

FORMAÇÃO DE UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA: a manutenção da Língua Alemã no currículo escolar em Blumenau-SC (2000 a 2004)

FORMACIÓN DE UNA POLÍTICA LINGÜÍSTICA: el mantenimiento del idioma alemán en el plan de estudios escolar en Blumenau-SC (2000 a 2004)

FORMATION OF A LINGUISTIC POLICY: The maintenance of the German language in the school curriculum in Blumenau-SC (2000 to 2004)

Cíntia Régia Rodrigues¹

<http://orcid.org/0000-0003-3319-3702>

Valéria Contrucci de Oliveira Mailer²

<https://orcid.org/0000-0003-3196-4753>

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar o modelo de política linguística educacional proposto nos primórdios do século XXI, de 2000 a 2004 pelo município de Blumenau/SC, que pretendeu a manutenção da língua alemã no currículo escolar, introduzida na região a partir das políticas imigratórias do século XIX e ainda praticada por comunidades de fala. Esse trabalho se enquadra nos debates acerca do campo de pesquisas da política linguística, tendo como referenciais Spolsky, (2004), (2009), (2016); Shohamy, (2006). No projeto proposto pela secretaria de educação, o domínio escolar, segundo Mailer (2003), pautou-se pelos seguintes eixos: Normalização da Oferta de Línguas no Currículo Escolar e Programa de Ensino de Alemão; Projeto de Formação de Professores de Alemão; Escolas Bilíngues; Conselho do ensino da Língua Alemã. Em relação aos resultados, o presente trabalho constatou que as línguas minoritárias continuam estigmatizadas e invisibilizadas nas políticas educacionais, no caso a língua alemã. No projeto analisado a língua alemã deveria estar presente no currículo escolar sendo reconhecida como língua de herança de parte da população local.

Palavras-chave: **Palabras-clave:** Política linguística educacional. Escola. Língua alemã.

Resumen

¹Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE - Universidade de Blumenau – FURB. Grupo de Pesquisa: Grupo de Pesquisas sobre Formação de Professores e Práticas Educativas- GPFORPE. E-mail: crrodrigues@furb.br

² Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Docente do curso de Letras da Universidade de Blumenau – FURB. Grupo de Pesquisa: Políticas de Educação na Contemporaneidade. E-mail: vmailer@furb.br

Como referenciar este artigo:

RODRIGUES, Cíntia Régia; MAILER, Valéria Contrucci de Oliveira. Formação de uma política linguística: a manutenção da Língua Alemã no currículo escolar em Blumenau-SC (2000 a 2004).

Título. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-24, 2021.

El objetivo de este estudio es analizar el modelo de política lingüística educativa propuesto a principios del siglo XXI, de 2000 a 2004 por el municipio de Blumenau / SC, que pretendía mantener el idioma alemán en el currículo escolar, introducido en la región desde las políticas de inmigración del siglo XIX y todavía practicadas por las comunidades de habla. Este trabajo encaja en los debates sobre el campo de investigación de la política lingüística, teniendo como referencias a Spolsky, (2004), (2009), (2016); Shohamy, (2006). En el proyecto propuesto por el departamento de educación, el dominio escolar según Mailer (2003) se guió por los siguientes ejes: estandarización de la oferta lingüística en el currículo escolar y el programa de enseñanza de alemán; Proyecto de formación de profesores de alemán; Escuelas bilingües; Consejo de Enseñanza de la Lengua Alemana. En cuanto a los resultados, el presente estudio encontró que las lenguas minoritarias continúan siendo estigmatizadas e invisibilizadas en las políticas educativas, en este caso la lengua alemana. En el proyecto analizado, la lengua alemana debería estar presente en el currículo escolar siendo reconocida como lengua heredada por parte de la población local.

Palabras clave: Política lingüística educativa. Colegio. Idioma alemán.

Abstract

The aim of this study is to analyze the model of educational linguistic policy proposed in the early 21st century, from 2000 to 2004 by the municipality of Blumenau / SC, which intended to maintain the German language in the school curriculum, introduced in the region from the immigration policies of the nineteenth century and still practiced by speech communities. This work fits in the debates about the research field of linguistic policy, having as references Spolsky, (2004), (2009), (2016); Shohamy, (2006). In the project proposed by the education department, the school domain according to Mailer (2003) was guided by the following axes: Standardization of Language Offering in the School Curriculum and German Teaching Program; German Teacher Training Project; Bilingual Schools; German Language Teaching Council. Regarding the results, the present study found that minority languages continue to be stigmatized and made invisible in educational policies, in this case the German language. In the project analyzed, the German language should be present in the school curriculum, being recognized as a language of inheritance by part of the local population.

Keywords: Educational linguistic policy. School. German language.

INTRODUÇÃO

As línguas foram sempre ponto de arbítrio de decisões políticas ao longo da história, mas estas decisões tomaram perfis mais definidos com a criação dos Estados-Nação. Sabe-se que, desde a institucionalização do modelo de Estado moderno no século XV contemplou-se que todo Estado ou unidade política correspondia a uma única nação. Assim, a finalidade era possibilitar a integração e o controle de todos os membros do Estado, invisibilizando a formação histórica e multicultural anterior ao seu aparecimento.

Esse modelo de Estado caracterizava-se pela soberania do território, da cultura única, da população e da organização político-administrativa.

Dessa forma, as decisões políticas sobre as línguas nos Estados-Nação englobam uma rede de ações que determinarão, segundo certos objetivos a serem alcançados, o futuro destas mesmas línguas. Por exemplo, a diversidade linguística e cultural de determinada região/país depende da política linguística adotada pelo Estado ao longo da história. Se as ações foram no sentido de eliminação das línguas existentes, a pluralidade linguística deixará de existir e caminha-se na direção do monolingüismo. Muitas línguas, por ações de poder político, são perseguidas e passam por um processo de desvalorização, o que lhes imprime certo grau de preconceito, perdendo falantes já existentes e não angariando novos. Por essa razão, o desaparecimento das línguas ocorre em virtude da escassez de falantes de línguas estigmatizadas socialmente, haja vista que o preconceito linguístico é a manifestação do preconceito social (BAGNO, 2003).

Dessa forma, no presente artigo, se pretende analisar a formação da política linguística educacional do município de Blumenau no período de 2000 a 2004 e para tanto organizamos a discussão em três momentos. O primeiro trata de apresentar e debater os estudos que elaboram o campo das políticas linguísticas, trazendo os autores que irão alicerçar o trabalho. Em seguida, se examinam as políticas linguísticas no Brasil, em especial, se faz uma imersão ao contexto da região sul do país. E, por último, se visibiliza e problematiza o projeto da política linguística, principalmente atrelado ao domínio escolar, para o município de Blumenau, Santa Catarina, nos primórdios do século XXI.

1 DO CAMPO DAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

O campo de estudo em políticas linguísticas tem se consolidado nas últimas décadas, em virtude dos estudos de Spolsky (2004, 2009) e Shohamy (2006), que ampliaram os fundamentos para essa vertente da sociolinguística. Outros linguistas (HAUGEN, 1959; RUBIN & JERNUDD, 1971; COOPER, 1989; FERGUSON, 2006) também contribuíram para o aparato conceitual de análise de relações tão complexas e, até certo ponto conflituosas, referentes às escolhas linguísticas dos indivíduos, conforme aponta Calvet (2007).

Nas décadas de 1980 e 1990 definiram-se os termos política linguística como decisões de poder sobre as línguas e sua aplicação, ou seja, o planejamento linguístico, como ações que as influenciam em um determinado contexto social. Assim, Einar Haugen (1959) descreve o primeiro modelo de planejamento linguístico para a Noruega, que vinha em busca de uma construção de identidade nacional depois de séculos de dominação dinamarquesa (CALVET, 2007). Nesse sentido, o planejamento linguístico consiste na gestão dos recursos (através de regulamentação de leis, determinação de objetivos, etapas e prazos, elaboração de currículos, materiais de trabalho, dicionários, glossários para a indústria e o comércio, instrumentos de avaliação, a formação, a capacitação e o aperfeiçoamento docente) e ações para promoção necessárias para se pôr em prática as políticas adotadas.

Bein; Varela (1998) definem o âmbito de atuação de uma política linguística:

- a. O sistema escolar: neste âmbito as decisões afetarão a transmissão de línguas – o ensino do português como primeira ou segunda língua, o de línguas estrangeiras e indígenas e as habilidades a alcançar em cada uma delas (ler, escrever, falar, compreender) – e de um saber sobre a língua – aprendizagem por parte do aluno de uma metalinguagem e estratégias de reflexão e análises linguísticas-, a interdisciplinaridade entre estes conhecimentos e as demais matérias dos currículos, a elaboração de materiais e métodos de ensino, a formação de docentes capazes de implementar os direcionamentos político-linguísticos;
- b. A política social: visa à integração política e econômica dos vários setores sociais, o caso de imigrantes recentes, ofertas de curso de português como língua estrangeira, provas de nível de proficiência para estrangeiros, por exemplo o CELPE-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Elaborado e outorgado pelo MEC – Ministério da Educação - é aplicado no Brasil e no exterior, sendo aceito, internacionalmente, por empresas e instituições de ensino como comprovação de competência em Língua Portuguesa.
- c. O desenho urbano: visa integrar as minorias (deficientes auditivos ou visuais, imigrantes), ou impulsionar o turismo, colocando placas, cartazes, sinais de trânsito e informações em espaços públicos.

- d. Comércio e indústria: visa à proteção do consumidor local no que diz respeito a línguas de manuais de instrução, etiquetas, bulas de remédios e outros.
- e. Comunicação de massa: órgãos específicos legislam sobre as línguas e registros da programação local.
- f. Âmbito burocrático: decisões sobre idiomas oficiais e do tipo de linguagem a ser utilizado nos órgãos estatais.

Muitas dessas esferas estão relacionadas com a definição de Kloss (1969) sobre o planejamento, que pode se dar de duas formas: o planejamento de *status* e o de *corpus*. O primeiro refere-se ao planejamento nas “[...] funções da língua, seu *status* social e suas relações com outras línguas” (promovê-la à função de língua oficial, introduzi-la na escola etc.) e o segundo se relaciona às intervenções na forma da língua (criação de uma escrita, neologia, padronização, etc.). Os conceitos de planejamento de *corpus* e de *status* ainda parecem relevantes ao se tratar de línguas ágrafas, como as línguas indígenas e dialetos de línguas de imigração, como o pomerano e o hunsrückisch no sul do Brasil.

Essa abordagem tradicional voltada principalmente para a gestão das línguas por meio da ação do Estado, desconsiderou elementos relevantes no processo, como, por exemplo, as práticas e as crenças em relação às línguas e às escolhas linguísticas dos indivíduos.

Spolsky (2004) amplia essa perspectiva e aponta três componentes independentes, que interrelacionados, definem a política linguística: as práticas linguísticas, as crenças sobre as línguas e finalmente a gestão das línguas. As práticas estão relacionadas às comunidades de fala, ou seja, aos domínios (FISHMAN, 1972). São as escolhas que as pessoas fazem em face a uma determinada língua ou variedade, e é justamente a proficiência que determina as práticas. “Elas constituem políticas na medida em que são regulares e previsíveis” (SPOLSKY, 2016, p. 4). As crenças são as representações que se tem sobre a linguagem, os valores atribuídos a ela. Aqui há uma relação direta com a identidade do falante, isto é, a escolha da variedade que mais o identifica com o grupo ao qual ele se associa: uma relação de pertencimento e exclusão, portanto. Já a gestão linguística é “[...] o esforço observável e explícito realizado por alguém ou algum grupo, que tem ou afirma ter autoridade sobre os participantes de um domínio para modificar suas práticas ou crenças” (SPOLSKY, 2016, p.5).

Para complementar Spolsky (2016, p. 3) recupera o conceito de domínio de Fishman (1972) como sendo um espaço social definido por participantes, tópico e localização, como, por exemplo, a família, a escola, a igreja e outros, nos quais cada um tem suas próprias políticas controladas por fatores internos e externos. Os participantes exercem papéis sociais diversos nos diferentes domínios e muitas vezes podem ser conflituosos. Já o tópico considera do que é apropriado falar em determinado domínio definindo as escolhas linguísticas dos indivíduos. Os domínios produzem forças a partir de cada um dos três componentes, práticas, crenças e gestão, que explicam as escolhas linguísticas dos participantes. Mas forças externas também exercem pressão nas escolhas linguísticas, uma vez que os participantes transitam por diferentes domínios e possuem diversos papéis sociais. Além disso, a gestão pode tentar impor práticas linguísticas por meio de regulamentos, leis ou programa de ensino, no caso de políticas linguísticas escolares tanto no nível doméstico, quanto no público (SPOLSKY, 2016, p.6).

Para Spolsky o domínio escolar é um dos mais complexos, uma vez que reflete crenças de uma sociedade também complexa e multilíngue. A escola conta com três participantes chave no processo de escolha da língua de instrução e de línguas adicionais. Os estudantes, que trazem de casa práticas linguísticas e já estão expostos desde muito cedo a crenças sobre as variedades e as línguas. São esses valores sobre as línguas que de certa forma determinam suas escolhas linguísticas. Que língua quero/preciso aprender? Outro participante relevante no domínio escolar é o professor, o agente de implementação de políticas linguísticas do Estado ou locais. Entre os professores pode haver diferenças de vários níveis, desde socioeconômica, de formação e até mesmo de proficiência linguística. Não são raros casos em que o professor não consegue se comunicar com os estudantes de grupos minoritários por não dominar a língua. O terceiro grupo deste domínio diz respeito aos administradores escolares, coordenadores, reitores, docentes de universidade, etc., que são responsáveis pela gestão da política linguística de suas instituições e as representam externamente. A escola comporta ainda dentro deste último grupo o pessoal de apoio, como merendeiras, zeladores, motoristas, que podem estar mais próximos aos estudantes em termos linguísticos.

Cada um desses grupos carrega práticas, crenças e valores sobre as línguas para o domínio escolar. A diversidade de gestão do sistema escolar é imensa também. Na maioria

das vezes a educação linguística de uma escola é definida pelo governo central, pelos estados e municípios. Contudo, há diversos órgãos que podem influenciar a gestão educacional e linguística, como um conselho, um grupo de pais, os próprios estudantes organizados. Os conflitos entre os participantes e os gestores dos programas de ensino se devem às crenças que cada um defende sobre as escolhas linguísticas. A escola lida ainda com o dilema de reconhecer a variedade da língua do lar do estudante em grupos minoritários, muitas vezes, variedades ágrafas ou que perderam a conexão com a escrita por fatores históricos em competição com a língua oficial e, até mesmo, com outra língua hegemônica no currículo. Ainda no caso de línguas alóctones há a questão de fenômenos de contato de línguas, que podem levar a um distanciamento da língua do país de origem por estar em outro contexto geográfico e social e sofrer influência de outras línguas, levando a estigmatização, quando confrontadas com a variedade padrão.

O sistema escolar é, portanto, o domínio mais poderoso da gestão das línguas. É neste espaço que o Estado, tendo como agente os professores, influencia escolhas e impõe práticas. É difícil para a escola lidar com a pluralidade linguística, uma vez que precisa seguir padrões corretos de língua e esses estão associados ao monolinguismo. É uma instância por definição baseada na uniformização, na homogeneização. Tende a não reconhecer e a estigmatizar a língua do lar dos estudantes. Não se abre ao multilinguismo e à pluralidade. Segundo Spolsky (2009, p. 91) “um primeiro nível de conflito é persuadir o estabelecimento educacional a considerar o possível valor do multilinguismo”³.

Outra questão a ser considerada na política de línguas educacional é a aprendizagem de línguas adicionais. Quais línguas a escola escolhe para ser ensinada como língua estrangeira e segunda língua? Essa decisão está também atrelada às crenças dos gestores, à comunidade e à autoridade do governante em relação aos valores das línguas ou das variedades. As grandes línguas internacionais têm mais prestígio na política educacional, uma vez que os participantes veem nelas benefícios sociais ou profissionais. Fatores históricos e, também econômicos, influenciam as línguas que compõem o currículo escolar. O inglês, por exemplo, é comumente ensinado em muitos países por ser considerada língua franca, embora não seja língua materna ou segunda da população. Em

³ Tradução dos originais das autoras. No Original: “A first level of conflict is persuading the educational establishment to consider the possible value of multilingualism.”

alguns casos concorre com uma segunda língua no currículo escolar, levando ao desaparecimento de práticas linguísticas no lar e fora dele e dificultando sua manutenção. “Sem apoio escolar, a manutenção da língua é difícil, mas não é suficiente para levar a um uso generalizado.”⁴ (SPOLSKY, 2009, p. 109).

Shohamy (2006, p.57) introduz o conceito de mecanismo ou dispositivo para criar política linguística. Esses mecanismos, muitas vezes, não são declarados, como por exemplo, as leis, resoluções e regulamentos, mas podem aparecer veladamente influenciando ideologicamente práticas e suas consequências definem a política linguística de fato. Para ela, todos esses mecanismos e dispositivos são formas ideológicas de *marketing* da linguagem. A política linguística educacional, nada mais é do que a imposição de formas de controlar e administrar o repertório linguístico da população. É pelo sistema educacional que se garante a ordem do sistema uma vez que “[...] a política linguística não é neutra, mas sim, incorporada em todo um conjunto de agendas políticas, ideológicas, sociais e econômicas, da mesma forma, a política linguística educacional serve como veículo para promover e perpetuar tais agendas.”⁵ (SHOHAMY, 2006, p.78). Segundo a autora, a linguagem é também utilizada para categorizar, hierarquizar e classificar grupos dentro dos estados-nação, como grupos de pertença e excluídos:

Embora a maioria das nações hoje em dia, mais do que nunca, compõe-se de diversos grupos - imigrantes, populações indígenas, transnacionais e outros, é principalmente através da linguagem que as batalhas entre ideologias homogêneas, hegemonia e poder vs. diversidade, voz, representação e inclusão continuam a ocorrer (SHOHAMY, 2006, p. 23).⁶

Shohamy (2006, p.29) defende essa tese citando a situação linguística do Brasil: “No Brasil, muitos idiomas são usados pelos nativos, mas apenas o português recebeu legitimidade como língua nacional, enquanto o valor dos “outros” é estigmatizado.”⁷

⁴ No Original: “Without school support, language maintenance is difficult, but it is not enough to lead to widespread use.”

⁵ No Original: “[...] language policy is not neutral but is rather embedded in a whole set of political, ideological, social and economical agendas, likewise LEP serves as the vehicles for promoting and perpetuating such agendas.”

⁶ No Original: “While most nations nowadays, more than ever before, consist of diverse groups – immigrants, indigenous populations, transnationals and others, it is primarily through language that the battles between homogenous ideologies, hegemony and power vs. diversity, voice, representation and inclusion continue to take place.”

⁷ No Original: “In Brazil, many languages are used by its nationals, but only Portuguese has received legitimacy as the national language, while the value of “the others” is denounced.”

Como se observa, a presença das línguas na sociedade e na escola está envolta em uma gama de dispositivos ou mecanismos, que definem políticas de poder de um grupo sobre outros. Os estados-nação, formado por populações plurilíngues e multiculturais, ainda resistem em reconhecer essa diversidade e os direitos linguísticos daqueles que destoam do grupo hegemônico.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA LINGUÍSTICA NO BRASIL E NA REGIÃO SUL

O Brasil é um dos países mais plurilíngues do mundo. Atualmente, segundo o censo pelo IBGE (2010) existem 274 línguas indígenas num universo de 305 etnias, dessas, grande maioria está ameaçada de extinção, em virtude de um terço delas serem faladas por menos de cem pessoas. Calcula-se que desde 1500 cerca de 75% das línguas indígenas brasileiras já desapareceram pelos mais diversos motivos (RODRIGUES, 1993).

Historicamente as ações governamentais, ou seja, a política linguística no Brasil, vai ao encontro da eliminação das línguas faladas em território brasileiro: supressão do bilinguismo ou plurilinguismo em direção ao monolinguismo em português. Desde o Diretório dos índios de Pombal no século XVIII que resultou não só na extinção da língua geral (nheengatú), mas também de muitas línguas indígenas, até as campanhas de nacionalização do regime Vargas nas regiões Sul e Sudeste, que contribuíram fundamentalmente para o desaparecimento das línguas de imigração.

Em Santa Catarina as comunidades de imigrantes já vinham sendo perseguidas desde o início do século no governo de Vidal Ramos (1911-1914) com a campanha de nacionalização do ensino. Contudo, a segunda campanha de nacionalização, muito mais dura que a primeira, ocorrida na década de 1940 viu seus efeitos perdurarem até as décadas seguintes. Todas as línguas alóctones (italiano, polonês, japonês etc.) no estado foram reprimidas neste período, mas a campanha de nacionalização foi especialmente dura com os imigrantes de língua alemã. A partir disso, a língua alemã, falada pelos imigrantes e seus descendentes, foi excluída do contexto urbano e estigmatizada (FRITZEN, 2008; MAILER, 2003; LUNA, 2000).

Com relação às línguas indígenas (autóctones) os dados são mais concretos e instituições não só do Brasil como do exterior atuam para revitalizar línguas ameaçadas e evitar o processo de desaparecimento, principalmente após o fortalecimento do movimento indígena na década de 1970 e, por conseguinte, o reconhecimento da pluralidade étnico-cultural a partir da Constituição de 1988. Gersem Luciano (2006, p. 28), líder Baniwa e antropólogo destaca: “[...] vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como etnogênese ou reetnização. Nele, os povos indígenas [...] estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas [...]” revitalizando várias línguas indígenas, invisibilizadas pelos processos de discriminação e estigmatização que foram acometidos desde o processo de colonização.

Já quanto às línguas alóctones, que compreendem cerca de 56 línguas faladas em território nacional (ALTENHOFEN, 2013, p.106), existe muito pouco ou praticamente nada de ações que se ocupem com a manutenção e valorização dessas línguas, já que os projetos de pesquisas das nossas instituições superiores são, em sua maioria, de análise e descrição linguística e, portanto, pouco se interessam pelos seus falantes ou pelo futuro da língua. Por outro lado, o Estado brasileiro vem ignorando há décadas as comunidades falantes de línguas outras que não o português.

Não há nada na legislação brasileira que garanta o direito das minorias alóctones no Brasil. Por essa razão, falar em política linguística implica investimento e valorização do que é diferente. Na Constituição brasileira de 1988 está definida no Art. 210 §2º a língua em que deve ser ministrado o ensino no Brasil – o português – e é assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e sua aprendizagem:

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, Art. 210, § 2º).

No artigo 13 da Constituição define-se a língua nacional como sendo o português: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”.

Note-se que a constituição brasileira, mesmo sendo de 1988, ignora as línguas e culturas alóctones. Nada é mencionado com relação a essas línguas e etnias, que como se sabe, também fazem parte da população brasileira.

Aos povos autóctones é garantido ainda no artigo 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988, Art. 231).

Apesar da constituição de 1988 evidenciar avanços no que diz respeito aos povos indígenas, reconhecendo a diversidade étnico-racial e garantindo-lhes o direito à língua materna e cultura, nada consta sobre outros grupos sociais que compõem a nação brasileira. Do não reconhecimento linguístico e cultural dessas populações pela constituição de 1988, pode-se depreender que ainda vigora no Brasil a concepção de que somos um povo monolíngue e monocultural.

Do lado da educação, após a reforma Capanema, que não vingou justamente por desconsiderar as diversidades culturais e linguísticas, aprova-se, em 1961, pelo Conselho Federal de Educação (CFE), a lei nº 4.024, que dispõe sobre o ensino de idioma estrangeiro nas escolas brasileiras. E a lei nº 5692/CFE/71, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, sugere que seja incluído no currículo o ensino de uma língua estrangeira e delega de responsabilidade e interesse dos estados a oferta dessas línguas de acordo com a procura. Em seu artigo sete, afirma: “Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma língua estrangeira moderna, quando tenha o estabelecimento condições de ministrá-la com eficiência (Lei nº 5692/CFE/71).”

Devido a críticas desse modelo monolíngue é aprovada, pelo CFE, na Resolução nº 6/86, a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira no segundo grau. O primeiro grau, que acabou ficando excluído dessa resolução, é contemplado no parecer nº 721/CFE/87, que dispõe: “Destacamos que nada impede do ponto de vista legal a multiplicidade de oferta [de línguas estrangeiras] para sistemas e estabelecimentos que a desejarem, desde que tenham recursos humanos, físicos e financeiros para tal”.

Embasados na abertura da lei nº 5692, que descentralizou as decisões sobre quais línguas estrangeiras oferecer, começaram a surgir iniciativas e propostas de educadores em parceria com a universidade, buscando alternativas para reverter a situação nada alentadora ao ensino de línguas adicionais na educação básica.

O estado de Santa Catarina foi um dos estados que recebeu um grande contingente de imigrantes, originários de vários países europeus. Disso resultou uma diversidade étnica, linguística e cultural que não pode ser desconsiderada ao se definir políticas públicas de inclusão de minorias. A análise de representações sociolinguísticas que desempenham papel importante nos processos de mudança ou de resistência a mudanças torna-se essencial.

Com as correntes imigratórias no século XIX o lusitanismo passou a integrar um conjunto de problemas composto não só pelo desconhecimento da língua, mas também pela origem dos imigrantes. Em razão disso, foram surgindo diversas variedades do português no território brasileiro. A imigração, e mais especificamente o bilinguismo, deixou alterações fonéticas, de entonação e lexicais no português. As línguas indígenas e africanas, por sua vez, contribuíram para o léxico.

Ao se eleger uma só variedade do português brasileiro como padrão resulta que as outras variedades faladas no Brasil são descaracterizadas e seus falantes estigmatizados.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos da Organização das Nações Unidas (OLIVEIRA, 2003) prevê, como direito legítimo de um cidadão em qualquer país, o uso da sua língua materna nos diversos âmbitos em que vive, e também o aprendizado da língua oficial do país, do qual é cidadão. Dessa forma, o bilinguismo passa a ser visto como um direito do cidadão e um dever do Estado. Adequar ações e políticas públicas que cumpram com essa prerrogativa é o grande desafio dos governos atuais.

A Política Linguística do Estado, neste caso principalmente a educacional, deve considerar esta diversidade linguística para que não haja exclusão social e econômica dessa parcela da população em virtude de falar o português de sua região ou a língua de herança.

Os PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais –, em seu programa da Secretaria da Educação Fundamental, explicitam no currículo escolar a diversidade étnica e cultural brasileira (BRASIL, 1997). Os pressupostos teóricos dos PCNS reconhecem que o sistema econômico e social se constitui de maneira injusta, prevalecendo as manifestações de discriminação étnica e social não só nas escolas, mas na sociedade. O programa prega o respeito e a valorização à diversidade, deixando para a escola a responsabilidade dessa tarefa (BRASIL, 1997). No entanto, muito pouco se vê concretizado nessa direção, e a

tendência é o desaparecimento de línguas e culturas, silenciando e invisibilizando, como tem acontecido até aqui, as populações indígenas, os afrodescendentes e os imigrantes.⁸

Nesse contexto insere-se a cidade de Blumenau e eventualmente todo o Vale do Itajaí, composto por um cenário plurilíngue e multicultural. Seja pela política imigratória do século XIX, na qual passaram a conviver etnias distintas, como alemães, italianos, poloneses, além do luso-brasileiro, seja pela presença de populações autóctones neste território, tem-se uma diversidade linguística e cultural praticamente invisível e desconsiderada pelo sistema educacional local. A escola ainda recebe crianças falantes dessas línguas de herança e tem atuado mais para eliminar do que para manter as línguas maternas dos estudantes. Mais recente, já no século XXI, as populações migrantes do Haiti e da Venezuela também não encontram seus direitos linguísticos reconhecidos no sistema escolar da região. Pode-se concluir que a política linguística local é de exclusão e a escola atua fortemente para implementar essa política, não só por meio de leis e documentos, mas também pela crença de gestores e professores em relação a esses grupos e a essas línguas.

3 O PROJETO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCACIONAL PARA BLUMENAU NO SÉCULO XXI⁹

Após duas Campanhas de Nacionalização, a primeira restrita à esfera educacional (1911-1914) e a segunda na era Vargas (1937-1945), proibindo as línguas de imigrantes no Vale do Itajaí, trouxeram, como consequência, a eliminação dessas línguas na escola, na imprensa local e nas manifestações religiosas. Seus falantes foram perseguidos e silenciados, obrigados do dia para noite a se expressarem em uma língua que não conheciam e aprendiam somente na escola como língua estrangeira (SEYFERTH, 2017). Passaram a línguas da oralidade, uma vez que não tinham mais a proteção da escrita, e faladas principalmente na zona rural, onde foi mais difícil reprimir. Esse fato imprimiu a elas um preconceito em relação às línguas de origem, faladas na Europa, uma vez que seus falantes eram desprestigiados socialmente por serem colonos e residentes na zona rural.

⁸ Trecho adaptado de Mailer (2003).

⁹ Os projetos estão detalhados em Mailer (2003).

Acrescente-se a isso ainda fenômenos de línguas em contato, como empréstimo linguístico e mudança morfo-fonológica, o que causou ainda mais distanciamento entre a língua de origem e a língua local. Foi somente na década de setenta que as línguas alóctones voltaram ao currículo escolar nas regiões, onde ainda eram praticadas oralmente. Assim, a língua alemã, foco de análise nesse estudo, retornou à escola pública de Blumenau e região ao lado do inglês, que já havia assumido o lugar de preferência na política linguística educacional do estado brasileiro para línguas adicionais. Passou a ser disciplina opcional com o inglês e a fazer parte do currículo não só nas escolas estaduais como também nas municipais.

Fato interessante ocorreu neste período (1937-1970) em que a língua alemã foi reprimida e excluída da vida social local e das escolas, embora tenha continuado a ser língua do lar de uma parcela considerável da população: passou a ser tratada pelas políticas educacionais locais como língua estrangeira e a competir com o inglês no currículo, levando paulatinamente ao seu desaparecimento pela diminuição de alunos que optavam por essa língua na escola (FRITZEN, 2008). Mesmo os estudantes bilíngues (português/alemão) preferiam a aprendizagem do inglês na escola, em virtude de fortes crenças ao seu papel no mundo globalizado de língua franca e hegemônica internacionalmente, aventando aferir possíveis benefícios profissionais futuros. E possivelmente também à crença em relação à variedade do alemão praticada no lar, estigmatizada pelos processos de repressão e alijada do cultivo da escrita, levando os falantes a representações de práticas de uma língua muito distante do alemão padrão (SPOLSKY, 2004).

Em face da possibilidade do desaparecimento da língua do currículo escolar, em 2002 os professores de alemão da rede municipal de Blumenau, elaboraram projetos com vista à valorização e manutenção da língua alemã na matriz curricular, levando em conta as práticas linguísticas de uma parcela da população local e ao reconhecimento da diversidade linguística da região, objetivando manter certa pluralidade da oferta de línguas na escola. A gestão dessa política educacional ficou a cargo da secretaria de educação do município de Blumenau de 2000 a 2004. Sabe-se que a escola é, como afirma Spolsky (2004), uma ferramenta potente de gestão das línguas, pois, por meio dela, é possível influenciar escolhas e práticas linguísticas utilizando-se de diferentes mecanismos implícitos e explícitos. (SHOHAMY, 2006). Nesse sentido, o projeto foi elaborado a partir dos

seguintes eixos (MAILER, 2003): (i) Normalização da Oferta de Línguas no Currículo Escolar e Programa de Ensino de Alemão; (ii) Projeto de Formação de Professores de Alemão; (iii) Escolas Bilíngues; (iv) Conselho do ensino da Língua Alemã.

3.1 Normalização da oferta de línguas no currículo escolar e programa de ensino de alemão

Tencionando manter a pluralidade no currículo escolar em relação às línguas definiu-se primeiramente o papel desempenhado por cada uma delas no contexto social da cidade e na vida dos educandos. Assim, a presença de três línguas – português, alemão e inglês – na matriz curricular da Rede Pública Municipal de Blumenau atenderia a lógicas diferentes, isto é, cada uma delas estaria presente por razões diferentes. Com essa estratégia, pretendia-se evitar a concorrência do alemão com o inglês, uma vez que as duas tinham agora o *status* de língua estrangeira. Então, justificou-se da seguinte forma: o português é a língua oficial do Brasil e língua majoritária no país. É nela que está expressa a principal produção intelectual do país hoje e é a língua que liga os cidadãos do Brasil a uma comunidade maior, a Lusofonia, constituída hoje por nove países. O inglês é a língua estrangeira mais importante do mundo neste começo do século XXI, língua em que são expressas grande parte das inovações científicas e tecnológicas e língua veicular internacional amplamente conhecida e amplamente difundida. E finalmente o alemão é língua materna e língua do lar de uma parte dos alunos da rede municipal. É uma língua brasileira minorizada e foi língua majoritária em toda a região do Vale do Itajaí até 1945 e língua de intensa produção intelectual na primeira metade do século XX em todo o sul do Brasil (MAILER, 2003). É língua identitária de parte dos cidadãos do município, e a língua histórica de Blumenau, na qual essa comunidade se estruturou como tal, além de ser uma importante língua internacional, oficial em seis países e falada por cerca de 130 milhões de pessoas no mundo. Não se pode dizer que o alemão é língua estrangeira em Blumenau; muito mais, o alemão é segunda língua: sua lembrança impregna a memória coletiva e suas práticas linguísticas continuam presentes no município.

Essas diferentes funções permitiram fundamentar a lógica do oferecimento das três línguas: a lógica da sua presença é diferente e se relaciona com aspectos diferentes das necessidades cognitivas, culturais e profissionais dos cidadãos.

Dessa forma, foi realizado um diagnóstico das escolas que recebiam crianças falantes de alemão no lar e realizaram-se assembleias com os pais para apresentar a proposta e contar com sua anuência. Também foram realizadas formações com a equipe gestora das escolas (direções/coordenações/secretárias) e com o pessoal de apoio (merendeiras/zeladores/motoristas) para influenciar suas crenças sobre o alemão praticado na região e aprendizagem de línguas. Sem dúvida a resistência maior foi da equipe gestora que só não via benefícios no multilinguismo, como também considerava um obstáculo para a aprendizagem da língua portuguesa e a gestão das línguas na escola, comprovando o papel da escola de uniformizar e homogeneizar para o monolinguismo (Spolsky, 2009). Mesmo assim, o projeto foi implantado em seis escolas da rede municipal levando em conta as regiões de falantes da língua e os professores disponíveis.

A partir disso, outro desafio se apresentou à gestão dessa política: Que práticas pedagógicas deveriam nortear o ensino da língua na rede municipal? Definiu-se que os professores passariam a trabalhar numa perspectiva de Segunda Língua, abandonando os fazeres do alemão como língua estrangeira e a subvenção da Alemanha na formação continuada e material didático, o que por muitos anos levou a manutenção do preconceito da variedade regional e ao não reconhecimento dos conhecimentos linguísticos dos estudantes que chegavam às escolas. Assim, a língua passou a ser articulada com a história do município, uma vez que é ainda viva na memória e em práticas linguísticas concretas. Essa metodologia de Alemão como Segunda Língua pressupôs que o educando, de uma forma ou de outra, estivesse imerso ou tivesse um contato muito próximo com a língua a ser aprendida. Blumenau inseriu-se neste contexto, pois está enriquecida com um patrimônio linguístico-cultural deixado pelos antigos imigrantes e seus descendentes. Uma parcela de seus habitantes ainda era bilíngue (alemão/português), praticam hábitos e costumes desse grupo étnico e a cidade cultivou a língua escrita, dispondo de uma grande produção literária, e não literária em língua alemã, interrompida a partir de 1937. O material didático seria desenvolvido pelos professores da rede inserindo temas da cultura local e ao mesmo tempo articulado ao alemão padrão, a fim de suprir a agenda econômica do

município conectada à Alemanha. Dessa forma, esse mecanismo, associado à matriz curricular, pretendeu influenciar ideologicamente as práticas pedagógicas e também as escolhas linguísticas dos estudantes em relação à língua alemã e ainda a crença dos outros participantes do domínio escolar em relação à língua alemã e à variedade falada no lar (SHOHAMY, 2006).

3.2 Projeto de formação de professores de alemão

Segundo Spolsky (2016) um dos participantes relevantes do domínio escolar é, sem dúvida, os professores, que atuam como agentes de implementação das políticas. Esse ator social tem papel bem definido e, sem ele, dificilmente as políticas se concretizam na escola. Em vista disso, outra ação pensada para a política linguística educacional da rede municipal de Blumenau foi a formação de professores de língua alemã pela universidade local, uma vez que estava a cargo da Universidade Federal de Santa Catarina a formação de professores de alemão e também de outras línguas alóctones no estado. Contudo, a sua localização (na capital do estado) não é propícia para formação de pessoal, que dê conta do ensino das línguas, em comunidades que não estão localizadas em Florianópolis. Dificilmente os professores aspirantes se dirigem para lá para sua formação e quando o fazem raramente retornam ao lugar de origem.

Junte-se a isso, a ausência de uma política de ensino de línguas das secretarias estaduais e municipais e o quadro para a continuidade do ensino da língua no currículo escolar era desanimador.

Esses dois fatores contribuíram para a falta de professores nas escolas, não permitindo a ampliação do projeto para as demais escolas da rede e pondo em risco o futuro da política linguística educacional para a língua alemã do município.

Entretanto, como efeitos dessa proposta, em 2009 a Universidade Regional de Blumenau, atendendo solicitação das secretarias de educação de algumas cidades do Vale do Itajaí, reintroduziu no curso de Letras a Licenciatura em língua alemã. O curso iniciou com 20 alunos, a maioria falante de alemão como língua materna e alguns atuando como professores de alemão nas escolas públicas ou particulares da região, o que exigiu uma metodologia específica para o ensino da língua em nível de graduação. Em 2012 iniciou mais

uma turma com 40 alunos financiada pelo Fundo de Apoio à Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES - do governo do estado, na qual se formaram 22 estudantes em 2016.

O descompasso entre a política linguística educacional da secretaria de educação de Blumenau e a instituição formadora de professores ocasionou um vácuo na continuidade da proposta original, também já alterada pela mudança de governo e de nova gestão na secretaria e a implementação de outras políticas para as línguas e a educação linguística no currículo escolar.

3.3 Escolas bilíngues

Spolsky (2009, p.99) aponta a educação bilíngue como bastante complexa e fortemente influenciada por emoções políticas e de difícil definição. Também nesta esfera os conflitos entre línguas e educação são constantes, influenciados por muitas crenças relacionadas à identidade étnica. O autor cita a tipologia de Mackey (1970) dividida em “programas de transição (começando em uma e gradualmente indo para outra) e programas de manutenção (começando em uma e indo para duas).” (SPOLSKY, 2016, p.11). As discussões giram em torno da língua de instrução ser a do lar e, para isso, ela precisa ser dotada de equipamento como grafia, dicionário, gramática, literatura etc., e a língua nacional com cultivo já consolidado.

O projeto de escolas bilíngues da prefeitura de Blumenau foi elaborado considerando a realidade sociolinguística da população da zona rural. Em virtude da campanha de nacionalização a língua foi expulsa da zona urbana e continuou sendo falada majoritariamente na zona rural. As escolas isoladas/multisseriadas da rede municipal localizam-se na zona rural da cidade e atendiam em 2002 cerca de 325 crianças, cuja língua materna de grande parte delas era alemão (MAILER, 2003). Uma parte dos professores destas escolas também era falante de alemão, mas não o praticavam em sala de aula, abrindo mão assim de um importante instrumento para o letramento das crianças. Na Escola Isolada Municipal Carlos Manske algumas crianças eram falantes de polônês. O programa de educação bilíngue das escolas deveria se pautar na língua materna (lar) das crianças como língua de instrução e letramento e paulatinamente realizar o processo de

transição aditiva para a língua portuguesa. Isso seria perfeitamente possível, uma vez que a língua alemã possui o equipamento (KLOSS, 1969) para alfabetização e letramento das crianças.

Com essa ação a escola não só valorizaria um saber trazido de casa pelos educandos, como expandiria, com o letramento nas duas línguas, uma vez que o bilinguismo é considerado uma vantagem cultural e também profissional.

O projeto seria introduzido gradualmente com formação de professores habilitados para ministrar as disciplinas nas duas línguas. Também aqui seria necessário um planejamento metodológico e estratégico para a continuidade do projeto, além de vontade política da secretaria de educação. Este projeto estava em fase de planejamento quando da mudança de governo em 2005 e não teve continuidade. Somente em 2018 essa iniciativa é retomada novamente pelas políticas linguísticas educacionais da secretaria de educação municipal de Blumenau (PROBST; FISTAROL; POTTMEIER, 2019).

3.4 Conselho de ensino da Língua alemã

O conselho do Ensino da Língua Alemã foi proposto tendo em vista a necessidade de um órgão que gestasse e executasse os projetos de política linguística para a língua alemã em Blumenau. Foi aprovado em 2004 a partir da Lei complementar 487 e instituído somente em 2007 por pressão dos professores de alemão da rede municipal que viram com a mudança de governo a falta de continuidade dos projetos para a língua alemã. Está subordinado à secretaria de educação municipal e é composto por representantes de entidades governamentais e não-governamentais.

É um órgão colegiado, em que comissões específicas se posicionam sobre a política linguística do município, em especial sobre a presença da língua alemã; é consultivo, emitindo parecer sobre consultas afetas à área após aprovação pelo plenário; deliberativo, decidindo por maioria simples as matérias de sua competência; com caráter permanente, com composição definida, com tempo de mandato definido e que não se desfaz senão por determinação legal legitimada.

O Conselho atua em três campos principais: Educação, através das redes municipal, estadual e particular de ensino; Comunidade, através do apoio e da proposição de projetos

à sociedade civil organizada e Intercâmbio Internacional, promovendo o fomento a oportunidades econômicas, turísticas e culturais através do contato com os países de língua alemã.

Isso vem ao encontro das propostas de Política Linguística educacional para a Língua Alemã, pois, dessa forma, a discussão/definição sobre o papel/funções e presença das línguas no contexto local se torna mais ampla, facilitando, inclusive, ações de redimensionamento do currículo escolar.

O Conselho é, certamente, a instância de participação da comunidade nas decisões sobre a língua alemã no sistema escolar. Foi o mecanismo utilizado para a defesa dos projetos planejados para a educação básica em relação à língua alemã em Blumenau. Por meio do Conselho, atuando como influência externa nas decisões da secretaria de educação, conseguiu-se manter a língua no currículo escolar e ainda formar professores em Letras-Alemão na universidade local nos anos subsequentes (SPOLSKY, 2016). O Conselho tem ainda como objetivos fomentar o plurilinguismo e o diálogo entre as culturas, manutenção e fortalecimento da diversidade cultural, incentivar o aprendizado de línguas autônomo e durante a vida toda. Essa ação ainda permanece do projeto inicial e o Conselho se reúne periodicamente para discutir as questões relacionadas à educação linguística do município de Blumenau. Pouco influencia, contudo, as políticas da secretaria de educação do município. Com as sucessivas alternâncias de governo e consequente implementação de outras políticas para as línguas nas redes estadual e municipal, o Conselho, embora ativo e bastante propositivo, não encontra eco na gestão das línguas das respectivas secretarias. Resiste pela vontade de membros que ainda mantêm o desejo de ver na rede pública uma política linguística educacional mais pluralista e que leve em conta a realidade local.

Todos esses eixos analisados faziam parte do projeto que representava naquele momento histórico a discussão de políticas de educação linguística para a educação básica no município, levando em conta a língua alemã ainda falada na comunidade pelas crianças que frequentavam as escolas municipais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou a política linguística educacional do município de Blumenau no período de 2000 a 2004. Com a finalidade de manter a presença da língua alemã no domínio escolar, reconhecendo a diversidade linguística e cultural do Vale do Itajaí foram planejadas diversas ações sob a gestão da secretaria de educação do município. Os projetos remeteram à língua de herança de um grupo minoritário da região sul do Brasil, bem como à diferença de *status* na sociedade local da língua do lar e do alemão padrão. O artigo problematizou a inserção de políticas linguísticas locais em face das políticas nacionais e o papel das línguas na escola. Também levou em conta práticas e crenças de participantes do domínio escolar em relação às escolhas linguísticas dos indivíduos e às línguas do currículo. Como resultados, é possível elencar a complexidade que emerge do tema relacionado às línguas de herança e que exerce influência sobre a política linguística educacional. A gestão dessa política, além de compreender o contexto histórico e os conflitos que permeiam as crenças e práticas dos participantes do domínio escolar, lida também com um sistema uniformizador e homogeneizante, que resiste em reconhecer o multilinguismo e a pluralidade das populações locais.

Constata-se que, ao longo de várias décadas no país, ocorrem sucessivas interrupções de políticas educacionais já em andamento, o que acarreta prejuízos à qualidade da educação. Nesse sentido, é necessário levar em conta o investimento em formação continuada, material e estrutura para implementação de políticas, que não têm seguimento. Retomar projetos após décadas, sem a devida análise do contexto sociolinguístico atual das comunidades de fala, é possivelmente mais um paradoxo da gestão de políticas educacionais vigentes.

Além disso, há uma luta de forças inclusive entre os entes da federação em gestar políticas que beneficiem os estudantes. No ano de 2013 inúmeros apelos foram dirigidos, em vão, ao governo estadual de Santa Catarina em nome do Conselho Municipal do Ensino da Língua Alemã de Blumenau e da própria secretaria de educação solicitando a reintrodução da língua na matriz curricular das escolas estaduais para que não houvesse interrupção da aprendizagem no ensino médio, uma vez que as escolas municipais só atendem até o nono ano do ensino fundamental. Essa ação, que nos parece simples, evitaria o problema dos estudantes das escolas multisseriadas do município de Blumenau, que tem o contato com a língua no lar e nas escolas municipais, ainda que como língua

estrangeira, mas não podem dar sequência nas escolas estaduais no ensino médio, uma vez que a língua foi eliminada da matriz curricular e, por isso agora, deverão iniciar a aprendizagem de uma nova língua: o inglês. Certamente, um contrassenso em qualquer planejamento de aprendizagem de língua adicional. Assim, o Conselho, embora vigente, mostra-se ineficaz para influenciar gestores no planejamento de políticas com foco no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Depreende-se também que a política linguística do governo do estado de Santa Catarina segue na linha do não reconhecimento da diversidade étnica e cultural que compõe esse território, alijando grupos de direitos linguísticos e em última análise de políticas públicas inclusivas na educação.

Conclui-se, portanto, que as políticas linguísticas educacionais para línguas de herança ou de imigração, caso mais recente de haitianos e venezuelanos na cidade de Blumenau, não encontram espaço no domínio escolar. Esses grupos continuam excluídos e até certo ponto estigmatizados. A escola segue seu papel normatizando e uniformizando os estudantes, desconsiderando a pluralidade de línguas e culturas que compõem esse espaço. A gestão das línguas das secretarias de educação ainda carece de proposições para pensar em ações que realmente qualifiquem a educação básica para a construção de uma educação democrática e plural.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et al. (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BANIWA, Gersem José dos Santos. **O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje**. Brasília: UFRJ, v.1, 2006.

BEIN, Roberto; VARELA, Lia. **Bases para la determinación de una política lingüística de la Ciudad de Buenos Aires**. Trabajo elaborado para la Dirección de Currícula de la Secretaria de Educación Del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1998.

BLUMENAU. **Lei Complementar 487 de 2004**. Conselho Municipal do Ensino da Língua Alemã de Blumenau. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sc/b/blumenau/lei->

complementar/2004/48/487/lei-complementar-n-487-2004-cria-o-conselho-municipal-do-ensino-da-lingua-alema-de-blumenau?r=p. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEGRAU Nº 721/1987**. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cdoo7568.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

BRASIL. (Constituição, 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Vol. 10 Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: BRASIL, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

CALVET, Jean Louis. **As políticas linguísticas**. Trad. Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

FISHMAN, Joshua. Domains and the relationship between micro- and macrosociolinguistics. In John J. Gumperz and Dell Hymes (eds.), **Directions in sociolinguistics** (pp. 435–453), New York: Holt Rinehart and Winston, 1972.

FRITZEN, Maristela Pereira. **“Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben”**: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.2008. 305p. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269782/1/Fritzen_MaristelaPereira_D.pdf. Acesso em: 09 maio de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE- Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

KLOSS, HEINZ. **Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report**. Quebec: CIRB, 1969.

LUNA, José Marcelo Freitas de. **Português na escola alemã de Blumenau**: da formação à extinção de uma prática. Itajaí: Ed. da Univali; Blumenau: Edifurb, 2000.

MAILER, Valéria Contrucci de Oliveira. **O Alemão em Blumenau**: uma questão de identidade e cidadania. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2003.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Campinas/Florianópolis: Mercado de Letras/ALB/IPOL, p.47-80, 2003.

PROBST, Melissa; FISTAROL, Caique Fernando da Silva; POTTMEIER, Sandra. Da nacionalização à escola bilíngue: reflexões sobre a educação linguística em Blumenau/SC. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 142-161, jan./jun. 2019. E-ISSN: 2447-3529. DOI: 10.29051/el.v5i1.12791.

RODRIGUES, Aryon. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **Delta**, v. 9, n. 1, p. 83-103, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45596>. Acesso em: 12 maio 2021.

SEYFERTH, G. Socialização e Etnicidade: a questão escolar teuto-brasileira (1850-1937). **Mana**, Rio de Janeiro, v. 23, n.3, 2017, 579-607. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/mana/v23n3/1678-4944-mana-23-03-579.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

SHOHAMY, Elana. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

SPOLSKY, Bernard. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, Bernard. **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SPOLSKY, Bernard. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. **ReVEL**, volume 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. [www.revel.inf.br]. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6efb801010f2ac8b13.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

Enviado em: 19-05-2021

Aceito em: 28-08-2021

Publicado em: 06-09-2021