

ESCOLAS DE ENCONTRO: MERCADO DE IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Robson Carapeto-Conceição

Doutorado/UFF

Orientação: Mônica Maria Guimarães Savedra

A aprendizagem de uma língua implica, para o aprendiz, em uma série de confrontamentos e ressignificações, a começar pela construção da própria identidade, dado que ela se dá através de atitudes pautadas pela linguagem, num processo dialógico em que o interlocutor desempenha um papel crucial (Moita Lopes, 1996/2002). Além disso, posições atribuídas ao indivíduo conforme a sua relação de pertencimento a determinadas instituições (por exemplo, de ensino) e a sua participação em grupos de interesse que compartilham de experiências comuns (Gee, 2001), são fatores que moldam a identidade do indivíduo, num processo ininterrupto de ressignificação.

Já na sala de aula de língua estrangeira ou segunda língua, se configura uma paisagem humana que favorece enormemente as trocas discursivas entre aprendizes e professor e a relativização das identidades individuais. Isso se potencializa à medida que outros falantes da língua-alvo são trazidos para a rotina de ensino-aprendizagem e interação direta ou indiretamente com essas identidades em transformação. Tais elementos externos à sala de aula podem ser lembrados aqui como o modelo de falante nativo trazido pelo livro didático em forma de dramatizações, diálogos em exercícios de escuta e narrativas, mas também como o falante nativo propriamente dito que estabelece correspondência ou se comunica pessoalmente ou online com o aprendiz em rotinas de tandem.

Nesse ínterim, se observa que, ao aprender uma L2, o aprendiz brasileiro submete sua cultura às das línguas que aprende, ao invés de revisitar sua própria identidade e promover o diálogo de igual para igual entre as duas culturas (Leffa, 1999). No entanto, propomos com este trabalho que qualquer que sejam os idiomas constituintes do repertório linguístico de um dado indivíduo, cada um deles age na composição da sua identidade linguística e vem servir, antes de mais nada, à comunicação com outros indivíduos falantes desta mesma língua –

como L1, L2 ou LE – independentemente de suas origens linguístico-culturais, a despeito dos interesses socioeconômicos de instituições governamentais que investem na promoção da língua e da cultura-alvo através de apoio financeiro e profissional a instituições de ensino, da formação continuada de professores, de programas de fomento e do oferecimento de certificações oficiais de proficiência.

Da mesma forma, a representação social e a representação linguística se manifestam como fenômenos intersubjetivos, isto é, são construídas e interpretadas tendo em vista a presença de um outro – o interlocutor, para um evento comunicativo (Carapeto-Conceição, 2011:184). O projeto de pesquisa em andamento, de que esse relato se ocupa, se dedica a investigar, para além da ressignificação da identidade do aprendiz, também o desenvolvimento de suas representações em relação (a) ao falante nativo da língua-alvo, (b) ao interlocutor com quem ele interage à distância na língua-alvo, mas que advém de um terceiro cenário linguístico-cultural, ou seja, não sendo falante nativo da língua-alvo, e (c) a si mesmo enquanto falante e agente plurilíngue.

Descrição dos sujeitos de pesquisa

Os estudantes participantes do projeto de intercâmbio postal em alemão frequentam o segundo segmento do Ensino Fundamental (ou equivalente) em duas escolas internacionais, localizadas respectivamente no Brasil e na Venezuela. Ambas são instituições de ensino privadas e vinculadas ao Departamento Central de Escolas no Exterior (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*), do Ministério de Relações Exteriores da República Federal da Alemanha. Tratam-se de escolas que oferecem a terminalidade escolar alemã (*Abitur*) no exterior – como em outras 140 escolas em todo o mundo (28 na América do Sul) –, além de exames para a certificação de proficiência em língua alemã conferida pela Conferência Permanente dos Ministros de Educação e Cultura dos estados alemães (*Kultusministerkonferenz*).

As escolas que participam desse estudo se denominam “escolas de encontro bicultural”. A definição para esse conceito que a escola brasileira apresenta em seu site oficial coincide em muitos pontos com os pressupostos de Carapeto-Conceição (2011) e de Kramsch (2009), conforme os quais, o encontro precede as culturas, que precede as línguas – ou cada um é, respectivamente, continente do próximo. De acordo com essa visão, o alicerce do lugar de encontro se constitui numa área interseccional constituída por elementos compartilhados por todas as culturas que aí venham a se encontrar, de modo que é o encontro que propicia o

lugar e não o inverso. Finalmente, a língua, nesse ínterim, representa o conjunto de significantes tomados para servir de veículo a significados próprios de cada encontro, construídos cooperativamente na interação.

As instituições, em suas páginas oficiais na internet, apresentam sua identidade e suas propostas pedagógicas buscando dialogar com as demandas que consideram ser as de seu público-alvo. Dessa forma, obtemos informações importantes não só sobre os valores e as abordagens que pautam o seu trabalho, mas também sobre as famílias e os estudantes que se interessam pela proposta e se submetem a esse programa. Tomamos como amostra o trecho abaixo, retirado da página de apresentação da escola brasileira:

A meta principal da escola é contribuir para que haja um melhor entendimento mútuo entre o Brasil e a Alemanha, intensificando a cooperação na busca de soluções para as questões intelectuais mundiais.

Objetivos gerais pautados em noções como "soluções", "entendimento" e "questões intelectuais" indicam um discurso educacional que privilegia a já supervalorizada supremacia e hegemonia do trabalho mental sobre o concreto. Além disso, as propostas e os objetivos apresentados abordam invariavelmente questões de dimensão supra-regionais. Esses fatores apontam para uma comunidade discente proveniente de estratos sociais economicamente favorecidos.

Escola 1 – Brasil

O exemplo destacado é da escola alemã brasileira cujos alunos participam do projeto de comunicação transcultural por cartas e que, doravante, será designada aqui como “escola 1”. Nela, estão matriculados cerca de 1300 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Paradoxalmente, o “encontro bicultural” que caracteriza a escola é representado por uma divisão em dois ramos (*Zweige*) – metáfora que representa bipartição, e não confluência. O chamado “ramo alemão”, de acordo com a escola, é frequentado por *alunos alemães e brasileiros* e oferece *aulas principalmente em língua alemã*, de acordo com um programa que *contempla, em sua grande maioria, metas de ensino e educação da Alemanha*. No ramo alemão da escola 1, são representadas ambas as culturas por indivíduos portadores de diferentes perfis da bilinguagem (brasileiros com ancestralidade alemã, alemães transferidos, alunos que migram do ramo brasileiro etc.). De acordo com a apresentação de

sua estrutura, porém, além de alemães, a escola admite no ramo alemão alunos brasileiros que apresentam *requisitos básicos para conseguirem uma conclusão bilíngue*. Tais requisitos não são definidos na página. Desse modo, apesar de apenas 10% dos alunos da escola serem portadores de cidadania alemã, no último ano do Ensino Médio, 50% dos alunos se encontram matriculados no ramo alemão.

Paralelamente, existe um “ramo brasileiro” frequentado por *alunos, em sua grande maioria brasileiros, que são preparados para a conclusão brasileira*. Apesar de ocorrer na prática em alguns casos, em nenhum momento a apresentação da estrutura escolar se refere à possibilidade de migração no sentido inverso ao supracitado, ou seja, a migração de estudantes do ramo alemão para o ramo brasileiro não é um movimento previsto. Esse é o primeiro indício de que o “encontro bicultural”, do ponto de vista curricular, é vivenciado, acima de tudo, pelo aluno brasileiro que frequenta o ramo alemão. Além disso, a análise das atividades extracurriculares promovidas pela escola e reportadas no site, através de um feed de notícias, mostra que aquelas de caráter inter e transcultural são dirigidas e vivenciadas prioritariamente pelas turmas do ramo alemão. Aí também são oferecidas disciplinas em língua portuguesa, mas não há de fato um plano sistemático de integração dos alunos estrangeiros no currículo das disciplinas brasileiras (Língua Portuguesa, História do Brasil e Geografia do Brasil) comparável ao que é oferecido, desde o início do Ensino Fundamental, aos alunos brasileiros que se iniciam na língua alemã (DaF) no ramo brasileiro. Alunos recém-transferidos do exterior passam por uma fase de adaptação em que têm aulas intensivas e individualizadas de Português como segunda língua, mas os objetivos de aprendizagem para esses estudantes nas disciplinas da grade regular não são reconfigurados.

Observa-se que, mesmo assumindo a diversidade cultural de ambos os “ramos”, a escola designa cada um pelos adjetivos pátrios “alemão” e “brasileiro”, que correspondem, na verdade, aos currículos aplicados, mas que no cotidiano acabam servindo à designação das próprias turmas, de professores e de alunos que participam de cada uma dessas seções. Finalmente, o aluno do ramo brasileiro que demonstra “aptidão” na aprendizagem da língua alemã e bom desempenho em “DaF” – sigla que significa *Deutsch als Fremdsprache* (alemão como língua estrangeira) e que é utilizada por alunos e professores para se referir a essa disciplina no ramo brasileiro – com frequência, em algum momento de sua trajetória escolar, acaba migrando para o ramo alemão, onde passa a ter aula de *Deutsch* (alemão), sem aposto, porém representando um conceito distinto do de *Englisch* (inglês), que também compõe a sua grade curricular. Enquanto inglês continua sendo orientado por uma abordagem de segunda

língua, *Deutsch* é conduzido por professores qualificados em outra direção e trabalhado com materiais didáticos que visam o ensino de língua materna.

A grade curricular do ramo brasileiro é pautada nas diretrizes do Ministério da Educação brasileiro e as aulas são regidas majoritariamente em língua portuguesa. “DaF”, como é chamada, ou “Alemão como Língua Estrangeira” é adicionada à carga horária geral com 5 a 6 horas-aula semanais desde o primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Os exames oficiais de proficiência em alemão são aplicados em dois ciclos (nível A2/B1 no final do Ensino Fundamental, e nível B2/C1 para o Ensino Médio) a todos os alunos de ambos os ramos, a partir do 8º ano (no ramo brasileiro, a partir do 9º ano).

Escola 2 - Venezuela

Frequentada por cerca de 1000 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio, oriundos de famílias de classe média-alta e alta, a escola 2, localizada na Venezuela, conta com uma estrutura semelhante à da escola 1, denominando-se igualmente “escola de encontro bicultural”. Contudo, a sua comunidade discente conta com apenas 6 alunos falantes de alemão como primeira língua, número que inclui os filhos de uma coordenadora pedagógica e os de um funcionário da embaixada alemã no país. Mesmo assim, os estudantes são divididos também em turmas dos dois ramos: *rama castellana* e *rama bilíngüe*. Diferentemente da escola 1, porém, essa segmentação ocorre apenas a partir do 7º ano.

De modo análogo à escola brasileira, os alunos são submetidos aos exames de proficiência do governo alemão, têm aulas em cada ramo conforme pauta a legislação de ambos os países e o chamado “ramo bilíngüe” conta com um corpo docente vindo da Alemanha para lecionar a maior parte das disciplinas na língua-alvo da escola. A baixa taxa de alunos alemães no quadro da escola se deve à instável situação político-econômica que a Venezuela enfrenta há alguns anos e que motivou o retorno dos alemães à Europa e à imigração de um grande número de famílias venezuelanas.

Combinada com a imagem da construção de um futuro bem-sucedido para seus filhos, a escola se apresenta a seu público-alvo no seu site oficial como instituição promotora da educação bicultural alemã, assim como da língua alemã, que remetem à ideia de êxito profissional e socioeconômico, como diferenciais para uma educação melhor alinhada a demandas internacionais. Assim como na escola 1, aqui também o olhar está dirigido para fora, para possibilidades que se encontram além das fronteiras nacionais. Essa tendência, se posta efetivamente em prática, deve levar ao apagamento das diferenças interculturais e à universalização do sujeito aprendiz, de sua identidade e dos conhecimentos adquiridos.

O que difere a escola venezuelana da brasileira, nesse sentido, é o enquadre político-econômico abertamente neoliberal representado por três questões a partir das quais as metas do trabalho pedagógico são delineadas:

¿Qué requiere hoy el mundo globalizado?

¿Qué ofrece nuestro colegio?

¿Cuál es nuestro valor agregado hoy?

Desse modo, uma “pluralidade” cultural é proposta através de uma perspectiva tecnicista, recorrendo a termos do âmbito político-econômico capitalista. Nesse ínterim, a ideia de “competitividade” predomina sobre o desenvolvimento de competências interculturais representadas por laços e trocas.

Formamos ciudadanos del mundo (...) queremos que nuestros alumnos estén preparados para este mundo sin fronteras.

Um “mundo sem fronteiras” não quer dizer aqui uma Venezuela sem fronteiras ou uma América Latina sem fronteiras, mas que a educação seja capaz de mover o sujeito para o outro lado da fronteira ao norte e lhe garanta a travessia livre entre todas as demais. Para o sujeito aprendiz, dominar o idioma alemão significa se destacar do meio em que cresceu, se diferenciando do tradicional, porém se igualando a um ideal globalizado que despreza toda singularidade cultural e identitária que caracteriza a diversidade.

Metodologia

O presente estudo descritivo está sendo desenvolvido como uma investigação qualitativa de base etnográfica a que serão submetidos dados objetivos e material discursivo coletados em escolas bilíngues em que a língua alemã é ensinada como segunda língua e que mantêm um projeto transcultural de troca de cartas nessa língua-alvo.

Num primeiro momento, alunos participantes do projeto foram submetidos a entrevistas semiestruturadas e questionados sobre sua identidade linguístico-cultural, sua consciência plurilíngue e seu posicionamento crítico sobre as implicações do aprendizado de outras línguas. Buscamos, com estes meios, investigar as representações sociais e linguísticas feitas pelos participantes e a posição que estes atribuem a si mesmos em relação ao falante nativo no seio da comunidade de falantes da L2. Uma vez transcritos os diálogos, a análise dos dados será levada a cabo em busca de pistas que apontem para atitudes e representações dos informantes em relação à língua alemã, ao falante nativo e à sua própria condição em

relação aos demais falantes. Esses dados estão sendo confrontados com o discurso institucional das respectivas instituições de ensino, em que apresentam sua função social, seus objetivos e suas propostas pedagógicas a um público-alvo determinado, cujas expectativas nesse sentido podem ser antecipadas através desse mesmo discurso.

Um trabalho investigativo de interações, mesmo que rigorosamente embasado em modelos de análise e em uma rotina de trabalho – ou justamente por conta de excessivo rigor –, não deve subestimar nem prescindir de um estudo do que acontece para além dos limites do texto, que observe tanto os aspectos materiais implicados na interação (disposição das coisas no espaço, postura dos participantes etc.) como também seus processos e relações sociais, as crenças, os valores e os desejos de quem interage (Chouliaraki e Fairclough, 1999:60-61). A pesquisa de campo e a observação participante abrem espaço para gravações, entrevistas, notas de campo e para o acesso a dados relevantes presentes em arquivos e documentos, que sejam relevantes para a ‘reconstrução’ da prática discursiva.

Portanto, esse trabalho considera que o corpus textual não deve ser visto como descrições fidedignas, mas como formações discursivas articuladas no sentido de construir uma determinada perspectiva particular. Já que nem mesmo o relato dos participantes são capazes de refletir de forma neutra e transparente os processos sociais em que estão envolvidos, a intenção desse estudo é focar e se limitar a apenas um dos elementos e dos aspectos pertinentes de serem analisados, no anseio de descrever a paisagem sociolinguística e de compreender o funcionamento da comunicação transcultural em duas escolas bilíngues.

Visando não apenas estudar as imbricações das práticas discursivas nas estruturas sociopolíticas de poder, a Análise Crítica do Discurso quer agir como agente de mudanças nessas práticas e nas estruturas sociais. Esse intento é compartilhado pelo presente estudo que, apesar de seu caráter primordialmente etnográfico, lança mão do instrumental metodológico da ACD para avaliar e questionar o papel social da escola e da educação bilíngue e o lugar que estas ocupam. Considero que tanto as instituições quanto as pessoas que nela atuam são entidades dinâmicas que, através de trocas de toda sorte, reformulam suas identidades e não podem se privar dessa condição, mesmo que seu discurso monitorado, sobretudo quando escrito, não seja capaz de acompanhar esse dinamismo e de traduzir essas mudanças enquanto estão em curso.

Escolas de encontro: Análise crítica do discurso institucional

A análise crítica do discurso institucional através das páginas de apresentação online das propostas pedagógicas das escolas participantes da pesquisa nos permitiu angariar um rol de informações a respeito de representações sociais e linguísticas compartilhadas entre as instituições e seu público-alvo, potencial leitor dos textos submetidos a essa análise. Apenas aspectos identificados no discurso de ambas as instituições analisadas serão discutidos nesse artigo, por economia de espaço e por não ser esse o foco principal de que trata esse trabalho. É de nosso maior interesse chamar a atenção, mais a seguir, para os trechos dos depoimentos colhidos em entrevistas com os alunos que confirmam e contrariam perspectivas representadas pelas escolas.

Ao se apresentar ao público externo através de sua home page, ambas as escolas estudadas se caracterizam como (escola) “*alemã*” ou (colegio) “*alemán*”. O adjetivo de filiação pátria é sempre preterido a “bilíngue”, “bicultural” ou mesmo “internacional”, quando se trata de definir a instituição. A definição do conceito de “encontro”, associado também diretamente e nas primeiras linhas ao caráter da instituição, é superficial, enquanto a ideia de qualidade relacionada à filiação alemã é endossada diversas vezes. A escola 2 se refere ao ensino da língua alemã em um comentário de apenas duas linhas, após haver mencionado no início que sua linha educacional se trata de “*mucho más que aprender un idioma*”.

De acordo com a escola 1, o principal objetivo da escola de encontro bicultural “*é despertar e promover uma compreensão mais profunda da língua, história e cultura alemãs*”. Essa relação bilateral parece se delinear, portanto, em primeira linha, na forma de um canal de mão única – a cultura alemã transborda suas fronteiras nacionais e geográficas e ocupa, com a licença da premissa da interculturalidade, espaços em que já se encontram outras culturas e identidades cujos lugares que ocupam no espaço desse encontro não são claramente evidenciados. “*Língua, história e cultura alemãs*” fazem parte do objetivo principal de um projeto educacional implantado fora da Alemanha e dirigido a alunos, em sua maior parte, de outra cidadania e, apesar de frequentada por educandos alemães – que encontram, no exterior, uma instituição educacional com estrutura e condições similares ou compatíveis com o sistema de educação de seu país de origem. Estranhamente, não são destacados entre os objetivos principais dessas escolas de encontro bicultural a compreensão profunda da língua, história e cultura locais.

Em um modelo construído para abarcar as relações entre países e a língua inglesa, Kachru (1985) representa hierarquicamente essa relação na forma de três círculos concêntricos:

-
- o central, alvo, países em que o inglês é língua 'nativa' (English as a native language),
 - países em que o inglês é segunda língua (English as a second language),
 - o círculo mais exterior é a representação dos países em que o inglês é língua estrangeira (English as a foreign language).

Através das ditas escolas bilíngues ou "de encontro", os estudantes ou toda a comunidade envolvida se desloca do círculo mais externo, a que pertence o país em que a escola se localiza, para uma posição absoluta ou intersticial mais próxima do "alvo". Visto que o discurso de apresentação do perfil institucional, nesse contexto, tem por objetivo destacar pontos de possível aproximação com o público-alvo, que lhe despertem o interesse ou outra forma de reconhecimento e aprovação, a análise desse discurso nos leva a identificar representações que a escola tem sobre as famílias dos estudantes que, muito provavelmente, correspondem.

Como instituto de educação de crianças e jovens, a escola 1 salienta a importância de seu papel na busca do “*entendimento mútuo entre o Brasil e a Alemanha*”. Nesse ponto, ela faz jus à sua condição de subsidiada por fontes governamentais e empreende sua missão diplomática. Dado que essa forma de entendimento presume, como condição preliminar a distância entre duas instâncias bem delimitadas, nos damos conta que a educação bicultural ou bilíngue, nesses termos, não considera que o dito encontro se dê para além do espaço entre os indivíduos, isto é, ele ocorre fora dos indivíduos, preservando fronteiras, convicções e características preexistentes em suas identidades. Por outro lado, a ideia de “*cooperação na busca de soluções intelectuais mundiais*” dá a entender que as questões regionais e locais, às quais o jovem e o cidadão interconectado igualmente é confrontado e para as quais ele é chamado a interferir como agente no lugar onde vive, não são levadas em conta na apresentação dos objetivos. A escola 2 destaca sua proposta como “*una manera diferente de prepararse para el futuro*” e apresenta esse futuro como um desafio a ser enfrentado e a educação bicultural alemã, assim como a língua alemã, remete à ideia de êxito profissional e socioeconômico. Uma proposta, portanto, com o olhar orientado mais para o futuro do que para o presente do educando e mais para espaços alheios ao seu universo do que para o conhecimento de si mesmo e de seu entorno. Na primeira vez em que o texto evoca o país de origem do aluno, faz isso levantando a possibilidade de deixá-lo: “*por ser un colegio bicultural ofrece a sus alumnos la posibilidad de acceder a la educación universitaria con una excelente preparación, para continuar estudiando dentro o fuera de su país.*”

A visão de entendimento e cooperação intercultural descrita acima segue o modelo esférico atribuído por Welsch (2010) a Herder e ao final do século 18. De acordo com esse modelo, a cultura deve impregnar a vida de um povo coletivamente, assim como em cada pessoa. Toda atitude e todo indivíduo é considerado parte integrante insubstituível dessa cultura. O estrangeiro é menosprezado nessa concepção e assim cada cultura, enquanto cultura de um povo, deve ser diferenciada e distanciada das culturas de outros povos. Essa visão não considera permeabilidade e entrelaçamento entre matrizes culturais: o encontro delas permite a troca de pontos de vista e a cooperação em vista de objetivos em comum, por exemplo, mas não prevê ou admite que elas se transformem mutuamente.

As premissas da “escola de encontro” sugerem que sejam admitidos alunos que não possuam de antemão os requisitos básicos para uma conclusão bilíngue. No entanto, ambas as escolas estudadas se referem a certo perfil de aluno projetado conforme competências inatas ou preexistentes que os habilitem a atender a exigências diferenciadas (*aptidão; aptitudes especiales*). Esse enquadre faz questionar o papel da escola em relação à formação do aluno no sentido, justamente, de desenvolver habilidades. Colocado dessa forma, o texto leva a entender que existe um perfil ideal(izado) de aluno para o qual a educação bilíngue é pensada. Afinal, a afirmação da escola 1 de que alunos com diferentes perfis e backgrounds culturais e identitários são admitidos de forma *inclusiva* mesmo não apresentando "*requisitos básicos*" para tanto (o que é diferente de um processo "sem observação de pré-requisitos"), acaba revelando também que determinados requisitos básicos não somente existem, como são esperados e desejáveis.

O convívio com falantes nativos aparece no discurso da escola 1 revelando uma idealização do senso comum atrelada à aprendizagem bem-sucedida de L2, enquanto a escola 2, que aborda a língua apenas pontualmente em seu perfil, dedica considerável destaque à rede de escolas alemãs no exterior de que faz parte. Um mapa-múndi ilustrativo, com a localização das 140 escolas, não ressalta a coletividade reunida em torno da língua, mas essa educação bicultural como filtro social – um convite a conhecer outras elites. Apesar disso, o aluno é visto, finalmente, como agente e experienciador e não como paciente ou um projeto de adulto que só agirá e será afetado pelos estímulos do mundo no futuro. Porém, ainda assim não se chega a moldar uma representação de conhecimento tecido em redes (Lakoff, Johnson; 2002).

Representações dos alunos participantes do projeto de comunicação transcultural

Entrevistas preliminares foram empreendidas com alunos participantes do projeto de intercâmbio postal. Isso significa que as representações que serão discutidas a seguir foram expressas enquanto o contato entre os aprendizes das duas escolas ainda estava em fase inicial. Ainda assim, os alunos mostraram perceber a aprendizagem de línguas como ponte entre indivíduos diferentes, sem considerar em primeiro plano a divisão do mundo através de fronteiras entre países:

W: É importante você saber outras línguas pra poder se comunicar, você fazer amigos...

V: ...no mundo inteiro.

Nesse trecho, dois alunos da escola 1 respondem por que acham importante aprender mais de uma língua. Na entrevista, realizada sempre com pares, os sujeitos interagem entre si e, nesse caso, complementam a fala um do outro, apropriando-se, em parte, do que já havia sido dito para transmitir um pensamento que acredita ser compartilhado. Mais à frente, quando na entrevista já se tratava de refletir sobre os usos do alemão, esses mesmos sujeitos demonstraram perceber a língua como entidade que não se restringe a fronteiras nacionais e explicam melhor seu posicionamento em relação à língua e seus falantes:

R: E onde é que vocês acham que se fala alemão?

V: Aqui?... Na Alemanha?... No Rio de Janeiro?

W: Na Alemanha, na escola...

V: Na escola alemã. Na escola alemã... Sei lá.

R: Então não precisa tá na Alemanha pra falar alemão...

V: Não, você pode tá em qualquer lugar do mundo...

W: ...se tiver alemão com você.

V: Ou você pode falar, tipo, com seu amigo que também fala alemão, não precisa ser alemão. (...) a W tá na Alemanha, eu tô no Brasil. Eu mando uma mensagem pra ela ou... e pode ser em alemão, pode ser em inglês, pode ser em português, pode ser em japonês, pode ser em qualquer língua que a gente entenda.*

Para a aluna W, a língua alemã será utilizada para comunicação onde quer que haja um interlocutor que seja identificado como alemão ou falante nativo dessa língua. Eis a representação do falante nativo monolíngue cuja presença exige que o ambiente se adapte e o idioma associado a sua origem, portanto, se imponha como língua de comunicação. A outra aluna (V), no entanto, emenda logo em seguida que esse interlocutor pode ser de qualquer origem e até falantes de qualquer língua materna, de modo que bastaria ser falante de alemão

para que essa língua seja uma opção disponível para a comunicação entre as partes. Uma visão semelhante foi manifestada por um aluno da escola 2:

M: Yo pienso que las lenguas son universales, son una manera de tú expresarte a través de el habla (...) En alemán se puede hablar en cualquier parte del mundo.

Para esse aluno, o caráter atribuído em geral pelo senso comum ao inglês, como língua global ou universal, é intrínseco a todas as línguas, como forma de expressão que pode alcançar todas as partes do mundo a que seus falantes também puderem chegar.

Por outro lado, em alguns depoimentos, os alunos manifestam representações que acompanham o que vimos no discurso institucional e que, provavelmente, estão também presentes no discurso familiar:

M: Pienso que tendrías más oportunidades de estudios en el mundo y además en ser más culto tener... ciertas posibilidades de trabajar tanto en Alemania o en algunos otros países que saben más lenguas y muchos beneficios vienen con/ en el tipo de lengua, de saber hablar tipos de lenguas.

L: (...) hay algunas empresas que son de Alemania y es como... un privilegio pues hablar en alemán o varias... lenguas como... no sé, francés, que lo vamos a ver el año siguiente y el inglés que es uno de los idiomas que más se habla en el mundo.

Y: Bueno, siempre hablar un idioma más es/ siempre hablar un idioma extra viene mejor por el trabajo. Así, tienes más probabilidad que te acepten.

No trecho destacado, dois alunos da escola 2 ressaltam a importância de estarem preparados para serem estudantes no exterior e para as condições de um mercado de trabalho em empresas multinacionais. Aliado a isso, um deles acredita ser um privilégio saber falar alemão, como a língua do seu empregador estrangeiro, e valoriza outras línguas que fazem parte da grade curricular da escola, destacando seu potencial de abrangência como uma das línguas mais faladas do mundo. O primeiro aluno, antes disso, acredita ser importante o conhecimento do que chama de tipos de línguas, menciona países onde são faladas mais de uma língua. Finalmente, a resposta do sujeito Y, chama a atenção pela presença do conceito de aceitação para designar o ingresso bem-sucedido em um espaço ou uma sociedade privilegiada através do bom domínio da língua estrangeira/do estrangeiro.

Quando perguntados sobre sua proficiência atual em língua alemã, os alunos chegam a admitir que a aprendizagem da língua é possível para todas as pessoas que a desejarem, mas

destacam uma dita complexidade gramatical que também faz parte das representações veiculadas pelo discurso analisado das escolas. Essa complexidade, ao mesmo tempo que é citada como característica que torna a língua difícil de ser aprendida, constitui um fator que lhe confere valor, já que se pretende que, por conta disso, seja exclusiva a poucos e a torna um ícone da precisão que leva à eficiência, a estruturas complexas de pensamento e a uma ideia de avançado desenvolvimento tecnológico:

R: Vocês já se consideram capazes de se comunicar bem em alemão?

B: Mais ou menos, eu acho que tipo, a gente tem que ter um pouco mais de conhecimento pra poder falar bem assim ((?)). Mas qualquer um pode falar assim.

R: Quais são os conhecimentos que faltam?

A: Não sei, algum vocabulário um pouco... e... é, tipo, a estrutura da frase. Eu não sei as/ tipo, a professora de alemão ela passa uma estrutura, eu não sei as estruturas assim de cor.

Notamos que a língua é retratada pelo sujeito A mais como um conjunto de informações a respeito de um código do que como uma competência ou prática comunicativa. A estrutura gramatical prevalece à mensagem e ao canal; a professora prevalece ao aprendiz, ao falante e ao interlocutor e o esforço mnemônico prevalece às habilidades linguísticas propriamente ditas quando se trata de definir os meios necessários para se comunicar.

Por último, no que diz respeito ao uso da língua com o falante nativo em relação ao que se sente quando ela é utilizada na comunicação com outros aprendizes ou falantes de alemão como segunda língua, chama a atenção o conforto manifestado quando se referem a essa segunda situação:

W: Então eles [os alemães] podem falar um monte de coisas que você não vai entender. As pessoas mais do seu nível, que tão aprendendo só vão falar coisas que você entende/

Z: Sí. La gente... por ejemplo, la gente que, por ejemplo, mi profesora de alemán es venezolana pero sabe alemán porque, no sé, estudió alemán. Entonces... es más fácil con la gente que no es alemana, pero sabe alemán, o sea, es de aquí, porque ellos entienden como tú te sientes, porque es un poco difícil también hablar alemán y... O sea, entienden como tú te sientes para hablar el al/ para hablar el alemán porque a uno le cuesta...

É frequente entre os alunos participantes da pesquisa a representação de que a comunicação com um interlocutor alemão implica em falhas ocasionadas pela rapidez da fala, pela falta de empatia e pelo uso de palavras e expressões desconhecidas, pertencentes a um nível de proficiência mais avançado que o de um aprendiz. Chamam a atenção duas percepções dos estudantes que revelam indícios de uma educação linguística pouco orientada à autorreflexão da identidade e à consciência plurilíngue: (a) o falante de alemão como L1 é tomado como alemão e vice-versa; (b) o ordenamento de aprendizes e falantes de alemão como L1 em categorias estanques e exclusivas de proficiência. Na realidade, ambas as crenças decorrem de uma mesma forma de enxergar essa diversidade, ou melhor, de neutralizar as diferenças individuais, do ponto de vista do plurilinguismo. O aluno se vê como parte de um grupo homogêneo, estável e desprovido das características que legitimam um autêntico falante da língua que ele aprende. De modo análogo, o “alemão” (ou o falante de alemão como L1) é representado como um indivíduo nascido na Alemanha, monolíngue e com domínio total da língua, o que faz dele integrante de um grupo capaz de se comunicar sem dificuldades com os outros integrantes do grupo na língua-alvo e de entender a fala do aprendiz – que se esmera para ser compreendido, mesmo que o interlocutor não o compreenda ou não (se espera que) dedique o mesmo esforço para se comunicar com o aprendiz em sua língua materna ou em outra língua de domínio comum.

O conforto propiciado pelo fato de se ter uma professora venezuelana e que adquiriu a língua alemão através do estudo é, em todos os casos em que se fala do assunto, mais valorizado pelos estudantes do que a possibilidade que aprendam alemão com um professor que seja considerado falante nativo. Lembramos que o discurso institucional enaltece a presença do “falante nativo” como apoio para a aprendizagem bem-sucedida e o desenvolvimento de competências interculturais. Esse falante, no entanto, não chega a ser definido em nenhum dos textos analisados. A observação participante tem constatado que os sujeitos “alemães” que representariam essa categoria “modelo” de comportamento linguístico são professores e estudantes que chegam da Alemanha e cuja proficiência em língua alemã se demonstra mais alta do que a sua desenvoltura em língua portuguesa ou castelhana, respectivamente. A identificação, na fala em português, de um sotaque não-hispânico/não-ibero-americano e não-anglófono ajuda a determinar que o indivíduo seja visto como “alemão”, ainda que seja russo, dinamarquês, lituano, turco ou romeno, por exemplo.

Por um perfil escolar orientado pela transculturalidade

Hall (2011), ao analisar as mudanças na concepção de identidade, parte do modelo que chama de “sujeito do Iluminismo”, que combina com a noção de cultura herderiana, na medida em que considera uma cultura/identidade inerente ao indivíduo, constituída com o nascimento e que se desenvolve e dialoga com outras identidades, mas permanece, em sua essência, a mesma. Buscando identificar esse conceito na prática tradicional de ensino e aprendizagem de L2, encontramos um dispositivo regulador intercultural que, por um lado, delimita o espaço da L1 e da L2 e traz o aprendiz sempre de volta a seu lugar de estrangeiro, em relação à língua-alvo, como se estivesse atado a um cinto elástico.

Segundo Hall e Welsch (2009), nossas culturas não possuem esse caráter homogêneo e de unidades separadas. Elas se infiltram umas nas outras e são caracterizadas justamente pela mistura, ou seja, não são mais delimitadas claramente umas das outras e sim marcadas por entrelaçamentos e pontos em comum. As culturas contemporâneas estão entrelaçadas fortemente umas com as outras e são marcadas pelo hibridismo e a chamada transculturalidade interna dos indivíduos é um ponto de destaque. De acordo com Hall, o sujeito pós-moderno se caracteriza por identidades múltiplas que são resultantes de processos de fragmentação e que constantemente se transformam. Para Welsch, um indivíduo cuja identidade é constituída da interação e do entrelaçamento de uma série de padrões culturais distintos possui, com relação à variedade de práticas e manifestações que são possíveis de serem encontradas em seu meio social, maiores chances de conexão com outras matrizes identitárias e culturais do que quando a própria identidade só é definida por um único padrão, de tal modo que a transculturalidade pode ser capaz de libertar o indivíduo para escolhas livres para além dos conceitos socialmente predefinidos.

O que se depreende das análises comentadas nesse trabalho é que a instituição escolar enfrenta, neste momento, o dilema de promover um projeto de educação baseado no contato profundo, de mutualidade, multidirecionalidade e de reelaboração e troca identitária, enquanto a representação dominante sobre as línguas e os falantes ainda se fundamenta no “mito da natividade” (Rajagopalan, 1997), ou seja, a competência linguística do sujeito bilíngue é avaliada em termos de aproximação do domínio perfeito, completo e irrestrito que o falante considerado nativo possui da L2. Tal crença leva ao apagamento das diferenças que caracterizam as interações entre grupos de falantes da L2 e entre o falante e a sua língua. Especialmente o discurso de apresentação institucional e pedagógica da escola 2 revelou uma forte tendência ao apagamento das diferenças interculturais e à universalização do sujeito aprendiz, de sua identidade e dos conhecimentos adquiridos. Mesmo se autodenominando “escolas de encontro”, verifica-se em sua constituição humana a absoluta marginalização do

aspecto social, pois esse projeto de “encontro” não presume um contato entre classes socioeconômicas e sem esse contato, a representação da diversidade cultural e linguística e a qualidade das trocas interculturais entre indivíduos europeus e latino-americanos ficam seriamente comprometidas.

Outras decorrências dessa perspectiva são a constatação de que a competência do aprendiz de L2/E será sempre razoável e relativa a uma variedade inverossímil e promovida artificialmente a ideal, ilustrada por um falante nativo anacrônico e imaginário, cujo contato é decisivo para que o aprendiz seja agraciado por uma lasca de seu insumo linguístico e a partir dele possa se desenvolver.

As análises indicam que, no “encontro bicultural” que se busca promover através da política educacional cujas escolas estudadas são instrumento, os lugares de agente e paciente são pré-estabelecidos. No entanto, tendo em vista as práticas observadas no cotidiano escolar e, principalmente, a divergência entre o perfil escolar apresentado no website das escolas e as representações sociais e linguísticas trazidas pelos estudantes – estas bem mais orientadas a um mundo de identidades híbridas, dinâmicas e diversas –, as escolas precisam rever as definições de seu perfil tendo em vista que tem se prestado a um espaço de encontro muito mais multifacetado e diversificado do que sugere a dualidade de sua autodescrição.

REFERÊNCIAS

BRUBAKER, R. Ethnicity without groups. *Archives Européennes de Sociologie*, v. XLIII, n. 2, p. 163-189, 2002.

CAMERON, D. On verbal hygiene. In: *Verbal Hygiene*. Londres/Routledge, 1995, p. 1-32.

CARAPETO-CONCEIÇÃO, R. *Representações de alunos do Ensino Fundamental no uso do alemão como língua de encontro: Weltjugendsprache Deutsch*, 2011, Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CALVET, L.-J. *Le marché aux langues: Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris: Plon, 2002.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*. W. G. American Educational Research Association, 2001, p. 99-125.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

JODELET, D. Répresentations sociales: un domaine em expansion. In: JODELET, D. *Les répresentations sociales*. Paris: PUF, 1989, p. 31-61.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

KRAMSCH, C. Third culture and language education. In: COOK, V.; WEI, L. *Contemporary Applied Linguistics: Language, Teaching and Learning*. Londres: Continuum, v. 1, 2009, p. 233-254.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.

LEFFA, V. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

PETITJEAN, C. *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Neuchâtel: Universidade de Neuchâtel, 2009.

RADWAŃSKA-WILLIAMS, J. The “native speaker” as a metaphorical construct. In: BERENDT, E. A. *Metaphors for learning*. Amsterdã/Filadélfia, 2008, p.139-156.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over ‘new/non-native Englishes’. *Journal of Pragmatics*, n. 27, 1997, p. 225-231.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 65-70.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. *Linguagem e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SAVEDRA, M. M. G. Bilingüismo e bilingualidade: uma nova proposta conceitual. In: SAVEDRA, M. M. G.; SALGADO, A. C. *Sociolingüística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 121-140.

SAVEDRA, M. M. G.; LIBERTO, H.; CARAPETO-CONCEIÇÃO, R. Questões de interculturalidade no ensino da língua alemã como segunda língua DaZ (Deutsch als Zweitsprache) – O caso dos “ovinhos de Páscoa” (Ostereier). *Pandaemonium germanicum*, São Paulo, nº.16, p. 204-219, 2010.

SAVEDRA, M. M. G.; GAIO, M. L. M.; NETO, M. E. C. Contato linguístico e imigração no Brasil: fenômenos de manutenção/revitalização, language shift e code-switching. *Veredas*. Revista de estudos linguísticos, Juiz de Fora, v. 19, n. 1, p. 71-91, 2015.

SIGNORINI, I. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In: BAGNO, M. (org.) *Linguística da norma*. São Paulo, Loyola, 2002, p. 93-126.

VAN DIJK, T. A. Discourse, knowledge, power and politics. In: HART, C. *Critical Discourse Studies in Context and Cognition*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamin's Publishing Company, 2011, p. 27-60.

WELSCH, W. Was ist eigentlich Transkulturalität? In: DAROWSKA, L.; MACHOLD C. *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenzen*. Bielefeld: Transkript, 2010.

WINFORD, D. *An introduction to contact linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003.

ZARATE, G.; LEVY, D.; KRAMSCH, C. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, 2008.