa, há, ao lado da escola, uma igreja luterana, a única igreja no local, frequentada pela maioria das famílias da comunidade.

8. Hornberger (2001:26) define o biletamento como “toda e qualquer instância em que a comunicação ocorre em duas (ou mais) línguas em torno do material escrito. Um indivíduo, uma situação e uma sociedade podem todos ser biletados: cada um deles pode ser uma instância de biletamento”.

Em Blumenau, município onde se localiza a comunidade alvo da pesquisa aqui relatada, a partir de 2002, o governo municipal, em resposta a reivindicações de um grupo de professores de alemão do sistema público de ensino e com assessoria do IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística), passou a apoiar uma nova política para a língua alemã no município. O projeto Escolas Bilíngues, inserido nesse projeto maior (*vide* Mailer 2003), transformaria as escolas municipais localizadas em contextos bilíngues<sup>9</sup> em escolas bilíngues. Os professores teuto-brasileiros, que já trabalhavam nessas escolas, passaram a receber formação para esse fim. Em 2005, porém, com a mudança na administração municipal, o projeto mudou de rumo. Em vez de escolas bilíngues, os alunos dessas escolas rurais passaram a ter uma aula de alemão por semana.

Essa mudança na política linguística revela uma hierarquia com relação a que letramentos privilegiar na escola. Se no projeto escolas bilíngues o português como língua oficial do país e do currículo andaria ao lado da língua da comunidade, ambas pensadas como direito às crianças bilíngues, com a adoção de uma aula de alemão por semana na escola, todo o currículo continua assentado no ensino do português. Dito de outra maneira, as decisões políticas em educação, reflexo das relações de poder, determinaram que o letramento a ser priorizado na escola fundamenta-se na língua hegemônica, o que, ao longo do tempo, pode levar ao bilinguismo de subtração (Freeman 1998), em que as crianças substituem sua primeira língua, a língua de herança, pela língua majoritária oficial, por não encontrarem na escola suporte para a língua do seu grupo étnico.

### **NÃO É WINSCHLEIN É WÜNSCHLEIN: CONFRONTANDO AS LÍNGUAS ALEMÃS EM UM EVENTO DE LETRAMENTO**

Passo a seguir a discutir práticas de letramento em alemão que foram introduzidas no contexto escolar a partir das mudanças nas políticas linguísticas do município e sua (des)continuidade.

Os dados aqui apresentados e analisados foram gerados a partir de minha inserção, como pesquisadora, na escola da comunidade estudada,

---

9. Das 11 escolas municipais rurais, 10 estão localizadas em comunidades bilíngues alemão/português e uma em uma comunidade português/polonês.

uma escola rural multisseriada, que oferece educação infantil e ensino fundamental até a 4<sup>a</sup>. série (atual 5<sup>o</sup>. ano). Em consonância com a metodologia da pesquisa de cunho etnográfico, os registros foram gerados por meio de observação participante, anotações de campo (reelaboradas em diários), entrevistas com membros da comunidade, gravações de aula em áudio e vídeo e, principalmente, a participação no dia a dia da escola e em eventos da comunidade (festas na associação cultural, cultos, aulas de doutrina, visita às famílias). Na escola, acompanhei uma turma de 2<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série, com 13 alunos.

Quando de minha entrada em campo, período em que passei a conviver diariamente com os atores sociais que fazem parte da escola, as professoras teuto-brasileiras<sup>10</sup> já vinham participando de um programa de formação continuada promovido pela Secretaria de Educação com assessoria do IPOL, previsto nas ações do Programa Escolas Bilíngues. Os efeitos positivos desse início de formação já podiam ser percebidos em pequenas ações das professoras, que passaram a se mostrar sensíveis ao uso da língua de herança no contexto escolar, abonando esse uso em interações com as crianças dentro e fora da sala de aula, no pátio da escola e em passeios com as crianças.

Para se compreender essa mudança na atitude das professoras, aparentemente sutil, é preciso lembrar que a partir da proibição das línguas de imigração (1939), a escola passou a exercer forte controle sobre as línguas que eram faladas nesta instituição e na comunidade, como guardiã da ideologia do projeto nacionalista. Por esse motivo, as professoras, ao permitir e permitir-se falar a língua de herança na escola, rompem com a opressão linguística e cultural sofrida há anos pelos teuto-brasileiros.

As primeiras tentativas de agregar o alemão da comunidade ao contexto escolar se deram por meio das festas comemorativas realizadas na escola, as quais mobilizam praticamente toda a comunidade, pelo papel e importância que tem a escola para a sociedade local. É comum que datas como Dia das Mães, Páscoa, Dia dos Pais, entre outras, sejam comemoradas na escola juntamente com as famílias das crianças.

---

10. No total, havia inicialmente na escola três professoras que trabalhavam com educação infantil e ensino fundamental, todas falantes de alemão e que participaram da formação continuada juntamente com outras professoras de escolas rurais multisseriadas inseridas em comunidades bilíngues alemão/português de Blumenau. Havia ainda uma professora de Educação Física, que trabalhava uma vez por semana na escola, não-falante de alemão. Depois do início de minha inserção diária no campo de pesquisa, entrou mais uma professora não-falante de alemão.



Na sala de aula, a preparação dessas festividades acabava se transformando em eventos de letramento, pois as crianças passaram a ter contato com textos escritos em alemão. Durante, por exemplo, a preparação para a festa de Páscoa, a diretora levou para a sala de aula a letra de uma música em alemão, que fazia alusão ao coelho da Páscoa. Os alunos copiaram a letra do quadro e, com a ajuda da diretora<sup>11</sup>, foram discutindo, em português com alternâncias para o alemão, o significado das palavras. Com a ajuda de um CD, iniciaram os ensaios.

As músicas em alemão nas festividades escolares passaram a ser frequentes e tiveram todo apoio dos pais, que viam com satisfação o fato de a língua do grupo ter conquistado espaço e reconhecimento da escola.

O contato com os textos escritos em alemão deu margem para que os alunos começassem a perceber diferenças entre o alemão que falavam em casa e o alemão dos textos das músicas e poemas que passaram a ser veiculados na escola. Numa ocasião antes do dia das mães, os alunos receberam um poema retirado da internet em que aparecia a palavra *Wünschlein* (pequeno desejo). Um aluno da terceira série me perguntou como pronunciar aquela palavra e eu pronunciei o grafema “ü” como /Y/. No entanto, o “ü” é normalmente realizado como /i/ no alemão do grupo. Num dia de ensaio, uma aluna, ao declamar o poema, pronunciou /i/ ao falar a palavra *Wünschlein*, mas foi imediatamente interrompida e corrigida pelo colega da mesma série: “Não é Wünschlein, é Wünschlein!”.

Esse episódio mostra um efeito do texto escrito na língua das crianças, sem que tenha sido feita alguma correção oral com relação à pronúncia dos alunos. O menino de oito anos, ao receber a tarefa de levar o poema para casa a fim de decorá-lo para declamar num evento social na escola, reconhecia a importância de saber pronunciar cada palavra do texto e recorreu a mim<sup>12</sup> para sanar sua dúvida. Talvez se ele tivesse se dirigido à diretora, que fala o alemão da comunidade, a diferença entre as duas variedades não teria vindo à tona nesse momento. De qualquer modo, a exposição dos

---

11. A diretora da escola, membro da comunidade local e, portanto, falante de alemão, tinha sido professora dos alunos até o ano anterior. A partir da mudança na administração municipal, ela passou a exercer o cargo de gestão, que não havia até então. A professora que assumiu a turma de 2<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série veio de outra localidade do município de Blumenau e não falava alemão.

12. Como foi mencionado na nota anterior, a professora que trabalhava na escola no período da pesquisa com a turma de 2<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série não falava alemão e, por isso, os alunos recorriam à diretora ou a mim, quando se tratava de algum texto em alemão.

alunos a gêneros escritos permitiu a abertura para uma situação nova, em que os alunos podem ampliar os usos que fazem da língua do seu grupo para situações valorizadas na escola, nas quais, até então, só havia lugar para o português.

Quando o projeto Escolas Bilíngues foi abandonado, o alemão passou a disciplina escolar, oferecida uma vez por semana na escola, como citado anteriormente. Nas aulas de alemão, ministradas por uma professora de alemão contratada para tal finalidade, as diferenças entre o alemão ensinado na escola e o alemão da comunidade tornaram-se mais visíveis às crianças. Nessas aulas, os conhecimentos que os alunos já possuíam foram pouco valorizados. O esforço maior se deu na tentativa de substituir a língua das crianças pelo padrão. Os tópicos abordados referiam-se principalmente a questões gramaticais. Textos escritos em alemão continuaram a circular na sala de aula, mas somente quando havia datas comemorativas, embora houvesse na escola livros de literatura infantil em alemão, além de outros materiais didáticos.

Os episódios acima resumidos, relacionados aos usos da escrita em alemão na escola, podem apontar para os usos e significados da escrita, especialmente em alemão, na comunidade. A diretora e as professoras teuto-brasileiras, após iniciarem a formação em serviço que transformaria a escola em Escola de Educação Bilíngue, passaram a reconhecer e a valorizar o bilinguismo das crianças, buscando visibilizar a língua de herança em eventos sociais na escola. Essa tentativa se deu a partir das práticas locais, isto é, a introdução de letras de música na sala de aula, que remetem às cantigas passadas oralmente pelas gerações mais velhas e às canções religiosas dos cultos realizados na igreja. Dessa forma, os textos em alemão passaram a integrar práticas locais, que já faziam sentido para as crianças.

As aulas de alemão, porém, não deram continuidade a esse diálogo inicial que se travou entre as práticas de letramento locais e as escolares. A professora de alemão, que não havia participado da formação em serviço iniciada no ano anterior, ao assumir a disciplina, deu a ela um caráter mais escolarizado, como se as práticas locais não combinassem com os eventos de letramento que deveriam ser valorizados na escola. Além disso, não houve introdução de outros gêneros escritos nessas aulas, não havendo, portanto, aulas de leitura, mas atividades de cópias e exercícios mecanizados, o que já vinha ocorrendo nas aulas das demais disciplinas.

Esse tratamento dado à língua alemã nas aulas de alemão sustenta-se no modelo autônomo de letramento (Street 1995), uma vez que não considera as práticas locais de leitura e de escrita e, o que parece igualmente grave, não leva em conta a estigmatização que a língua vem sofrendo há anos, como reflexo dos conflitos linguísticos que existem na região e as políticas linguísticas monolíngues do País.

### REPENSANDO ALTERNATIVAS PARA O LETRAMENTO

Repensar práticas de leitura e de escrita que têm lugar na sala de aula leva-nos a reconhecer esse espaço como um palco de embates culturais, identitários e linguísticos. No caso da pesquisa aqui relatada, é nesse espaço que se confrontam as línguas hegemônicas (português e alemão da escola) e as línguas minoritárias (alemão do grupo e português do grupo). Entendo que a sala de aula seria o espaço ideal para esse confronto entre o alemão padrão e o alemão do grupo, pois, com o auxílio da professora, o bi/multilinguismo da comunidade poderia efetivamente entrar na agenda da escola e ser discutido “sem o perigo de sobreposição de um dialeto sobre o outro, marcada pelo status da variedade prestigiada”, conforme advertem César e Cavalcanti (2007:62).

Para tanto, os cursos de formação inicial e continuada de professores têm um papel essencial na abordagem, discussão e problematização de temas como o letramento e o bi/multilinguismo, vistos a partir de uma perspectiva social, pois dificilmente se consideram questões políticas, ideológicas e de poder que atravessam as práticas de letramento no contexto no qual se situa a escola. Os Novos Estudos do Letramento já alertam sobre as mudanças no tratamento dado às práticas de leitura e de escrita, tendo em vista os valores socioculturais – e, portanto, ideológicos – que assumem nas culturas que realizam essas práticas.

A escola, assim, não tentaria impor sua cultura e sua língua aos alunos, mas partiria da cultura do grupo minoritário, dos conhecimentos locais<sup>13</sup>

---

13. Canagarajah (2005) sustenta que o conhecimento local é o conjunto de crenças, orientações e práticas sociais de uma determinada comunidade. No entanto, destaca o autor, esse conhecimento não é puro, intacto, preexistente e enraizado num domínio geográfico específico, como se estivesse à espera do pesquisador para ser descoberto, mas o conhecimento local é um constructo em fluxo, processual.

(Canagajarah 2005), dos modos sociais dos usos do letramento (Barton e Hamilton 1998), considerando a situação multilíngue onde se insere a escola, para que o aluno tenha acesso à cultura letrada de forma crítica, como sempre insistiu Paulo Freire (1985, 1996).

Vislumbrando essa possibilidade de mudança, imagino ainda que a escola teria, dentro da comunidade, além do seu objetivo principal de ensinar a escrita, inserindo o aluno em diferentes práticas de letramento, em alemão e em português, a partir das práticas locais, o papel de se tornar o *locus* de releitura e ressignificação da história de imigração, o *locus* de discussão e de construção de outros discursos, que deem conta de problematizar a questão do hibridismo linguístico-cultural da região. A escola poderia, enfim, contribuir para a produção de narrativas históricas que levem ao enfrentamento de questões sociais, culturais, políticas e ideológicas escondidas, apagadas ou maquiadas nos discursos institucionalizados e hegemônicos.

Recebido em: dezembro de 2009

Aprovado em: abril de 2010

E-mail: mpfritzen@gmail.com

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHARD, Pierre. 1989. Um ideal monolíngüe. In: Vermes, Geneviève.; Boutet, Josiane. (orgs.) *Multilingüismo*. Tradução de Tânia Alkmin. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- BARTON, David & Mary HAMILTON. 1998. *Local literacies: reading and writing in one community*. London and New York: Routledge.
- CALVET, Louis-Jean. 2002. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola.
- CANAGARAJAH, Suresh A. (Ed.). 2005. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah: Erlbaum.
- CAVALCANTI, Marilda do C. 1999. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.* 15/Especial: 385-418.
- CÉSAR, América & Marilda do C. CAVALCANTI. 2007. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: Cavalcanti, Marilda; Bortoni-Ricardo, Stella Maris. (orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

- DIONÍSIO, Maria de L. 2007. Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. *Revista Educação*, v. 32, n. 1. Santa Maria. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/>. Acesso em 08/07/2009.
- ERICKSON, Frederick. 1984. What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*. 15/1, Spring: 51-66.
- \_\_\_\_\_. 2001. Prefácio. In: Cox, Maria. Inês. P.; Assis-Peterson, Ana. A. (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- FREEMAN, Rebecca. D. 1998. *Bilingual education and social change*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- FREIRE, Paulo. 1985. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. 1996. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FRITZEN, Maristela Pereira. 2007. "Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben": bilinguismo 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.
- HAMEL, Rainer Enrique. 2003. Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: los procesos de desplazamiento lingüístico. *Palavra*, Rio de Janeiro, 11/**Volume temático**: 63-88.
- HEATH, Shirley. B. 1983. *Ways with words, language, life and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- HORNBERGER, Nancy. H. 2001. Criando contextos eficazes de aprendizagem para o letramento bilíngüe. In: Cox, Maria Inês. P.; Assis-Peterson, Ana. A. (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- KLEIMAN, Angela. B. 1995. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, Angela. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- MAHER, Terezinha. M. 2007. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: Cavalcanti, Marilda; Bortoni-Ricardo, Stella Maris. (orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- MAILER, Valéria. C. O. 2003. O alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania. *Dissertação* (Mestrado em Lingüística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- ROMAINE, Suzanne. 1995. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

- STREET, Brian. 1995. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Longman.
- \_\_\_\_\_. 2003a. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. *Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade*, out/2003.
- \_\_\_\_\_. 2003b. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5 (2):1-14.