

## REVISITANDO CONTEXTOS BILÍNGUES EM GOIÁS

Heloísa Augusta Brito de Mello\*

Sidney de Souza Silva\*\*

Os estudos linguísticos sobre línguas em contato datam do século XIX, quando Hugo Schuchardt<sup>2</sup> documentou uma série de situações complexas de línguas em contato em uma publicação de 1880 e posteriormente William Dwight Whitney<sup>3</sup>, em 1881, discutiu o papel do empréstimo na mudança linguística (citados em APPEL e MUYSKEN (2005 [1987], p. 6-7). Contudo, foi a partir da década de 50, com a publicação do livro de Uriel Weinreich (1953), *Languages in Contact*, que o tema ganhou maior projeção entre os linguistas. Até então os estudos de bilinguismo se localizavam na Psicologia e tinham como foco os resultados dos processos cognitivos dos bilíngues em comparação aos dos monolíngues. Ao introduzir uma nova perspectiva, a sociolinguística, Weinreich traz o foco para as questões relacionadas ao contato entre línguas numa dada comunidade de fala, ou melhor, para os fenômenos linguísticos e culturais resultantes desse contato.

O bilinguismo é o fenômeno natural decorrente do contato entre línguas e pode ser de duas modalidades – bilinguismo individual e bilinguismo social. Bilin-

2 Hugo Ernst Mario Schuchardt (1842-1927) foi um linguista renomado pelo seu trabalho com as línguas românicas, basca, pidgins e creolas.

3 William Dwight Whitney (1827-1894) foi um linguista americano, filologista e lexicógrafo que editou a obra *The Century Dictionary*.

\* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Docente da Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Letras. E-mail: <heloisabrito@brturbo.com.br>.

\*\* Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Docente do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos. E-mail: <sydneyasilva18@hotmail.com>.

guismo individual, qualquer um é capaz de dizer o que é, porém a dificuldade está em determinar a dimensão do bilinguismo no indivíduo, isto é, em que medida ou quanto um indivíduo deve saber usar as duas línguas para ser considerado bilíngue. Ou ainda, quais aspectos da competência bilíngue devem ser levados em conta – fluência nas duas línguas, habilidades orais e escritas, domínio do léxico, aspectos pragmáticos etc. para que se possa dizer que um indivíduo é bilíngue ou não. Por essa razão, as definições de bilinguismo são imprecisas e incapazes de capturar a complexidade desse fenômeno no nível do indivíduo.

No nível da sociedade, grosso modo, o bilinguismo ou multilinguismo ocorre quando duas ou mais línguas são usadas em uma dada sociedade. Nesse sentido, todas as sociedades são bilíngues, mas elas variam em grau e na forma de bilinguismo. Appel e Muysken (2005 [1987]) distinguem três tipos de bilinguismo social. No tipo I, duas línguas são faladas por dois grupos distintos, ambos monolíngues em suas línguas de origem, e a comunicação intergrupos é mediada por poucos indivíduos que falam as duas línguas. Segundo os autores, essa era a situação das antigas colônias britânicas onde os colonizadores falavam inglês e os nativos a língua local. Nas sociedades do tipo II, todas as pessoas são bilíngues, a exemplo do que se pode observar na maioria dos países da África e na Índia. No terceiro tipo, o mais comum, um grupo é monolíngue e o outro bilíngue, sendo este último o grupo minorizado, isto é, aquele que tem menor prestígio social. Situações do tipo III são encontradas em praticamente todos os países onde o grupo dominante permanece monolíngue e o grupo dominado tem que aprender a língua do outro, isto é, daqueles que têm maior prestígio social. Cabe ressaltar que essa distinção é didática e outras combinações certamente ocorrem dada a complexidade das situações linguísticas e sociais em todos os países do mundo.

Entre as várias razões para que duas ou mais línguas estejam em contato, destaca-se aquela que tem sua origem nos processos migratórios<sup>4</sup> ao redor do mundo. Tomando como pano de fundo o contato entre línguas, este artigo apresenta dados de dois estudos qualitativos que focalizam comunidades de imigrantes distintas localizadas na região centro-oeste do país, uma região em que os processos migratórios tiveram

---

4 O termo emigração designa o ato sair de um país para estabelecer-se em outro. Emigrar, segundo o dicionário *Aurélio*, significa “sair da pátria para residir em outro país”, seja para trabalhar temporariamente, para se refugiar ou para estabelecer residência em país estrangeiro. Os atores dessa ação são designados de emigrantes. Quando essas pessoas chegam ao seu destino, elas são denominadas imigrantes. Assim, um mesmo indivíduo recebe a denominação de imigrante e de emigrante. Já o processo de saída e entrada das pessoas nos dois sentidos é denominado processo de migração.

pouco sucesso relativamente às regiões sul e sudeste. O primeiro estudo tem como cenário um grupo de imigrantes de origem alemã que por volta de 1924 se instalou às margens do rio Uvã, a 50 quilômetros da Cidade de Goiás, antiga capital do Estado de Goiás<sup>5</sup>; o segundo mostra uma comunidade religiosa originária dos Estados Unidos e Canadá localizada na zona rural do sudoeste goiano<sup>6</sup>, aqui denominada pelo nome fictício Comunidade Menonita Nova Vida.

Nosso objetivo ao revisitar tais comunidades é, de modo geral, dar visibilidade a esses contextos (bem como aos seus aspectos linguístico-culturais) que se constituem (ou se constituíram em uma determinada época no passado) em uma espécie de *ilhas de bilinguismo* nas quais a língua de origem e a portuguesa convivem (ou conviveram) lado a lado. Essas pequenas ilhas espalhadas pelo Brasil são exemplos de diversidade e, sobretudo, de resistência à imagem de um Brasil monolíngue. Em termos mais específicos pretendemos mostrar que a forma como as comunidades imigrantes são estruturadas assim como fatores socioculturais intervenientes podem se constituir em elementos determinantes para a sobrevivência da língua do imigrante e o desenvolvimento/ manutenção do bilinguismo entre os integrantes da comunidade.

### **Orientação teórico-metodológica**

Os estudos aqui apresentados se inserem no paradigma de pesquisa qualitativa e tomam como instrumentos de pesquisa privilegiados a observação em campo, as entrevistas e as conversas informais com os participantes. A abordagem qualitativa tem sido amplamente usada nas Ciências Sociais, na Sociolinguística e mais recentemente na Linguística Aplicada porque nessas áreas as variáveis são múltiplas, fluidas e de difícil previsibilidade. Por isso, o registro dos dados precisa ser estruturado do modo a se preservar a naturalidade das ações e a confiabilidade do estudo. Diferentemente da observação na pesquisa experimental em que o pesquisador primeiro levanta hipóteses e toma providências para que o experimento ocorra e só então observa, nestas a observação se dá com algo

---

5 SILVA, S. S. *Alemão, uma língua em desuso: relatos de remanescentes da Colônia do Rio Uvã*, 2007. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras-UFG.

6 MELLO, H. A. B. Atitudes linguísticas de adolescentes americano-brasileiros de uma comunidade bilíngüe no interior de Goiás. *Signum – Estudos da Linguagem*, n. 6/ 1, p. 233-68, dez. 2003.

que está em curso no exato momento em que as ações estão acontecendo. Não se quer dizer com isso que a observação não precisa ser sistematizada, mas é que no processo social nada permanece estável à espera do observador. Ao contrário, como mostra Spradley (1980) a observação em campo requer planejamento prévio e senso do observador para selecionar aquilo que se encaixa nos objetivos da pesquisa e no enquadre dos critérios propostos.

Em ambos os estudos aqui revisitados o registro dos dados foi feito por meio de observações em campo associadas a entrevistas e conversas informais e à aplicação de questionários. Os questionários, tanto no primeiro como no segundo, tiveram o objetivo de colher informações sobre o perfil sociolinguístico das comunidades estudadas e dos respectivos participantes. As respostas aos questionários foram agrupadas segundo os temas recorrentes e analisadas qualitativamente. No primeiro estudo, as entrevistas semi-estruturadas adquiriram um formato de narrativas de onde foram retirados os recortes que ilustram este artigo; no segundo, as falas e os temas recorrentes foram analisados a partir das respostas a dois questionários aplicados aos participantes, um com questões semi-abertas e outro com questões fechadas. Além disso, as conversas informais, em ambos os casos, foram de muita valia para o estudo.

Para analisar a relação entre língua, estrutura social e sobrevivência/ manutenção da língua no primeiro estudo aqui revisitado investigamos os fatores que motivaram a saída dos participantes de seus locais de origem, caracterizados como regiões de expulsão, e os elementos determinantes para a escolha do local de destino, denominados por Lee (1980) regiões de atração. Para este autor, “a decisão de migrar nunca é completamente racional, sendo que para algumas pessoas a fundamentação racional é bem inferior à irracional” (LEE, *ibidem*, p. 103). Em linhas gerais, Lee argumenta que subjacente ao ato de migrar está uma série de fatores positivos e negativos associados aos locais de origem e destino bem como aos obstáculos intervenientes e aos aspectos pessoais. Assim, antes de tomar uma decisão o indivíduo faria uma avaliação dos fatores positivos e negativos no seu local de origem e no destino, considerando os obstáculos intervenientes (distância, meios de transportes, família, possibilidades de trabalho, qualidade vida etc.) e ao mesmo contrapondo-os aos fatores de ordem pessoal (rompimento com as raízes no lugar de origem, idade, ciclo de vida, preferências etc.). Feito esse balanço de fatores, o indivíduo estaria em apto para decidir sobre os benefícios ou prejuízos da migração.

Cabe ressaltar que essa é uma abordagem bastante racional, considerando-se que em muitos casos os indivíduos que participam de processos de migração nem sempre podem avaliar os pros e contras da decisão de migrar como é o caso das crianças, das esposas e de muitas outras pessoas em situações de risco. Nesses casos, a migração é involuntária, conforme postula Lee (*ibidem*).

Como a inserção dos imigrantes nas sociedades receptoras é um processo complexo e multifacetado, também nos apoiamos no conceito de estruturação social (GIDDENS, 1989 apud SAHR E LÖWEN SAHR, 2000) entendido como processos de socialização em que o agir implica a modificação da própria estrutura. Segundo esses autores, o agir pode conter duas intenções: uma que é encarada como um atributo do processo de adaptação dos imigrantes e que se refere à construção de uma relação social direcionada a outro agente e outra que preserva a própria estrutura. A primeira, denominada *integração social*, busca integrar o mundo imediato ao mundo do agente, implicando a assimilação do conjunto de valores, normas e regras da sociedade receptora; a segunda denominada *integração sistêmica*, pressupõe a manutenção da própria estrutura sistêmica, rejeitando a unidirecionalidade, isto é, a existência de um princípio unificador que assegure a homogeneidade desta.

Deste modo, as formas de inserção dos imigrantes nas sociedades acolhedoras configuram-se como processos dinâmicos, que resultam de fatores diversos no nível da macro-estrutura econômica, social, política e institucional dos países de destino no momento da migração, das especificidades dos contextos locais onde eles se fixam e das características individuais do imigrante. Entende-se, então, que das formas de incorporação dos imigrantes nas sociedades de acolhimento resultam, em certa

medida, a manutenção ou o deslocamento das línguas dos imigrantes. Certamente que esta é uma conclusão tímida, tendo em vista que os contextos de bilinguismo são por demais complexos e singulares para se chegar a uma generalização. Os estudos que reportamos adiante mostram as idiosincrasias pertinentes a cada um dos contextos observados.

A seguir fazemos uma breve reflexão sobre como a tradição monolíngue tem apagado a diversidade de nossas línguas ao longo da história.

### **Brasil, um país multilíngue de consciência monolíngue**

O Brasil, maior país da América Latina, abriga, desde a época da colonização no século XVI, um número expressivo de línguas que certamente poderia lhe conferir o título de país multilíngue por direito. Digo “poderia” porque a despeito da sua condição de multilíngue, há no país uma *consciência monolíngue* que impede o reconhecimento de sua diversidade linguística. Já no início do período colonial, o português se consolida como única língua usada na administração pública e na comunicação com a metrópole, apesar do contato com as línguas nativas e africanas. Kloss (1971) chama a atenção para o fato de que o Brasil, Argentina e Chile são países que conseguiram manter a imagem de país monolíngue a expensas de outras línguas, primeiramente as indígenas e posteriormente as dos imigrantes. Fato é que o contato entre a língua dos colonizadores portugueses e as línguas indígenas resultou no apagamento da maioria das línguas nativas existentes à época da colonização e no fortalecimento da língua portuguesa em todo país, a única reconhecida oficialmente na Constituição Federal Brasileira. Posteriormente, após a 2ª. Guerra Mundial, as

línguas dos imigrantes também sucumbiram à supremacia da ideologia monolinguística.

A história mostra que a diversidade e a quantidade dos falares nativos levaram os jesuítas, empenhados na catequese dos indígenas, a adotar a política da *língua geral*, “uma única língua entre as efetivamente faladas, ou uma língua artificial, que é uma mistura dessas” (ILARI e BASSO, 2007, p. 62). Essa medida unificadora foi uma forma de negar a diversidade linguística e cultural dos povos aqui encontrados. Apesar de endossar a política das línguas gerais, segundo os autores, a administração portuguesa na figura do Marquês de Pombal proibiu por meio de um decreto, em 1757 o uso das línguas gerais nas escolas e impôs o português como a língua de instrução, uma nova medida de silenciamento dos vencidos. Segundo levantamento de Rodrigues (1993), hoje restam cerca de 180 línguas indígenas, um número bastante reduzido se comparado às mais mil línguas supostamente existentes no início da colonização. O problema maior do desaparecimento das línguas é que com elas desaparecem também as populações indígenas e toda a diversidade a elas relacionadas.

As línguas africanas também sucumbiram à ideologia monolinguística. Segundo Ilari e Basso (2007, p.71), com a intensificação do tráfico de escravos oriundos de diversos locais do continente africano, aumentou também a variedade de línguas desconhecidas. Para evitar possíveis rebeliões com o fortalecimento das comunidades negras, impôs-se a língua portuguesa como uma forma de “descaracterizar culturalmente o escravo, tornando-o mais fraco”.

Não muito diversa é a situação dos imigrantes. Oriundos de várias partes do mundo, as primeiras gerações de imigrantes que aqui chegaram (espanhóis, italianos, alemães, poloneses, árabes sírio-libaneses, japoneses, e mais recentemente os coreanos e bolivianos, para citar apenas os grupos numericamente mais representativos) renderam-se à língua portuguesa em um espaço de tempo relativamente curto, pouco mais do que 500 anos, de modo que hoje são raras as gerações subsequentes que conservam as línguas de seus respectivos antepassados.

Para se ter uma ideia, no período dos grandes movimentos migratórios, o contingente europeu e asiático introduzido no Brasil entre 1886 e 1930 é, segundo Ribeiro (2006[1992]), avaliado em 5 milhões de pessoas, distribuídas entre 1,7 milhão de imigrantes portugueses, 1,6 milhão de italianos, 700 mil espanhóis, 250 mil alemães, 230 mil japoneses e outros contingentes menores de etnias diversas. Embora concentrados em maior número nas regiões sulinas, os imigrantes e seus remanescentes encontram-se espalhados por todo território brasileiro. Junto trouxeram suas línguas

de origem, seus hábitos, seus costumes, sua cultura, imprimindo uma nova fisionomia à sociedade e à cultura nacional. Conquanto relevante na constituição da história e da cultura brasileira, os imigrantes não tiveram êxito na imposição de suas línguas de origem, ficando a maioria delas confinadas em suas respectivas comunidades e, ainda assim, restritas a determinados domínios de uso, como se pode observar nos estudos aqui apresentados.

Esse recuo das línguas dos imigrantes se deve a diversos fatores. Como afirma Lee (1975), mencionado anteriormente, todo processo migratório envolve um lugar de origem, um lugar de destino e uma série de obstáculos intervenientes que atuam de modo a atrair, reter ou expulsar as pessoas. Deste modo, as condições climáticas, a infra-estrutura do local, a economia, o sistema escolar, as perspectivas de trabalho, as políticas de atração ou contenção de imigrantes etc. em um dado local são fatores que contribuem para que um indivíduo deixe seu país de origem em direção a outro e vice-versa. Por exemplo, se por um lado o clima de uma determinada região é agradável ou propício para o desenvolvimento de certas atividades profissionais este será um fator atraente para muitas pessoas, mas se por outro lado o clima é adverso as pessoas tendem a rejeitar tal localidade; de modo semelhante, continua o autor, a ausência de um bom sistema escolar em um país e a boa estrutura escolar de outro pode ser considerado como um fator positivo para a (i)migração de pais que tenham crianças em idade escolar. Já um indivíduo solteiro adulto será totalmente indiferente a fatores que envolvam a educação no que diz respeito a uma possível motivação para a (i)migração. Em Goiás, por exemplo, o clima muito quente, as doenças, o isolamento e a rudeza do local para onde foram encaminhados, assim como a política tímida de apoio aos imigrantes alemães por parte do governo do estado, foram fatores, entre outros, que motivaram o retorno de alguns para a Alemanha ou a mudança para outras regiões do Brasil. Nesse sentido, o estudo de Silva (2007) sobre a Colônia do Rio Uvã em Goiás é ilustrativo.



## Os alemães em Goiás

Motivados pelas condições econômicas precárias da Alemanha após a 1ª Guerra Mundial (alto índice de desemprego, escassez de bens de consumo, desvalorização da moeda alemã etc.) e pelas vantagens oferecidas pelo governo brasileiro aos imigrantes europeus naquela época, os alemães que aqui chegaram em 1924 e se instalaram às margens do rio Uvã, a 50 quilômetros da Cidade de Goiás, antiga capital do Estado de Goiás, esperavam encontrar em terras goianas melhores condições de vida. Os depoimentos a seguir corroboram a suposição de Lee (1975) quanto aos fatores que levam à emigração. Klaus, Louis e Peter<sup>7</sup> afirmam que a situação de empobrecimento em que se encontravam na Alemanha serviu como fator expulsivo em direção ao Brasil.

Klaus: Que dificuldade! A Alemanha estava uma pobreza; se você fosse comprar uma caixa de fósforos e fosse pagar uma hora depois, aquele dinheiro num dava mais para pagar a caixa de fósforos, então você tinha que trabalhar mais uma hora. Era uma situação muito desajeitada pra quem viveu numa época anterior.

Louis: Eles [os pais] saíram de lá por causa da guerra em 1914 ## com a guerra, aí em 18 não tinha o que comer lá ## mas o Governo Federal de lá tinha dinheiro e deu dinheiro e passaporte para quem queria sair para sobreviver; então muitos saíram desse tipo.

Peter: Os pais da gente vieram solteiros ainda, mamãe veio da Alemanha com onze anos # ela falava que lá, os últimos anos foram muito sofridos, eles catavam batatinha na terra dos outros para poder viver, por causa da guerra naquela época.

Para esses alemães, a oferta do governo de Goiás parecia ser a opção ideal. Segundo Brito (1992), além de terras gratuitas, cerca de 10 a 50 hectares para cada casal de imigrantes, o governo do estado prometia conceder ajuda para construção de moradias, aquisição de sementes e instrumentos destinados à lavoura, bem como assistência médica e alimentação.

---

<sup>7</sup> Nomes fictícios.



Edith: A minha família nem devia estar lá no meio ## porque o meu pai era bancário # mas como meu pai já tinha pedido demissão do banco # aí ele leu no jornal que estavam recrutando pessoas para colonizar aqui em Goiás, e que estavam dando terras, aí ele se juntou ao grupo.

**Todavia, esse cenário promissor logo se esvaneceu diante das inúmeras dificuldades. A tímida política de acolhimento e apoio subsequente aos imigrantes por parte do Estado de Goiás e da União associada às dificuldades iniciais de assentamento – a demora na demarcação dos lotes coloniais, o desbravamento de uma terra de matas fechadas, o confronto com animais selvagens, a construção de ranchos de pau-a-pique, o solo infértil e o trabalho laborioso do cultivo da terra sem que dispusessem de técnicas e ferramentas adequadas para a realização dessas tarefas causou o desânimo em muitos dos colonos, que acabaram retornando à Alemanha ou se dirigindo à região sul, onde as condições de assentamento dos imigrantes eram mais favoráveis.**

**Fritz Köhler<sup>8</sup>, professor alemão que em 1929 esteve na Colônia do Rio Uvá para verificar a colonização, enumera alguns dos entraves encontrados pelos alemães em Goiás, entre os quais a dificuldade de escoamento da produção agrícola.**

Fritz Köhler: Também um outro erro [foi] a colocação [instalação] # a colocação de uma colônia deve ser perto de um centro de consumo, senão, o trabalho dos colonos que não tem como esgotar os seus produtos, este é um caso também de Goiás, da Colônia de Uvá, essa foi uma grande dificuldade [...].

**De modo semelhante, Karl Raethke, técnico profissional em assuntos de colonização faz em 1937 a seguinte observação em seu relatório:**

[...] uma região de infertilidade bastante desoladora e uma abundância de pedras que nunca tinha visto antes. Exceção se fazia só de um lote pequeno e de um lote grande perto do mato. A colônia dos alemães, tão distante de qualquer possibilidade de uma venda de produtos, qualifica esta tentativa de colonização do governo goiano quase como um crime ao povo alemão (1937 apud BRITO, *ibidem*, p. 114).

---

<sup>8</sup> Fonte: Entrevista realizada por Maria Helena de Brito em sua pesquisa de mestrado que nos foi gentilmente disponibilizada.

Além disso, para pessoas que vinham de regiões urbanas como Berlim, que naquela época já era uma cidade que oferecia conforto e qualidade de vida, ir para uma região totalmente isolada, de mata fechada, em meio a animais selvagens, foi uma experiência traumatizante. Pode-se perceber o impacto dessa mudança de ambiente nas palavras de Klaus.

Klaus: Não, realmente foi difícil, muito difícil. Você estava lá [Alemanha] e de repente cai no meio de uma selva daquela lá [...] Não tinha nenhuma comunicação, aqui estava a quatrocentos quilômetros da última estação de trem, era tudo de carro de boi, a cavalo, a pé.

A tudo isso se somava a alimentação escassa e diferente daquela com a qual estavam habituados, as condições climáticas com temperaturas pouco amenas e períodos intensos de chuva, entre outras situações adversas. Segundo Brito (*ibidem*), o sofrimento causado pelas grandes dificuldades durante os primeiros anos de assentamento da colônia dispersou grande parte dos imigrantes. Para se ter uma ideia, das 300 pessoas que participaram do início da colonização, em 1927 somavam apenas 176 distribuídas em 53 homens, 46 mulheres e 77 crianças (BRITO, *ibidem*; WASCHECK, 1993).

Retomando Lee (1975), percebe-se que os obstáculos vivenciados em um dado local podem funcionar como forças motivadoras tanto para a atração quanto para a expulsão das pessoas em direção a outra localidade. Ainda, há aqueles que vencem os obstáculos e permanecem na terra que os acolheu. Desse depende, em certa medida, a manutenção da língua de origem. Segundo Mota (1996), as línguas que estão em situação de contato seguem o percurso sócio-histórico dos seus falantes e das comunidades a que pertencem. Isso significa que quando o grupo adota alguma política proativa de manutenção e desenvolvimento de sua língua de origem, as chances de se manter essa língua e passá-la adiante para as próximas gerações são maiores. Os recortes a seguir mostram tentativas das famílias de se criar estratégias de preservação da língua alemã:

Peter: Eles [os pais] exigiam em casa falar só o alemão, mas depois eles colocaram comércio e aí depois do comércio caiu mais o alemão, porque já tinha que falar mais [português], porque tinha que atender no comércio deles [...].

Heinz: [...] até os dez anos de idade aqui não tinha brasileiros era só alemão. Quando eu tava com dez anos de idade # eu aprendi a falar português na escola, com oito anos de idade.

Edith: Então no começo nós aprendemos só alemão e o meu pai era o professor ## lá pra num sei quando # o governo mandou uma professora brasileira, então teve que aprender tudo de novo.

Percebe-se que embora o isolamento produzisse muitas dificuldades, propiciava o uso cotidiano do alemão o que contribuiu para a sua manutenção durante os primeiros anos de existência da Colônia. Com o passar do tempo, o contato com os brasileiros foi se intensificando e o uso do português foi tomando lugares e assumindo funções que antes eram exclusivas do alemão. A escola é um espaço importante que, como mostram os recortes acima, substituiu o alemão pelo português.

Outro fator que teve efeito direto no uso (ou melhor, no não-uso) do alemão foi a Campanha de Nacionalização, com a instalação do governo Vargas no Brasil. Para os idealizadores da campanha, a erradicação das minorias étnicas por meio da assimilação dos imigrantes era uma questão de segurança nacional e os grupos mais atingidos foram os alemães, os italianos, os japoneses e os poloneses. Entre esses, o mais forte e bem organizado era o dos alemães em razão do isolamento em que viviam e do apreço pelos seus costumes e tradições. Por isso, era o principal alvo da assimilação.

As intervenções oriundas dessa campanha, a partir de 1938, tiveram impacto, sobretudo, no uso da língua, prioritariamente em regiões de colonização alemã, vistas como empecilhos aos ideais de unificação nacional. Segundo afirma Campos (1998, p. 90), posteriormente à fase de acolhimento do imigrante em que se construiu uma imagem de progresso, empreendedorismo e capacidade de trabalho superior ao do nativo, veio a fase da desconfiança e do medo de que a prosperidade econômica e a possibilidade de expansão da língua alemã influenciasse outros grupos de imigrantes, potencialmente vistos como uma ameaça ao Estado brasileiro. Surgiram, então, “preocupações a respeito de possibilidades de formação de quistos raciais, grupos linguísticos, vinculações com o estrangeiro, desrespeito a medidas de caráter nacional e separatismos, levaram governos

federal e estadual a intervir junto às regiões onde se concentravam núcleos de imigrantes estrangeiros e seus descendentes”.

Essas preocupações se traduziram em medidas de proibição do uso das línguas dos imigrantes, em especial o alemão, culminando em fins dos anos 30 com a centralização, por parte do Estado, do controle do ensino – o ensino domiciliar foi proibido assim como o uso da língua estrangeira nas aulas, cuja fiscalização era rigorosamente feita por meio dos Serviços de Inspeção dos Estabelecimentos de Ensino, subordinados ao Departamento Nacional de Ensino (CAMPOS, *ibidem*). Em Santa Catarina, exemplifica Campos, a frequência das crianças e jovens às escolas instaladas pelo Estado tornou-se obrigatória por meio de um documento de *quitação escolar* que passou a ser exigido dos pais para fins de promoção no serviço público ou recebimento de dinheiro público. Além disso, na empreitada de se consolidar o uso da língua nacional de forma generalizada, o estado promoveu a reestruturação das escolas – os programas foram refeitos com a obrigatoriedade da língua portuguesa como meio de instrução e o ensino do alemão passou a ser facultativo em apenas uma das séries do ensino secundário. Mais impressionante, ainda, eram as denúncias reportadas às autoridades quando alguma mãe conversava com os filhos em alemão, ou os casos em que aos alemães era atribuído o delito grave de serem sócios de um clube de livros na Alemanha (CAMPOS, *ibidem*, p. 94).

Contudo, embora as medidas de repressão tenham tido um impacto devastador em Santa Catarina e em outras regiões do sul do país, conforme mostra Campos, em Goiás a repressão foi mais branda e se traduziu em atos de confisco de livros, censura de cartas pessoais, e de hostilidades e desconfiança por parte da população local, como se pode ver na fala de Klaus, Elin e Peter.

Klauss: A repressão contra os alemães aqui não foi tão violenta, mas ela existiu, claro que existiu. O Brasil entrou em guerra contra a Alemanha, então ‘vocês [alemães] são inimigos’.

Elin: Agora, perseguição, teve perseguição sim, teve # lá teve uns [da parte do governo federal] que chegaram e o que eles acharam de livro alemão, eles recolheram. E tudo foi destruído, porque os alemães formaram uma biblioteca, porque o alemão não gosta de ficar sem leitura e sem procurar melhorar ## então tinha uma pequena biblioteca lá também e acabou # não tinha nada que ver com o nazismo # nada, nada # eram uns livros antigos de escola, romances, essas coisas assim, eles recolheram tudo.

Peter: De vez em quando alguns falavam que num podiam falar, e teve também a busca na casa dos alemães # revirando tudo, as cartas da Alemanha, levaram tudo, as cartas da Alemanha, as cartas eram censuradas mesmo # porque carta que vinha da Alemanha era aberta e depois fechada # para ver o que estava comunicando.

**Na percepção de Elin e Edith, o Governo do Estado de Goiás, exercido à época por Pedro Ludovico, não promoveu embates ou perseguições aos alemães da Colônia do Rio Uvá, ao contrário, “num deixou que acontecesse nada com os alemães da colônia”, como afirma Edith.**

Elin: [...] mas perseguidos assim eles não foram não, porque teve muita ajuda também do Doutor Pedro, ele viu que eles não tinham nada, que não tinha perigo nenhum.

Edith: [...] Agora, como Pedro Ludovico era um governador, muito, muito, vamos dizer coerente, muito justiceiro, ele num deixou que acontecesse nada com os alemães da colônia.

**No que diz respeito à língua, o alemão não chegou a ser proibido na Colônia, mas o seu uso, de certa forma, foi inibido, pois causava constrangimentos aos seus falantes. Falar alemão era o mesmo que ser nazista.**

Elin: Durante a guerra, sabe como é que é... não podia falar língua estrangeira, porque o alemão de qualquer maneira era nazista ## se era alemão era nazista # era classificado como nazista. Naturalmente o regime do Hitler provocou muita antipatia e receio também, e antipatia para o próprio povo alemão, apesar do governo ser um, e o povo outro.

Elin: Se era alemão, era nazista, possivelmente era nazista.  
Klaus: Depois da guerra a gente ficou na mira de adversário, então a gente já ficava meio temeroso assim de falar em alemão, né?

Klaus: Outra coisa, a gente num era bem visto, sabe? Depois dessa guerra aí, a gente num era bem visto, essa era a sensação que eu tinha na época, ‘Ah, alemão...’



Outro fator que contribuiu para o não-uso ou uso restrito do alemão na Colônia foi a dispersão do grupo. Desmotivados pela vida difícil numa região agreste e pobre, ou pela dificuldade de adaptação ao novo habitat, pelas doenças, ou pelo desejo de buscar centros mais desenvolvidos, os imigrantes da Colônia do Rio Uvá se dispersaram, minimizando assim o quantitativo de falantes de uso do alemão no interior e fora da comunidade. Como observa Edith, na Colônia do Rio Uvá não aconteceu como em outras localidades e épocas:

Edith: Não é como o povo de imigração em massa, aqui eles inventaram de criar uma colônia e não houve renovação, os velhos foram morrendo [...] e outros foram embora. Agora se tivesse entrado mais alemães e continuado aquela colonização..., mas aí veio aquela leva e acabou.

Ademais, é certo que as medidas tomadas pelo Governo Federal em prol da nacionalização brasileira tiveram impacto devastador para o deslocamento da língua alemã, em específico, e de modo geral para as línguas dos imigrantes, mas como se procurou mostrar, outros fatores intervenientes atuaram de modo a enfraquecer as línguas dos imigrantes. Como se sabe, a manutenção de uma língua herdada ou étnica depende, entre outros fatores, do prestígio social da língua e do grupo que a fala, das políticas educacionais empreendidas pelo Estado, de condições adequadas para a fixação do imigrante no local, das atitudes das pessoas em relação à língua e aos seus falantes e, sobretudo, da aquisição e uso da língua por parte das crianças e jovens, pois serão eles que irão transmiti-la para as próximas gerações. Desta forma, o que restou da língua alemã na Colônia do Rio Uvá está muito mais na memória de seus falantes ou descendentes do que na práxis do dia a dia.

Peter: [A língua alemã] tem importância # só que a gente não continuou a usar ela mais... pior; a gente deveria ter usado mais com os filhos também, mas a gente foi muito sem # sem fôlego # num sei a palavra não # agora é só na lembrança...de quando a gente falava lá na Colônia...

Elin: Ela sempre prevalece porque você está com ela aqui na cabeça, e quando chega alguém da Alemanha ou outros aqui que tem dificuldades pra conversar em português, a gente conversa em alemão. [...] Ela fica guardada, precisando falar, eu falo. [...].

**E é essa língua viva na memória de alguns e distante do dia a dia de outros que lhes conferem uma *consciência alemã*, um sentimento de germanidade que os remetem ao passado do qual participaram ou ouviram falar e, ao mesmo tempo, de brasilidade, um sentimento que os une ao presente – a língua é o português.**

Peter: Na verdade, eu tenho sangue de alemão, mas a nacionalidade é brasileira, a língua agora é o português. Tem que ser assim, as duas coisas, para não dar confusão.

Heinz: [...] a gente sente aquilo # de ser alemão, mas aquilo vai morrendo aos pouquinhos, pouquinhos..., a gente pensa que não vai morrer # mas quando vê acabou, acabou... e a gente não sabe como...

Klauss: Então eu prefiro usar português, o alemão vai acabando, vai ficando como você está vendo, eu lamento estar do jeito que está, mas # eu tenho impressão que acabou a minha geração, acabou.

O fato é que a língua alemã, como mostram os recortes, foi “morrendo aos pouquinhos” na Colônia do Rio Uvã, *desapercebidamente*, assim como outras, em grande parte pela instalação no Brasil de uma *consciência monolíngue*, que ofusca ou apaga a visibilidade das línguas outrora ou ainda faladas no território brasileiro. Essa é uma história triste entre outras tantas que se repetem desde a colonização do país.

Historicamente as línguas dos imigrantes têm sido deslocadas ou apagadas em um espaço de tempo relativamente curto, em não mais do que três gerações subsequentes, segundo afirma Grosjean (1982). Tal fato é representado pelo autor em um *continuum* temporal –

*monolingüismo* › *bilingüismo* › *monolingüismo* – que é caracterizado em um extremo pela condição de monolíngues da primeira geração, caminhando no sentido do bilingüismo até retornar ao estado monolíngue novamente em um prazo não mais do que três gerações. Em outras palavras, os imigrantes chegam ao novo país monolíngues na L1, tornam-se temporariamente bilíngues em L1 e L2, e por fim caminham para a extinção da língua L1, tornando-se novamente monolíngues, porém, na língua L2, que passa a ser dominante. Daí Romaine (1995, p. 5) afirmar que “o bilingüismo está a um passo da extinção linguística”.

Via de regra, essa situação é pertinente porque o imigrante tem a seu dispor duas estruturas sistêmicas – duas línguas, duas referências culturais e sociais (da origem e do destino), inserção em contextos diversificados etc. (SAHR E LÖWEN SAHR, 2000, p. 64). Como as situações de bilingüismo são marcadas por relações assimétricas de poder (socioeconômicas, étnicas, socioculturais etc.), os grupos sociais acabam atribuindo maior prestígio a uma língua em detrimento da outra. Assim, a língua de prestígio passa a assumir as funções mais importantes na comunidade – é a língua oficial, a do poder público, a da escola, a dos meios de comunicação, a das situações formais – enquanto a língua de menor prestígio assume papéis considerados secundários e de menor importância política ou social – é a língua da intimidade, a da casa, a da interação com os amigos, a das situações informais. Essa diferenciação funcional acaba resultando, ao longo dos anos, no deslocamento da língua minorizada em favor da dominante. Entretanto, ressalta Grosjean (1982), esse processo de deslocamento linguístico pode demorar anos, séculos, ou acontecer em um curto espaço de tempo, a exemplo do que ocorreu na Colônia do Rio Uvã, e não depende de fatores linguísticos propriamente ditos,

mas extralingüísticos, como a concentração demográfica do grupo, as práticas sociais, a religião, os sentimentos de nacionalismo, a pressão do grupo majoritário, os interesses econômicos, as políticas linguísticas institucionais e/ou familiares, a não-penetração da língua minorizada em determinados domínios, as atitudes e a motivação das pessoas para o uso e a preservação da(s) língua(s) na comunidade, entre outros fatores mencionados por Romaine (1995), Grosjean (*ibidem*) e Wolfson (1989).

Segundo Sahr e Löwen Sahr (2000, p. 62), a integração dos imigrantes ocorre por meio de *culturas de transposição*, isto é, por meio da combinação de “elementos culturais de origens diversas num jogo complexo de contradições e sincretismos”, resultando numa complexa teia cultural. Para os autores, a construção dessa teia só é possível pela grande “disposição da população brasileira para a miscigenação”. Observa-se, então, que nesse processo de transposição cultural a língua, neste caso a portuguesa, tem um papel fundamental porque ela é a principal responsável pela inserção do imigrante no âmbito maior da sociedade. As palavras de Peter são um mostra da integração social dos alemães na sociedade brasileira – “a língua agora é o português”. Todavia, a dualidade entre o mundo da origem e o mundo atual vivido ainda é uma marca das tensões e contradições que perpassam os processos de transposição cultural e linguística pelos quais passaram os alemães da Colônia do Rio Uvã como demonstra a fala de Peter no recorte acima.

Contudo, a história também registra casos em que determinadas comunidades de imigrantes resistem à integração, conservando suas línguas e costumes de origem, transmitindo-as às gerações posteriores, a exemplo da comunidade Menonita investigada por Mello (2003), cujo estudo reportamos adiante.



## Um olhar panorâmico sobre a história Menonita

Os Menonitas são um ramo dos Anabatistas, movimento religioso surgido na Europa na época da Reforma que deu origem a inúmeras igrejas na Suíça, Prússia (atual Alemanha), Áustria e Holanda. Acreditando que a igreja deve ser formada a partir de membros batizados voluntariamente, um grupo de protestantes na cidade de Zurique em 1525 insurgiu-se contra as igrejas oficiais da época, a católica e a protestante, que praticavam o batismo na infância, e contra o Estado que apoiava a posição dessas igrejas. A discussão se dava em torno da questão da autonomia do cristão – para os Menonitas somente o cristão adulto poderia decidir sobre sua relação com Deus, simbolicamente representada pelo batismo, enquanto que os católicos e os protestantes acreditavam na importância do batismo das crianças, que não poderiam ficar na condição de pagãos até a fase adulta.

Posteriormente, por volta de 1530, a mensagem dos Menonitas foi levada para o norte da Alemanha e Países Baixos, onde um padre católico dissidente de nome Menno Simons abraçou a causa menonita, liderando grupos urbanos e rurais anabatistas nos embates sobre a ideologia religiosa e pacifista dos menonitas e nas disputas pela expansão de suas terras. Devido à influência marcante do padre católico, seus opositores os chamavam de Menonitas, apesar de se autodenominarem *irmãos* ou *cristãos*; daí a denominação *Igreja Menonita*. Ainda no século XVI, vários conflitos surgiram e em consequência os Menonitas foram duramente perseguidos pelo Estado e pela igreja, muitos dos quais foram torturados e martirizados. Além disso, os Menonitas também tiveram pontos de discórdia entre si, ocasionando dissidências como no caso dos Amish (DYCK, 1992).

Com a crescente perseguição a partir de 1550, muitas famílias se deslocaram para a região da Prússia polonesa

onde organizaram uma estrutura social integrada com base na preservação da língua holandesa, da cultura religiosa, dos casamentos intraétnicos e da economia agrícola. Em 1772, a região foi incorporada ao reinado alemão da Prússia, intensificando-se as tentativas de integração da comunidade Menonita à estrutura da sociedade local.

Em 1870, com o agravamento das situações política e econômica dos Menonitas em várias partes da Europa, iniciou-se um novo período de emigração, desta vez em direção à América do Norte. Até 1880, segundo Dyck (*ibidem*), cerca de 18.000 Menonitas se transferiram para os Estados Unidos e Canadá, onde esperavam poder assegurar seu bem-estar espiritual, cultural e material. Dessa forma, desenvolveram uma *cultura de migração* (SAHR; LÖWEN SAHR, 2000, p. 61) que os tem levado a várias partes do mundo com o intuito de preservar o *modus vivendi* e sua liberdade religiosa. Ao mesmo tempo, desenvolveram uma cultura de preservação de suas tradições, criando configurações sociais diferenciadas no âmbito da família, da religião, da política interna e da economia de subsistência, como é o caso dos Menonitas em Goiás.

### **Os Menonitas em Goiás**

Com uma cultura de imigração desenvolvida ao longo de muitas gerações, os Menonitas chegaram a Goiás. Segundo relata um dos participantes do estudo de Mello (2003), basicamente duas razões motivaram a vinda de um grupo de famílias oriundas dos Estados Unidos e Canadá para o Brasil na década de 60, mais especificamente para Goiás. Primeiro, o fato de terem ouvido falar que se poderiam encontrar em solo brasileiro terras férteis para a agricultura a um custo infinita vezes menor do que no continente norte-americano parecia ser a solução certa para fugir do alto custo da produção agrícola nos Estados Unidos naquela época. Assim relata Joseph, participante do estudo<sup>9</sup>.

Joseph: Com a crise econômica nos Estados Unidos nos anos 60, o custo da produção agrícola estava cada vez mais maior, muitos impostos, estava ficando inviável, então meu sogro ouviu falar que as terras no Brasil eram muito baratas e muito boas para a lavoura, também tinha o clima tropical favorável para cultura, então ele e mais alguns amigos decidiram vir para o Brasil, chegaram até aqui por acaso e ficaram.

---

<sup>9</sup> Nome fictício.

Segundo, naquela época entrava no currículo das escolas americanas a disciplina Educação Sexual que, segundo conta, não foi vista pelos Menonitas como uma medida positiva, mas ao contrário como uma interferência do poder público em questões que dizem respeito à família exclusivamente. Como também não havia a opção de ensino doméstico legalizado (*homeschooling*), os descontentes partiram em busca de um local onde pudessem proporcionar educação escolar para seus filhos segundo seus princípios religiosos e morais.

Joseph: Desde a década de 60, os membros de quase todas as congregações têm mandado seus filhos a escolas particulares mantidas pela própria Igreja. É a nossa meta educar os filhos num ambiente cristão. Acreditamos que os nossos princípios devem ser preservados. Por isso, procuramos sempre manter uma visão clara sobre este assunto, assim, evitando que nossos filhos sejam desviados por influências mundanas. Como naquela época tinha sido aprovado o ensino de Educação Sexual nas escolas, a gente decidiu sair, porque também ainda não era permitido nos Estados Unidos o *home school*, então a gente viu que não dava, tinha que sair porque nós temos outros princípios sobre educação sexual. Acreditamos que o sexo só é abençoado com o casamento, com a bênção de Deus.

Desta feita, um grupo de Menonitas norte-americanos partiu em direção ao Brasil com a missão de adquirir terras brasileiras em regiões férteis e com potencial para o desenvolvimento de sua economia tradicionalmente agrária. Dirigiram-se inicialmente para as regiões sul e sudeste do país onde alguns lá se estabeleceram e um grupo de quatro pessoas seguiu viagem até chegar à região sudoeste de Goiás onde lá se instaram até os dias de hoje, como relata Joseph.

A comunidade conta com cerca de 77 famílias distribuídas em uma área da zona rural do sudoeste goiano e organizadas segundo uma estrutura social interna sistêmica em que se preservam elementos de sua cultura – língua, costumes, tradições, histórias, trabalho, comportamentos etc. – e que são reforçados pelas ações estruturantes do grupo. Por *estruturas sociais* entendem-se “os sistemas de significação, dominação e legitimação” (GIDDENS, 1989, p. 22 apud SAHR; LÖWEN SAHR, *ibidem*, p. 63). Sahr e Löwen Sahr (*ibidem*, *passim*) explicam que

Os sistemas de significação são, por exemplo, a língua, a música, a literatura, a dança, a religião, a filosofia, os gestos corporais e os ritos, ou seja, todos os sistemas sígnicos que pertencem a um determinado universo social [...]; sistemas de dominação são geralmente recursos [...] materiais (alimentos, roupas, dinheiro, meios de produção etc. [...]) e recursos autoritários (parentesco, vizinhança, teias de poder, vínculos empregatícios e outros); os sistemas de legitimação são costumes, tradições, leis e éticas que podem ser vistos como uma mistura entre códigos semióticos e relações sociais.

Nesse sentido, a tradição agropecuária, os casamentos intraétnicos, a conversão à doutrina menonita, o isolamento do grupo, a socialização interna, a escola etc. funcionam como elementos estruturantes que dão sustentação à família e à igreja menonita, conforme se observou durante nossas idas e vindas à comunidade, na fase de coleta de dados. Em linhas gerais, a comunidade está assim organizada: cada família possui o seu pedaço de terra para cultivar e dela tirar o seu sustento; uma cooperativa própria atende aos interesses dos agricultores. Os casamentos são em geral do tipo intra-étnicos e quando ocorre alguma união interétnica a conversão à doutrina menonita é uma exigência. O relacionamento com o mundo externo é restrito – as idas à cidade vizinha mais próxima (distante apenas 26 km) são pouco frequentes e têm a função de suprir as necessidades básicas como adquirir bens no comércio, ir ao médico ou ao dentista, estabelecer algum contato comercial ou profissional. Deste modo, a socialização na comunidade se restringe praticamente ao relacionamento entre os seus próprios membros – na vizinhança, na escola, na igreja e no centro comunitário, que serve de apoio ao trabalho das mulheres que ali se reúnem todas as tardes para a confecção de roupas, aulas de culinária, trabalhos manuais, estudos bíblicos etc.

As atividades de lazer também são desenvolvidas prioritariamente no interior da comunidade e compartilhadas pelos seus membros na igreja e nos espaços comunitários – nos jogos de vôlei, *baseball*, basquete e outros, no pesqueiro, na natureza ao redor das fazendas. A televisão e o rádio não fazem parte do dia a dia da comunidade. A informação sobre a vida lá fora é socializada na comunidade por meio de um jornal informativo impresso em uma editora local. A editora também produz grande parte do material escolar e traduções de textos bíblicos para o português.

A comunidade mantém a sua própria escola que é dirigida por um Conselho composto por cinco pais-diretores, podendo incluir cidadãos americanos e brasileiros. Diferentemente da igreja, a escola não é aberta à comunidade externa – apenas as crianças e os adolescentes que vivem na comunidade compõem a população de estudantes. Os professores também são integrantes da comunidade, geralmente pais, mães ou parentes de alunos, ou pessoas que compartilham os mesmos preceitos religiosos. Os estudantes brasileiros, em menor número, são provenientes dos casamentos interétnicos ou foram adotados por casais da comunidade, prática comum entre eles, segundo um dos participantes da pesquisa.

O calendário escolar segue o modelo americano, com início do período letivo em fins de agosto e término em maio. Isso permite que as férias escolares sejam coincidentes com as norte-americanas; nessa época, muitos viajam para visitar seus familiares na América do Norte, retroalimentando as interações com seus familiares e amigos que deixaram para trás e assim, por meio do contato com outros falantes do local de origem, renovam e atualizam a variedade do inglês por eles falado. O programa curricular é compatível com o currículo adotado na maioria das escolas públicas americanas, com algumas adaptações para atender às necessidades locais e às orientações morais e religiosas do grupo. Os materiais didáticos são trazidos dos Estados Unidos ou produzidos na editora da comunidade.

As salas de aula são bisseriadas, devido ao pequeno número de alunos matriculados por série. O meio de instrução é o inglês e o português é ensinado como segunda língua. As crianças cuja primeira língua é o português são primeiramente alfabetizadas em português e só a partir da segunda série passam a receber instrução em inglês juntamente com as demais crianças. A partir daí, o português continua apenas como uma disciplina isolada no currículo, mas as crianças podem recorrer a textos em português ou a uma professora brasileira para estudar o conteúdo das demais disciplinas que são ministradas em inglês.

A leitura é muito valorizada na escola e é incentivada nas duas línguas, até como forma de auxiliar no desenvolvimento dos conteúdos das diversas disciplinas. As disciplinas que integram os currículos são as duas línguas, matemática, ciências, história e geografia do Brasil, dos Estados Unidos e Canadá, além de artes e música ou canto. Os cânticos, em geral bíblicos, estão presentes nas atividades de todas as séries, tanto em inglês quanto em português. Apresentações artístico-religiosas são incentivadas nas duas línguas.

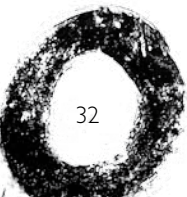


No que se refere ao uso das línguas, as respostas ao questionário mostram que há uma relação diglósica<sup>10</sup> aparentemente harmoniosa e estável em que o inglês assume funções no nível da estrutura social sistêmica em praticamente todos os domínios de uso – na família, na escola, na vizinhança, no trabalho, exceto na igreja onde o português é também usado durante as celebrações. Já o português assume funções no nível da integração social, isto é, em interações com os membros da comunidade externa. A comunidade externa tem atitudes positivas em relação à língua e à cultura menonita e esta, por sua vez, procura meios de se acomodar à sociedade dominante. Todavia, isso não implica uma relação de neutralidade, já que o conflito é parte integrante de toda e qualquer relação intercultural (HAMEL, 1988), mas uma relação na qual o conflito linguístico é minimizado em razão do notório prestígio que a língua inglesa tem na sociedade brasileira e da situação econômica privilegiada que gozam os membros dessa comunidade na região. Ou seja, a condição de falantes de uma língua de prestígio nacional e internacional e a situação econômica favorável atribuem aos seus falantes um grande valor social, cooperando nesse sentido para uma maior integração da comunidade na sociedade brasileira.

Para os poucos brasileiros que vivem na comunidade em decorrência de casamentos interétnicos com pessoas convertidas, a relação diglósica se dá de forma menos harmoniosa, pois o inglês impõe-se não só como a língua dominante das interações sociais, mas também como a língua do grupo que tem maior prestígio e poder

---

<sup>10</sup> Diglossia é entendida neste estudo como "parte integrante de um conflito intercultural cujos aspectos sociolinguísticos se manifestam em uma relação assimétrica entre práticas discursivas dominantes (...) e práticas discursivas dominadas" (Hamel, 1988, p. 51).



de controle das estruturas sociais da comunidade. Deste modo, espera-se, da parte dos brasileiros, a assimilação das normas linguísticas e culturais do grupo. A integração social sistêmica é preço que pagam para pertencer à comunidade. Contudo, as relações são assimétricas. Enquanto aos norte-americanos são assegurados o poder político, religioso e econômico da comunidade, aos brasileiros são atribuídos papéis sociais de menor valor. Ou seja, os primeiros são os donos da terra, os controladores da cooperativa, os administradores, os líderes políticos e religiosos enquanto os segundos são os plantadores, os tratoristas, os fiéis convertidos, os professores de português, o elo com a cultura brasileira local. Nessa condição, observa-se que os sistemas de significação (a língua inglesa amplamente usada por todos, os ritos bíblicos, as leituras, as comemorações artístico-religiosas etc.), de dominação (a escola, a igreja, a editora, a informação filtrada, os meios econômicos etc.) e de legitimação (a reprodução dos costumes, da ética social e religiosa, a segregação interna etc.) articulam-se de modo a preservar a estrutura de integração sistêmica do grupo. Colocado de outra forma pode-se dizer que a história dessa comunidade se caracteriza, sobretudo, pela devoção a uma estrutura social sistêmica, que tem garantido a preservação não só da cultura menonita, mas também a da língua inglesa como L1 e a adição do português como L2, é uma forma de garantir a integração social externa.

A relativa segregação em que vivem proporciona ao grupo o desenvolvimento de relações interpessoais internas que são estreitadas pela necessidade de ajuda mútua, pela participação em atividades coletivas, pela igreja, pela solidariedade grupal entre outras ações que caracterizam a vida em comunidades de imigrantes. Neste caso, soma-se o fato de ser também uma comunidade rural com

certa independência dos núcleos urbanos vizinhos, para os quais se dirigem em raras ocasiões como comprar ou vender mercadorias, ou tratar da saúde. No mais, a comunidade se organiza coletivamente de modo a proporcionar internamente aos seus membros escola, lazer, igreja e trabalho. Assim, permanecem unidos por normas comportamentais comuns dentro de uma estrutura social comum e, sobretudo, por valores religiosos e morais comuns. São esses padrões de normas, valores e regras que parecem estar sendo continuamente reproduzidos pelos seus membros, incluindo-se aqui a língua de origem.

Contudo, os dados do estudo também sugerem que apesar de vivenciarem uma estrutura social sistêmica, essa vivência não está totalmente livre de conflitos e tensões. Considerando-se que a formação cultural e identitária do indivíduo se dá na sua relação dialética com o mundo, neste caso o mundo imediato vivido e o mundo *estrangeiro*, e que as línguas exercem a função de mediação nessa relação, as atitudes linguísticas de um grupo de adolescentes da comunidade em tela (MELLO, 2003) são bastante reveladoras. Por exemplo, quando se perguntou para os adolescentes sobre a importância de saber falar inglês e português (questionário n. 1), saber inglês foi considerado mais importante do que saber português. Seis, de um total de doze participantes, avaliaram que falar inglês é “importante”<sup>11</sup> e seis “muito importante”, ao passo que apenas dois adolescentes avaliaram que é “muito importante” saber português; oito consideram o português “importante” e dois responderam que o português tem “alguma importância” para eles. Como

11 O questionário incluía uma escala que variava de (a) nenhuma importância, (b) pouca importância, (c) importante, (d) muito importante.

justificativa para tais posições afirmaram que a primeira é a língua do país de origem de seus ascendentes familiares e a segunda porque precisam do português para a comunicação com os membros da comunidade externa e porque é a língua oficial do país onde vivem. Percebe-se, então, que suas atitudes são guiadas mais por uma atitude integrativa do que instrumental.

Quando se perguntou em outro momento (questionário n. 2) sobre a motivação para a aquisição e manutenção das línguas na comunidade, as respostas reforçaram a orientação integrativa em relação à língua e à cultura dos antepassados e a instrucional em relação ao português. Todos responderam que falar e estudar inglês é importante para eles porque esta é a língua falada em casa pelos pais, os avós e os amigos, o elo com a família, inclusive quando visitam seus familiares na América do Norte. Além disso, justificaram que é também a língua mais usada, na atualidade, para a comunicação internacional. Com relação à maneira como se sentem quando usam o inglês fora da comunidade, a maioria respondeu que se sente desconfortável falando inglês ou porque as outras pessoas não entendem, ou porque elas esperam que eles saibam “falar bem” o português, já que vivem em território brasileiro. Alguns acrescentaram que ficam com medo de errar quando falam em português fora da comunidade, embora também tenham declarado que os brasileiros são tolerantes e procuram meios de facilitar a interação. Cinco adolescentes responderam que acham natural falar inglês fora da comunidade porque esta é a língua “deles” e dois responderam que ficam frustrados quando não conseguem se comunicar em português com membros da comunidade externa e acabam desistindo da interação.

No que se refere ao uso alternado das línguas (*codeswitching*), as respostas sugerem que a mudança de código é aceita por alguns, e para outros ela é uma forma inadequada de comunicação. Seis responderam que não vêem problema algum em alternar as duas línguas quando interagem com os amigos:

A1: *Fine, I always do it.*

A2: *It's ok for me.*

A3: *No problem!*

Quatro responderam que a alternância de línguas dá a impressão de que não se tem domínio sobre as línguas e dois disseram que acham melhor evitar a mudança de código porque a *mistura* de línguas não corresponde nem à forma do inglês, nem à do português:



A4: *You shouldn't mix them because you could lose one of them.*

A5: *Bad. Neither language is pure.*

Como é por meio do uso da própria língua que os sentimentos de grupo são enfatizados, especialmente nas comunidades bilíngues (MUYSKEN e APPEL, 1988), o inglês é para esses adolescentes o meio pelo qual as normas e os valores culturais de seus antepassados estão sendo transmitidos e reafirmados enquanto o português é visto como o instrumento que lhes dá acesso à cultura local. Dessa forma, duas orientações parecem motivar o uso das línguas por esses adolescentes – uma que os identifica e os mantém integrados à cultura norte-americana e outra que os habilita para transitar pela cultura do outro. Essas duas motivações, entre outros fatores mencionados, parecem estar contribuindo para que os adolescentes dessa comunidade adquiram o português falado na região e, ao mesmo tempo, mantenham o inglês herdado de seus pais.

Apesar de demonstrarem motivações bem definidas quanto ao uso e às atitudes em relação às línguas, quando se perguntou sobre suas identidades étnicas seus sentimentos oscilaram entre sentimentos e atitudes que os identificam tanto como americanos quanto como brasileiros. Um exemplo disso é o fato de que não souberam de imediato responder a qual nacionalidade eles pertencem. Todos os entrevistados tiveram dificuldades em dizer se se consideravam americanos ou brasileiros. Posteriormente, quando responderam ao questionário, dez declararam ter as duas nacionalidades, um declarou ter nacionalidade apenas brasileira e um não respondeu. Entre esses, alguns responderam que são brasileiros, mas que têm *papéis americanos*. Também o fato de declararem que, se pudessem escolher, ainda assim escolheriam o Brasil como local de nascimento e o fato de os dados apontarem atitudes às vezes contraditórias em relação ao grau de importância que atribuem às línguas mostra que o conflito etnolinguístico está presente entre eles. De acordo com Lambert (1972), o conflito faz parte do processo de se tornar bilíngue, pois o bilíngue encontra várias pressões sociais que afetam a sua autoconcepção e o seu senso de pertencimento a duas culturas distintas. Para Revuz (1998, p. 227), “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”.

Em síntese, pode-se dizer que e, por um lado, o inglês é a língua dominante e de preferência desses adolescentes, por outro, eles também demonstram sentimentos de identificação com o país onde nasceram e vivem. Nove, entre doze

adolescentes pesquisados, declararam estar contentes com o local de nascimento e que, de forma alguma, escolheriam outro local, se a eles fosse dada essa opção. Suas respostas mostram que, apesar de se considerarem hereditariamente norte-americanos, eles também reconhecem que estão vinculados à cultura brasileira por laços sociohistóricos e afetivos – suas falas ora os identificam como norte-americanos:

A1: I think English is more important because if we went to the States I wouldn't be able to speak to my relatives if I only know Portuguese.

A2: English is more important because most of my relation are Americans<sup>12</sup>

**Ora como brasileiros:**

A3: *Portuguese is more important because I am born in Brazil!*

A4: *Portuguese is more important because we live in country that talk Portuguese.*

**E ora como americano-brasileiros:**

A3: *Both of them are of the same importance because no language is better than the other.*

A4: *Portuguese is more important because we live in country that talk Portuguese.*

A5: *I think everyone should know both languages because we are born in Brazil but we are also American citizens.*

A6: *English is our family language but Portuguese is important because we born here.*

A7: *English is important because it's the language spoken in the colony but Portuguese is the language spoken in this country where we live.*

Essas atitudes refletem a política linguística da comunidade que tem por objetivo primeiro preservar e transmitir a herança linguística e cultural de seus ancestrais anglo-americanos. Apesar de a comunidade já estar no Brasil há mais de 30 anos e do convívio com falantes de português, o inglês ainda continua sendo usado em maior proporção no seu interior, inclusive pelas crianças e adolescentes. Isto significa que a primeira geração desses imigrantes está conseguindo manter a identidade etnolinguística de origem entre esses adolescentes que já fazem parte da segunda e/ ou terceira gerações. De acordo com Lambert (1972), a motivação integrativa do bilíngue pode refletir as atitudes dos pais em relação a

---

<sup>12</sup> Essas declarações foram retiradas na íntegra dos questionários aplicados.

uma determinada cultura, neste caso, a cultura dos pais norte-americanos. Pode-se dizer, então, que a motivação integrativa tem sido um fator favorável à manutenção do inglês na comunidade.

Além desse, como se pode observar, outros fatores têm contribuído para a manutenção do inglês nessa comunidade, apesar da situação de imersão em contexto brasileiro por mais de trinta anos, e que podem ser assim resumidos: os sentimentos de etnicidade em relação à cultura norte-americana, o fechamento do grupo, o distanciamento social das comunidades circundantes, a política educacional, o *status* do inglês perante o mundo e a comunidade brasileira, o vínculo com as pessoas do país de origem, o número reduzido de casamentos inter-étnicos e as atitudes positivas tanto do grupo quanto da vizinhança externa em relação ao inglês e aos seus falantes. A somatória desses fatores aliada à estrutura social, econômica e ideológica dos Menonitas parece ser a mola propulsora para a preservação do bilinguismo nesta comunidade.

### **Considerações finais**

Este trabalho procurou trazer à tona vozes estrangeiras, algumas das quais enfraquecidas, silenciadas pela ação do tempo e do homem; outras, fortes, vivas, que se misturam a outras vozes, que se alternam, mas que não se calam. São vozes imigrantes que nos revelam suas histórias de vida, suas idas e vindas entre duas línguas e duas culturas. É assim, com esse propósito geral, que apresentamos nossos estudos sobre duas comunidades bilíngues, uma de origem alemã e outra norte-americana. A primeira, localizada na região do Rio Uvá, Goiás, submergiu às pressões da comunidade circundante em pouco mais de três gerações, passando de monolíngue

à época de sua fundação a bilíngue durante um período inicial de contato com a sociedade brasileira e retornando a monolíngue, desta vez na língua portuguesa. Esse rápido processo de assimilação ou integração social, para usar a expressão de Giddens (1989, apud SAHR e LÖWEN SAHR, 2000) ocorreu em razão de um conjunto de fatores intervenientes, desde a partida da terra natal até a completa instalação na colônia, causando a dispersão do grupo e, em consequência, o deslocamento da língua alemã. A segunda, localizada na região sudoeste de Goiás, caracteriza-se por uma estrutura social sistêmica interna que a mantém unificada em torno da língua e da cultura norte-americana. Como resultado, a língua de origem tem sido fortalecida ao longo das gerações subsequentes.

Todavia, o que chama a atenção no caso da Colônia do Rio Uvá é o fato de que o alemão, apesar de ter caído em desuso, mantém um *status* de língua étnica herdada e como tal tornou-se um elemento simbólico na construção de uma identidade nacional alemã imaginária que é sustentada pelas histórias que povoam o universo das memórias individuais e coletivas do grupo. São narrativas que ajudam a (re)construir uma imagem de povo alemão em terras inicialmente alheias, estrangeiras, mas que se *desestrangeirizam*, pouco a pouco, para dar lugar a uma nova imagem, híbrida, ressignificada. Já no caso dos Menonitas, há uma resistência aos processos de ressignificação cultural em razão de uma política de fortalecimento da estrutura social do grupo que parece desacelerar os processos de integração e assimilação social.

Nesse sentido, os dados que aqui apresentamos nos levam a crer que a integração acontece pela necessidade que o imigrante tem de superar as suas restrições linguísticas e culturais diante da dualidade de suas

referências: a do mundo novo e a do mundo até então vivido. Contudo, também observamos que no caso dos alemães a integração social se deu pela via da assimilação à sociedade brasileira ou, nas palavras de SAHR e LÖWEN SAHR (2000), por meio de culturas de transposição que são desenvolvidas pelos próprios imigrantes a fim equilibrar ou superar os embates culturais. No caso dos Menonitas, a integração se deu de forma sistêmica, isto é, por meio da manutenção das estruturas sistêmicas do grupo – valores culturais, sistema religioso, sistema familiar, comportamentos e língua. Todavia, vale ressaltar que essa distinção na forma como essas comunidades estão estruturadas reflete a condição sociohistórica de cada uma delas, bem como as redes sociais que elas estabelecem interna e externamente – familiares, vizinhos, comunidade circundante, escola, trabalho etc. Resta lembrar que independentemente do tipo da estruturação social, o processo de integração do imigrante é sempre marcado por conflitos e tensões face à complexidade de se lidar com ou colocar lado a lado ou frente a frente dois sistemas estruturantes.

Ao compartilharmos com o leitor as vozes imigrantes que nos foram confiadas durante as entrevistas e conversas informais que realizamos com os participantes dos estudos em tela esperamos ter atingido nosso objetivo que foi o de mostrar que a forma como a comunidade se estrutura socialmente pode levar à manutenção ou ao deslocamento da língua e da cultura dos imigrantes. Também esperamos que essas duas comunidades possam servir de indícios para uma mudança da *consciência* de um Brasil monolíngue para a de um Brasil multilíngue, plural.

## Referências

- APPEL, R.; MUYSKEN, P. *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam Academic Archive, Amsterdam University Press, 2005 [1987].
- BRITO, M. H. *A Colônia Alemã do Rio Uvã: uma tentativa de colonização em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/ UFG, 1992.
- CAMPOS, C. M. *A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil*// Tese de Doutorado. Campinas, SP: Unicamp, 1998.
- DYCK, J. C. *Uma introdução à história Menonita: uma história popular dos anabatistas e dos menonitas*. Campinas, SP: Ed.Cristã Unida, 1992.
- GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.
- HAMEL, R. E. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, E. (Org.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2007.
- KLOSS, H. Language rights of immigrants groups. *International migration review*. v. 5, n. 12, p. 250-67, 1971.
- LEE, E. S. Uma teoria sobre a migração. In: MOURA, Hélio A. de. *Migração Interna: textos escolhidos*. Fortaleza: BNB/ ETENE, p. 211-44, 1980.
- MELLO, H. A. B. Atitudes linguísticas de adolescentes americano-brasileiros de uma comunidade bilíngüe no interior de Goiás. *Signum Estudos da Linguagem*, n. 6/ 1, p. 233-68, dez. 2003.
- MOTA, Maria A. C. Línguas em contacto. In: FARIA, Isabel H.; PEDRO, Emília R.; DUARTE, Inês e GOUVEIA, Carlos A. M. (orgs.). *Introdução à Lingüística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho (Coleção Universitária, série Lingüística), 1996.
- NELDE PETER, H. Language conflict. In: COULMAS F. *The handbook of sociolinguistics*. New York: Blackwell, 1997.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro*. São Paulo: Schwarcz, 2006[1992].
- RODRIGUES, A. D. Endangered languages in Brazil. *Symposium on endangered languages of South America*. Leiden: [s.n.], 1993.
- ROMAINE, S. *Bilingualism*. Cambridge, MA: Blackwell, 1995.
- SAHR WOLF-DIETRICH e SAHR CICILIAN LUIZA LÖWEN. Menonitas brasileiros às margens do mundo nacional: um estudo de geografia social e cultural. *Revista RAEGA*. Curitiba: Editora da UFPR, vols. 4, p. 61-84, 2000.
- SILVA, S. S. *Alemão, uma língua em desuso: relatos de remanescentes da Colônia do Rio Uvã*// Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 2007.
- SPRADLEY, J. *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.
- WASCHEK, H. *Um curto período da vida de alemães em Goiás*. Presidente Prudente: M&P Produções e Propagandas, 1993.
- WEINREICH, U. *Languages in Contact*. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.
- WOLFSON, N. *Perspectives: sociolinguistics and TESOL*. Cambridge: Newbury House Publishers, 1989.