

DISCURSIVIDADE DE UMA LÍNGUA 'ESTRANGEIRA' QUE JÁ 'FOI MATERNA': O ALEMÃO DE SANTA CATARINA¹

Heidi Soraia BERG

RESUMO *Este artigo apresenta o estudo do discurso e das representações das línguas alemã e portuguesa em aprendizes de alemão como língua estrangeira, em escolas municipais de Blumenau, Santa Catarina. Parte-se da consideração de fatores históricos relativos à imigração alemã no Sul do Brasil para, em seguida, tratar-se de questões sobre a situação do ensino da língua alemã na atualidade. Para tanto, problematizam-se noções como as de língua materna e língua estrangeira e de identidade lingüístico-cultural. Adotamos uma perspectiva transdisciplinar no campo da Lingüística Aplicada, realizada com a Análise do Discurso e conceituações de estudos recentes na área de Aquisição da Linguagem. O corpus, constituído seguindo lineamentos da proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos), é composto por registros de depoimentos obtidos com jovens que têm ou tiveram alemão como língua estrangeira da 5ª até a 8ª série do 1º grau na rede municipal de ensino de Blumenau. A análise discursiva de ressonâncias de modo de dizer “comparativista” e de ressonâncias em torno de itens lexicais (“aprender/ ensinar”, “esquecer/ perder” e “trabalho/ trabalhar”) permitiu observar a condensação de sentidos que dizem respeito à configuração de formações discursivas.*

ABSTRACT *This article presents the study of the discourse and of the representations of German and Portuguese language in learners of German as a foreign language, at the local authority education of Blumenau, Santa Catarina. It starts from the consideration of historical factors related to German immigration in the South of Brazil. Next, it deals with questions about the situation of teaching German language at present. Thus, it questions notions as mother tongue and foreign language and of linguistic-cultural identity. It adopts transdisciplinary perspective in the field of applied linguistic made with Discourse Analysis and*

¹ Texto resultante da Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, no dia 16 de dezembro de 1999, sob a orientação da Profa. Dra. Silvana M. Serrani-Infante.

conceptions of recent studies in the Language Acquisition area. The corpus, constituted following the lines of the proposal - Discourse Resonance Analysis in Open Statements (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos - AREDA), is consisted of statement recordings obtained with youngsters, that have or had German as a foreign language from the fifth to eighth grade at the local authority education of Blumenau. The discourse analysis of resonances of the way of "comparative" saying and resonances around lexical items ("to learn/ to teach", "to forget/ to loose" and "work/ to work") allowed to notice the condensation of senses that are about the configuration of discourse formation.

O objetivo da pesquisa foi o estudo do discurso e das representações das línguas alemã e portuguesa em aprendizes da língua alemã, ministrada como língua estrangeira em escolas municipais do 1º grau (5ª à 8ª série), em Blumenau, Santa Catarina. O universo de aprendizes analisado é composto por alunos que já têm uma relação anterior com a língua alemã proveniente do ambiente familiar, desde sua primeira infância, e freqüentam escolas que oferecem *alemão* na grade curricular. Deve-se frisar que esses jovens-aprendizes fazem parte da 4ª ou 5ª geração, se forem observadas as 'levas' imigratórias mais significativas para Santa Catarina, a partir de 1850.

Assim, questões identitárias e de constituição da subjetividade tornam-se centrais no momento que esses alunos 'aprendem' o português (entrada na 1ª série) e o alemão (a partir da 5ª série). Por isso, para nós, o trabalho de análise da discursividade deles não pôde ignorar a memória histórica nem imaginários acerca dos países (Brasil e Alemanha) e dos seus habitantes.

1. CONTEXTUALIZANDO SÓCIO-HISTORICAMENTE O TEMA:

Santa Catarina começou a receber imigrantes alemães, de forma constante, a partir da metade do século passado até o final de 1930. As primeiras escolas foram construídas e mantidas pelos próprios imigrantes nas regiões de colonização, pois o governo brasileiro não possuía durante o período imperial um programa nacional de ensino. Em geral, as escolas tinham como professores pastores luteranos, que continuavam estabilizando um forte discurso ideológico. Além disso, a formação de grupos étnicos identificados com as nações de origem e áreas de colonização isoladas, em regiões de difícil acesso, também foram fatores que contribuíram para a manutenção dos traços culturais trazidos da Alemanha².

² A desorganização no desenvolvimento dos projetos de colonização, marcada pela insegurança gerada por problemas fundiários e pelas deficiências dos serviços públicos essenciais (não havia verbas para abrir estradas, demarcar lotes, atendimento nas áreas da saúde e do ensino) levou à elaboração de uma forte organização comunitária (associações assistenciais, escolas comunitárias, diversas sociedades

Foi com a proclamação da República que se proibiu mais rigidamente na política imigratória, por recomendação federal, a concentração étnica numa mesma região. A partir da segunda década deste século medidas efetivas em relação à nacionalização do ensino foram tomadas pelos governos estaduais e federais. Esse processo transcorreu entre confrontos constantes da elite brasileira com lideranças nas colônias. Para Seyferth (1991), a base do problema foi a 'assimilação', entendida pelos intelectuais brasileiros como sinônimo de 'miscigenação', existia e divulgava-se a tese de branqueamento da população 'demasiado negra' do Brasil. Já do lado dos imigrantes, cuja concepção de etnicidade³ foi considerada contrária aos interesses nacionais, considerava-se os brasileiros como representantes de raças inferiores e defendia-se a pureza racial germânica ao se falar dos riscos da miscigenação, associada com decadência. Para ambos, portanto, os mesmos critérios racistas da superioridade branco-européia estavam em jogo

Nesse contexto, salientamos aspectos do trabalho de Zink-Bolognini (1996). Para a autora, o lugar de interlocução do *brasileiro* é definido, desde o descobrimento, pelo discurso do europeu. Esse lugar, segundo ela, é resultado de uma política do silêncio, já que o discurso dos habitantes nativos sobre o Brasil foi ignorado⁴. Já o lugar de interlocução dos alemães é constituído historicamente em relação às demais nações européias, sendo proveniente do funcionamento do conceito de cultura (*Kultur*), amplamente disseminado na Alemanha⁵: um lugar de interlocução *diferenciado*. Com o tempo, no Brasil, *diferenciado* cedeu lugar a *estrangeiro*. Temos, então, conforme a autora, um lugar de interlocução *brasileiro* definido pelo discurso europeu e temos um lugar de interlocução de imigrantes europeus e seus descendentes, no caso, alemães, definido como *estrangeiro*. Com o ápice do confronto durante a Segunda Guerra Mundial⁶ o atributo *alemão* é posto em

culturais e recreativas) que, por sua vez, respaldou ideologicamente um dos temas preferidos do discurso étnico: o 'trabalho alemão'. Além disso, o uso cotidiano da língua alemã e todo o complexo econômico e social criado pela colonização com base na pequena propriedade familiar também contribuíram para a formação da etnicidade teuto-brasileira. (Seyferth, 1994:107)

³ Nesta concepção dois conceitos são fundamentais: pátria e nação. **Pátria**: a nova pátria para os alemães-brasileiros (*Deutschbrasilianer*), por um lado, era a colônia (*Heimat*) e, por outro lado, era a nova cidadania brasileira, o Estado enquanto entidade política e territorial (*Vaterland*). **Nação**: A etnia continua sendo alemã. Emigrar significava romper com o país de origem, mas não com o povo alemão (*Volk*). Por isso, a preservação de um modo de vida alemão, mostrando claramente a coincidência de noções como nação, raça e língua e procurando reapropriar-se da ideologia nacionalista anterior à unificação alemã, que podia falar de uma nação sem Estado, sistematiza-se. Na lógica da etnicidade teuto-brasileira, a germanidade aparece vinculada às instituições comunitárias, ao uso da língua alemã e à família. (Seyferth, 1994:109)

⁴ Ver também: Orlandi, E. (1990). Terra à Vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez Editora.

⁵ Sobre este assunto, ver também: Elias, N. (1993). O processo Civilizador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor (1939).

⁶ Além da utilização pública da língua alemã estavam proibidas por lei também as publicações em alemão e o governo federal determinou a extinção das instituições comunitárias e o envio de unidades do

xeque tendo como contraparte o atributo *brasileiro*. A língua alemã retorna às escolas anos após a Segunda Guerra Mundial sob o estatuto de língua estrangeira⁷. Atualmente, *alemão* é ensinado, como disciplina opcional, em 21 escolas da rede municipal de ensino de Blumenau.

2. BREVE DISCUSSÃO SOBRE PROPOSTAS QUE ENFOCAM PLURILINGÜISMO EM POLÍTICA LINGÜÍSTICA:

Uma proposta plurilingüista e pluricultural recente no contexto europeu é a de Coste, Moore e Zarate (1997), que discute pluralismo lingüístico e cultural como uma realidade evidente e um desafio político no mundo de hoje. Em relação ao Brasil, é importante se pensar a constituição do povo brasileiro por várias etnias, o que dá sentido nacional ao plurilingüismo e à pluriculturalidade. Também é um desafio político para não se apagar a heterogeneidade, que, ao mesmo tempo, reafirma a nação brasileira. Para nós, a relevância em trabalhar com o pluralismo lingüístico e cultural reside na reflexão sobre a construção da identidade e a problematização da subjetividade dos aprendizes considerando as materialidades lingüísticas que os habitam (Serrani-Infante, 1997:79). Para essa autora, a inclusão da pluralidade de línguas e culturas em análises de trabalhos da área do ensino e aprendizagem promove o respeito à diversidade de línguas.

Coste, Moore e Zarate (op. cit.) entendem a competência plurilingüista e pluricultural não como uma superposição ou justaposição de competências, mas como a existência de uma competência plural, complexa, composta e heterogênea. Eles desmistificam noções muito usadas na Lingüística Aplicada como língua-alvo e cultura-alvo, desenvolvidas a partir do modelo do falante nativo ideal, que desconsidera o aprendiz como sujeito plurilingüe e veicula que o cultural e as questões acerca da pluralidade de culturas existentes originam-se “com” e “na” língua. Esta desmistificação possibilita, ao nosso ver, deslocamentos e confere novas perspectivas ao ensino.

Outra autora, L. Dabène (1994), apoiando-se em princípios socio-lingüísticos, apresenta situações lingüísticas complexas envolvendo diferentes tipos de plurilingüismo. Exploramos sucintamente os 4 níveis de análise organizados por esta autora: (1) atitudes em relação à(s) língua(s); (2) capacidades do bilingüe; (3)

exército para várias cidades das regiões de colonização. Já durante a Primeira Guerra Mundial o alemão tinha sido proibido e muitas igrejas e escolas foram fechadas.

⁷ Seyferth (1988:33) afirma que a identidade étnica continua a ser definida nos dias de hoje por valores elaborados no passado (origem comum, o *ethos* alemão do trabalho, traços culturais supostamente tradicionais, a crença subjetiva e etnocêntrica na excelência do próprio grupo e até a própria língua alemã), já que os canais de atualização da etnicidade (as escolas ‘alemãs’, as publicações,...) desapareceram ou perderam sua função étnica após a Segunda Guerra Mundial. Como nós adotamos uma perspectiva do discurso neste trabalho, iremos abordar esses valores como a construção discursiva de imaginários.

práticas do bilingüe, (4) cinco tipos de consciência em relação à linguagem: 1) consciência da linguagem, 2) consciência lingüística, 3) consciência normativa, 4) consciência etnolingüística, 5) consciência sociolingüística. No que se refere, no entanto, ao tratamento de questões envolvendo bilingüismo preferimos examinar a *dimensão da alteridade* no estudo da *relação identidade língua(gem)* (Serrani-Infante, 1998:245).

3. LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

A partir do exposto, a não-obviedade do uso dos termos Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira (LE) é nítida e a problematização destes conceitos se faz necessária. Partimos do conceito de Língua Materna (LM) de Melman (apud. Calligaris, 1996:16):

“não é propriamente nem a língua que a mãe falou para a criança, nem a língua na qual cada um aprendeu a falar. Trata-se da língua inconsciente, na qual cada um institui a dimensão simbólica de um pai que o aceite numa filiação, à condição de interditar algo que passa a ser o corpo materno. Em suma, ela é para cada um, a língua da estrutura simbólica fundamental que o faz sujeito, e a língua do gozo perdido por ser sujeito”.

É a dimensão simbólica mencionada no conceito que nos interessa, já que aceitamos que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira/ Segunda Língua (LE/SL) irá ‘mexer’ nessa inscrição inicial. Encontramos em Revuz (1998:217) exatamente essa relação:

“O exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque (...) solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna”.

Portanto, para nós, o processo de inscrição do sujeito numa LE/ SL define-se das *relações de preponderância nas condensações discursivas fundadoras para o sujeito*⁸. O sucesso da aprendizagem depende da inscrição em *relações de preponderância na discursividade nova*. É bom lembrar que é a *relação contraditória do sujeito com as ressonâncias discursivas novas* da LE/ SL que possibilita uma *alteração na preponderância de suas formações discursivas fundamentais* (Serrani-Infante, 1997:75).

⁸ Em Serrani-Infante 1997:75.

Com referência ao processo de aquisição da linguagem aceitamos a perspectiva interacionista que, conforme Pereira de Castro (1997:09), vê a aquisição da LM como uma

“experiência inaugural e definitiva, isto é, a passagem do lugar de infans ao de ser de linguagem (...), é a figuração deste ponto em que a língua vai significar a criança, vai marcá-la por um modo de funcionamento, com o perfil de um ser falante, isto é, sempre dividido entre as posições de ser falado pela linguagem e ser autor de seus enunciados. Intérprete da sua própria fala e da fala do outro.” (grifo no original)

Ainda numa perspectiva discursiva mencionamos Payer (1999:108) que parte da definição de Revuz e aponta que a função estruturante de LM não é exercida por uma língua apenas, no sentido de uma língua constituída, mas de materialidades de duas línguas, em sua intersecção. No que corresponde à materialidade da língua alemã convém ressaltar que estágios diferentes do alemão trazido pelos imigrantes deixaram seus lugares na constituição dos sujeitos que falam atualmente como memória discursiva da língua. É essa duplicidade de línguas que opera formando as imagens que os alunos fazem de si, do outro, ou mesmo da língua por eles falada.

4. A ABORDAGEM DISCURSIVA

Para a fundamentação teórica das categorias de análise seguimos os pressupostos teóricos expostos por Pêcheux (1997:49) acerca do trabalho com o discurso. São três os pontos tratados: 1) a descrição da materialidade discursiva, 2) a exposição desta ao equívoco da língua, oferecendo lugar à interpretação, 3) a interpretação enquanto efeitos de identificação assumidos e não negados.

Entre as categorias de análise elegidas destacamos a de ressonâncias discursivas. Essa noção é definida como se tratando do efeito de vibração semântica entre duas ou mais unidades específicas ou modos de dizer, que tende a construir, na discursividade, a realidade (imaginária) de um sentido. (Serrani-Infante, 1994: 80). Também operamos com o conceito de Formação Discursiva, que entendemos como condensações de regularidades enunciativas no processo – constitutivamente heterogêneo e contraditório – da produção de sentidos no e pelo discurso, em diferentes domínios do saber. (Serrani-Infante, 1997:69)

O corpus, configurado por materiais obtidos como resultado de questionários, seguiu os lineamentos da proposta AREDA. Ele é composto por registros de depoimentos obtidos a partir de entrevistas com 10 adolescentes que têm ou tiveram alemão como LE no 1º grau. A análise permitiu constatar nos depoimentos a emergência de ressonâncias discursivas, que serão apresentadas agora. Nas ilustrações a seguir as ressonâncias estão em negrito e no fim do exemplo está o

número da questão, o enunciador e, se houver, o número correspondente ao retorno à mesma questão.

5. DISCURSO E REPRESENTAÇÕES DAS LÍNGUAS ALEMÃ E PORTUGUESA EM APRENDIZES DE SANTA CATARINA

Ressonâncias discursivas em torno de modo de dizer *comparativista*:

Exemplo 1:

“Eu só me lembro que a minha mãe falava muito dos caboclos, pois se nós não fazíamos o serviço direito, coisa assim, ela sempre dizia: **“Vocês querem ser igual, igual aos caboclos? Fazem tudo errado.”** Só que, talvez, pelo fato deles ser um pouco mais escuro, prá botá um pouco de medo em nós também.” [9.3]

Exemplo 2:

“Na minha casa era só falado português quando vinha visitas⁹, pois outra, outros momentos nós não podíamos falar senão nós apanhávamos.” [8.3]

“A proibição de não, de não falarmos o português em casa vinha dos meus pais e para que nós nunca falávamos o português eles diziam: **“Wollt ihr immer ‘Cabokla’ sein? Hier wohnt doch keine ‘Cabokla’! Musst Deutsch sprechen!”** [8.3.1]¹⁰

É feita uma distinção entre duas realidades (nossa e a dos ‘outros’), que passa por três pontos: 1) qualidade do serviço, 2) cor da pele (aspectos físicos) e 3) a língua. Em relação ao primeiro ponto temos o serviço mal-feito/ o erro atribuído aos caboclos e o serviço direito/ a correção atribuído a ‘nós’. O segundo item é marcado pela caracterização dos ‘outros’, os caboclos, como um pouco mais escuros e ‘nós’ como claros. Torna-se nítida uma representação fisicamente racial. E o último ponto é a língua. Comparativamente para os caboclos o português, o ‘lado’ social e para ‘nós’, o alemão, o ‘lado’ familiar.

Há um imaginário construído acerca do espaço ocupado por cada língua. O lugar do ‘outro’ é negativo e o lugar ‘próprio’ é positivo. Podemos dizer que, nós, claros, que falamos alemão em casa e que realizamos um trabalho bem-feito é a representação discursiva de alemães. As duas realidades são observadas e entendidas de modo estanque, o mundo caracteriza-se dividido em dois blocos antagônicos, bem e mal, certo e errado.

⁹ Mantemos a transcrição textual das formulações realizadas.

¹⁰ “Vocês querem ser sempre caboclos? Aqui não moram caboclos! Fale alemão!”

Ressonâncias Discursivas em torno de unidades específicas

*Verbos ‘ensinar/ aprender’ e ‘esquecer/ perder’:

Exemplo 3:

“Eu **aprendi** a falar o português na escola, é... minha mãe me **ensinava** aos poucos e ela não queria que eu **desaprendesse** a língua alemã. E eu entrei no jardim de infância, mais ou menos, com uns cinco anos (...).” [8.2]

“Eu **aprendi** a falar... o, o alemão, né? Eu sabia..., não..., não **esquecia**, é, porque falava sempre com meus pais, com meus avós, com meus vizinhos, eles sempre me incentivaram bastante pra eu não..., pra que eu não esquecesse a língua alemã.” [8.2.1]

Exemplo 4:

“(...) foi na infância dos meus pais, com os meus pais, quer dizer, e eu só falava o alemão. E... quando eu comecei a freqüentar a escola, lá era só o português, eu acabei **perdendo**..., a fala do alemão. Comecei a falar só o português (...).” [8.9.1]

Vê-se a família incentivando o uso da língua alemã para não esquecer, não desaprender e poder conversar com pais e avós, de um lado, e, do outro lado, está a escola mostrando a necessidade de se aprender a língua portuguesa. O imaginário acerca da ‘aprendizagens’ das duas línguas evidencia-se. Há representação de ‘proteção’, isto é, até o momento a criança estava ‘protegida’ da ‘infiltração’ do português. No discurso manifesta-se pela ênfase dada à não-perda, ao não-esquecimento do alemão. Agora, será possível perder-se o que é constitutivo? Lembramos que, para nós, a língua materna estruturou-se sobre duas materialidades lingüísticas. Tanto a língua alemã como a língua portuguesa constituem a subjetividade desses jovens enunciadorees.

Voltar a enunciar em alemão na 5ª série pode significar uma mobilização nas Formações Discursivas fundadoras, na memória histórica. Esse mobilizar nem sempre é um processo calmo. Para nós, a compreensão do mundo em blocos homogêneos recobre como inaceitável que o não-confiável e o destabilizante também possam estar no bloco concebido como confiável e estável.

*Construção do sentido de ‘trabalho/ trabalhar’

Exemplo 5:

“Bom, em relação a raças mais preguiçosas ou não, eu só considero os índios um bando de **preguiçosos**, porque se for prá eles vim prá cidade, prá faz..., **trabalhar** algum..., ...guma coisa, alguns vêm, mas muitos não vêm, eles ficam lá naquela, na..., nas tribo deles, ficam enchendo o saco dos outros, que têm

terra, fica invadindo, fica fazendo coisa que não deve, sei lá, eu acho que isso daí é uma tremenda palhaçada! (...)" [16.3.2]

Exemplo 6:

"(...) Eu também era criticada quando fazia **bagunça** e **não arrumava**, quando era pre..., **preguiçosa** e **não queria fazer as coisa**. Quando eu era preguiçosa, mi..., minha mãe dizia que eu era um "**Faulpelz**"¹¹, que eu tinha um "**Stock in Kreuz**"¹² e que... E aí ela ainda falava assim: "**Heb' mal der Arsch hoch von der Stuhl**"¹³ (...)" [12.2]

"(...) Quando eu era prá **trabalhar**, minha mãe me chamava de **Schatzi**"¹⁴.
[13.2]

Exemplo 7:

"(...) Minha mãe também dizia que a gente não era pra mexer nas coisas, que era para deixar no lugar, que **não era pra mudar nada de lugar**, que minha mãe gosta, gostava de tudo **organiza**(desliga cortando a palavra)." [12.5.1]

O preconceito em relação aos índios e caboclos (exemplo 1) está vinculado claramente com o *trabalhar*. As representações são negativas. Aos 'alemães' são reservados atributos positivos. São estes que foram enfatizados num discurso divulgado e validado desde o início do processo imigratório e que continuam promovendo efeitos de sentido nos dias atuais.

O 'outro' podem ser os índios, os caboclos, mas nenhuma enunciação do corpus o define como brasileiros (que não ressoa). Para nós, indicativo da ação de ideologias vigentes no passado continuarem a ser reproduzidas no presente. O *trabalhar* é qualificado como elogiável e desejável. Ele incorpora serviços rotineiros. A falta de vontade, tempo são sintomas de preguiça e acabam questionando a necessidade em realizar tais serviços. A significação vai na direção de que se precisa trabalhar sempre, mais e melhor. O olhar do 'outro' precisa nos aprovar, chamar de 'Schatzi', reconhecer.

À representação de não-trabalhar são atribuídas nuances bastante negativas. *Descanso/ Descansar* como contraparte de *trabalho/ trabalhar* não aparece em nenhuma enunciação. *Trabalho* faz parte do 'lado' alemão. *Preguiça* faz parte do 'outro' lado. A constância em representar o mundo dividido em blocos é a evidência de uma condensação de sentidos que configura uma formação discursiva, que denominamos *maniqueu-segregacionista*.

¹¹ Termo pejorativo para designar "uma pessoa preguiçosa, que não faz nada." Fonte: Langenscheidt Grosswörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin/ Munique: 1993.

¹² Pejorativo: "estar com a coluna imobilizada, não poder se mexer."

¹³ "Levanta essa bunda da cadeira!"

¹⁴ *Tesourinho* Querida.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na formação discursiva *maniqueu-segregacionista* temos, então, tentativas de atribuir lugares específicos e bem separados às línguas; ‘esquecer’ alemão para ‘aprender’ português; representações que caracterizam dois ‘lados’, especialmente ressaltadas no modo de dizer *comparativista* em relação ao trabalho, aspectos físicos e língua. O ‘lado’ alemão é bom/ certo e o ‘lado’ brasileiro é ruim/ errado. Também são usados atributos positivos para o trabalho dos ‘alemães’ e acontece uma desvalorização do trabalho dos ‘brasileiros’. Há uma representação do *trabalho* como prestação de serviços e do não-trabalhar como *preguiça*.

Toda essa análise qualitativa investigou as representações discursivas dos alunos e corresponde à fase pré-didática, essencial para o planejamento da prática pedagógica. Reafirmamos o reencontro institucional com a língua alemã como um momento importante de mobilização nas formações discursivas fundamentais. Apontamos como implicações para o contexto pedagógico a problematização de questões identitárias lingüístico-culturais presentes nas discursividades dos alunos como questão de responsabilidade na prática discursiva dos professores em sala de aula.

BIBLIOGRAFIA

- CALLIGARIS, C. (1996). Hello brasil! Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil. São Paulo: Escuta (4^a ed.).
- COSTE D., MOORE D. et ZARATE G. (1997). Compétence Plurilingue et Pluriculturelle (Langues vivantes).
- DABÈNE, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l’enseignement des langues. Paris: Hachette.
- LANGENSCHIEDT (1993). Grosswörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin/ Munique.
- PAYER, M.O. (1999). Memória da Língua, Imigração e Nacionalidade. Tese de Doutorado. Campinas: IEL – Unicamp.
- PÊCHEUX, M. (1997). O Discurso: Estrutura ou Acontecimento. Campinas: Pontes (2^a ed.).
- PEREIRA DE CASTRO, M.F. (1997). “Língua Materna: palavra e silêncio na aquisição de linguagem”. Trabalho apresentado como participação na mesa redonda: A Aquisição da Linguagem e a Linguagem Perdida.
- REVUZ, C. (1998). A Língua Estrangeira entre o Desejo de um outro Lugar e o Risco do Exílio. In: Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Inês Signorini (org.). Campinas: Mercado de Letras.
- SERRANI-INFANTE, S. (1994). Análise de Ressonâncias Discursivas em Micro-cenas para Estudo da Identidade Lingüístico-Cultural. In: TLA 24, pp.79-90.

- _____. (1997). Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas. In: D.E.L.T. A. 13, pp.63-81.
- _____. (1998). Identidade e Segundas Línguas: as identificações no discurso. In: *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Inês Signorini (org.). Campinas: Mercado de Letras.
- SEYFERTH, G. (1988). Imigração e Colonização Alemã no Brasil: Uma Revisão da Bibliografia. In: BIB, n° 25, pp.3-55.
- _____. (1991). Os Paradoxos da Miscigenação: observações sobre o tema imigração e raça no Brasil. In: *Estudos Afro-Asiáticos*, n° 20, pp.165-185.
- _____. (1994). Identidade Étnica, Assimilação e Cidadania - A imigração alemã e o Estado brasileiro. In: RBCS n° 26, pp.103-122.
- ZINK-BOLOGNINI, C. (1996). O Lugar de Interlocação de Brasileiros e Alemães na História de suas Relações de Contato. Tese de Doutorado. Campinas: IEL - Unicamp.