

“MUITOS COMÉRCIOS [...] PEDEM QUE A ATENDENTE SAIBA FALAR ALEMÃO”: O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM POMERODE/SC

“MANY LOCAL COMMERCE [...] REQUEST THAT THE ATTENDANT KNOW HOW TO SPEAK GERMAN”: THE BILINGUAL EDUCATION CONTEXT IN POMERODE/SC

Luana EWALD¹

RESUMO: O presente estudo discute acerca de um contexto bi/multilíngue de língua em situação minoritária, a língua brasileira de imigração alemã falada em Pomerode, Santa Catarina. Objetivava-se refletir sobre a educação bilíngue (português/alemão) na rede pública municipal de Pomerode, SC, e sua relação com políticas de educação linguística. Por meio de um estudo de caso, realizou-se uma entrevista semiestruturada com uma professora alfabetizadora da segunda escola bilíngue de Pomerode, que acompanhou a implementação do projeto *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã* desde 2009 até os dias atuais (2020). As reflexões sinalizam para o valor das línguas em um mercado linguístico unificado e, por conseguinte, para as diferentes formas que a educação bilíngue pode ser encarada na comunidade: ora como problema, ora como direito.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Bilíngue. Língua Brasileira de Imigração. Política Linguística.

ABSTRACT: This study discusses a bi/multilingual context of language in a minority situation, the German immigration language spoken in Pomerode, Santa Catarina, Brazil. The objective is to reflect on bilingual education (Portuguese/German) in the municipal public school of Pomerode, SC, and its relationship with language education policies. Through a case study, a semi-structured interview was conducted with a primary teacher from the second bilingual school in Pomerode, who followed the implementation of the project *Bilingual Room – Portuguese language/German language* from 2009 to the present day (2020). The reflections point to the value of languages in a unified language market and, therefore, to the different ways that bilingual education can be seen in the community: either as a problem, either as a right.

KEYWORDS: Bilingual Education. Brazilian Language of Immigration. Language Policy.

Introdução

O plurilinguismo brasileiro, formado pelas práticas sociais de falantes de línguas indígenas, de comunidades de descendentes de imigrantes, de comunidades afrodescendentes e quilombolas, da comunidade surda, de zonas de fronteiras, vem ganhando importante espaço nas reflexões acadêmicas. Ainda assim, o *status* de na-

1. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, Santa Catarina, Brasil. Acadêmica em nível de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: luanaewald@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6275-0147>. Bolsista pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU).

ção monolíngue predomina na representação da identidade linguística brasileira (cf. ALTENHOFEN, 2013; LAGARES, 2018). Em contextos especialmente municipais, no entanto, crescem movimentos de cooficialização de línguas minoritárias e de inserção dessas línguas no currículo escolar (MORELLO, 2016).

Nesse âmbito, observamos o surgimento de escolas públicas bilíngues, cujas propostas aliam-se à inclusão das línguas faladas pelas comunidades locais. O debate acerca dessas escolas bilíngues, além de ganhar espaço na esfera acadêmica, precisa reverberar em outros espaços sociais, a fim de contribuir para a legitimação das línguas minoritárias/minorizadas² faladas no Brasil.

Diante desse cenário, por meio de um estudo de caso (cf. DUFF, 2012), este artigo objetiva refletir sobre a educação bilíngue (português/alemão) na rede pública municipal de Pomerode, Santa Catarina, e sua relação com políticas de educação linguística.

A cidade de Pomerode fica localizada na região do Médio Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina. A população estimada do município é de 33.447 pessoas (IBGE, 2019), dentre as quais ainda hoje há quem utilize a língua de imigração alemã nas práticas cotidianas. Segundo a lista de línguas cooficializadas nos municípios brasileiros (IPOL, 2017), o alemão, em Pomerode, foi cooficializado pela lei 2251/2010 de 01/09/2010. Atualmente, a rede pública municipal de ensino conta com a educação bilíngue, cujo projeto buscou oferecer “aos alunos da Rede Municipal a possibilidade de se alfabetizarem na Língua Portuguesa e na Língua Alemã” (POMERODE, 2008, p. 3).

Para realização desta investigação, foi gravada e, posteriormente, transcrita uma entrevista semiestruturada com uma professora alfabetizadora da segunda escola bilíngue de Pomerode, que acompanhou a implementação dessa política linguística (denominada *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã*) desde 2009 até os dias atuais (2020).

Considerando o cenário de políticas linguísticas em estudo, este texto está organizado em seis seções. A contextualização da pesquisa abriu o debate, seguida de duas seções contendo considerações sobre o bilinguismo e a interferência de um mercado linguístico sobre o valor das línguas. Na terceira seção, apresento a metodologia de pesquisa, fornecendo também, de forma sucinta, um panorama geral da entrada da língua alemã no currículo de Pomerode, SC. Em seguida, dados parciais da pesquisa são elencados para discussão, sinalizando para as ações políticas relacionadas à implementação da *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã* a partir da voz da professora alfabetizadora entrevistada. Por fim, as considerações parciais do estudo fecham esta reflexão, embora a investigação tenha continuidade com a inserção a campo na forma de pesquisa etnográfica.

2. Conforme pontua Lagares (2018), a compreensão de língua minoritária não se refere a uma questão numérica. “As minorias existem sempre em relação a uma posição hegemônica dada. Por isso, prefiro falar em línguas em situação minoritária ou, simplesmente, línguas minorizadas, para me referir aos idiomas que não dispõem dos equipamentos a serviço das línguas hegemônicas; ou bem às situações em que uma língua se encontra à margem das estruturas de poder” (LAGARES, 2018, p. 121).

Pressupostos teóricos: considerações sobre bilinguismo

A educação bilíngue tende a receber certa valorização da sociedade, exibida “como troféu por famílias de classe média”, ou desejada “como promessa de progressão social por pais e mães de classe trabalhadora” (LAGARES, 2018, p. 83). No entanto, o bi/multilinguismo³ brasileiro não desfruta de mesmo status, uma vez que nem mesmo é reconhecido nacionalmente. Nesse sentido, podemos entender que, embora o contato linguístico no Brasil entre línguas em situação minoritária e majoritária gere bilinguismo, existem conflitos entre essas línguas na vida cotidiana dos seus falantes.

Diante desse cenário, é importante, na Universidade, refletirmos como temos lidado com estudos envolvendo comunidades bilíngues e como temos compreendido esse bilinguismo. Ao longo de décadas, a perspectiva de sujeito bilíngue como a soma-tória de dois monolíngues, não raro, se mostra com predominância entre pesquisadores e professores na área da linguagem (cf. GROSJEAN, 2010; MAHER, 2007). Essa concepção de bilinguismo, conforme pontua Grosjean (2010), isolaria as competências linguísticas de cada língua de conhecimento do bilíngue, como se ele fosse dois monolíngues perfeitos em uma só pessoa. Por isso, tende a negar o bilinguismo do falante real, aquele que apresenta competências diferentes nas línguas que utiliza de acordo com sua vida cotidiana.

Em uma posição crítica à visão monolíngue apresentada sobre o bilinguismo, buscamos entender o sujeito bilíngue a partir das suas próprias especificidades linguísticas. Grosjean (2010, p. 20), em seu texto *The bilingual as a competent but specific speaker-hearer*, publicado originalmente em 1985, já definia o bilinguismo como uso regular de duas ou mais línguas; e o bilíngue, por conseguinte, como aquele que precisa e usa duas ou mais línguas na vida cotidiana. Essa percepção do bilinguismo tem sido compartilhada entre pesquisadores no âmbito das políticas linguísticas em conformidade com o avanço gradativo de movimentos de reconhecimento das línguas faladas por comunidades minoritárias.

Nesses termos, como explica Grosjean (2010), o sujeito bilíngue desenvolverá certas competências sobre as línguas que fala, de acordo com as necessidades do ambiente e de seus interlocutores para cada uma delas. Sob um olhar social, portanto, entendemos a linguagem como prática, que permite às comunidades bilíngues transitarem “de uma língua para outra” (MAHER, 2007, p. 75).

3. Podemos observar, no Brasil, diferentes contextos bilíngues, como das comunidades de imigrantes e descendentes, que são também “bidialetais”, por contemplarem de “alguma variedade de baixo prestígio do português ou de outra língua lado a lado com a variedade de português convencionalizada como padrão” (CAVALCANTI, 1999, s.p.). Os contextos bilíngues, portanto, são sempre sociolinguisticamente complexos, o que resulta em apresentá-los como multilíngues, “dando o devido status às línguas (e não às variedades ou dialetos) falados por essas comunidades” (CAVALCANTI, 1999, s.p.). Convencionamos, diante dessa complexidade, discutir a situação de bilinguismo como sinônimo de multilinguismo, tendo em vista que o morfema “bi” passa a ser utilizado num sentido mais amplo, equivalente a multi, para além de duas unidades linguísticas apenas.

Em discursos hegemônicos sobre as línguas, no Brasil, contudo, o bilinguismo tem sido predominantemente aceito entre falantes de línguas comerciais, como é o inglês, o alemão *standard* europeu, dentre outras línguas de prestígio social. Nesse sentido, é possível identificarmos diferentes atitudes frente à situação de bilinguismo no Brasil.

Quando estamos diante do bilinguismo de prestígio, no qual os falantes escolhem aprender outras línguas (normalmente internacionalizadas e não locais), de forma institucional, em escolas, a tendência é a de valorização. Em contrapartida, a visão muda quando o bilinguismo se torna praticamente obrigatório ao falante, como nos casos de surdos, que precisam da Libras e da língua portuguesa no cotidiano, ou nos casos de estudantes que vêm do contexto familiar falando línguas de imigração, por exemplo (MAHER, 2007). Nesses casos, há a tendência de invisibilização, de representações negativas a esse bilinguismo, como se fosse um determinante para o fracasso escolar quanto à aprendizagem da língua portuguesa.

Maher (2007, p. 69) discute que “quando o que está em jogo são línguas de prestígio, o bilinguismo é sempre visto positivamente”, enquanto que línguas minoritárias tendem a ser consideradas problemas. O “problema” se coloca pela questão do que é aceito como língua. No Brasil, línguas de tradição oral ou, ainda, línguas associadas à aprendizagem dentro dos contextos familiares, normalmente têm baixo prestígio social, convencionalmente estereotipadas como línguas de pessoas “não-escolarizadas”.

Considerações sobre o mercado linguístico e o bilinguismo

Na discussão sobre o mercado linguístico, na obra *A economia das trocas linguísticas*, chama a atenção o debate de Bourdieu (1998) acerca da competência linguística do falante como um valor social. Bourdieu (1998) afirma que a competência é convertida em capital linguístico quando o falante detém status social, o que implica pensar que há um valor atribuído a certos usos da língua a partir de determinações sociais.

Esse debate contribui para observarmos a situação do bilinguismo no Brasil e o tratamento dado às línguas nas instituições educacionais. Isto porque, conforme pontua o sociólogo, a legitimidade da língua e também do bilinguismo é regulada por um mercado linguístico. É a partir desse mercado que certos usos linguísticos se convertam em capital linguístico (BOURDIEU, 1998), o que resulta na falta de legitimidade a outros usos para terem valor de língua.

Os discursos alcançam seu valor (e seu sentido) apenas através da relação com um *mercado*, caracterizado por uma lei especial de formação particular dos preços: o valor do discurso depende da relação de forças que se estabelece concretamente entre as competências linguísticas dos locutores, entendidas ao mesmo tempo como capacida-

de de que dispõem os diferentes agentes envolvidos na troca para impor os critérios de apreciação mais favoráveis a seus produtos. Tal capacidade não é determinada apenas do ponto de vista lingüístico (BOURDIEU, 1998, p. 54, itálico no original).

Há um mercado que regula e estrutura a circulação, troca e valor de bens simbólicos, como a língua, que Bourdieu (1998) convencionou chamar de mercado linguístico, regido por uma economia de trocas linguísticas. É dentro dessa “economia” que a língua ou determinada estrutura linguística utilizada por cada falante (sua competência linguística) recebe um “valor” diferente, a depender do status social desfrutado (BOURDIEU, 1998).

No caso da língua alemã, por exemplo, a forma linguística legitimada normalmente está relacionada à variedade padrão utilizada na Alemanha. Por conseguinte, no Brasil, essa ideologia de língua legítima resulta no desejo de bilinguismo associado ao domínio de uma variedade prestigiada do português brasileiro e da variedade *standard* do alemão europeu. O mercado de “venda” e “consumo” de uma língua internacionalmente, conforme pontua Lagares (2018), é um investimento político:

Estados-nação também costumam investir em políticas de difusão de suas línguas, criando em muitas ocasiões instituições oficiais com essa missão como o Goethe Institut [...]. Nesse sentido, a língua é vista como recurso econômico, como setor estratégico com capacidade de atrair novos consumidores para os produtos nacionais (LAGARES, 2018, p. 110).

Mesmo nos contextos onde se fala a língua brasileira de imigração alemã, portanto, é possível que encontremos esse investimento econômico no *standard* alemão europeu para se atingir uma idealização de bilinguismo, conforme discussão realizada na quinta seção deste artigo. Diante desse investimento econômico, o alemão *standard* europeu é imposto como o único alemão legítimo para as comunidades falantes de diferentes variedades de língua alemã (inclusive falantes brasileiros dessa língua), como resultado de um “mercado linguístico unificado”, conforme observa Bourdieu (1998).

Podemos compreender que o conceito de educação bilíngue, diante do que discutimos até o momento, toma caminhos diferentes, a depender do “valor” das línguas no contexto em questão. Lagares (2018, p. 84) discute dois deles: (1) ensino que emprega duas línguas e (2) ensino para crianças de línguas minoritárias:

No primeiro caso, o bilinguismo é promovido e acolhido como veículo das atividades educacionais, enquanto no segundo, em muitos casos, nem sequer faz parte do currículo escolar. Nesse último sentido, a **educação bilíngue** pode ser de dois tipos: **transitória**, com o objetivo de assimilar social e culturalmente a criança à língua majoritária; e de **manutenção**, procurando acolher a língua minoritária para reforçar a identidade cultural da criança e da comunidade a que pertence (LAGARES, 2018, p. 84).

Considerando a complexidade que envolve o trabalho com o bilinguismo, especialmente quando tratamos de contexto de falantes de línguas minorizadas, é preciso refletirmos sobre posicionamentos político-linguísticos na escola e no poder público. No presente estudo, em concordância com López (2013), entendo que o reconhecimento do cenário sociolinguístico multilíngue e complexo é essencial para se pensar na educação cultural e linguisticamente sensível aos diferentes grupos de línguas em situação minoritária.

O contexto e metodologia do estudo

Convém apresentar, nesta seção, o contexto onde se situa a presente investigação: a realidade de uma escola pública bilíngue da cidade Pomerode, SC. Este é um contexto predominantemente de descendência de imigrantes alemães, o que motivou as duas políticas linguísticas já mencionadas neste artigo: (1) a implementação do projeto *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã* (2008 e 2009), (2) seguida pela cooficialização da língua alemã no município (2010).

Apesar dessas duas políticas, o contexto de estudo não ficou aquém dos apagamentos da diversidade linguística que sempre ocorreram em todo o território brasileiro, como a campanha de nacionalização da Era Vargas (1937 – 1945) (cf. FÁVERI, 2004; LUNA, 2000), só para citar um exemplo.

Anteriormente à nacionalização de Vargas, a língua alemã, em Santa Catarina, já fazia parte do currículo das escolas dos grupos de imigrantes alemães como língua de instrução e disciplina escolar, normalmente em escolas comunitárias (LUNA, 2000). De modo geral, foi a campanha de nacionalização varguista que teve maior impacto para falantes de línguas de imigração em Santa Catarina, quando ocorreu a proibição do uso de “línguas estrangeiras”⁴ e, por conseguinte, a retirada dessas línguas dos currículos escolares.

Para minimizar a perda linguística associada a políticas como essa, a Prefeitura de Pomerode buscou, anos mais tarde, diferentes iniciativas de inclusão da língua e cultura de descendentes de imigrantes alemães nas atividades municipais. No contexto educacional, desde o final da década de 1980, ocorreram diferentes movimentos de entrada da língua alemã no currículo escolar de Pomerode, conforme quadro a seguir:

4. Todas as línguas de imigração, por razões políticas, foram tratadas, durante a campanha de nacionalização, como línguas estrangeiras, embora identificamos-las como brasileiras. Oliveira (2007, p. 8) discute o conceito de “línguas brasileiras” como todas as “línguas faladas por comunidades de cidadãos brasileiros, historicamente assentadas em território brasileiro, parte constitutiva da cultura brasileira, independentemente de serem línguas indígenas ou de imigração, línguas de sinais ou faladas por grupos quilombolas.”

Quadro 1 – Políticas de Inclusão da língua alemã no currículo escolar de Pomerode

Ano	Política Linguística voltada à língua alemã na escola
1987	A língua alemã retornou ao currículo escolar como disciplina no município de Pomerode para os alunos das séries finais do Ensino Fundamental, com duas aulas semanais.
2006	A disciplina passou a constituir uma aula semanal no currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental.
2008	Ampliação da inclusão da língua alemã no contexto escolar por meio da implantação da <i>Sala bilíngue - língua portuguesa/língua alemã</i> no Ensino Fundamental, em uma das doze escolas do município, a escola localizada na região sul.
2009	Implantação da <i>Sala bilíngue - língua portuguesa/língua alemã</i> no Ensino Fundamental, em outra escola, situada na região norte.

FONTE: Quadro elaborado pela autora a partir do *Projeto: implantação da sala bilíngue-língua portuguesa/língua alemã* (POMERODE, 2008).

Mais recentemente (2008 e 2009), podemos observar que ocorre, por meio de uma iniciativa da Secretaria de Educação e Formação Empreendedora⁵, a implementação da *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã* na educação básica municipal (de 1º ao 9º ano).

Nesse contexto apresentado, por meio de um estudo de caso (cf. DUFF, 2012), este artigo procura lançar um olhar para o projeto *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã* de Pomerode, SC, na voz de uma professora alfabetizadora que acompanhou a implementação dessa política linguística desde 2009 até os dias atuais (2020)⁶. Essa professora é formada em Pedagogia, mestre em Educação e, além de ser alfabetizadora na escola bilíngue, também desempenhou importante papel na descrição do trajeto de implementação da *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã* no período em que atuou na secretaria de educação do município (2012). Considerando que este artigo faz parte de uma pesquisa maior, que está em andamento, pretendo, ainda, realizar uma futura inserção a campo na forma de pesquisa etnográfica, a fim de estender diálogos com a comunidade escolar.

No dia 09 de setembro de 2019, foi gravada em áudio uma entrevista semiestruturada de 48 minutos (posteriormente transcrita) com a professora alfabetizadora em língua portuguesa da segunda escola bilíngue da rede pública municipal de Pomerode. As perguntas direcionaram a conversa para o cotidiano escolar, abrangendo: (1) as línguas e seus falantes; (2) as práticas das professoras e professores do projeto bilíngue; e (3) o contexto sociolinguístico da comunidade escolar.

5. A Secretaria de Educação e Formação Empreendedora de Pomerode atua na organização, funcionamento, expansão e aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Ensino.

6. De 2009 a 2012, atuou como professora alfabetizadora de língua portuguesa no projeto *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã*; no ano de 2012, atuou na secretaria de educação de Pomerode; em 2013, retornou ao projeto *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã*.

O trabalho envolvendo uma única participante se justifica pela possibilidade de refletirmos sobre as experiências dela com a política linguística denominada *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã*, de pensarmos a educação bilíngue a partir do que ela tem a compartilhar sobre suas percepções do projeto e sua prática pedagógica cotidiana como professora alfabetizadora nesse contexto. Nesse sentido, não pretendo tratar quantitativamente de dados linguísticos do contexto, mas, por meio do estudo de caso, descrevê-lo qualitativamente (DUFF, 2012), sob o olhar dessa professora, considerando os conflitos e atitudes políticas em relação à língua de imigração alemã e à comunidade escolar.

Projeto sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã

As políticas linguísticas voltadas ao uso da língua alemã na cidade de Pomerode, SC, têm sido foco de estudos e reflexões acadêmicas para diferentes pesquisadores, tais como: Maas (2010), Silveira (2010), Spiess (2014), entre outros. Dentre esses estudos, é possível observar reflexões desde características identitárias vinculadas às línguas, problematizações sobre a perda linguística do alemão falado localmente até políticas linguísticas que visem à inclusão do plurilinguismo no cenário educacional.

Em Pomerode, mais especificamente, Spiess (2014) explica que em meio a essas políticas linguísticas está a educação bilíngue, que iniciou em 2008 na forma de um projeto, em uma escola da rede pública municipal. O interesse para a promoção da educação bilíngue em Pomerode se despertou a partir de um evento em Blumenau, em 2007, promovido por empresários da região: o Encontro Brasil/Alemanha, no qual a secretária de educação de Pomerode teve contato com uma professora de uma escola bilíngue de Berlim (SPIESS, 2014). Dessa forma, conforme apresenta Spiess (2014), desde o início do projeto bilíngue, há uma relação entre os aspectos ligados às questões histórico-linguísticas de Pomerode, e o olhar econômico sobre o cenário local, composto por empresas cuja matriz está localizada na Alemanha.

Segundo Spiess (2014), durante as reuniões da formação continuada da rede municipal, em 2008, o projeto passou a ser estruturado de forma compartilhada com toda a rede de ensino. Deliberou-se que o projeto iniciaria em uma escola com duas turmas de primeiro ano, nas quais os pais poderiam optar pela turma que seria bilíngue ou pela turma regular (sem aderir o projeto bilíngue) (SPIESS, 2014). A inclusão dos demais anos escolares na sala bilíngue sucede gradativamente (POMERODE, 2008).

A professora entrevistada para a discussão desta seção do artigo atua na segunda escola onde ocorreu a expansão da implementação do projeto bilíngue, em 2009. No excerto da entrevista a seguir, a professora alfabetizadora explica que as práticas pedagógicas acontecem em língua portuguesa e língua alemã em períodos planejados, a partir da organização curricular da escola bilíngue municipal:

Professora: Existe uma grade própria. Alemão trabalha *Deutsch* [alemão], *Mathematik* [matemática], *Sachunterricht* [educação geral], que seria geografia, história e ciências numa única, e *Kunst* [arte], que é a questão das artes. Então assim, alemão tem uma grade própria. [...]

O emprego das diferentes línguas (portuguesa e alemã e diferentes variedades dessas línguas), no cotidiano escolar, revela que a organização curricular expande a função da língua alemã exclusivamente como disciplina, uma vez que também se constitui como língua de instrução. Logo, podemos prever a possibilidade de inclusão de estudantes que ingressam a escola falando apenas a língua alemã local nas suas interações cotidianas.

Essa organização curricular relatada pela professora foi organizada na seção de Matriz Curricular do projeto bilíngue, cuja metodologia prevê que “os conteúdos/disciplinas serão trabalhados em duas línguas, portanto os alunos não terão somente aulas **de Alemão e de Português**, mas sim aulas **em Alemão e em Português**” (POMERODE, 2008, p. 5, grifos no original).

No quadro a seguir, apresento a organização curricular do primeiro ano (turma com a qual a professora entrevistada atua) nas aulas ministradas em língua portuguesa e nas aulas ministradas em língua alemã, conforme prevê o projeto bilíngue:

Tabela 1 – Aula ministradas em língua portuguesa

	DISCIPLINA	Nº de aulas
Base Comum	Língua Portuguesa	4
	Matemática	3
	Ciências	1
	História	1
	Geografia	1
	Educação Física	3 Uma aula de Educação Física destinada ao treino esportivo e atividades afins, será ministrada fora do horário normal das aulas, sendo optativo a presença do aluno e a autorização dos pais.
	Ensino Religioso	1
Parte Diversificada	Língua Inglesa	1
Carga Horária Semanal		15

FONTE: Pomerode (2008, p. 7).

Tabela 2 – Aulas ministradas em língua alemã

DISCIPLINA	Nº de aulas
Língua Alemã	4
Matemática	3
Sachkunde (Estudo do meio)	3
Artes	1
Carga Horária Semanal	11

FONTE: Pomerode (2008, p. 7).

Apesar do cenário aparentemente favorável aos falantes da língua em situação minoritária, é importante considerarmos os diferentes rumos que a educação em contexto bilíngue pode tomar. Como discutimos anteriormente, com base em Lagares (2018), o contexto educacional pode acolher as línguas para as atividades educacionais, assim como também pode ser excludente quanto à língua minorizada falada localmente, numa prática transitória de ensino de língua.

A entrevista com a professora alfabetizadora direciona para a concepção de que a educação bilíngue municipal busca contribuir para a manutenção do bilinguismo, a fim de valorizar a língua falada localmente. No entanto, a entrevista também é direcionada para o uso de materiais predominantemente importados por meio de um contrato com o Instituto Goethe, os quais não necessariamente representam a língua em situação minoritária (mas o *standard* alemão europeu⁷):

Professora: [...] Eles [os alunos] fazem as **provas de proficiência**. Eles [agentes municipais responsáveis pela educação bilíngue] têm um contrato com o **GOETHE**. E as crianças precisam atingir determinado nível de proficiência. Então, quando eles [os alunos] saem, a proposta, né, quando eles **saem do nono ano, eles já saem com o nível de alemão muito alto**. [...] E por isso essas formações, elas são feitas com os professores pra eles saberem o que que é, como eles precisam... Eu não quero usar a preparar, porque **o projeto bilíngue não vem com este foco de preparar o aluno pras provas**, que nem tem nas escolas de idiomas. Não é pra ser! [...]

O nivelamento do conhecimento da língua alemã *standard* é realizado a partir de provas de proficiência. Nesse sentido, parece existir uma “medição/avaliação” do bilinguismo do estudante considerando o conhecimento da língua alemã internacionalizada. Apesar da menção aos parâmetros avaliativos educacionais baseados na língua *standard*

7. O contexto escolar “sociolinguisticamente complexo” (CAVALCANTI, 1999) discutido neste estudo, justamente por ser bilíngue, é também “bidialetal”. Nele, se fazem presentes diferentes variedades da língua alemã (pelo menos uma variedade do *Hochdeutsch* local, do *Plattdeutsch* e o *standard* ensinado na escola) e da língua portuguesa (uma ou mais variedades de menor prestígio falada(s) localmente e a variedade padrão difundida pela escola) – dentre outras línguas que não estão em debate neste estudo.

da Alemanha, vale considerarmos que seria importante uma observação participante para o entendimento de que forma o cotidiano escolar procura implementar uma política educacional preocupada com a “perda linguística” local (cf. POMERODE, 2008)⁸.

Na redação do projeto que propõe a educação bilíngue *à rede municipal*, a avaliação no processo de aprendizagem da turma bilíngue é prevista “por uma dimensão formativa continuada”, cuja função é:

diagnóstica, capaz de indicar os níveis já consolidados pelo aluno, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias para a promoção de seus avanços. Envolve, portanto, sistemas abertos de avaliação a serviço das orientações das aprendizagens dos alunos e não apenas do registro burocrático de seus resultados. Nesse sentido, a avaliação é um instrumento importante para reorientar a prática do professor da turma bilíngue (POMERODE, 2008, p. 11).

O documento que rege a *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã* e as informações concedidas pela professora entrevistada fazem refletir o processo avaliativo na realidade escolar da educação bilíngue. O projeto, nesse âmbito, descreve o processo avaliativo como contínuo e diagnóstico, ao longo de todo o ensino fundamental. O excerto da entrevista apresentado, por sua vez, sinaliza para o sistema avaliativo do processo de aprendizagem da educação bilíngue também pelo uso do teste de proficiência. Esse teste não tem a função de avaliação contínua ao longo do processo de aprendizagem bilíngue. Com ele, é possível mensurar, mais precisamente, ao término do ensino fundamental, o conhecimento da variedade *standard* de uso da língua alemã na situação diglósica na qual se encontram os estudantes.

A presença de um teste de proficiência não exclui a possibilidade de avaliação contínua durante todo o ensino fundamental, conforme prevê o projeto bilíngue. O uso do teste (assim como dos materiais importados pelo Instituto Goethe) parece refletir mais a influência de um mercado linguístico internacional sobre as línguas que, necessariamente, a função avaliativa proposta pelo projeto bilíngue. De acordo com a discussão levantada na segunda seção deste artigo, fundamentada em Bourdieu (1998), há um mercado linguístico que regulamenta o valor das línguas (ou competências linguísticas dos falantes), resultando em uma desigualdade linguística com base na desigualdade social. Nesse contexto de diglossia, a valorização do bilinguismo frequentemente está associada ao *standard* de língua alemã europeia. Por outro lado, é essa valorização que parece contribuir mais significativamente com a revitalização do alemão na comunidade, uma vez que desperta interesse de aprendizagem da língua entre os mais jovens, que veem nessa língua oportunidades profissionais.

8. A Secretaria Municipal de Educação e Formação Empreendedora, conforme justificativa presente no documento sobre o projeto bilíngue, se propõe a implantar a *Sala bilíngue-língua portuguesa/língua alemã* na Rede Municipal de Ensino de Pomerode considerando questões relacionadas à perda linguística no município, anunciada pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (POMERODE, 2008).

Vale acrescentar que a atuação pedagógica com o *standard* alemão, a partir de contrato com o Instituto Goethe, não necessariamente exclui o uso da língua falada em Pomerode nas práticas educacionais. No entanto, a forma como o *standard* alemão é apresentado aos falantes da língua brasileira de imigração alemã pode ser determinante para a instauração de uma “dominação linguística”, como pressupõe Bourdieu (1998). Nesse sentido, a escola poderia se tornar um espaço oficial para a instituição de um alemão legítimo na comunidade (o *standard* vinculado ao Estado alemão) em contraposição à língua não-legítima (a língua brasileira de imigração alemã em situação minoritária falada em Pomerode). É a partir da língua de Estado (Estado alemão, neste caso), legitimada pela escola bilíngue em Pomerode e outras instituições oficiais do município, que “as práticas linguísticas são objetivamente medidas” (BOURDIEU, 1998, p. 24), determinando (com testes de proficiência, por exemplo) o valor dos usos linguísticos de cada falante.

Precisamos também considerar, nesse contexto, que a escola assume o papel de fornecer acesso à variedade *standard* da língua alemã a quem não a teria fora dessa instituição. Apesar disso, o uso exclusivo de materiais importados nem sempre exerce intervenções positivas. O restrito “consumo” da língua enquanto “produto de importação” para o Brasil pode contribuir para mitificar uma concepção colonial de que bilíngue é o sujeito “global”, “internacionalizado” (especialmente com relação aos países do Norte). Por decorrência disso, o bilinguismo dos sujeitos falantes das línguas brasileiras de imigração, indígenas, de sinais, dentre outras, é invisibilizado, é negado pelas políticas linguísticas nacionais, inclusive escolares, e cada vez mais restrito a um número menor de falantes.

Vale considerarmos que o bilinguismo internacionalizado não é visto aqui como algo negativo, ou que a entrada de uma língua internacionalizada na escola seja prejudicial. Pelo contrário, advogo pela presença e contato das línguas de forma democrática na escola. Dessa forma, o que busco afirmar, neste debate, é a importância do acolhimento da língua em situação minoritária para uma escola intercultural (cf. LÓPEZ, 2013), que reconheça e legitime no Brasil o seu bi/multilinguismo, ao invés de reconhecer apenas um bilinguismo de prestígio, elitizado, como problematizo nos pressupostos teóricos deste artigo (cf. MAHER, 2007).

Observo que a tentativa de dar acesso ao letramento escrito na escola, por meio da importação de livros didáticos de língua alemã, além das questões ora apresentadas, pode ser decorrente da ausência de materiais pedagógicos produzidos localmente nessa língua. Nesse sentido, é oportuno lembrar do fechamento das escolas comunitárias dos grupos de imigrantes alemães e descendentes pelos decretos da campanha de nacionalização da Era Vargas (1937 – 1945) (FÁVERI, 2004). Nessas escolas, a língua alemã constituía o currículo como disciplina e língua de instrução, favorecendo um

mercado editorial catarinense na língua de imigração. Por razões políticas desse período⁹ varguista, entre outras, a língua alemã ficou praticamente restrita à oralidade nas comunidades de imigração no Brasil.

O acesso que a escola procura fornecer ao *standard* alemão também pode ser uma influência da economia local, baseada no turismo (que explora o constante vínculo com a Alemanha)¹⁰, comércios que dependem desse turismo, empresas cujas matrizes estão na Alemanha, dentre outros. O excerto a seguir sinaliza para o setor econômico como uma força legitimadora do ensino de língua alemã em Pomerode.

Professora: [...] muitos comércios, eles pedem que a atendente saiba falar alemão. As próprias empresas [...] pedem que preferencialmente saiba falar alemão. Porque as mesmas indústrias elas têm suas matrizes na Alemanha. [...] E o próprio projeto bilíngue ele traz reflexões. Que nem recentemente um parente meu veio fazer uma visita, da Alemanha trouxe pra Pomerode, foi no portal da cidade. O portal norte. A mocinha soube [...] A mocinha soube falar em alemão com a pessoa. [...] Só que a própria pessoa disse: “mas cadê o material escrito?” Então assim, a pessoa, o humano estava lá, só que faltou essa outra parte. Onde estão os *folders* da cidade nas duas línguas?

A realidade industrial, bem como a realidade turística (esta última influencia o setor comercial) demandam uso da língua alemã. O cenário econômico relatado talvez seja o reflexo de uma das razões para a reivindicação de acesso ao *standard* alemão na escola.

Ao retomarmos a pesquisa de Maas (2010) acerca da Proposta Curricular do Município de Pomerode, na voz de seus elaboradores e de alunos da rede municipal, observamos a presença de um discurso que circula na cidade sobre o conhecimento da língua alemã como necessário para empregabilidade. Nesse sentido, segundo o que Spiess (2014) aponta, o projeto bilíngue nasce em uma relação intrínseca entre o setor econômico e educacional da cidade.

Pomerode, assim, parece compartilhar, no sistema de ensino, do modelo de norma-padrão de língua alemã internacionalmente difundido, possivelmente, por influência dos discursos de empregabilidade que circulam localmente (cf. MAAS, 2010). Talvez seja essa influência econômica que gere o sentimento de lealdade linguística (cf. LAGARES, 2018) entre um município brasileiro com a Alemanha, favorecendo o mercado linguístico europeu e reforçando estruturas de poder entre os dois países (Alemanha e Brasil).

9. Durante a campanha de nacionalização da Era Vargas (1937 – 1945), muitos materiais escritos em língua alemã que circulavam em Santa Catarina, como jornais impressos, livros, calendários, materiais didáticos, foram queimados em praças públicas e ficou proibida a circulação de novos materiais nessa língua (cf. FÁVERI, 2004).

10. Pomerode ficou amplamente conhecida pelo slogan: cidade mais alemã do Brasil. Esse slogan ainda pode ser encontrado na abertura do site da prefeitura municipal (Disponível em <https://www.pomerode.sc.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2020).

Em um dos setores econômicos da cidade de Pomerode, a ausência da modalidade escrita da língua alemã também se torna um tema problematizado pela professora alfabetizadora. De acordo com sua entrevista, há necessidade de informações escritas em língua alemã no setor turístico (por meio de *folders*). Essa observação realizada pela professora pode ser ampliada para toda a esfera pública, especialmente a educacional, quando o que está em jogo é a inclusão dos materiais escritos que a comunidade local já produz em diferentes suportes.

Se for de interesse da comunidade incluir as tradições em torno da língua alemã de Pomerode, no espaço educacional, as músicas, provérbios bordados, etc., poderiam ganhar maior visibilidade no espaço pedagógico. Logo, além da norma-padrão da língua alemã, a língua de imigração utilizada localmente também estaria evidenciada em outros setores oficiais da cidade (escolas, prefeitura, secretarias, etc.), para talvez ecoar sobre o valor do alemão *standard* e do alemão falado localmente entre a comunidade.

Considerando que o setor público reconhece a língua alemã como língua cooficial de Pomerode desde setembro de 2010 (IPOL, 2017), é natural que a professora se posicione criticamente sobre a ausência de produção de materiais locais na língua de imigração. A disponibilidade de materiais escritos apenas em português na esfera pública de um município bilíngue, como Pomerode, é correlata à ideologia “monolíngue” brasileira (ALTENHOFEN, 2013). A cultura monolíngue e, por isso, monoglósica, conduz a desigualdade entre as diferentes línguas faladas nacionalmente, naturalizando a presença da língua portuguesa como a única legítima nos mais diversos setores públicos do país. Por isso, entendemos que políticas de cooficialização, por si só, não garantem a inclusão de uma língua minorizada nos diferentes espaços públicos, legislativos e educacionais, especialmente quando consideramos as forças legitimadoras da língua portuguesa como língua da nação brasileira.

Em uma relação de educação com a cultura em contexto de descendência de imigração alemã, no excerto a seguir, a professora entrevistada parece pontuar para a língua como um espaço simbólico para a constituição da identidade local, implicando no direito de acesso à língua da comunidade na escola:

Professora: É, esse foi um dos aspectos levantados depois para optar pelo [menciona o nome da segunda escola bilíngue de Pomerode]. Como lá tem a questão da [...] rota do enxaimel, **lá também tem dois clubes de caça e tiro¹¹, onde as questões culturais alemãs são muito presentes**, tem ainda a festa do rei, da rainha, festa do colono, tudo isso ainda é muito presente na comunidade. **Aqueles cultos de ação de graça que acontecem totalmente em alemão, festa da colheita, culto da colheita, tudo em alemão ainda.** [...] mas nós tivemos um ano, nessa escola, em

11. Os clubes de caça e tiro são associações culturais herdadas pela imigração alemã e que constituem diversas práticas locais em torno da língua alemã por meio de atividades de entretenimento.

que uma turma foi bilíngue e a outra não. Nós tivemos, nós vivemos essa realidade na nossa escola, de que os pais assim, [...] eles queriam que estivesse [...] o ensino fundamental regular, **sem a interferência, ou sem as contribuições do bilíngue.**

Nesse excerto, identifico a relação entre a cultura linguística local e a implementação da escola bilíngue na comunidade. Quando se fala da língua alemã fora do contexto educacional, na cidade de Pomerode, normalmente, se retomam as práticas culturais herdadas pela imigração alemã e que fazem parte ainda hoje da comunidade local. Dentre essas práticas, estão os cultos em língua alemã da Igreja Evangélica de Confissão Luterana e as atividades recreativas dos clubes de caça e tiro, cujas tradições festivas ocorrem com músicas e cerimônias em língua alemã.

As práticas culturais mencionadas, portanto, contribuem para a manutenção do bilinguismo local. As festas, igreja, clubes, se tornam, de certa forma, agências de letramento responsáveis pela divulgação da língua de imigração em meio aos bens culturais da comunidade, seja com a produção das toalhas bordadas em língua alemã, das porcelanas pintadas com provérbios alemães, com as tradições de colheita na agricultura, dentre outras práticas que já fazem parte da vida cotidiana por gerações. A identidade dos membros que vivem em torno da comunidade escolar, portanto, é interpelada por essas práticas linguísticas em alemão.

As identidades são formadas por um conjunto de características pelas quais os grupos se definem como aquilo que eles são (HALL, 2005). As identidades, assim, são construídas socialmente pelos sujeitos “a partir e na circulação por variados âmbitos de convivência, nas posições que podem ocupar nessas circunstâncias e nos usos e apropriação de bens culturais” (VOVIO; GRANDE, 2010, p. 55), como os livros, músicas, toalhas bordadas e outros materiais ligados às práticas sociais cotidianas. Pensar nessa relação identitária com as práticas linguísticas é importante para adotarmos posicionamentos culturalmente sensíveis com o multilinguismo no contexto escolar (cf. LÓPEZ, 2013).

Além do exposto, a professora também aponta para a realidade adversa ao bilinguismo, alegando que um grupo de pais, inicialmente, preferiu optar pelo “*ensino fundamental regular, sem a interferência, ou sem as contribuições do bilíngue*” para as crianças em fase escolar. A recusa pela educação bilíngue talvez estivesse, a princípio, vinculada ao mito, localmente difundido, de que falar alemão durante os anos escolares iniciais pudesse prejudicar no processo de alfabetização em língua portuguesa. Esse mito, em contrapartida, normalmente não se propaga quando o que está em jogo é o bilinguismo de prestígio/de escolha (MAHER, 2007), como já discutido.

Diante das considerações até o momento levantadas, refletimos sobre o currículo escolar em contexto onde a língua brasileira de imigração alemã se faz presente, as identidades e a situação de diglossia de seus falantes. Entendemos que apoiar as

práticas de oralidade na escola, como é o caso de usos sociais da língua de imigração alemã, é um passo importante para que o multilinguismo deixe de ser associado a um constante problema e passe a constituir o planejamento linguístico para/com grupos que falam línguas minorizadas, para uma educação intercultural (LÓPEZ, 2013).

Considerações Finais

A discussão deste artigo possibilitou refletirmos sobre a implementação da educação bilíngue (português/alemão) na rede pública municipal de Pomerode, e sua relação com políticas de educação linguística, na voz de uma professora alfabetizadora. Diante do recorte da entrevista analisado, bem como do projeto *Sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã*, procuramos trazer ao debate conflitos gerados na inclusão da língua alemã na escola de educação básica. De acordo com os pressupostos discutidos neste artigo, o mercado linguístico que orienta as práticas institucionais acerca das línguas (alemã local e *standard* alemão europeu) determinam valores aos usos linguísticos. Nesses valores, é possível observarmos o reflexo do estigma relacionado às línguas minorizadas, gerando mitos de que o bilinguismo pode ser prejudicial ao estudante que precisa se alfabetizar na língua majoritária. Logo, a discussão sobre a legitimação das práticas comunicativas de seus falantes em instituições oficiais, como a escola, pode contribuir para confrontarmos certas representações sobre as situações de bilinguismo no país e o valor das línguas difundido nacionalmente.

Apesar de a entrevista sinalizar para o acesso à língua falada pela comunidade como um direito, a política linguística municipal parece favorecer o ensino de língua alemã *standard* com materiais pedagógicos europeus. Nesse sentido, algumas questões podem ser levantadas a partir do projeto bilíngue descrito pela professora alfabetizadora, dentre as quais destaco: (I) Como se dá o diagnóstico e o monitoramento da aprendizagem das crianças durante o processo de alfabetização, para além do teste de nivelamento ao término do ensino fundamental? (II) De que forma a língua de imigração alemã disputa espaço com a norma padrão alemã na escola? (III) Como são determinadas as relações de poder no ensino de língua portuguesa e de língua alemã em situação diglósica na escola? Diante dessas e outras questões, pretendo dar continuidade a este estudo por meio de uma pesquisa etnográfica.

Vislumbrando uma possibilidade de educação intercultural, acredito que, apesar da cultura monolíngue que se reflete em políticas públicas nacionais, há a possibilidade de inclusão das línguas brasileiras minorizadas na agenda política e educacional do país. Por conseguinte, a escola assumiria papel de se tornar o *locus* de democracia linguística. Nesse sentido, os falantes e suas práticas sociais locais, das quais as línguas fazem parte, exerceriam constante influência nos planejamentos para a realidade escolar.

Referências

- ALTENHOFEN, Cléo Vislcon. Migrações e contatos linguísticos na perspectiva da geolinguística pluridimensional e contatual. *Revista de Letras Norte@mentos*: Revista eletrônica de Estudos Linguísticos e Literários do curso de Letras e do Núcleo Manuel Cavalcanti Proença / UNEMAT. Juara v. 6, n. 12, p. 31-52, jul./dez. 2013.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. Estudos Sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada / PUC-SP*. São Paulo, vol.15, special issue, 1999.
- DUFF, Patricia. Case study research. In: CHAPELLE, C. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2012. p. 1-8.
- FÁVERI, Marlene de. *Memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina*. Itajaí: Ed. Univali; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2004.
- GROSJEAN, François. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. In: CRUZ-FERREIRA, M. *Multilingual Norms*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010. p. 19-31.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&CA, 2005.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico: cidades e Estados – Pomerode*, código: 4213203, 2019.
- IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. *Lista de línguas cooficiais em municípios brasileiros*. Florianópolis, 2017. Disponível em <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>. Acesso em: 01 jan. 2020.
- LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.
- LÓPEZ, Luis Enrique. Desconexiones entre retórica y práctica en la educación intercultural bilingüe indígena em latinoamérica. In: NICOLAIDES, Christine.; SILVA, Kleber Aparecido; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 135-180.
- LUNA, José Marcelo Freitas de. *O Português na Escola Alemã de Blumenau: da formação a extinção de uma prática*. Itajaí: Ed. da Univalli e Ed. da Furb, 2000.
- MAAS, Scheila. *Rais Aus, Die Polatzai Komm! Os sentidos da língua alemã no ensino em Pomerode-SC*. 2010. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.
- MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda do Couto; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- MORELLO, Rosângela. Censos nacionais e perspectivas políticas para as línguas brasileiras. *REBEP: Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 431-439, 2016.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller. Prefácio. In: CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Tradução: Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da. Escolas bilíngües em região de imigração: o caso de Pomerode/SC. *RAbralin: Revista da Abralin*, ligada à Associação Brasileira de Linguística. Curitiba, v. 9, n. 1, p. 41-71, jan./jun. 2010.
- SPIESS, Viviane Beckert. *Discursos sobre ensino bilíngüe em contexto intercultural: as vozes das famílias*. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.
- VOVIO, Cláudia Lemos; GRANDE, Paula Baracat de. O que dizem as educadoras sobre si: construções indenitárias e formação docente. In: VOVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (Orgs.). *Le-tramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campina, SP: Mercado de Letras, 2010. pp. 51-70.