

SPINASSÉ, Karen Pupp. Fazendo política linguística em sala de aula: ações didático-pedagógicas pela manutenção da língua minoritária Hunsrückisch. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016. [www.revel.inf.br].

## **FAZENDO POLÍTICA LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA: AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PELA MANUTENÇÃO DA LÍNGUA MINORITÁRIA HUNSRÜCKISCH**

**Karen Pupp Spinassé<sup>1</sup>**

spinasse@ufrgs.br

**RESUMO:** Devido a um longo histórico de fomento do monolinguismo, ainda são recentes no Brasil as políticas linguísticas que levam em consideração as línguas minoritárias aqui presentes. Dentre elas, as chamadas línguas de imigração ainda sofrem muito preconceito, por não acharem seu espaço nesse cenário que não se reconhece como multilíngue – apesar de o sempre ter sido. Com isso, o processo de extinção dessas línguas pode estar sendo acelerado, e muito pouco se tem feito, por parte de políticas públicas, para reverter essa situação. Neste artigo, discutiremos a questão do multilinguismo brasileiro focando na questão das línguas minoritárias, tendo como recorte específico o Hunsrückisch, língua brasileira de imigração de base alemã falada especialmente no Rio Grande do Sul. Mostraremos algumas ações que temos desenvolvido no âmbito de nossos projetos de pesquisa que, combatendo o preconceito linguístico e as atitudes negativas para com essa língua minoritária, bem como a permitindo no contexto escolar e legitimando-a como língua-ponte, para o aprendizado do alemão *standard*, por exemplo, visam a contribuir na manutenção da variedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Multilinguismo; conscientização linguística; língua-ponte; manutenção linguística.

### **INTRODUÇÃO**

O Brasil é um país multilíngue que abriga em seu território várias línguas autóctones e também um grande número de línguas alóctones. Segundo as últimas estimativas a que se tem acesso, contabilizam-se 219 línguas indígenas (cf. Seiffert, 2009: 26) e 56 línguas de imigração (cf. Altenhofen, 2013: 106). Todas elas possuem *status* de língua minoritária – não só por sua definição como língua não oficializada em âmbito nacional e restrita a uma determinada comunidade de fala, mas principalmente pelo estigma que carregam de “língua menor”. Por isso, ao se trabalhar com línguas minoritárias, nos vemos diretamente confrontados com questões de políticas linguísticas, seja como ator em ações concretas de

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística. Professora do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

manutenção linguística, seja como observador e relator das situações de contato – que a muitos parecem tão distantes.

O estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, recebeu, ao longo dos séculos XIX e XX, um vasto número de imigrantes europeus de diferentes regiões. Uma das maiores correntes migratórias foi a de indivíduos de língua alemã, a qual se iniciou, em terras gaúchas, a partir de 1824 (vide Neumann, 2000). Por questões geográficas, religiosas e sociais, muitas comunidades procuraram manter sua língua de origem, utilizando alguma variedade do alemão como língua da família e da comunidade (cf. Pupp Spinassé, 2008). Essa realidade ainda se faz perceber em várias localidades dos estados do sul do Brasil, onde, ao lado do português, variedades de origem alemã são faladas no dia-a-dia.

No âmbito dos projetos de pesquisa que vimos realizando na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ocupamo-nos, por enquanto, de uma variedade em especial de origem alemã: o Hunsrückisch<sup>2</sup>. Além de aspectos linguísticos, através dos registros e dos mapas, os projetos do grupo visam a dar conta também de aspectos sociais que envolvem comunidades de fala de Hunsrückisch, contribuindo para a desestigmatização da variedade e, conseqüentemente, para a manutenção linguística.

O presente artigo abordará, de forma mais específica, as discussões e as ações desenvolvidas no âmbito do projeto Ens-PH<sup>3</sup>, o qual se ocupa do contexto escolar em regiões de contato linguístico português-Hunsrückisch. Buscamos, junto às escolas e, principalmente, aos professores de alemão *standard*, desenvolver estratégias didáticas bem como materiais que, almejando um melhor aprendizado dessa língua adicional, colaborem para a quebra dos preconceitos em relação à língua minoritária, visando a uma didática do multilinguismo. Para tanto, é importante discutir o cenário político-linguístico no qual a língua e suas comunidades de fala estão inseridas.

## 1. O MULTILINGUISMO E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL<sup>4</sup>

Embora muitos não se deem conta, o Brasil é, como já dito acima, um país multilíngue (cf. Oliveira, 2002). Contudo, ao longo de sua história, um pseudo-monolinguismo sempre foi propagado como sendo o “correto” (vide Cavalcanti, 1999; Mariani, 2008). O objetivo com

---

<sup>2</sup> Em português há também a possibilidade de denominá-lo “hunsriqueano”, termo, porém, não adotado pela autora.

<sup>3</sup> “Aspectos metodológicos do ensino do alemão em contextos bilíngues português-hunsrückisch” – mais sobre o projeto na seção 4.

<sup>4</sup> Vide Pupp Spinassé, 2014b.

toda essa propaganda era reforçar a imagem do Brasil como uma nação una, forte e autônoma. Entretanto, a ideia de que no Brasil só se fala (ou só se deve falar) português leva ao apagamento de outras variedades que, da mesma forma, são faladas no dia-a-dia de diversas comunidades no país (cf. Mariani, 2008; Seyferth, 1999; Altenhofen, 2004). Isso fez com que o país hoje não tenha uma política linguística que enxergue essa pluralidade e que esteja voltada ao multilinguismo. Muitas vezes percebe-se que, quando há ações políticas específicas para línguas por parte dos governos, elas dificilmente são suficientemente abrangentes para dar conta da realidade plural do país.

No que tange à oferta de línguas estrangeiras nas escolas, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece, em seu parágrafo 5º que: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1996). Essa possibilidade de livre escolha por parte da comunidade escolar, porém, não é usada de forma a levar a uma diversificação da oferta de línguas nas escolas. A língua inglesa é considerada, de forma geral, como uma *lingua franca* que necessariamente deve ser aprendida. Como a lei só prevê uma língua estrangeira obrigatória, a maioria das escolas acaba ensinando só o inglês, como única língua estrangeira. Além disso, sabemos que o currículo escolar no Brasil é bastante engessado e, para a “pouca”<sup>5</sup> carga-horária semanal, um tanto sobrecarregado. Assim, é bastante difícil que a escola opte por oferecer uma segunda língua estrangeira aos alunos. Aquelas que optam por essa oferta conseguem, no máximo, oferecer mais uma língua.

Ou seja, como podemos perceber, a ideia de oferecer “pelo menos” uma língua estrangeira moderna acaba se tornando, na prática e na maioria dos casos, a oferta de “apenas uma” ou “no máximo duas” línguas. O ideal seria, contudo, que pudessem ser oferecidas aos alunos não uma ou duas, mas sim várias línguas estrangeiras: o mínimo de duas línguas deveria constar, na nossa opinião, na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), sendo o básico para todos os alunos. Porém, pela estrutura descrita acima, não é isso o que ocorre na prática. Acaba sendo muito difícil para a comunidade escolar decidir por outras línguas em sua “livre escolha”, se essa estrutura não possibilita que a escolha seja de fato livre: o inglês tem que ser ensinado e dificilmente há horas-aula disponíveis na carga-horária para que se ofereçam outras línguas estrangeiras.

---

<sup>5</sup> Referimo-nos aqui ao fato de as aulas ocorrerem, via de regra, apenas em um turno, o que dificulta a inserção de mais disciplinas no currículo.

A maioria das escolas que dão aos alunos a possibilidade de aprenderem outra língua estrangeira oferece o espanhol. A maior motivação para o aumento dessa oferta nos últimos anos foi a Lei nº 11.161, promulgada em 05 de agosto de 2005, segundo a qual, até 2010, o espanhol teria que ser introduzido em todas as escolas do país.<sup>6</sup> Para muitas regiões, porém, essa decisão não pareceu ser muito adequada: existem muitos contextos – principalmente regiões que receberam um grande contingente de imigrantes –, nas quais uma outra língua estrangeira (aquela de origem do grupo imigrante) talvez pudesse ser mais interessante ou até mesmo fazer mais sentido para os moradores, devido à ligação histórica que se tem com ela. Por isso estava previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, nessas regiões, as crianças deveriam poder aprender na escola a língua do país do qual seus antepassados emigraram (Brasil, 1998: 23).<sup>7</sup>

Essa prática proposta nos PCNs, porém, só teria efeito se a estrutura do sistema escolar fosse diferente; no formato existente, as escolas das regiões de imigração, em sua maioria, também só oferecem o inglês como língua estrangeira, já que os alunos querem/devem inevitavelmente aprender o inglês e já que, como visto acima, oferecer outras línguas se torna tarefa complexa. Isso quer dizer que, embora a possibilidade de aprendizado de outras LEs esteja previsto politicamente por lei, a oferta, na prática, permanece reduzida.

A escolha das línguas estrangeiras no contexto escolar concentra-se, basicamente, em duas línguas, o inglês e o espanhol, pois estes são os idiomas mais comuns e de números mais expressivos – e, no caso do espanhol, também a língua da grande maioria dos países que fazem fronteira com o Brasil. O mais ideal, contudo, seria que fosse possibilitado às pessoas aprender também as variedades (ou as variedades de origem das línguas) que são faladas no país, como no caso das línguas minoritárias: por exemplo, nas regiões onde o Hunsrückisch é falado, dever-se-ia poder oferecer, de fato, pelo menos o alemão *standard* nas escolas, que é a língua de origem dessa variedade alóctone. Também línguas não-europeias ou de menos apelo popular deveriam poder ser ensinadas às crianças, como forma de se contribuir para uma oferta verdadeiramente plural.

A chamada “Lei do Espanhol”, citada acima, foi uma ação política que teve como foco fortalecer as relações com os países vizinhos do Brasil, em especial com os membros do MERCOSUL, mas que ignorou a situação das escolas que, em conformidade com os parâmetros em vigor, já ofereciam uma outra segunda língua estrangeira – aparentemente,

---

<sup>6</sup> <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)> – último acesso em 15 de fevereiro de 2016.

<sup>7</sup> Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2013, não se acham menções específicas aos contextos de imigração.

tinha-se apenas a situação da maioria das escolas do Brasil em mente, que oferecia apenas o inglês como língua estrangeira.

Em última análise, muito pouca coisa mudou na prática após a Lei 11.161/2005 entrar em vigor. Mal interpretada inicialmente, ela causou muito furor, mas em seguida percebeu-se que seu caráter era mais político do que educacional. Lendo a lei, entende-se que apenas a oferta do idioma é para ser obrigatória – a matrícula é facultativa ao aluno. Além disso, essa medida abrange somente o Ensino Médio; no Ensino Fundamental (e apenas nas séries finais), mesmo a oferta permanece facultativa para escola. Ainda assim, a lei causou polêmica, pois não se sabia como a língua seria inserida sem um planejamento detalhado em relação à carga-horária curricular e sem o contingente necessário de professores formados. Ademais, havia a preocupação de que, por causa do espanhol, a outra segunda língua estrangeira oferecida pela escola (quando o caso) seria excluída. Muitas escolas realmente introduziram o espanhol como língua estrangeira em sua grade curricular obrigatória, algumas, contudo, voltaram atrás dessa decisão, oferecendo novamente apenas o inglês como língua estrangeira obrigatória.

Não se pode dizer que não exista um planejamento nas decisões que envolvem políticas linguísticas no Brasil; mas esse planejamento, muitas vezes, leva em conta apenas a maioria dos casos, negligenciando os contextos especiais. Para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por exemplo, apenas o inglês e o espanhol estão previstos até agora, embora existam mais de 100 escolas<sup>8</sup>, somente no Rio Grande do Sul, nas quais futuros possíveis estudantes universitários aprendem alemão como segunda língua estrangeira em seu currículo obrigatório.

Em comparação com outras regiões do Brasil, esse número representa uma exceção, que se explica, sobretudo, pelo interesse das comunidades na língua de seus antepassados. Isso se dá, portanto, por iniciativa das próprias comunidades, mas, principalmente, por haver o apoio de instituições de fomento alemãs por trás, como o Instituto Goethe e a *ZfA*, e não por iniciativas baseadas em políticas educacionais para línguas por parte dos governos.

## 2. A QUESTÃO DAS LÍNGUAS MINORITÁRIAS

Existem seis diferentes categorias de línguas minoritárias no Brasil: as línguas indígenas; as variedades regionais da língua portuguesa; as línguas de imigração; as línguas

---

<sup>8</sup> Esse número aproximado foi obtido a partir de informações do Instituto Goethe de Porto Alegre e da Coordenação do Ensino de Alemão como Língua Estrangeira da *ZfA* (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* – Departamento Central para Ensino no Exterior), órgão do governo alemão.

de comunidades afro-brasileiras; as línguas de sinais; e as línguas crioulas (vide Altenhofen e Morello, 2013: 20). Em termos de ações políticas, contudo, há bastante diferença entre os grupos: a LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais, é considerada língua minoritária, mas é língua oficial em âmbito nacional, enquanto as línguas crioulas, por exemplo, sofrem de grande invisibilidade dentro da sociedade.

Não faz muito tempo que se iniciaram ações concretas de política linguística para combater o mito do monolinguismo no Brasil – ações estas iniciadas, principalmente, por pesquisadores. Esse questionamento em relação ao monolinguismo foi o ponto de partida para que o governo federal passasse a dar mais atenção à situação linguística plural no Brasil e, aos poucos, a reconhecesse como contexto real. Desde então, algumas iniciativas foram tomadas no âmbito das políticas educacionais em relação às línguas indígenas, por exemplo (vide Cavalcanti, 1999: 395-396), tanto que os povos indígenas têm assegurado por lei o direito de aprender a respectiva língua da comunidade na escola, estando garantidos também “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (art. 210, §2º da Constituição Federal (Brasil, 1988) e art. 32, §3º da LDB (Brasil, 1996: 14, 29; 2013: 114).

Em relação às línguas de imigração, foco deste trabalho, não há ainda muitas políticas educacionais. A existência das línguas de imigração ainda é ignorada por muitos e somente há poucos anos elas começaram a ser reconhecidas como línguas brasileiras<sup>9</sup> – como ocorrera com as línguas indígenas. Trata-se de variedades que se originaram das respectivas línguas de partida dos imigrantes, mas que se desenvolveram no Brasil, sob condições específicas, sendo faladas hoje ainda por muitos indivíduos (predominantemente como língua materna). Por esse motivo, apesar de apresentarem um *corpus* que muito ainda se assemelha com a língua de partida, elas são consideradas, por causa de seu *status*, línguas brasileiras.

### 3. O HUNSRÜCKISCH NO RIO GRANDE DO SUL

A partir de 1824 começou uma grande onda imigratória de indivíduos falantes de língua alemã no Brasil (vide Neumann, 2000), que traziam consigo o respectivo dialeto específico de seu povo. Ao chegarem aqui, essas variedades entravam em contato entre si, e o dialeto da maioria (o francônio-renano/francônio-moselano da região do Hunsrück) acabou se

---

<sup>9</sup> Em 2004 iniciaram-se movimentações para as ações concretas que vêm, desde 2006, sendo desenvolvidas com a finalidade de registrar e, a partir disso, reconhecer essas línguas como patrimônio cultural imaterial brasileiro (vide Morello e Oliveira, 2007: 1; Altenhofen e Morello, 2013: 19). O projeto do *Inventário Nacional da Diversidade Linguística*, instituído em 9 de dezembro de 2010 por meio do Decreto Presidencial nº 7.387, já inventariou, dentre as línguas de imigração, o talian e está em processo de registro do hunsrückisch e (recentemente aprovado) do pomerano.

impondo (cf. Altenhofen, 1996). Já na época, elementos de outras variedades de alemão foram naturalmente sendo incorporados ao francônio-renano/francônio-moselano, já que o contato linguístico leva, inevitavelmente, a muitos empréstimos. Contudo, a base estrutural da língua falada pela maioria permaneceu sendo a do dialeto da região do Hunsrück – o qual nós, por esse motivo, denominamos hoje em dia de Hunsrückisch.<sup>10</sup>

“Hunsrückisch” é, portanto, a denominação usual dada, tanto na academia quanto por alguns falantes, a essa variedade alóctone que se desenvolveu como língua da maioria dos imigrantes de fala alemã e seus descendentes. Logo, o conceito refere-se a uma coíné, que, como tal, apresenta diferenças internas, mas também muitas características convergentes comuns. Segundo Altenhofen (1996: 27), trata-se de um contínuo dialetal suprarregional, falado principalmente no estado do Rio Grande do Sul (mas também em Santa Catarina, no Paraná, em regiões da Argentina e do Uruguai, bem como em ilhas linguísticas isoladas no norte e no centro-oeste brasileiros) que apresenta variações entre as diferentes comunidades de fala, as quais, contudo, se conseguem reconhecer como pertencentes a um mesmo grupo.

Ao longo dos anos, o Hunsrückisch se desenvolveu de forma independente do grupo linguístico de partida, que ficara na Alemanha. Na época da Campanha de Nacionalização durante o Estado Novo de Getúlio Vargas, a partir de 1937, bem como durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), essa variedade de imigração (como todas as outras) foi proibida: era vetada qualquer manifestação em outra língua que não fosse o português, tanto que o alemão *standard* passou a não ser mais ensinado nas escolas das comunidades (Neumann, 2000: 107). Isso levou a uma difusão ainda maior da variedade minoritária entre os falantes, pois ela passou a ser praticamente a única língua de uso cotidiano. Assim, o contato dela com o português se intensificou – e, conseqüentemente, também os empréstimos vindos do português aumentaram de número (Altenhofen, 2004: 84).

O objetivo da política proibitória era que todos os indivíduos no Brasil falassem o português; os descendentes de imigrantes de fala alemã, porém, permaneceram bilíngues: o alemão *standard* não era mais aprendido nas escolas, mas, paralelamente ao português, a sua língua de imigração foi mantida como variedade da comunidade e da família.

A proibição e a propaganda nacionalista durante o período do Estado Novo, os aspectos políticos durante o período da Segunda Guerra, bem como os muitos empréstimos oriundos do português na língua de imigração, contudo, acabaram conferindo ao

---

<sup>10</sup> Como se pode ver em Altenhofen (2013: 106), estima-se que sejam faladas 13 variedades originadas de dialetos alemães no Brasil, dentre elas o Vestfaliano, o Pomerano e o Boêmio, por exemplo. Todavia, concentramo-nos, no âmbito de nossos projetos de pesquisa e, portanto, para este artigo, no Hunsrückisch, a variedade mais falada.

Hunsrückisch um certo desprestígio dentro da sociedade como um todo. Até hoje, falantes de línguas brasileiras minoritárias de imigração ainda sofrem com as consequências desse período, sendo a sua língua (no nosso caso, o Hunsrückisch) tratada com preconceito.

Devido às questões históricas mencionadas, existem alguns mitos muito difundidos relacionados ao Hunsrückisch, como que só “colonos” (ou seja, pessoas que vivem no campo) falariam Hunsrückisch; que essa variedade não seria um sistema linguístico definido, não sendo nem alemão nem português, somente uma “mistureba”; que o Hunsrückisch seria simplesmente um alemão errado a ser corrigido; que se trataria de uma língua “ruim”; que o falante de Hunsrückisch teria dificuldades no aprendizado de outras línguas; etc.<sup>11</sup> Essas e outras posturas igualmente preconceituosas e discriminatórias com relação a essa língua alóctone e a seu grupo de fala levam a uma relação problemática do indivíduo com sua língua materna, não contribuindo no fomento ao plurilinguismo.

Falando especificamente da realidade do Rio Grande do Sul, recorte de nossas pesquisas, muitas crianças aprendem o Hunsrückisch ainda hoje em casa como primeira língua materna, chegando à escola, em muitos casos, com pouco conhecimento de português. Essa realidade multilíngue, contudo, é, muitas vezes, ignorada, tanto pelas políticas públicas educacionais quanto na própria formação de professores. O fato de haver, em muitas localidades no estado, crianças que já chegam bilíngues à escola ou que simplesmente utilizam outra língua que não o português é comumente negligenciado. Assim, além de driblar todas as dificuldades políticas já mencionadas acima com relação ao aprendizado de línguas, a escola e os professores atuantes nesses contextos devem saber lidar com o bilinguismo dos alunos bem como com a postura e a imagem negativas existentes em relação à língua minoritária em questão.

Acompanhamos, no âmbito de nossos projetos de pesquisa, aulas de alemão *standard* em contextos de contato linguístico português-Hunsrückisch. Diferentemente de outras regiões do Brasil, o alemão é, graças ao histórico de imigração de fala alemã, ensinado como segunda língua estrangeira (e em alguns casos até como primeira) em muitas escolas no Rio Grande do Sul (principalmente escolas municipais); muitas dessas escolas encontram-se, portanto, em contextos bilíngues e muitos de seus aprendizes são igualmente bilíngues (português-Hunsrückisch). Entretanto, uma grande parte dos professores de alemão – mesmo sendo muitos deles também bilíngues – não se sente preparada para lidar com essa situação de bilinguismo (vide Pupp Spinassé, 2005). Nesse sentido, faltam (ou, pelo menos, ainda são

---

<sup>11</sup> Esses são mitos bastante conhecidos, difundidos de forma geral e em diferentes círculos sociais, facilmente ouvidos em nossas saídas de campo.



escassas) políticas linguísticas afirmativas que auxiliem tanto no entendimento do valor da língua minoritária quanto no respaldo à busca (ou manutenção) do plurilinguismo. Por isso, buscamos, em nossas pesquisas de campo, ajudar a preencher essa lacuna, tomando iniciativas político-linguísticas de conscientização e fomento da pluralidade.

#### 4. AS PESQUISAS NO PROJETO ENS-PH

Desenvolvemos, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisas relacionadas ao ensino de alemão *standard* em contextos específicos de contato linguístico português-Hunsrückisch. O principal objetivo do projeto, denominado “Aspectos metodológicos do ensino do alemão em contextos bilíngues português-Hunsrückisch (Ens-PH)”, é pensar, junto a escolas inseridas nesses contextos multilíngues, metodologias e estratégias didáticas que fomentem o plurilinguismo, levando em consideração a variedade minoritária que os alunos trazem consigo, usando-a como língua-ponte no aprendizado do alemão *standard*. As ações que apresentaremos a seguir são, assim, relatos de nossas pesquisas empíricas.

O projeto Ens-PH insere-se em um projeto maior, denominado ALMA-H (Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs da Bacia do Prata: Hunsrückisch), o qual visa a registrar, descrever e cartografar o Hunsrückisch de muitas regiões onde é falado.<sup>12</sup>

No âmbito do Ens-PH, estivemos, até o momento, em sete escolas de cinco diferentes localidades. Através de questionários e entrevistas traçamos o perfil do aluno pesquisado, concluindo que trabalhávamos com cerca de 60% de bilíngues ativos (ou seja, alunos que declaram não só entender, mas também utilizar produtivamente a língua de imigração), além de 25% de bilíngues passivos (aqueles que declaram apenas entender, mas não utilizar ativamente a variedade). Também pudemos coletar, com nossas ferramentas de pesquisa e durante as observações em campo, opiniões subjetivas dos alunos em relação às línguas presentes em seu entorno, bem como em relação ao aprendizado de línguas (em especial, do alemão *standard*). Após algumas observações de aula, reuníamos com o(s)/a(s) docente(s) e com a coordenação pedagógica da escola, para refletir sobre as ações didático-metodológicas que poderíamos colocar em prática. Após algumas aulas-piloto sobre aspectos fonético-fonológicos e lexicais, percebemos que a modificação da consciência linguística dos alunos era a primeira iniciativa que deveria ser abraçada. Assim, desenvolvemos atividades para realizar em sala de aula que abordassem esse aspecto.

---

<sup>12</sup> Para maiores informações sobre o projeto vide o site <[www.ufrgs.br/projalma](http://www.ufrgs.br/projalma)> – último acesso em 29 de fevereiro de 2016.

Partimos do pressuposto de que esses alunos possuem conhecimentos prévios da estrutura da língua alemã, provenientes do fato de falarem o Hunsrückisch, e de que esses conhecimentos prévios poderiam ser usados como estratégia de ensino no aprendizado do alemão *standard* (Pupp Spinassé, 2005). Para tal, a imagem e as atitudes em relação às línguas em questão deveriam ser trabalhadas e modificadas, a fim de se quebrar certos paradigmas inadequados e discriminatórios e a fim de se encarar o Hunsrückisch e o alemão *standard*, através de suas especificidades, separadamente e como línguas distintas.

Nesse sentido, era muito importante passar aos alunos informações sobre as línguas em questão (principalmente sobre o Hunsrückisch), para que eles pudessem conhecer a origem bem como o processo de desenvolvimento da língua e, a partir disso, ter interesse nela. Entendemos que as concepções e as atitudes linguísticas negativas influenciam na motivação pelo aprendizado de línguas; se essas concepções forem modificadas, o processo de aprendizado pode ser mais bem-sucedido.

De forma geral, em nossas observações em campo, os alunos bilíngues apresentavam uma baixa autoestima muito forte, já que, em parte, se envergonham de sua língua – e isso se dá, principalmente, por faltar informação e sobrar preconceitos a respeito da língua. Isso os leva a também desenvolverem atitudes negativas em relação à língua, o que compromete a motivação em relação às línguas em geral e, portanto, compromete o plurilinguismo que se gostaria de fomentar/alcançar (Pupp Spinassé et al., 2009; Pupp Spinassé, 2014a; 2014b).

## **5. AÇÕES DIDÁTICAS**

No cenário apresentado acima, buscamos desenvolver, em cooperação com os professores locais de alemão, atividades pedagógicas adequadas para que utilizemos elementos do Hunsrückisch para favorecer a aprendizagem do alemão *standard*. Para tanto, fazemos visitas a determinadas escolas, observamos as aulas, conversamos com os professores de alemão, desenvolvemos tarefas e materiais e aplicamo-los em aulas-piloto (vide Pupp Spinassé, 2014a).

É interessante ressaltar aqui que a ideia de focar no aprendizado da língua *standard* para tratar da manutenção da língua minoritária se justifica, uma vez que a estamos legitimando, com nossas ações, como língua-ponte para o aprendizado de outra língua – o que confere à língua minoritária uma função concreta e imediata, além de “permitir” a sua entrada em sala de aula. Nosso objetivo é, portanto, através do ensino, mostrar a relevância da língua minoritária para que, a partir disso, se mude a atitude em relação a ela.

Uma importante questão metodológica que norteou nossos pressupostos foi em que medida o alemão realmente deve ser visto como uma língua estrangeira nesses contextos multilíngues. Somos da opinião de que se trata de duas línguas diferentes: o Hunsrückisch e alemão *standard*. Contudo, elas são muito semelhantes em muitos aspectos e essa proximidade tipológica tão estreita deve ser levada em consideração. Assim como o espanhol é ensinado a brasileiros de forma diferente de como o alemão o é, uma vez que o espanhol e o português são muito próximos tipologicamente e, portanto, o falante de português pode recorrer a elementos de sua L1 para o aprendizado da língua castelhana, o falante de Hunsrückisch também deve poder ativar seu conhecimento prévio da estrutura do alemão para o aprendizado deste. Assim sendo, partimos de uma metodologia denominada “Alemão depois do alemão”<sup>13</sup>, como nas atividades sobre as regras ortográficas (vide abaixo), nas quais se partia da paisagem linguística local e do Hunsrückisch para se chegar ao alemão *standard*.

Entretanto, já no início dos primeiros testes ficou claro que novas estratégias didáticas são inúteis se a atitude negativa e a postura equivocada, ambas problemáticas, continuarem sendo pregadas. É por isso que optamos pela eliminação de preconceitos como primeira ação didática no contexto de fala de Hunsrückisch. Assim, iniciamos as aulas-piloto já utilizando o Hunsrückisch em sala de aula, o que configura algo inesperado para os alunos, acostumados a bloquearem o uso dessa língua em ambiente escolar. A aula segue com um momento sobre a história do Hunsrückisch, o seu desenvolvimento e suas principais características. Nesse sentido, desenvolvemos, em seguida, atividades que promovem a conscientização linguística, a fim de sensibilizar os alunos para a diversidade (Käfer, 2013).

Uma decisão importante que foi tomada em relação às aulas-piloto se refere ao uso da realidade dos alunos como ponto de partida para a aprendizagem de língua adicional. O sobrenome alemão que vários alunos possuem, bem como a paisagem linguística local (nomes de lojas e marcas conhecidas, além de localidades na região cujo nome é em alemão) serviram como ponto de partida para as regras ortográficas alemãs, mas ao mesmo tempo eles são usados para ilustrar a diversidade da região. Partimos do pressuposto de que o letramento e a conscientização linguística desempenham um papel fundamental para essas crianças no aprendizado do alemão, vindo antes da "alfabetização" propriamente dita (decodificação da escrita) e fomentando mais intensivamente a capacidade de leitura.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Em analogia à metodologia “Alemão depois do inglês”, na qual o alemão é aprendido como L3 tendo o inglês (L2) como língua-ponte (vide Hufeisen e Neuner, 2003).

<sup>14</sup> Para mais informações sobre as aulas-piloto vide Pupp Spinassé et al., 2009; Pupp Spinassé, 2014a; Käfer, 2013.

Como dito anteriormente, a partir da paisagem linguística local, mostramos aos alunos certas regras de escrita que, mesmo sem saber, eles dominam – por exemplo, que para fazer o som do [ʃ] se usa <sch>, como no sobrenome “Schneider” e no nome de estabelecimento comercial local “Schuh”. Apontando que essa forma de escrita pode transcrever vários vocábulos do Hunsrückisch que possuem tal fone, fazemos uma comparação com o alemão *standard*, mostrando que o mesmo ocorre com esta língua. Essa estratégia de comparação e aproximação das duas línguas visa a despertar no aluno bilíngue a sensação positiva de saber mais da língua-alvo do que se imaginava.

Após as aulas-piloto, pode-se perceber uma clara mudança de atitude por parte dos alunos no que diz respeito às línguas em questão, em particular em relação ao Hunsrückisch. Antes da aula, eles demonstravam vergonha e baixa autoestima – apesar de uma certa curiosidade em aprender mais sobre a língua minoritária. Depois da aula, por outro lado, eles mostravam uma maior autoconfiança, uma autoestima fortalecida, bem como vontade de adquirir mais informações sobre as línguas – com o intuito também de contar aos outros sobre isso. Essa mudança de atitude foi percebida através das reações que registramos em campo, em frases como “Então é bom falar o dialeto!” ou “Eu vou contar para o meu pai tudo o que eu aprendi aqui hoje! Ele também precisa saber!”. Isso deixa claro como é importante realizar atividades centradas no aluno e voltadas ao contexto específico.

Como o Hunsrückisch é uma língua apenas falada, sem haver uma modalidade escrita, é comum acreditarem que os alunos bilíngues sejam bons, por exemplo, na habilidade de compreensão auditiva, mas que, por outro lado, sejam fracos na compreensão leitora. Por essa razão, realizamos várias atividades que se concentravam mais nas habilidades de leitura, continuando também o trabalho de comparação ortográfica entre as duas línguas.<sup>15</sup> Ao final de um período de um mês de atividades de leitura mais intensas, realizamos alguns testes de compreensão auditiva e compreensão leitora com os alunos. Os resultados mostraram que a compreensão auditiva dos alunos bilíngues é realmente bastante alta, provavelmente por eles conseguirem reconhecer muitas palavras por associação com o Hunsrückisch. Em média, o número de resultados positivos dentre as crianças bilíngues ficou em 85% na escola pesquisada.

Depois do trabalho de conscientização linguística, das atividades com as regras ortográficas e a prática de leitura, os mesmos alunos também conseguiram obter, no teste de

---

<sup>15</sup> Mesmo sendo uma língua ágrafa, treinávamos com os alunos as possibilidades de transliterar o Hunsrückisch para mostrar como colocar no papel o que eles sabem oralmente. A partir disso, fazíamos a comparação com o alemão *standard*, a fim de demonstrar como essas reflexões sobre a possível escrita do Hunsrückisch auxiliam a perceber melhor a escrita do alemão *standard*.

compreensão leitora, excelentes resultados: quase 80% deram respostas corretas. Embora a porcentagem de acertos no teste de compreensão auditiva tenha sido maior, os resultados dos testes de compreensão da leitura não podem ser considerados ruins; pelo contrário, ambos os resultados foram muito próximos.

Em nossas investigações, damos bastante ênfase a atividades centradas no aluno e voltadas ao contexto<sup>16</sup>, as quais de fato auxiliem os alunos bilíngues a se utilizarem do Hunsrückisch, de forma natural e sem traumas, para chegarem ao alemão *standard* ou simplesmente para preencherem algumas lacunas específicas na língua-alvo. Nesse sentido, começamos também a trabalhar com canções e rimas em turmas de crianças pequenas, da Educação Infantil. O objetivo nessas aulas foi trabalhar, de forma lúdica, as vogais arredondadas <ö> e <ü> – fones que não existem no Hunsrückisch. Os resultados mostraram que os alunos, depois de algumas repetições, conseguem pronunciar esses sons, até então desconhecidos, sem problemas – o que vai de encontro ao preconceito de que o falante de Hunsrückisch não o seria capaz de fazer.<sup>17</sup>

Com essas atividades buscamos, principalmente, conscientizar os alunos de que o Hunsrückisch falado em casa e o alemão *standard* aprendido na escola são sistemas diferentes. Ao contrário do que se pregou durante muito tempo, o Hunsrückisch não é uma forma errada de alemão que deve ser corrigida. As características sintáticas específicas do Hunsrückisch o definem como tal e não devem ser equiparadas à língua *standard* da Alemanha. Por isso, em uma atividade como esta última descrita, deixamos claro para os alunos que não há problema algum em continuar falando <mid> em Hunsrückisch (ou invés de <müide> do alemão *standard*), pois no vocabulário do Hunsrückisch a palavra para “cansado” é <mid>, e não <müide>. A forma <müide> é apresentada a eles não como sendo uma forma “correta”, mas como sendo a forma mais adequada quando se quer falar em alemão *standard*.

## CONCLUSÕES

Através das pesquisas realizadas ficou claro que o professor deve usar estratégias que levem em conta a realidade do aluno e do contexto onde este está inserido, para que ajudem no aumento da autoestima dos alunos bilíngues. Para isso, a ativação da consciência

---

<sup>16</sup> Ou seja, atividades que levem em consideração a realidade do aluno e as características específicas de seu entorno (a história da imigração, a língua materna minoritária, as influências da cultura alemã ainda presentes no contexto etc.).

<sup>17</sup> Para mais detalhes a respeito vide Borges, 2012

metalinguística é muito importante, para que eles consigam separar, de forma clara, as duas línguas tipologicamente próximas (alemão *standard* e Hunsrückisch), que erroneamente são tidas, frequentemente, como sendo uma mesma língua (uma versão correta e uma versão errada da mesma variedade). Assim, ficará mais claro perceber que não se trata de uma distinção entre o certo e o errado, mas sim de uma diferenciação entre o que é padrão (*standard*) e o que é não-padrão (*substandard*), entre qual variedade é mais apropriada ou menos apropriada para determinada situação.

A partir dos resultados dos testes e das aulas-piloto também se pode concluir que o pré-conhecimento linguístico que os alunos bilíngues trazem consigo pode contribuir para o aprendizado do alemão *standard*. No entanto, de nada adianta remodelar a metodologia de ensino e desenvolver estratégias didáticas novas, se as atitudes, se a postura em relação à língua minoritária permanecerem as mesmas de sempre. A primeira medida didática é mudar a concepção e as atitudes em relação às línguas em questão para, assim, quebrar preconceitos.

Já que dificilmente temos a oportunidade de influenciar as decisões governamentais que envolvem políticas linguísticas, devemos dar a nossa contribuição como podemos, mesmo que em um nível mais restrito. Só o fato de a língua minoritária ser reconhecida e respeitada no contexto escolar já ajuda a termos uma comunidade de fala mais consciente e mais ciente de seus direitos linguísticos. As crianças tornam-se mais motivadas para o aprendizado e a aquisição do alemão *standard*, no caso, torna-se mais significativa e pode ser, portanto, mais bem sucedida.

Embora o Hunsrückisch não seja ensinado, a língua não deve ser excluída do contexto escolar. A inclusão de elementos do Hunsrückisch nas aulas de alemão (ou simplesmente a não-proibição da língua minoritária no contexto escolar) é fundamental para promover o multilinguismo, promover a manutenção linguística da língua minoritária e para expandir os horizontes linguísticos e culturais dos alunos. Assim, eles são sensibilizados para o aprendizado de outras línguas e podem usufruir dos benefícios cognitivos do bilinguismo para o processo de aprendizado em geral.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALTENHOFEN, Cléo V. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul: ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*. Stuttgart: Steiner, 1996.

2. ALTENHOFEN, Cléo V. Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, V. 2, n. 1, 2004, p. 83-93.
3. ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et al. *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013, p. 93-116.
4. ALTENHOFEN, Cléo V.; MORELLO, Rosângela. Rumos e perspectivas das políticas linguísticas para línguas minoritárias no Brasil: entre a perda e o inventário de línguas. In: FARENZENA, Nalú et al. *Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Porto Alegre: UFRGS, 2013, p. 19-26.
5. BORGES, Clarissa Leonhardt. *A (ludo)fonética no ensino de alemão como língua adicional para crianças: Análise de dois contextos escolares*. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre: UFRG, 2012.
6. BRASIL. Constituição Federal. 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> – último acesso em 30 de novembro de 2015.
7. BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases* (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LegisBasica.pdf>> – último acesso em 08 de dezembro de 2015.
8. BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental)*. 1998. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)> – último acesso em 08 de dezembro de 2015.
9. BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. 2013. Disponível em <[http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_2013.pdf](http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf)> – último acesso em 30 de novembro de 2015.
10. CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, V. 15, n. especial, 1999, p. 385-417.
11. HUFEISEN, Britta; NEUNER, Gerhard. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003.

12. KÄFER, Maria Lidiani. *A Conscientização linguística como fundamento para uma abordagem plural no ensino de alemão-padrão como língua adicional em contextos bilíngues português-hunsrückisch*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2013.
13. MARIANI, Bethânia S. C. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. *Cadernos de Letras da UFF*, V. 36, 2008, p. 27-44.
14. MORELLO, Rosângela; OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Uma política patrimonial e de registro para as línguas brasileiras. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, V. 6, 2007, p. 1-8.
15. NEUMANN, Gerson R. *A “Muttersprache” (língua materna) na obra de Wilhelm Rotermund e Balduino Rambo e a construção de uma identidade cultural híbrida no Brasil*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, 2000.
16. OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. In: SILVA, Fábio Lopes de; MOURA, Heronides M. de Melo. *O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Editora Insular, 2002, p. 83-92.
17. PUPP SPINASSÉ, Karen. *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernersprachen und muttersprachliche Interferenzen*. Berlin: Peter Lang, 2005.
18. PUPP SPINASSÉ, Karen. Os Imigrantes Alemães e seus descendentes no Brasil: A Língua como fator identitário e inclusivo. *Conexão Letras*, Vol. 3, n. 3, 2008, p. 125-140.
19. PUPP SPINASSÉ, Karen. Dialekt im Deutschunterricht? Für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit in Brasilien. *Fremdsprache Deutsch*, n. 50, 2014a, p. 25-29.
20. PUPP SPINASSÉ, Karen. Sprachenpolitische und didaktische Reflexionen für den Deutschunterricht in einem bilingualen Kontext Brasiliens. In: HERZIG, Katharina; PFLEGER, Sabine; PUPP SPINASSÉ, Karen; SADOWSKI, Sabrina. *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis*. Tübingen: Stauffenburg, 2014b, p. 13-29.
21. PUPP SPINASSÉ, Karen; KÄFER, Maria Lidiani; MORAES, Romara G. A Didatização de regras ortográficas do hunsrückisch como fator de facilitação para o aprendizado do alemão-padrão como língua estrangeira. In: NEUMANN, Rosane M. *Imigração: do particular ao geral*. Ivoti/Porto Alegre: ISEI/CORAG, 2009, p. 300-307.
22. SEIFFERT, Ana Paula. *Línguas brasileiras de imigração faladas em São Bento do Sul (SC): Estratégias para revitalização e manutenção das línguas na localidade*. Dissertação de mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.



23. SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce. *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 199-228.

**ABSTRACT:** Due to a long history of fostering monolingualism in Brazil, language policies that take into account the present minority languages are still recent here. Particularly the so called immigration languages still suffer a lot of prejudice, because they don't find their space in this scenario that is not recognized as multilingual – although it in fact always have been multilingual. Thus, the process of losing/shifting these languages may be being accelerated, and the public policies don't do very much to reverse this situation. In this paper we discuss the situation of Brazilian multilingualism, focusing on minority languages, especially the Hunsrückisch, a Brazilian immigration/heritage language of German base, which is spoken preeminently in Rio Grande do Sul. We show here some actions that we have developed within our research projects, which aims to contribute to the maintenance of this minority language, combating linguistic discrimination and negative attitudes towards it, as well as allowing it in the school and legitimizing it as a bridge language for the standard German learning.

**KEYWORDS:** Multilingualism; language awareness; bridge language; language maintenance.

Artigo recebido em 30 de novembro de 2015.

Artigo aceito para publicação em 15 de março de 2016.