

**A APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:
bilinguismo, plurilinguismo ou pluridiscursividade dialógica?**

**THE LEARNING OF A SECOND LANGUAGE IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION:
*bilingualism, multilingualism or dialogical pluridiscursivity?***

Luciane Maria Schlindwein¹

Nelita Bortolotto²

Wanessa Bruna Santos Brito Gomes³

RESUMO

Este artigo, dividido em dois tópicos, tem como tema central a aprendizagem de uma segunda língua (bilinguismo) na Educação Infantil. No primeiro tópico, dada a expressiva influência exercida pela língua alemã no Brasil, e mais especificamente em Santa Catarina, traça-se um breve panorama da história da língua alemã no País, ressaltando-se os esforços empreendidos pelos imigrantes alemães no intuito de solidificar um projeto étnico-cultural que resguardasse suas origens, sua cultura e sua língua. Também são salientados os percalços sofridos no desenvolvimento ou implantação desse projeto, em razão das políticas públicas brasileiras, mais especificamente as campanhas de nacionalização que criaram ou ampliaram as divergências étnicas nesse país. No segundo tópico, a partir de uma abordagem sócio-histórica, a discussão gira em torno da aprendizagem de uma segunda língua na Educação Infantil, sustentando-se em teóricos como Vigotski e Bakhtin. São apresentados e discutidos conceitos como os de cultura, linguagem e bilinguismo. Para pensar o bilinguismo, é discutida a relação entre pensamento e linguagem. Ressalta-se, ainda, a importância de compreender o sujeito bilíngue associado à compreensão do ser social em toda sua complexidade. Conclui-se com a defesa de que o bilinguismo, segundo Vigotski, deve ser considerado

¹ Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Professora da UFSC - Departamento de Metodologia de Ensino. Campus Trindade, Florianópolis. E-mail: lucmas@uol.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professora da UFSC - Departamento de Metodologia de Ensino. Campus Trindade, Florianópolis. E-mail: nelbortolotto@gmail.com

³ Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). E-mail: wanessa_bruna@hotmail.com

em toda sua amplitude e profundidade e amplia-se essa compreensão, com base em Bakhtin, sustentando a tese de que mais do que bilinguismo ou plurilinguismo, o que está em questão é a pluridiscursividade dialógica, a possibilidade de confronto, de interação entre línguas, para, “com olhos de uma outra língua”, ver a “própria língua materna.

Palavras-chave: Língua Alemã. Bilinguismo. Pluridiscursividade Dialógica.

ABSTRACT

This article, that is divided into two topics, is focused on the learning a second language (bilingualism) in Early Childhood Education. In the first topic, considered the significant influence of the German language in Brazil, and more specifically in Santa Catarina, it is presented a brief overview of the history of the German language in the country, highlighting the efforts of German immigrants in order to solidify an ethno-cultural project that would preserve their origins, their culture and their language. It is also highlighted the mishaps suffered in the development or implementation of this project, due to the Brazilian public policy, specifically the nationalization campaigns that have created or have expanded ethnic differences in this country. In the second topic it is discussed the learning of a second language in Early Childhood Education, in a socio-historical approach, supported on theorists as Vygotsky and Bakhtin. Concepts as culture, language and bilingualism are presented and discussed. In order to think about bilingualism, the relationship between thought and language is discussed. It is emphasized the importance of that the understanding the bilingual child must be conjoint with the understanding of social being in all its complexity. The article ends with the defense that bilingualism, according to Vygotsky, should be considered in all its breadth and depth, and broadens this understanding, based on Bakhtin, supporting the thesis that more than bilingualism or multilingualism, what is in question is the dialogical pluridiscursivity: the possibility of confrontation, of interaction between languages, to see the mother tongue "with the eyes of another language".

Keywords: German Language. Bilingualism. Dialogical Pluridiscursivity.

1 INTRODUÇÃO

A construção sócio-histórica e cultural do estado de Santa Catarina foi marcada pela influência de vários povos provenientes da Europa. Entre estes, destacam-se os imigrantes alemães, cujo

interesse na manutenção de sua identidade étnico-cultural de origem fez brotar e crescer, nesse estado, uma cultura com características peculiares comparativamente às demais unidades da federação, fato que, obviamente, teve repercussão na educação.

Entre os elementos culturais trazidos e disseminados pelos imigrantes alemães, a língua certamente ocupou lugar de destaque, tendo sido utilizada com finalidades educativas na escola e até como a primeira língua ou a língua materna.

Por essa razão, antes de iniciar a discussão em torno do tema deste artigo, qual seja, a aprendizagem de uma segunda língua na Educação Infantil, traçaremos um breve panorama da história da língua alemã no território brasileiro.

2 LÍNGUA ALEMÃ NO BRASIL: A LUTA PELA CONQUISTA DE UM ESPAÇO

A segunda década do século XIX foi marcada pela vinda das primeiras levas de alemães para o Brasil. Por volta de 1824, apoiados pelo governo alemão e brasileiro, muitos alemães deixaram sua terra natal para se instalarem no Sul do País. Santa Catarina foi um estado que recebeu muitos desses imigrantes que traziam na bagagem o ideal de uma nova terra, uma nova vida. Ao se instalarem e constituírem vilas, uma das preocupações desses imigrantes era o resguardo de sua cultura, expressa em agremiações de tiro, festas, canções. Porém, mais do que atividades culturais, a manutenção da língua alemã passou a ser um elemento fundamental para o resguardo da cultura germânica. As famílias foram incorporando a língua portuguesa paulatinamente e nas mais variadas circunstâncias comunicativas. Contudo, preservaram a língua alemã na esfera privada. Há muitos registros em cidades catarinenses com alto índice de imigrantes alemães, tais como Guabiruba, São Bonifácio, Pomerode e mesmo Blumenau e Brusque,

cuja crianças aprendiam a língua portuguesa somente na escola. O alto índice de alunos falantes da língua alemã e, portanto, com vínculo forte com o idioma alemão provocou, em muitas escolas, a formulação de propostas de alfabetização nessa língua. Assim, as crianças aprendiam primeiramente a ler e a escrever em alemão e, depois de alfabetizadas, aprendiam o Português. A manutenção da língua era, por conseguinte, uma forma concreta de os imigrantes cultivarem seus laços com a Alemanha.

A imigração alemã no Brasil, argumenta Seyferth (2003), ocorreu de forma planejada pelo governo brasileiro, desde 1824. O País procurou atrair imigrantes da Europa por meio de propaganda e de agentes governamentais. Os colonos alemães eram instalados em terras distantes, em colônias precárias (áreas de floresta subtropical e vales de rios), muitas vezes com pouco contato com cidades já estabelecidas (SEYFERTH, 2003). Esse fato, de certo modo, corroborou para que as novas vilas constituíssem modos de vida muito ligados às suas tradições de origem.

Seyferth (2003) pontua que os reais interesses do planejamento do governo brasileiro em relação à imigração centravam-se em: “instalar no país agricultores livres e brancos, em áreas não ocupadas pelos latifúndios, num processo sob o controle do Estado” (SEYFERTH, 2003, p. 22). Para a autora, as colônias de imigração alemã localizaram-se com maior concentração nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo e Paraná.

Além disso, por omissão do Estado, que tinha um amplo projeto de colonização com imigrantes, mas não dispunha dos recursos para executá-lo com eficácia, a organização das comunidades ficou a cargo dos próprios colonos. Deste modo, surgiram as escolas alemãs e entidades de apoio – as associações de caráter beneficente, assistencial e religioso (tanto católica como luterana). Foram criadas

associações culturais e recreativas (como as sociedades de canto, de tiro, de ginástica etc.), jornais e outras publicações em língua alemã. A intensa vida associativa que prosperou nas colônias resultou em uma organização comunitária voltada para dentro do grupo étnico, e a língua, em seu uso cotidiano, constituiu-se como forma efetiva de manutenção de hábitos e costumes identificados com “uma cultura alemã” (SEYFERTH, 2003, p. 28).

Todavia, durante o Governo Vargas (1937-1945), o ensino do alemão no Brasil foi recriminado e proibido, com a justificativa de que os grupos tinham a intenção de formar uma identidade nacional. Desse modo, com a exigência e o foco no patriotismo e na nacionalização dos imigrantes, essa cultura foi perdendo força e as gerações mais jovens já não ensinavam mais a língua aos seus filhos, e nem estes aos seus descendentes. Seyferth (2003) ratifica esse contexto:

A campanha de nacionalização criou um ambiente de medo, e o ressentimento que ela provocou pode ser percebido ainda hoje. Ela foi vista como uma violência sem lógica, sem fundamento, contra cidadãos que se consideravam em sua pátria, e que foram indiscriminadamente chamados de nazistas, só porque tinham orgulho de sua origem alemã. O período da guerra, na verdade, ampliou as divergências entre duas ideologias étnicas, baseadas em princípios irredutíveis de nacionalismo, em oposição desde o século XIX (SEYFERTH, 2003, p. 59).

O pesquisador Uphoff (2011), em um de seus trabalhos, subdivide a história do alemão no Brasil em três fases, quais sejam:

[...] o florescimento das escolas de imigração alemã na época que antecede a campanha de nacionalização do ensino, promovida pelo governo Getulista a partir de 1938; a difícil retomada do ensino do alemão nas primeiras décadas após a Segunda Guerra Mundial; e a demarcação das condições sob as quais o ensino ocorre hoje em dia e que começam a delinear-se nos anos de 1980 (UPHOFF, 2011, p. 14).

Inicialmente foram fundadas as escolas comunitárias alemãs em zonas rurais (fundadas e mantidas pelos colonos) e, mais tarde, nos centros urbanos (fundadas pelas sociedades beneficentes). As escolas das zonas rurais funcionavam de maneira mais precária, sem um espaço específico para tal fim, porém logo foram construídos espaços próprios, nos quais era priorizado o ensino do alemão. Destaca-se, nesse particular, a importância que era dada à língua e ao seu ensino para a formação cultural de seus descendentes. Segundo Uphoff (2011), em 1832, tem-se indícios da primeira cartilha voltada para o ensino da língua alemã no Brasil.

No início do século XX, os missionários católicos e luteranos deram uma grande contribuição para a constituição das escolas comunitárias, principalmente na parte de produção de materiais voltados ao ensino da língua materna, o alemão. Desse modo, as escolas foram crescendo, aprimorando seus materiais e alcançando seus objetivos: cultivar a língua e a cultura germânicas. Porém, com o passar do tempo, em 1917, as relações entre as autoridades brasileiras e os imigrantes alemães foram se antagonizando, principalmente com a eclosão da Primeira Guerra Mundial e com as medidas de nacionalização que se seguiram, o que levou os dirigentes da Nação a criar escolas públicas para substituir as escolas alemãs. Assim, durante o governo de Getúlio Vargas, ocorreram muitas proibições e decretos que impediram a circulação de materiais em língua estrangeira, exigindo-se o ensino do português, e o fechamento de muitas instituições de ensino do alemão, principalmente as da área rural (UPHOFF, 2011). Expõe Uphoff (2011, p. 18):

A gratuidade das escolas públicas e uma crescente percepção da necessidade de aprender também o português fizeram com que os colonos comessem a mandar seus filhos para a escola pública, deixando de contribuir para a comunitária. Além disso, a constituição de 1934 determinou

que o ensino fosse ministrado “no idioma pátrio”, mencionando especificadamente os estabelecimentos particulares de ensino, apesar de permitir a presença de outras línguas na grade curricular como língua estrangeira.

Mailer (2003) comenta que depois da Primeira Guerra Mundial, persistiram as restrições e proibições dirigidas aos imigrantes alemães:

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, as escolas particulares não voltariam a sua plena normalidade. Medidas legais regulamentavam a partir de então o ensino nas escolas catarinenses, sempre priorizando o ensino em português e enfatizando o civismo nacional. Foi, contudo, na Segunda Guerra Mundial, que a situação recrudesceu para os teuto-brasileiros. Favorecidos pela ditadura do Estado Novo, as tendências xenófobas dos governos estadual e federal chegaram ao seu clímax, com o fechamento de todas as escolas comunitárias particulares, e o envio de tropas do exército para as zonas de imigração, inclusive Blumenau. Proibiu-se de dar nome estrangeiro às escolas, bem como se estabeleceu uma série de exigências para abertura de escolas no município, como ser brasileiro nato aquele que ministrava as disciplinas de língua nacional, geografia, história da civilização e do Brasil e de educação moral e cívica (MAILER, 2003, p. 43).

De modo que, após todo esforço de organização dos imigrantes alemães, no sentido de constituírem para si um sistema de ensino e de preservarem sua cultura e língua, tudo foi desvalorizado e reprimido pelas autoridades brasileiras:

As restrições de ordem étnica impostas durante o Estado Novo foram mantidas após 1945, embora a campanha de nacionalização não obtivesse o êxito esperado. A etnicidade teuto-brasileira persistiu, mesmo abdicando da retórica mais radical do *Deutschtum*, e, apesar de tudo, a língua alemã continuou sendo um critério inclusivo de identificação étnica. (SEYFERTH, 2003, p. 59)

Uphoff (2011) destaca que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 não incluiu nas disciplinas obrigatórias as línguas estrangeiras. Somente em 1976, com a Resolução nº 58/76, institui-se a

obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira para o então segundo grau. Não sendo uma prioridade para os órgãos brasileiros, as primeiras iniciativas partiram das escolas particulares. Dessa maneira, praticamente como forma de privação cultural, a l

íngua alemã foi deixando de ser falada pelos descendentes de imigrantes. A impossibilidade de uma alfabetização na língua materna, o alemão, e o foco no aprendizado do português, reprimiram as possibilidades de uma relação com a própria língua, o alemão, e uma “outra”, o português, assim como de estabelecer pelo bilinguismo uma relação de alteridade, de compreensão de uma palavra “outra”. Em um contexto mais contemporâneo, mais para ao final do século XX,

[...] o ensino do alemão no Brasil, apresenta-se [...] como uma área bem estruturada, com amparo da legislação educacional brasileira e o forte apoio do governo alemão, em termos de subvenções financeiras e orientação pedagógica. A metodologia praticada cada vez mais segue as tendências mundiais e assim trabalha-se quase que exclusivamente com materiais globalizados, produzidos na Alemanha para o mercado internacional (UPHOFF, 2011, p. 27).

De acordo com Mailer (2003) e Trauer (1994), na década de 80, o alemão retorna para o currículo das escolas públicas estaduais e municipais. Esse movimento de retorno veio ao encontro de interesses voltados a políticas de formação do curso de Letras/alemão nas universidades da federação. Dentre estas, podemos destacar a Universidade Federal de Santa Catarina que, mediante formulação de projeto piloto para ensino da língua alemã a alunos de escolas do Ensino Fundamental e Médio, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, retomou o ensino de uma segunda língua a brasileiros (nesse caso, a língua alemã). Em termos de país, entre as décadas de 1980 e 1990, ocorreu a consolidação do ensino do alemão no Brasil, estando atualmente assegurado pelas políticas educacionais vigentes. No quadro do Estado de Santa Catarina, a partir da década de 1980, o

alemão retorna ao currículo, como já mencionamos, através de projeto piloto que auxiliou na sua consolidação no Estado.

Em síntese, o ensino de alemão no Brasil, marcado pela vontade de um povo de cultivar a língua e a cultura germânicas, foi crescendo e se estruturando com os imigrantes, com a ajuda da igreja e da comunidade alemã, ultrapassando percalços, restrições, proibições e discriminações.

3 CULTURA, LINGUAGEM E BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para a compreensão do nosso olhar sobre as contribuições do bilinguismo para o desenvolvimento infantil, é necessário explicitar alguns conceitos fundamentais, como o de cultura e linguagem. Geertz (2008), partindo de Weber (apud GEERTZ, 2008), compreende a cultura como “teias de significados tecidos pelo homem”, podendo ser analisada como ciência interpretativa à procura de significados. Para o autor, a cultura é pública, pois seu significado é construído historicamente, tecido na sociedade. Nessa mesma perspectiva alinha-se Bruner (2001) com seus escritos:

A cultura [...] é superorgânica, mas ela também molda a mente dos indivíduos. Sua expressão individual é parte da produção de significado, a atribuição de significados a coisas em diferentes contextos em ocasiões particulares. Produzir significado envolve situar com o mundo em seus contextos culturais apropriados a fim de saber “do que eles tratam”. Embora os significados estejam “na mente”, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados. É esta localização cultural dos significados que garante a negociabilidade e, no final das contas, sua comunicabilidade. Não se trata, aqui, da existência, ou não, de “significados particulares”; o importante é que os significados constituem uma base para o intercâmbio cultural. Nesta visão, *saber* e *comunicar* são, em sua natureza, extremamente interdependentes, de fato praticamente inseparáveis. Por mais que o indivíduo pareça operar por conta própria ao realizar sua busca de significados, ninguém pode fazê-lo

sem auxílio dos sistemas simbólicos da cultura. É a cultura que fornece as ferramentas para organizarmos e entendermos nossos mundos de maneira que sejam comunicáveis (BRUNER, 2001, p. 16).

O homem, sem essa ferramenta que é a cultura, é uma abstração vazia, assevera Bruner (2001). Isto porque é somente por meio da cultura que o homem pode atribuir significados às coisas e comunicá-las através da linguagem, sendo a cultura provedora das “ferramentas” necessárias para a organização e a compreensão do mundo em que se vive. Desse modo, podemos aproximar o pensamento de Geertz ao de Bruner, entendendo que as “teias de significação produzidas pelo homem” são compreendidas e significadas pelas “ferramentas” culturais, tal como aborda Bruner (2001).

O universo cultural no qual estamos imersos é determinante dos nossos pensamentos e da sua enunciação pela linguagem (múltiplas linguagens). De acordo com Vigotski (2009), a linguagem encontra sua origem na necessidade de comunicação social da criança, através das relações interpessoais (relações do sujeito com o meio e com o outro) e intrapessoais (internalização das relações no plano individual). É nesse processo que o ser humano se constitui e se apropria da cultura. Segundo o autor, o pensamento e a linguagem possuem raízes genéticas diferentes, desse modo, para compreender o desenvolvimento da linguagem e do intelecto, é preciso perceber que “[...] um desenvolvimento não é algo simples continuação direta de outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social” (VIGOTSKI, 2009, p.149), sendo necessário compreender o caráter histórico do pensamento verbal.

Nesta direção, a linguagem interior se desenvolve com o acréscimo de modificações estruturais e funcionais, separando-se da linguagem exterior das crianças no mesmo período em que ocorre a diferenciação entre as funções sociais e a função egocêntrica da

linguagem. Assim, as estruturas da linguagem sobre as quais a criança já possui domínio transformam-se em estruturas básicas do pensamento. Somente depois de convertida em linguagem interna é que se transforma em função mental interna, que gera meios essenciais ao pensamento infantil: “Como linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 114). De acordo com Vigotski (2009), o pensamento verbal é um todo complexo e dinâmico, no qual a relação entre pensamento e palavras se revela como um movimento que passa por uma série de planos internos:

No drama vivo do pensamento verbal, o movimento faz um caminho inverso: do motivo, que gera algum pensamento, para a informação do próprio pensamento, para a sua mediação na palavra interior, depois nos significados externos das palavras e, por ultimo, nas palavras. Entretanto, seria incorreto imaginar que essa única via do pensamento para a palavra sempre se realiza de fato. Ao contrário, dado o estado atual dos nossos conhecimentos nessa questão, são possíveis movimentos diretos e inversos os mais diversos e dificilmente enumeráveis, são possíveis transições diretas e inversas de uns planos a outros. Mas já agora sabemos, nas linhas mais gerais, que é possível um movimento que se interrompe em qualquer ponto desse complexo caminho, nesse ou naquele sentido: do motivo para a linguagem interior passando pelo pensamento; da linguagem interior para o pensamento; da linguagem interior para a exterior, etc. (VIGOTSKI, 2009, p. 481).

Vigotski (2009) apresenta, então, a relação entre pensamento e palavra como um processo vivo do nascimento do pensamento na palavra, que surge no próprio desenvolvimento. Porém, a palavra não estava no início: “No princípio esteve a ação. A palavra constitui antes o fim que o princípio do desenvolvimento. A palavra é o fim que coroa a ação” (VIGOTSKI, 2009, p. 485).

Vigotski (2009) afirma que é no significado da palavra que se encontra a unidade que reflete de maneira mais simples a unidade do

pensamento e da linguagem. A palavra sem o significado não é palavra, é somente um som vazio, sendo o significado um traço essencial que constitui a palavra. O autor considera a palavra como um fenômeno do discurso, em que o significado da palavra é uma generalização ou conceito. Desse modo, considera o significado da palavra como um fenômeno do pensamento, mas só pode vê-lo, defende Vigotski (2009):

[se] o pensamento estiver relacionado à palavra e nela se materializar, e vice-versa, ou seja, é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso esteja vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

O autor afirma que os significados das palavras se desenvolvem, de modo que as palavras podem ser modificadas e se constituem como parte do pensamento e da linguagem:

A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra. Por isto, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem a autêntica unidade, justamente por força do seu sentido oposto (VIGOTSKI, 2009, p. 412).

[...]

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra é o microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 2009, p. 486).

De acordo com o autor, portanto, é na palavra que se materializa o pensamento; nela está o reflexo generalizado da realidade, e seu significado vai além dos limites do pensamento. É a consciência que possui diferentes modos de representação da realidade. Vigotski (2009) qualifica a diferença entre o sentido e o significado da palavra. Para ele,

o sentido da palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta na consciência. O sentido possui uma formação dinâmica, fluida e complexa, com zonas de estabilidade variada. Já o significado é apenas uma dessas zonas do sentido, que é adquirido pela palavra no contexto de algum discurso, sendo uma zona mais exata, estável e uniforme. A palavra modifica facilmente o sentido, dependendo do contexto, porém o significado é estável. “Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido” (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

Com base nessa relação entre cultura, signo, palavra, pensamento, linguagem, é possível pensar o bilinguismo como prática social complexa, não somente no que diz respeito a sua enunciação, mas sobretudo ao seu sentido, como palavras que encontram outras palavras, como constituição e transformação da consciência humana.

O bilinguismo é tratado em diferentes trabalhos acadêmico-científicos de modos diversos: língua estrangeira, segunda língua, multilinguismo. Neste artigo, utilizaremos o conceito de bilinguismo para tratar do fenômeno que ocorre quando uma criança aprende uma língua além de sua língua materna. Também cabe salientar o que indica Maher (2007): nas escolas brasileiras, de modo geral, ser bilíngue é algo facultativo. Todavia, destaca a autora, para as minorias (imigrantes, indígenas e surdos) é algo compulsório, uma vez que a pessoa é obrigada a aprender a língua majoritária, na maioria das vezes, na escola. Maher pontua que, ao aluno monolíngue em português, é garantida a instrução enquanto que, aos monolíngues de minoria, esse direito não é garantido, sendo assim obrigados a se tornar bilíngues, processo muitas vezes marcado pela violência linguística, conforme afirma a autora. Maher (2007) destaca ainda a ocorrência de duas tipificações do conceito de bilinguismo: o subtrativo (quando o

objetivo é retirar aos poucos a língua materna do repertório do falante) e o aditivo (quando a língua portuguesa é adicionada ao repertório linguístico). A autora defende que o sujeito verdadeiramente bilíngue não possui comportamentos idênticos nas duas (ou mais) línguas, pois, dependendo do tópico, modalidade, gênero discursivo em questão, das necessidades impostas pela história pessoal e das exigências da comunidade de fala do sujeito falante, este é capaz de ter um desempenho melhor em uma das línguas do que na outra (ou nas outras).

É interessante a posição da autora diante do tema bilinguismo, que, de certo modo, nos auxilia a compreender o que discutimos aqui. Muitas crianças de ascendência alemã foram obrigadas a abandonar sua língua materna e se adequar ao uso da língua portuguesa. Outras, por questões culturais, mantiveram a língua alemã como forma de referência as suas origens, o que resultou em desdobramentos culturais diversos.

Maher (2007) sustenta que é preciso compreender o sujeito bilíngue como “alguém com uma configuração única e específica” (GROSJEAN, 1985 apud MAHER, 2007, p. 77); que funciona e opera em um universo discursivo próprio, não sendo nem o universo do falante monolíngue L1 e nem o do falante monolíngue L2. Assim, a autora afirma que existem vários tipos de sujeitos bilíngues, pois o bilinguismo é um fenômeno multidimensional, e somente uma visão ampla de bilinguismo conseguiria abarcar todos os tipos existentes: “o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua” (MAHER, 2007, p. 79). A autora considera ainda que as identidades culturais não são uniformes ou fixas; o que de fato ocorre em salas de aula é que as identidades culturais de professor e aluno “se esbarram, tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se

continuamente, o que torna a escola_contemporânea não o lugar de 'biculturalismos', mas de 'interculturalidades'" (MAHER, 2007, p. 89). Assim, compreendemos a aprendizagem de uma segunda língua como uma experiência cultural, pois são nessas relações que o sujeito bilíngue se constitui, sendo este um fenômeno multidimensional, conforme Maher (2007), não precisando necessariamente ter igual desempenho nas duas ou mais línguas.

A constituição do bilinguismo não ocorre de maneira simples na vida dos envolvidos, pois interfere e, ao mesmo tempo, auxilia na constituição do sujeito. Aprender um novo idioma, seja de uma língua estrangeira ou segunda língua, envolve uma nova visão de mundo, um novo olhar sobre o que já estava dado como completo, ampliando o olhar e o pensamento. Quando uma criança que não sabe ler aprende o código escrito, passa a integrar o mundo da cultura letrada, ampliando suas possibilidades de comunicação e acesso a sua própria cultura. Assim, quando uma criança aprende uma nova língua, modifica o seu modo de pensar e agir no mundo. Bakhtin (1990) assim afirma:

A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida (BAKHTIN, 1990, p. 96).

[...]

a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1990, p. 108).

Quanto ao conceito de língua materna, Spinassé (2006) assim se posiciona:

Essa definição é um tanto antiga e, por isso, cheia de lacunas, mas apresenta dois fatores importantes: a justaposição com o conceito “Primeira Língua” e o fator identitário que carrega – a pessoa se identifica de alguma forma com a Língua Materna. A aquisição da Primeira Língua, ou da Língua Materna, é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência lingüística se adquirem também os valores pessoais e sociais. A Língua Materna caracteriza, geralmente, a origem e é usada, na maioria das vezes, no dia a dia (SPINASSÉ, 2006, p. 4).

A autora destaca que a língua materna não é necessariamente a língua majoritária; normalmente é a língua dos pais e da comunidade na qual o sujeito está inserido. Porém, uma criança pode desenvolver mais de uma língua materna (SPINASSÉ, 2006).

Spinassé (2006) problematiza o conceito de segunda língua, como sendo aquela desenvolvida quando a pessoa já possui uma língua materna ou primeira língua. Deste modo, começa a aprender uma nova língua para se comunicar dentro de seu processo de socialização.

Não podemos, portanto, compreender o bilinguismo dissociado da compreensão do ser social em toda a sua complexidade, da sua constituição cultural, histórica e ideológica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa breve explanação nos permite avaliar a importância da relação entre o bilinguismo e uma educação escolar assentada em princípios sócio-históricos, não isolada, portanto, do contexto social e histórico-cultural em que a instituição escolar se insere.

Retomando a história da colonização alemã no Brasil, podemos afirmar que a preocupação com a educação esteve presente desde o princípio da chegada dos imigrantes. Os silenciamentos sofridos pelas

comunidades deixaram grandes marcas para o ensino da língua alemã no País, porém não se conseguiu apagar uma cultura que luta pela sua preservação até os dias de hoje, seja através dos costumes, festas ou ensino da língua aos seus descendentes.

Refletir sobre a aprendizagem de uma segunda língua, considerando os diversos elementos que constituem esse fenômeno multidimensional (MAHER, 2007) não é algo simples, pois é pensar na constituição integral do ser humano, a qual se dá por meio de relações com o “outro”. Conforme Vigotski (2005, 2009), defendemos que o bilinguismo deve ser considerado em toda a sua amplitude e profundidade, como encontro de línguas que põem pessoas em interação, em diálogo com o outro. Assim, para que aprofundemos um pouco mais nossas reflexões, vamos um pouco além, tomando a tese de Bakhtin (1990) quando este ressalta que, mais que bilinguismo ou plurilinguismo, o que está em questão é a pluridiscursividade dialógica, a possibilidade de confronto, de interação entre línguas e, assim, **ver e se ver** com “olhos de uma outra língua”; uma cultura que é outra para **ver** a “própria língua materna”.

Uma segunda língua impulsiona a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, pois possibilita ao sujeito pensar melhor sobre a sua própria língua, podendo atingir o grau de um pensamento mais sofisticado. Assim, o sujeito possui a base da sua língua materna e consegue ter a língua estrangeira ou segunda língua como unidade de comparação e reflexão. A aprendizagem de uma segunda língua acrescenta muito ao desenvolvimento infantil, podendo, na fase inicial de escolarização, contribuir para a constituição e a ampliação de possibilidades de pensamento da criança como pertencente a uma ou mais culturas. É através da linguagem que o sujeito se reconhece e se constitui no mundo em que vive (VIGOTSKI, 2009). O aprendizado de uma segunda língua, de acordo com Vigotski, não atrapalha o

desenvolvimento da língua materna, pois ambas se constituem (a LM e a LE) em linhas diferentes, mas se influenciam e contribuem para a reflexão e a ampliação do pensamento. Conforme o autor, a segunda língua liberta o pensamento do sujeito dos cativos da linguagem e dos fenômenos concretos. E isso de tal modo que modifica a postura do sujeito no mundo, propiciando a ele expressar-se e operar com mais liberdade em todos os âmbitos da linguagem, ampliar as possibilidades de pensamento, o que lhe proporcionará maior autonomia e liberdade em todas as dimensões de sua vida.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. A Interação Verbal. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo, Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Trad. de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONIRICARDO, S. M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MAILER, V. C. O. **O alemão em Blumenau**: uma questão de identidade e cidadania. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2003.

SEYFERTH, G. A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira. In: FIORI, Neide Almeida et al. (orgs.). **Etnia e educação**: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Unisul, 2003.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, n. 1, nov. 2006, p. 1-10.

TRAUER, E. **Alemão**: uma língua estrangeira na escola catarinense? Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

UPHOFF, D. Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil. In: BOHUNOVSKY, Ruth (org). **Ensinar alemão no Brasil**: contextos e conteúdos. Curitiba: Ed. da UFPR, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Trad. Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. Sobre a questão do multilinguismo na infância. **Revista digital Teias**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, p. 1-5, jan./dez. 2005.

Recebido em 09/03/2013

Aprovado em 05/04/2013