

Línguas em contato/conflito: em foco uma escola rural em zona de imigração alemã no Sul do Brasil

Maristela Pereira Fritzen

Programa de Mestrado em Educação; Departamento de Letras – Universidade Regional de Blumenau (FURB)

mpmf@furb.br

Resumo. *O Vale do Itajaí, em Santa Catarina, se constituiu como um cenário multicultural e plurilingüístico, em função do modo de colonização da região. Apesar das campanhas de nacionalização do ensino, cuja premissa principal baseava-se no lema “uma língua, uma nação”, entrecruzam-se, hoje ainda, neste contexto, ao lado do português, línguas de imigração como o alemão, o italiano e o polonês. Porém, o bilingüismo desses grupos minoritarizados, que conservam a língua de seu grupo étnico, não é reconhecido pela sociedade majoritária. O que circula, em geral, na região, são discursos hegemônicos de estigmatização das línguas de herança e de seus falantes. Na escola, o bilingüismo das crianças é tratado, não raro, como um problema para a aprendizagem do português escrito e das demais disciplinas ou é simplesmente apagado do contexto escolar. Nesta comunicação, pretendo socializar e discutir no GT Plurilingüismo e Contato Lingüístico parte de minha pesquisa desenvolvida no Programa de Doutorado em Lingüística Aplicada da Unicamp, na linha de pesquisa Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilingüe. O estudo de natureza etnográfica foi realizado em uma escola rural multisseriada, inserida em contexto bilingüe alemão/português de Blumenau, SC. Com apoio teórico do campo de estudos do bilingüismo como fenômeno social e dos estudos culturais, o objetivo é (i) problematizar o contato/conflito lingüístico presente na sociedade e na escola, (ii) combater o preconceito lingüístico, (iii) visibilizar o grupo estudado e (iv) desvelar as intersecções entre as línguas em uso e questões sócio-históricas, políticas e identitárias presentes nesse cenário sociolinguisticamente complexo, a fim de contribuir para o reconhecimento do direito das crianças bilingües ao ensino formal da língua e da cultura do seu grupo étnico, como apregoa a Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, de 1996.*

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

Abstract. *Itajaí Valley, in Santa Catarina, constituted itself into a multicultural and multilanguage scenario due to the way it was colonized. Regardless the campaigns aiming at the nationalization of education, which main issue was based on the motto “a unique language, a unique nation”, even today, it is possible to notice that immigration languages as German, Italian, and Polish, besides Portuguese, intercept themselves. However, the bilingualism of these minority groups, which keep the language of their*

corresponding ethnic group, is not recognized by the majoritary society. Hegemonic discourses of stigmatization of the inherited languages, and their speakers, are carried around within the mentioned area. At school, children's bilingualism is commonly seen as a problem to the acquisition of written Portuguese and of other subjects, or is simply erased from school context. This presentation aims at discussing and sharing, at the TG Multilingualism and Linguistics Contact, part of my research developed in the Doctoral Program in Applied Linguistics at Unicamp, within the research line Multiculturalism, Multilingualism and Bilingual Education. The study of ethnographic nature was held in a multileveled rural school, inserted into the German/Portuguese bilingual context of Blumenau, SC. Counting on the theoretical support of the research field of bilingualism taken as a social phenomena and of cultural studies, we aim at: (i) problematizing the language contact/conflict present both at school and in the society, (ii) fighting against linguistic prejudice, (iii) giving visibility to the researched group and (iv) showing the intersections between the languages in use and socio-historical, political and identity issues present within this sociolinguistically complex scenario, in order to contribute to the recognition of the rights of bilingual children to the formal learning of the language and culture of their ethnic group, as stated by the Universal Declaration of Linguistic Rights of 1996

Key-words: social bilingualism, linguistic minorities, language conflict.

1. Introdução

O bilingüismo é uma realidade presente em muitas comunidades do Brasil, apesar de não haver interesse político de que elas sejam visibilizadas. Pelo contrário, o esforço, em geral, gira em torno da pressão para se chegar a uma situação “ideal” de monolingüismo. O Vale do Itajaí, localizado no Estado de Santa Catarina e colonizado principalmente por imigrantes alemães, italianos e poloneses, pode ser citado como um exemplo de um dos cenários multiculturais e plurilingüísticos do país. Até os dias atuais, as origens dos colonizadores exercem forte influência sobre os hábitos dos moradores, sobre as atividades humanas e sobre a utilização das línguas, o que constitui riqueza cultural e lingüística local.

Apesar de todo esse valioso conjunto de bens culturais, pouco se conhece da realidade sociolingüística da região, pouco se sabe das experiências na educação formal dos descendentes de imigrantes alemães que foram obrigados, em sua maioria, a abandonar a língua de herança, o alemão, em função das políticas de nacionalização adotadas pelo governo Vargas (1937-1945) cuja premissa principal se traduzia no lema “uma língua, uma nação”, em que “a língua materna deveria coincidir com a língua nacional” (ACHARD, 1989, p. 31).

Para o governo e na representação dos Estados modernos, a língua materna simboliza “um traço unificador, um traço efetivo de união necessária para o estabelecimento e a homogeneidade do Estado-Nação contemporâneo” (DECROSSE, 1989, p. 19). As comunidades de imigrantes com sua pluralidade cultural e lingüística, com uma língua materna que não coincidia com a língua nacional, representavam, pois,

uma ameaça capaz de contaminar o corpo nacional e abalar a soberania do Estado-Nação. Daí a necessidade urgente da assimilação forçada.

Embora as medidas coercitivas tendo como alvo especialmente as regiões de imigração alemã do sul do país tenham tentado impor o silenciamento a vários teuto-brasileiros, o alemão continua sendo, ainda hoje, ao lado do português, a língua de interação em várias comunidades rurais, afinal, questões de língua e identidade não são determinadas por decreto. O que se observa como um dos desdobramentos das campanhas de nacionalização é o fato de a língua alemã ter sido praticamente varrida do cenário urbano público de Blumenau e ter perdido em grande parte o contato com a escrita.

No presente artigo, objetivo socializar e discutir parte dos resultados da pesquisa etnográfica (ERICKSON, 1984) e interpretativista (MASON, 1997; MOITA LOPES, 1994), desenvolvida em uma dessas localidades rurais bilíngües do município de Blumenau (FRITZEN, 2007), tendo como alvo uma escola multisseriada, onde funcionam a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Para tanto, inicio com uma breve descrição do cenário sociolingüístico local, o qual pode ser caracterizado como complexo, pela coexistência de línguas hegemônicas e variedades locais, em geral estigmatizadas. A seguir, focalizo como essas línguas entram no ambiente escolar e como são tratadas pelos atores sociais que interagem nesse espaço. Por fim, discuto possibilidades de mudança nesse cenário, a fim garantir o bilingüismo (HORNBERGER, 2001), via escolarização, às crianças bilíngües.

2. “Nós não devia falar alemão”: entre a proibição e o preconceito lingüístico

Antes do início da pesquisa de campo aqui focalizada, não tinha consciência da complexidade sociolingüística presente na região. Primeiro, porque, por muito tempo, inseri-me nos discursos hegemônicos de estigmatização das línguas minoritárias. Segundo, pelo desconhecimento da realidade dos grupos teuto-brasileiros. As primeiras visitas feitas à escola já revelaram a presença viva do alemão na comunidade. Com meu trabalho de campo e, por conseguinte, a convivência diária durante um semestre letivo com alunos, professores e pais, constatei que o alemão, língua de herança mantida pelos teuto-brasileiros que residem na região, é a língua da comunidade, das relações familiares e sociais do grupo, apesar dos esforços das campanhas de nacionalização do ensino, que visavam prioritariamente à homogenização e ao apagamento das diferenças étnico-lingüísticas, como poder ser percebido, na fala¹ de um dos sujeitos da pesquisa, uma senhora na época da entrevista com 50 anos, avó de duas alunas da escola alvo da pesquisa:

¹ Diferentemente do título desta seção, chamo atenção para o fato de registrar a fala da entrevistada, identificada por meio de pseudônimo, com as marcas do alemão no português. E ao fazer essa opção metodológica, estou consciente de que posso correr o risco de acentuar a estigmatização que existe sobre o português do grupo. Apesar disso, faço esse uso por querer justamente chamar a atenção para o fato de que estou lidando com um grupo bilíngüe, com o bilingüismo como fenômeno social, e daí ser natural que uma língua acabe vazando na outra. E isso não significa que ela seja inferior.

“Nós não devia falá alemon”²

Isolde: lá onde eu estudava lá tinha poucos alemon (.) nós era assim meio perdido lá no meio porque lá a maioria era polaco né, uma boa parte lá era polaco nós só era uma parte assim alemon (.) quando nós ia na aula na época nós não devia falar alemon (--) non, non, nós ficava ali num cantinho aqueles poucos aluno que tinha ali em alemon né,

Maristela: não podia falá alemão por que os outros falavam polonês?

Isolde: português né, nós não sabia português daí a gente não falava com eles porque a gente não se dava né, porque nós falava só aquela turminha que era alemon ficava sempre separada até que a gente entendia melhor, né, depois assim (--) até a quarta série já melhorou né, (...)

O depoimento da Sra. Isolde, nascida em 1955, isto é, após dez anos do término da Segunda Guerra Mundial, revela, por um lado, o cenário multilíngue da região, onde se encontram numa mesma sala de aula descendentes de alemães e poloneses, liderados por uma professora ítalo-brasileira, e, por outro, as seqüelas das medidas punitivas aplicadas contra teuto-brasileiros que persistiam/persistem em utilizar a língua de seu grupo étnico. Essa experiência de isolamento e silenciamento lingüístico via escolarização (*quando nós ia na aula na época nós não devia falar alemon, (...) nós ficava ali num cantinho*) vivida pela Sra. Isolde não é única. A maioria dos descendentes de imigrantes alemães aprenderam o português somente na escola. Aliás, ainda nos dias de hoje, no caso da comunidade estudada e regiões rurais vizinhas, há crianças que entram na escola falando alemão apenas. Assim, a escola representa para muitas crianças o lugar onde aprendem a falar, a ler e a escrever em português, uma vez que a língua do grupo, o alemão, não teve mais apoio da escola. Em conseqüência disso, as gerações mais jovens perderam o contato mais efetivo com a escrita em alemão que as gerações anteriores mantinham, primeiro, por meio da escolarização, depois, apenas nas aulas de doutrina³ ou pelo incentivo dos pais que ensinavam seus filhos.

Mesmo que o alemão tenha sido a língua mais falada na região até 1940⁴, e ter sido legitimada por agências de letramento como escola, igreja e imprensa, em termos de Brasil, sempre foi língua minoritária. O emprego do 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, p. 31) [ênfase no original], isto é, a língua hegemônica, oficial, que, no caso do Brasil, foi e é a língua portuguesa. A proibição das línguas de imigração, tratadas por questões obviamente políticas como línguas estrangeiras, trouxe várias conseqüências como pode ser percebido ainda hoje nas memórias históricas que circulam nesse espaço. “O propósito das pressões pela assimilação”, como nos lembra Bauman (2003, p. 85), “era despojar os ‘outros’ de sua ‘alteridade’: torná-los indistinguíveis do resto do corpo da nação, digeri-los completamente e dissolver sua idiosincrasia no composto uniforme da identidade nacional” [ênfase no original].

² Convenções de transcrição: (.) marcação de micropausa, (--) pausa estimada entre 1.0 a 2.0 segundos, (...) omissão de parte da fala, :: prolongamento do som precedente, , elevação média de entonação.

³ A maioria das pessoas do grupo estudado são evangélicas luteranas. Há uma igreja ao lado da escola, onde ainda são celebrados cultos em alemão, a cada quinze dias.

⁴ Segundo dados do IBGE, em 1940, 97% da população de Blumenau falava alemão no lar e em âmbito social.

A meta nacionalista de assimilação dos imigrantes e seus descendentes conseguiu, no âmbito lingüístico, deslocar em grande parte a língua de herança da zona urbana, onde o controle sobre os que falavam alemão era mais rígido, para a zona rural do município. Sem o contato e a referência na escrita, como mencionado acima, a língua alemã do grupo teuto-brasileiro passou a ser estigmatizada por ter-se distanciado da variedade de prestígio idealizada, o *Hochdeutsch*, e seus falantes passaram a ser associados, de forma preconceituosa, à categoria social e étnica “colonos alemães”. De fato, o que está em questão não é apenas a língua, mas as atitudes e valores que seus falantes e não falantes mantêm em relação à língua (GROSJEAN, 1982). Para a sociedade majoritária, quem, pois, fala alemão é visto como colono, tem pouca instrução e fala um dialeto, isto é, uma língua considerada inferior.

Passo a seguir a enfocar relações que se estabelecem entre as línguas em contato/conflito na sociedade e na escola alvo da pesquisa focalizada neste artigo.

3. “Wie heißt du?”: as línguas na escola

Quando da minha primeira visita à escola alvo da pesquisa aqui relatada, já pude perceber os usos do alemão nesse contexto, quando fui recebida no portão da escola por um menino de oito anos que me perguntou curioso: “Wie heißt du?” (como te chamas?). Ainda nessa primeira visita à escola, pude observar o emprego da língua alemã tanto em momentos ritualizados, como quando os alunos, na hora da pausa, antes do lanche se reúnem em volta de uma mesa no pátio da escola e fazem uma oração em alemão, tanto em outros momentos espontâneos, quando a diretora chama a atenção de alunos em alemão ou quando os alunos brincam na hora da pausa. Mais tarde, com as observações feitas em sala de aula, pude compreender os usos que os alunos e alunas fazem de sua língua de herança na sala de aula.

Apesar de o alemão ter alcançado o *status* de disciplina curricular nas escolas municipais multisseriadas localizadas em regiões bilíngües do município de Blumenau, em 2005, com uma aula semanal, o currículo formal ainda está assentado no português, que é a língua de instrução para todas as demais disciplinas.

Esse peso do currículo pressiona até mesmo as professoras que haviam iniciado em 2003 uma formação em serviço por meio da Secretaria de Educação, cujo objetivo era oferecer às crianças educação bilíngüe⁵. A diretora, moradora da comunidade e pertencente ao mesmo grupo étnico, parece personificar as tensões que envolvem a concretização do currículo: por um lado, é solidária à língua da comunidade (conversa com alunos em alemão, com os pais), por outro, sofre pressão dos objetivos da escolarização centrados na língua majoritária, o português. Com isso, teme que as aulas de alemão possam retardar ou dificultar o alcance de tais objetivos, quando questiona: “será que o alemão/as aulas de alemão não vão atrapalhar, confundir as crianças?”. Com essa atitude ela acaba atribuindo um valor maior ao português, como reflexo da relação assimétrica entre a língua oficial de ensino e o alemão.

⁵ O projeto Escolas Bilíngües, inserido em uma política linguística para o município de Blumenau (vide MAILER, 2003), que começou a ser desenvolvida em 2002, transformaria as escolas municipais localizadas em contextos bilíngües em escolas bilíngües. Os professores 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.

Ao lado da preocupação da diretora com a suposta interferência do alemão no português, foi possível perceber, por meio de atitudes de uma professora de 2^a. a 4^a. série, não falante de alemão, que a língua e a cultura das crianças é vista como inferior. A professora lida com o bilingüismo das crianças como um obstáculo que dificulta o seu trabalho. Ou ainda, indo mais longe, não se pode considerar que haja na escola o reconhecimento do bilingüismo dos alunos. Esse fato só confirma as visões e discursos hegemônicos que circulam na sociedade maior, que estigmatizam a língua alemã falada na região. Se a língua não tem prestígio, se está presente, em grande parte, apenas na oralidade, logo, seus falantes não poderiam ser considerados bilíngües.

O preconceito lingüístico, porém, vai mais longe. Não é apenas a língua alemã falada pelos alunos e membros do grupo social (e demais comunidades similares da região) que é estigmatizado. Os teuto-brasileiros sofrem duplo preconceito. Quando falam alemão, falam um “dialecto” apenas, que não alcança mais o *status* de língua. Quando falam português, falam-no deixando escapar as marcas do alemão, “as marcas de sua origem”, como diria Bauman (2003). Na escola alvo da pesquisa, esse preconceito surge tanto na avaliação da professora, que não fala alemão, diante da nota de leitura em português que aplicaria aos alunos com “sotaque alemão”, como nas atitudes dessa professora e de outra, não membros do grupo teuto-brasileiro, com relação ao português do grupo. Na visão delas, o presidente da APP (Associação de Pais e Professores) não deveria discursar em um evento festivo na escola, pois haveria autoridades e representantes de fora da comunidade, que “notariam o sotaque alemão” dele.

Desses conflitos lingüísticos emergem projeções de identidade por parte das professoras teuto-brasileiras, que se posicionam a favor dos alunos, dos pais, da língua alemã, “símbolo da identidade do grupo” (GROSJEAN, 1982, p. 117), demonstrando pertencimento ao seu grupo étnico. Grosjean (op. cit.), ao discutir as conseqüências das atitudes dos diferentes grupos perante as línguas minoritárias, chama a atenção para o fato de que atitudes negativas, além de poderem provocar o abandono da língua minoritária pelos seus falantes, podem, por outro lado, reforçar os valores positivos do grupo e simbolizar solidariedade.

Quanto à situação das línguas na sala de aula, os alunos precisam perceber o lugar que as línguas ocupam na sala de aula e precisam aprender de que forma eles podem utilizar seu repertório lingüístico, o que se associa à estrutura de participação social (ritmo social) e à estrutura acadêmica da aula (ritmo acadêmico) (ERICKSON, 1982). Os alunos precisam aprender, por exemplo, *se, quando e com que interlocutores* podem empregar as duas línguas, quando podem ou necessitam alternar a língua e em que situações.

A aula segue um planejamento prévio elaborado de acordo com os objetivos instrucionais pautados no uso do português, isto é, a língua de instrução é o português. Além disso, a professora não fala alemão, como citado anteriormente. A língua alemã, oficialmente, ocupa, assim, um lugar específico na sala de aula: as aulas de alemão, iniciadas em 2005. Sendo assim, em sala de aula, com exceção das aulas de alemão, para as crianças bilíngües fica apenas a alternativa de empregarem o português quando se dirigirem à professora.

Isso posto, foi possível reconhecer, na sala de aula observada, três diferentes configurações de fala em interação, para as quais as seguintes regras de uso das línguas são aplicadas: (1) quando a professora se dirige aos alunos, emprega o português; (2) quando as alunas e alunos se dirigem à professora, empregam o português, ou seja, em seqüências interacionais controladas pela professora, fala-se português; (3) quando as alunas e alunos interagem entre si, empregam português e/ou alemão⁶, quando a professora não controla diretamente a interação. São exemplos dessa configuração, situações em que as crianças trabalham em grupo ou em dupla, ocasiões em que ocorrem mudanças de código do português para o alemão ou vice-versa e empréstimos. Como a aula é gerenciada pela professora, que controla a tomada e manutenção dos turnos nas interações face a face, o uso do alemão é limitado às interações verbais entre as crianças e corre paralelo a falas “oficiais” na sala de aula.

É preciso ressaltar que o fenômeno da alternância de código, observado entre as crianças, preenche várias funções na interação face a face, não podendo ser explicado, portanto, como uma mudança aleatória relacionada a uma lacuna ou *deficit* na competência lingüística dos falantes, conforme outros estudos já mostraram (vide, entre outros, ROMAINE, 1995; MAHER, 2007)⁷. Ou ainda, indo mais longe, pode-se afirmar que “um bom bilíngüe transita de uma língua para outra justamente porque, diferente do monolíngüe, tem competência para tanto”, como argumenta Maher (2007, p. 75).

4. Desafios para a educação em contexto bi/multilíngüe

Os registros gerados pela participação em diversos eventos na comunidade estudada são indicativos da importância da língua de herança para o grupo teuto-brasileiro. A língua alemã do grupo, apesar das tentativas históricas de seu apagamento por órgãos oficiais governamentais e de ensino, é a principal língua de interação entre os membros da comunidade, é a língua presente em eventos oficiais do grupo e é ainda adquirida em casa. É importante salientar o papel relevante da Igreja como agência de letramento, que vem ainda possibilitando ao grupo contato com o alemão escrito (livro de cantos, jornal mensal), fortalecendo a língua de herança. O fato de várias crianças ainda ingressarem na escola falando apenas alemão, torna evidente o papel da língua do grupo como símbolo da identidade étnico-lingüística alemã.

No entanto os discursos hegemônicos que estigmatizam a língua de herança do grupo pesquisado reproduzem uma visão de língua como sistema imutável e não a língua verdadeiramente em uso. Ao mesmo tempo em que consideram que o alemão falado em Blumenau perdeu o *status* de língua alemã e, com isso, é uma língua menor, um “dialeto”, seus falantes também são considerados socialmente inferiores.

Como visto acima, os conflitos e tensões lingüísticas percebidos na escola corroboram a estigmatização das línguas construída fora do ambiente escolar. As manifestações contrárias à língua de herança do grupo atingem as professoras locais e o grupo como um todo. Quanto ao currículo oferecido às crianças bilíngües, pode-se concluir que, apesar de o bilingüismo da comunidade ter recebido oficialmente visto de

⁶ Quando emprego “alemão” e “português”, refiro-me, como já citado anteriormente, ao alemão e ao português falados pelo grupo, para os quais não estou empregando uma nomenclatura específica.

⁷ No Brasil, Mello (1996) fez um estudo focalizando a alternância de código como uma estratégia discursiva entre crianças em fase de aquisição do português e do inglês.

entrada na escola, por meio da inclusão do alemão no currículo, com uma aula por semana, na sala de aula observada, de 2^a. a 4^a. série, a língua das crianças é com frequência ignorada no processo de aprendizagem, isto é, continua-se oferecendo às crianças um ensino monolíngüe.

A complexidade dos episódios abordados revela a necessidade urgente de os currículos de formação de professores e professores em serviço se abrirem para uma abordagem multilíngüe como sugerem César e Cavalcanti (2007), a fim de que os professores ampliem seu campo de visão e possam compreender e discutir a realidade multicultural e plurilingüística da região, do país, do mundo.

Vislumbrando essa possibilidade de mudança e inspirada na proposta das professoras-pesquisadoras citadas acima, reitero: à medida que os professores, que nós professores, conseguirmos na sala de aula transpor dicotomias como língua x variedade, língua x norma, língua x dialeto, poderemos chegar à adoção do conceito de multilingüismo e criarmos, assim, um contexto de aprendizagem que fortaleça as línguas minoritárias, como línguas legítimas, nem inferiores, nem superiores. Dessa forma, daríamos o mesmo tratamento às “línguas portuguesas” e às “línguas alemãs” (que poderiam ser outras línguas minoritárias como indígenas, de fronteira, dos surdos – LIBRAS), com a possibilidade de discutirmos a formação do multilingüismo, sem lidar com as diferenças como variedades empobrecidas e corrompidas da(s) língua(s) de prestígio.

Só assim, poderíamos defender uma proposta de Educação Bilingüe em contextos semelhantes ao focalizado neste artigo, com base em uma concepção de língua como direito, conforme defende a Declaração Universal de Direitos Lingüísticos, promulgada em Barcelona, em 1996. Com a adoção de uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1996) que garantisse a essas crianças bilíngües o bilingüismo em português e alemão, com base em um projeto de educação bilíngüe comprometido com o respeito e o fortalecimento da identidade étnica do grupo e com o desenvolvimento da língua de herança, seria possível promover o bilingüismo de enriquecimento. Mas esse projeto só poderá se concretizar com a adoção de políticas lingüísticas locais bem assentadas, amplamente discutidas com as comunidades bilíngües, e sintonizadas com os sistemas de ensino municipal e estadual e com a formação inicial e em serviço de professores.

5. Referências bibliográficas

ACHARD, P. Um ideal monolíngüe. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (orgs.) **Multilingüismo**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

DECROSSE, A. Um mito histórico: a língua materna. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (orgs.) **Multilingüismo**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989.

CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

ERICKSON, F. **Classroom discourse as improvisation**: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. Communicating in the classroom. New York: Academic Press, 1982.

_____. What makes school ethnography 'ethnographic'? **Antropology and Education Quarterly**, v. 15, no. 1, Spring, pp. 51-66, 1984.

_____. Transformation and school success: the politics and cultures of education achievement. In: JACOB, E.; JORDAN, C. **Minority education**: anthropological perspectives. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1996.

FRITZEN, Maristela Pereira. "*Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben*": bilingüismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil. **Tese** (Doutorado em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, 2007.

GROSJEAN, F. **Life with two languages**: an introduction to bilingualism. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

HORNBERGER, N. H. Criando contextos eficazes de aprendizagem para o letramento bilíngüe. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.) **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, 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 Lingüística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MASON, J. **Qualitative researching**. London : Sage, 1996.

MELLO, H. A. B. Codeswitching: uma estratégia discursiva de bilíngües. **Dissertação** (Mestrado em Letras e Lingüística). Universidade Federal de Goiás, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v. 10, n. 2, p. 320-338, 1994.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. Oxford: Blackwell, 1995.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.