

# ESCOLAS BILINGUES EM REGIÃO DE IMIGRAÇÃO: O CASO DE POMERODE/SC

Ana Paula Kuczmynda da SILVEIRA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC)

## RESUMO

*Este trabalho visa a analisar como vem se efetivando a institucionalização do ensino bilíngue (português/alemão) no contexto da rede pública municipal de ensino da cidade de Pomerode, em Santa Catarina a partir da criação de cinco classes bilíngues (português/alemão) ora em funcionamento no município.*

## ABSTRACT

*This study examines how it has been giving the institutionalization of bilingual education (Portuguese/German) in the public municipal schools of the city of Pomerode, in Santa Catarina, since the creation of five bilingual classes (Portuguese / German), now operating in the municipality, has taken place.*

## PALAVRAS-CHAVE

*Classes bilíngues. Política educacional. Política linguística.*

## KEY-WORDS

*Bilingual classes. Educational Policy. Linguistic Policy.*

## Introdução

Pensar o uso da língua no contexto da sala de aula de ensino regular inclui pensar uma série de outras questões que envolvem não só a definição de uma ou várias línguas da escola (para a escola), as quais possam/devam efetivamente constituir objetos de ensino-aprendizagem nesse contexto, como também a definição de uma política linguística, o que envolve a determinação do status das línguas e dos seus falantes dentro de uma área política e geograficamente organizada (município, estado, país).

É nossa intenção, neste artigo, discutir a maneira como vem se instituindo o ensino bilíngue português/alemão na rede municipal da cidade de Pomerode, situada no Vale do Itajaí, região essa assinalada pela intensa imigração alemã que se deu ao longo, principalmente, do século XIX. O artigo foi organizado em três seções: na primeira, discutimos a origem dos termos política e planificação linguísticas e questões a eles correlatas, bem como a maneira como, no Brasil, da definição de políticas linguísticas por parte do Estado, decorreram políticas educacionais como parte de uma planificação linguística; na segunda seção, analisamos a maneira como isso se expressa atualmente nos documentos que norteiam a educação em nível nacional, e, mais diretamente, no nível municipal, no caso da cidade de Pomerode; na terceira e última seção, refletimos sobre a maneira como se constitui o projeto de instalação de classes bilíngues no citado município através da análise dos registros documentais desse projeto (Projeto: Implantação da sala bilíngue-língua portuguesa/língua alemã; Matriz curricular das turmas bilíngues; Resolução no. 002/08 que dispõe sobre a aprovação do dito projeto) e de uma entrevista em profundidade realizada com a Secretária de Educação do município de Pomerode.

# 1. Brasil: plurilinguisticamente constituído; monolinguisticamente definido

## 1.1. Língua e identidade

Como aponta Calvet (2007), o aparecimento dos termos *planejamento linguístico* e *política linguística* data da metade do século XX. O primeiro (*language planning*, em inglês) foi mencionado pela primeira vez por Haugen num trabalho desenvolvido em 1959, sobre a intervenção do estado norueguês na tentativa de construção de uma identidade nacional, após séculos de domínio dinamarquês sobre a Noruega (CALVET, 2007). O surgimento do termo é, dessa forma, contemporâneo à eclosão da sociolinguística. O segundo apareceu na década de 1970, paralelamente em inglês, espanhol, alemão e francês.

As referências ao planejamento linguístico e à política linguística, denotam, segundo Calvet (2007), uma relação de subordinação, constituindo o primeiro, uma aplicação do segundo, ou melhor, por política linguística podemos entender as “decisões do poder” e por planejamento linguístico, “a passagem à ação”.

É também do início dos anos 1960 o conceito de diglossia de Ferguson, que faz referência a uma situação em que se observa uma repartição funcional de usos entre duas línguas ou entre duas formas da mesma língua; apesar de não podermos pensar essa relação a partir de um paradigma estático, uma vez que a relação de uma língua com ela mesma, com outras línguas e com os falantes é sempre dinâmica, inaugurou-se com Ferguson a tentativa de se descrever de forma mais precisa situações assinaladas pelo plurilinguismo (CALVET, 2007).

Cabe apontarmos que entendemos a língua, aqui, não como sistema de formas abstratas, mas sim como língua viva, ou seja, como interação e, portanto, dotada de um dinamismo e mobilidade intrínsecos, que se expressam tanto na maneira como ela se modifica, como nas relações

que ela mantém com os falantes e com outras línguas, isso porque: “A língua é uma criação da sociedade, oriunda da intercomunicação entre os povos provocada por imperativos econômicos; constitui um subproduto da comunicação social [...]”(MARR, 1926, *apud* VOLOCHINOV/ BAKHTIN, 2004:102), nesse sentido, “a língua é um fenômeno puramente histórico” (BAKHTIN / VOLOSHINOV, 2004:108).

Entendermos a língua sob a perspectiva sócio-histórica implica entendê-la vinculada a um estatuto de verdade e poder, que se constitui diferentemente em cada época e em cada sociedade a partir do horizonte social daquela época e daquela sociedade (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004). A esse respeito, assevera Foucault (2003:12) que

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2003:12)

Essa relação parece-nos válida para pensar as relações entre as línguas em contextos plurilíngues, em que a interação entre diferentes línguas ou variedades de uma mesma língua se dão tangidas por um estatuto de poder e de valores socioconstruídos, valores esses que não são fixos, mas sonegociados e axiologizados, e que estabelecem o status dessas línguas.

Podemos melhor visualizar a questão do status das línguas a partir de certos parâmetros propostos por Chaudenson, os quais, conforme Calvet (2007), dizem respeito aos seus graus de: oficialidade; uso

“institucionalizado”, importância/presença na educação formal; circulação nos meios de comunicação em massa e nos setores secundários e terciários privados. A esses, adicionamos parâmetros simbólicos vinculados: ao grau de prestígio das línguas (sempre, ao que nos parece, entendido numa relação dinâmica e comparativa com outras línguas/variantes), aos sentimentos linguísticos que elas inspiram; ao grau de representatividade sociocultural que a língua tem na sociedade; ao grau de identificação dos falantes com a língua.

Esses parâmetros simbólicos vinculam-se à percepção de que “as línguas vernáculas continuam sendo o principal meio de expressão das aspirações, dos desejos íntimos e sentimentos das pessoas, assim como da vida local. Essas línguas são depositárias vivas das culturas.”<sup>1</sup> (UNESCO, 2005:170). Mais do que isso, parece-nos que dominar o uso dessa ou daquela língua e ter para com ela um relação de maior ou menor proximidade relativa ao seu grau de importância na constituição sócio-histórica do indivíduo, envolve a parametrização identitária desse mesmo indivíduo. Entendemos que a identidade individual e coletiva é parametrizada, ou seja, é definida a partir de um conjunto de parâmetros flexíveis que se alteram tangidos pelas modificações que se operam em seu horizonte axiológico. Voloshinov/Bakhtin (2004:45) explica que todo tema ideológico, entendido como “a realidade que dá lugar à formação de um signo” ideológico, está vinculado a um índice social de valor; tais índices sociais de valor chegam à consciência individual, a qual, por sua vez, é essencialmente ideologia; no âmbito da consciência individual, eles se configuram como índices individuais de valor porque a consciência individual os apreende como se fossem seus. Entretanto, de fato, sua origem está na interação.

---

<sup>1</sup> Traduzido do original em espanhol: “Las lenguas vernáculas siguen siendo el principal medio de expresión de las aspiraciones, deseos íntimos y sentimientos de las personas así como de la vida local. Estas lenguas son las depositarias vivas de las culturas”.

À medida que as sociedades e que cada grupo social específico se modifica, também seu horizonte axiológico (ou apreciativo) se altera em função da integração de novos aspectos da existência àqueles que já constituíam parte do conjunto de interesses e realidades sociais daquele grupo, entretanto, a incorporação desses novos elementos aos que já existiam, não se dá de forma pacífica, mas em um processo de luta que provoca a reavaliação e o realinhamento de antigos elementos no interior da unidade do horizonte axiológico do grupo: “Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica. Uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e reconstruí-la” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004:136). O mesmo processo que toma forma na macro realidade de um grupo social, toma forma também na micro realidade do indivíduo, assim, o horizonte axiológico de um grupo, em um determinado tempo, difere do horizonte axiológico do mesmo grupo em outro momento, o mesmo ocorrendo no nível do indivíduo.

Uma vez que o horizonte axiológico de um grupo e de um indivíduo está sujeito a mudanças, também sua parametrização identitária está sujeita a alterações, representadas por modificações nos parâmetros a partir dos quais o indivíduo se autodefine. Esses parâmetros incluem, a nosso ver, a relação do indivíduo com a língua ou as línguas que ele domina.

Apple e Muysken (1996) apontam que, na literatura sociológica, a identidade de um grupo é percebida em termos de identidade cultural ou étnica, ou melhor, em termos de etnicidade. A etnicidade compreende três dimensões: a paternidade, vinculada ao sentimento de continuidade; o patrimônio, ligado ao legado da coletividade, perspectivas e comportamentos que os identificam, o que inclui modelos pedagógicos, roupas, músicas, comportamentos sexuais, etc; e a fenomenologia que se refere ao significado que se atribui à paternidade e ao legado étnico (FISHMAN, 1977 *apud* APPLE e MUYSKEN, 1996).

## 1.2. Política linguística e política educacional: um jogo de poder em terras brasileiras

No caso específico da constituição do Brasil como nação, percebemos, desde o início da colonização, um contexto assinalado pelo multilinguismo, expresso: (a) pelas muitas línguas indígenas correspondentes às diversas comunidades linguísticas constituídas anteriormente à chegada dos portugueses e as línguas surgidas em decorrência do contato entre essas comunidades – só na Amazônia brasileira, estima-se que havia, no século XVII, 718 diferentes línguas indígenas (BESSA FREIRE, 1983); (b) a língua do colonizador português que Portugal tinha pressa em transplantar para a colônia; (c) a língua geral, falada pelos Tupinambás, que foi modificada pelos jesuítas e ganhou uma gramática inspirada na gramática latina para servir de língua de catequese, mas também como meio de inserção do índio em um sistema de trabalho servil e que veio (assim como suas ramificações) a constituir língua veicular no Brasil-colônia; (d) as ramificações dessa língua geral, entre as quais o *Nheengatu*, que se alastrou na Amazônia, principalmente no rastro da proliferação das aldeias de repartição<sup>2</sup> (BESSA FREIRE, 1983).

A política linguística que inspirou os jesuítas e resultou em uma planificação linguística que se verificou, num primeiro momento, na tentativa da propagação da língua geral em substituição às línguas nativas, baseou-se na idéia de descaracterização identitária dos povos indígenas a partir do enfraquecimento/desaparecimento das línguas que caracterizavam os diferentes povos, o que resultaria, como efetivamente resultou, na sua fragmentação e desarticulação. Mas baseou-se, também, na atribuição de valores simbólicos negativos às línguas nativas, entendidas como “línguas travadas”, inferiores ao português, resultantes de uma intervenção demoníaca com fins de dificultar a pregação do

---

<sup>2</sup> Aldeias para as quais os índios de diversas tribos eram levados e nas quais eram misturados de forma a enfraquecer sua identidade linguística, e para que aprendessem as doutrinas e os ofícios cristãos (as artes mecânicas, etc.)

evangelho. Essa é, segundo Bessa Freire (1983), a base sobre a qual se constrói a idéia da inferioridade das línguas indígenas e, por conseguinte, dos povos que as falavam.

Da política linguística adotada pelos jesuítas, passou-se, a partir da Reforma Pombalina em 1757, a uma tentativa de Portugalização da colônia, baseada na urgência em diminuir a influência jesuítica no Brasil e em instituir, em terras brasileiras, a obediência aos padrões socioculturais da metrópole.

Mais uma vez, a instituição de um planejamento linguístico na colônia foi motivada por uma política linguística que atribuiu valores simbólicos negativos à língua franca, representada, então, principalmente em algumas regiões do Brasil, pela língua geral (ou *Nheengatu*, como na Amazônia), política essa motivada pelos novos interesses da metrópole em relação à colônia. Mas esteve também associada à descaracterização das aldeias, que passaram a constituir vilas e cidades.

Coube à escola, instituída conforme os moldes do estado Português e não mais conforme os moldes jesuítas, assumir uma tripla função: transmitir a língua do colonizador, sua religião e a obediência ao Rei (CHAGAS, 1980). No dizer de Bourdieu (2007:218), “todo ato de transmissão cultural implica necessariamente na afirmação do valor da cultura transmitida (e, paralelamente, a desvalorização implícita ou explícita das outras culturas possíveis)”; relacionando o que diz o autor com o caso em estudo, a transmissão da língua portuguesa e a transmissão da cultura portuguesa associavam-se à desvalorização da cultura concorrente, representada pela cultura nativa, suas crenças, seu modo de viver, sua língua.

A política adotada pelos portugueses no Brasil-colônia que propiciou o enfraquecimento/desaparecimento de muitas línguas indígenas, guarda semelhança com a campanha de nacionalização movida, em 1911 e 1937, pelo governo brasileiro, visando ao enfraquecimento/desaparecimento das línguas de imigração, campanha essa baseada na reafirmação de um



Estado monolíngue, constituído, no entanto, por cidadãos de muitas etnias. Falar a língua oficial tornou-se, então, uma questão de segurança nacional, e simbolicamente uma questão de patriotismo, alimentada pelo lema “O Brasil para os brasileiros”, ou em outras palavras, ser brasileiro e, portanto, ter o direito a permanecer no Brasil, significa falar a língua oficial. Esses valores constituíam a base de uma campanha pela nacionalização do Brasil, do povo brasileiro e da língua, expressa mesmo no bojo do movimento Modernista de 1922, que se constitui, antes de tudo, a partir da negação daquilo que era estrangeiro e da valorização do que era nacional, mas um nacional também descaracterizado, simbolizado num amálgama de culturas que constitui a figura emblemática de Macunaíma. Todas essas questões foram contempladas pelo movimento de valorização da raça, da educação cívica e da disciplina da imigração (e dos imigrantes).

No dizer de Foucault (2003: 8), “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. O movimento Modernista foi, de certa forma, um braço intelectual e artístico da nacionalização: ao lado da negação das culturas correntes, estava o prazer de se reconhecer brasileiro, de se identificar com padrões de brasilidade.

Mais uma vez, vale o que diz Bourdieu a respeito da afirmação de uma cultura mediante a eliminação dos valores implícitos (e explícitos) de uma cultura concorrente em relação às alterações nos parâmetros identitários do povo brasileiro. Ser negro, ser caboclo, ser caipira, falar português, usar um registro coloquial, passaram a ser sinônimo de ser brasileiro. Boa parte do sul do Brasil não se encaixava nesses parâmetros.

Fritzen (2008) ressalta a maneira como Rachel de Queiroz se posiciona, na crônica “Olhos Azuis” (de 1949), em relação à realidade do sul do Brasil, deixando transparecer o preconceito e mesmo o temor com que os imigrantes eram observados:

Exemplo disso são os jovens descendentes de alemães da região de Blumenau que, como prova de sua assimilação voluntária [a um projeto de construção da nação brasileira], combateram pelo Brasil contra a Alemanha nazista durante a Segunda Guerra, mas sofreram hostilidades por causa de seu pertencimento ao grupo teuto-brasileiro que se deixava transparecer na sua aparência física e na sua língua [...] (FRITZEN, 2008).

As campanhas de nacionalização empurraram as línguas estrangeiras para as áreas rurais e fomentaram o preconceito linguístico no país, que, por um lado, celebrava o multiculturalismo e, por outro, execrava o plurilinguismo. De fato, falar uma outra língua diferente da oficial imputava aos imigrantes um poder impensável na rigidez da ditadura do Estado Novo - a possibilidade de liberdade de expressão – a qual era controlada na língua oficial; motivo pelo qual a presença de um idioma estrangeiro representava um risco aos interesses do governo. Naquele contexto, ter as línguas de imigração ensinadas na escola significava correr um risco ainda pior.

Bourdieu (1996) defende que há um conjunto de forças que opera sobre as relações sociais, determinando o que pode ser falado, de que maneira e para quem; essas forças determinam o objeto do discurso. Estendendo as considerações de Bourdieu, entende-se que essas mesmas forças influenciam diretamente a língua em que nos expressamos intrínseca e extrinsecamente, ou seja, essas forças influenciam decisões no nível individual e coletivo, no âmbito de cada sujeito e no âmbito de um país.

Para garantir a hegemonia dos parâmetros de brasilidade, o controle dos meios de comunicação e a vigilância daquilo que era dito nas instâncias familiares e coletivas, nacionalizou-se também a

educação, uma vez que a lógica da reprodução presente no sistema de ensino, sugerida por Bourdieu (2008), tem suas bases exatamente na ratificação de um discurso que é excludente e autoritário porque elimina outros discursos concorrentes. É nesse contexto que se ordena o fechamento/nacionalização das escolas alemãs, erradicando os espaços de monolinguismo (alemão) e biliguismo (alemão/português) na escola.

Foucault (1979:183) afirma que “o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. [...] Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte, ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão”. A alteração que se operou primeiro de forma violenta, mas depois vagarosa e sutilmente na parametrização identitária dos grupos de imigração levou, aos poucos, ao enfraquecimento do idioma nas regiões de imigração aliada ao enfraquecimento da identificação dos indivíduos com a língua de imigração.

Fritzen (2008) realça que “apesar de o alemão ter sido a língua mais falada, em termos numéricos, até 1940 no Vale do Itajaí (Blumenau e outras cidades que faziam parte da então Colônia Blumenau) e ter desfrutado de prestígio, sendo legitimada por agências de letramento como imprensa, escolas e igreja”, a partir das campanhas de nacionalização seus falantes, incluídos pejorativamente na categoria social e étnica de “colonos alemães”, foram vendo suas práticas culturais serem desarticuladas, sendo que, no rastro disso, intentou-se, também, a desarticulação identitária dos grupos de imigração.

Falar a língua dos imigrantes passou a ser “feito”, passou a constituir “coisa de colono”. À medida que as regiões de imigração foram recebendo também indivíduos provenientes de outras regiões do Brasil, atraídos pela prosperidade daquelas regiões, a língua e a cultura se diluíram ainda mais. Como aponta GOSJEAN (1982 *apud* FRITZEN, 2008), os jovens,

para serem aceitos em grupos assinalados pelo multiculturalismo, precisam se identificar com seus pares (esses, por sua vez, identificados mais fortemente com parâmetros de brasilidade), seja com relação ao vestuário, aos valores, à cultura, às atitudes, à língua. No caso do sul do Brasil, mais especificamente, da região do Vale do Itajaí, a tensão que se instaura entre a língua que se fala na família, na escola e na sociedade tende a afastar os jovens da língua, associada a valores com os quais eles não desejam se identificar.

Os documentos oficiais de ensino, ainda hoje, ratificam esse afastamento, instituindo um paradoxo em relação aos princípios que afirmam acolher: a igualdade de direitos, a inclusão e o ensino centrado nas particularidades sócio-históricas dos sujeitos que a constituem. Os discursos que permeiam as esferas escolar e científica são amarrados às teias do poder, poder este que tais esferas ratificam em seus discursos e que fazem circular através dos textos que produzem, os quais, por sua vez, medeiam as diversas interações que ocorrem no interior das mesmas esferas. Artigos científicos, documentos oficiais de ensino, currículos, livros didáticos são discursos de poder porque assim são percebidos pelos indivíduos que constituem as esferas nas quais esses discursos circulam.

Em *Microfísica do Poder* (2003:179-180), Foucault observa que em qualquer sociedade se nota a existência de “relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso.” Mais adiante, o autor diz que “O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. [...] O poder funciona e se exerce em redes. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação [...]” (FOUCAULT,

2003:183). Quem detém o poder e que intenções movimentam aquele que dele faz uso, não é o que nos interessa aqui, importa sim, perceber o poder como tomada de posição axiológica perante e no discurso, a qual se vê refratada nas relações sociais e na maneira como os sujeitos imprimem significados a seus discursos e ressignificam o discurso do outro, desencadeando ações e sentimentos.

Continuando, Foucault (2003:183) afirma que “[os indivíduos] nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão [...] O poder passa através do indivíduo que ele constitui.”. Ora, se os sujeitos não são alvos inertes do poder, isso significa que eles não são assujeitados, mas atravessados pelo poder que em algumas situações eles também exercem. Esse o caso das secretarias municipais de educação e dos professores nas salas de aula.

### **1.3. A realidade escolar (monolíngue) brasileira**

No caso específico do Brasil, lidamos, no dia a dia da sala de aula, com um mecanismo tão excludente e preconceituoso como aquele que nos apressamos em criticar no que tange às diferenças raciais, de credo, de classe social, entre outros que a lei brasileira reconhece: o preconceito linguístico.

As discussões a respeito do preconceito linguístico na escola, principalmente a partir da penetração dos estudos sociolinguísticos na área acadêmica (aqui entendida como um espaço que se localiza na fronteira entre a esfera escolar e a esfera científica), ou seja, nos currículos, ementas e planos de ensino dos cursos de Letras, vem se direcionando para questões relativas ao ensino ou não da variante de prestígio na escola; para o espaço destinado, na esfera escolar, à discussão sobre a variação; para a discussão da noção de erro; entretanto, em todos estes casos, estamos nos referindo ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Os documentos oficiais de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) entendem o ensino da língua materna, cuja responsabilidade é facultada à escola, como o ensino da língua portuguesa. Essa determinação por parte dos documentos oficiais de ensino deixa transparecer que vivemos em um país monolíngue, onde todos os cidadãos têm, como língua materna, a “língua oficial” do país, que, conforme determina o Art 13º. da Constituição Brasileira, é a língua portuguesa (BRASIL, 1988).

Ainda nos referindo à Constituição Brasileira, vale lembrar que, em seu Art. 5º., ao afirmar que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, Art. 5º.), menciona-se o direito à livre manifestação do pensamento, à liberdade de crença, de convicção filosófica ou política, à livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação; entretanto, nem nesse artigo, nem em qualquer outro, faz-se referência à liberdade linguística.

A ausência de uma menção clara à liberdade linguística, refrata a existência de um posicionamento definido em relação à legitimação da língua(s) nacional(ais), expressa na premissa da existência de uma língua oficial única, a qual exclui ou diminui o status de outras quaisquer línguas que existem como língua materna no território nacional, sejam essas: línguas indígenas, de imigração, afro-brasileiras, de sinais, ou crioulos. O status menor dessas línguas perante a língua portuguesa implica relações de poder que determinam questões concernentes à parametrização identitária das populações que se distribuem pelo território nacional e à preservação de seus dados sócio-histórico-culturais.

O ensino de outra língua ao lado da língua portuguesa é recomendado pela LDB (BRASIL, 1996) apenas a partir da quinta série do ensino fundamental, atual sexto ano, quando se torna obrigatório o ensino de

“pelo menos uma língua estrangeira moderna”. Não se trata, portanto, de ensino bilíngue, nem se trata do ensino (e reconhecimento) de outra língua materna, mas de língua **estrangeira**, status que se imputa à outra, ou outras línguas (que não a língua portuguesa), ensinada(s) pela escola. Pensar a natureza monolíngue da escola faz emergir um paradoxo expresso mesmo na análise dos PCN, em que se anuncia serem objetivos gerais do ensino fundamental, oportunizar aos indivíduos:

- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; [...]
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; [...]
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;[...] PCN (BRASIL, 1997:66)

Todavia, se é objetivo da escola oportunizar ao indivíduo conhecer e intervir na realidade sociocultural em que vive, realidade essa assinalada pelo plurilinguismo, como oportunizar a ele essa possibilidade sem que a realidade escolar seja, ela mesma, plurilíngue? Pensando mais especificamente no contexto das regiões de imigração, essa problemática ganha cores bastante vivas e institui um questionamento, a nossos olhos, fundamental, para se pensar a inclusão social do sujeito: como facultar ao indivíduo o acesso à realidade sócio-histórico-cultural que o rodeia, se muitos dos registros que a ela fazem referência estão em uma língua que ele não domina? A complexidade dessa problemática se aprofunda se pensarmos pelo viés de uma relação de pertencimento: se meus pais, ou avós, falavam uma língua considerada língua estrangeira no país em que vivo e na escola em que estudo, a que realidade pertence a minha história? Quem sou eu perante a pátria que me acolhe? Meus pais e meus avós que vivem/viveram aqui, mas falam/falavam outra língua que não aquela oficialmente reconhecida, pertencem a esse país? Se pertencem/pertenciam que status eles têm perante os outros cidadãos que falam a língua oficial? Como posso me constituir cidadão sem interagir e interferir em uma realidade à qual tenho apenas acesso limitado?

Talvez a busca pelo estabelecimento de uma relação de pertencimento bastante estrita e restrita associada ao domínio da língua oficial constitua uma “faca de dois gumes”: se dentre as línguas faladas no Brasil, apenas a língua portuguesa (também uma língua de imigração) é entendida como língua oficial, que status possuem as demais línguas? Seriam elas línguas estrangeiras? Caso sejam, os cidadãos que tem sua história pessoal ou coletiva registrada nessa língua são também estrangeiros? A relação de pertencimento que parece se ver fortalecida pela afirmação de uma língua oficial, tão importante no momento do estabelecimento na Europa dos Estados-Nação e no momento da colonização do Brasil pelos Portugueses (SOARES, 2002; CHAGAS, 1980), é, assim, por outro lado, enfraquecida.



De certa forma, o fato de o indivíduo ser proveniente de uma região em que se fala uma língua minoritária, assim definida em função do prestígio que essa língua tem no contexto em que é falada (MAHER, 2007) onde é considerada não-oficial, implica uma assimetria nas relações entre os indivíduos e o país em que vivem, ou seja, haveria, assim, graus de cidadania, seria mais brasileiro aquele que fala a língua oficial, do que aquele que não fala a língua oficial. Essa assimetria parece sobreviver no rastro deixado pela política de linguística imposta pelo governo brasileiro na décadas 30 e 40 (FIORI, 2003).

Os PCN de língua estrangeira para o 3º. e 4º. ciclos, quando abordam os critérios a serem levados em conta na inclusão de uma língua estrangeira como disciplina curricular, apontam três fatores que devem motivar essa inclusão: fatores históricos, relativos ao grau de importância de uma determinada língua em um certo contexto/momento histórico; tradição; e fatores relativos às comunidades locais. Transcrevemos abaixo o único parágrafo que o documento reserva para a abordagem dessa questão:

A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. Justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as relações culturais, afetivas e de parentesco. Por outro lado, em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. (BRASIL, 1998:20)

Da leitura do trecho acima, depreende-se que: (1) o documento, à semelhança de outros documentos oficiais, inclusive a própria Constituição, simplifica ao extremo a questão linguística, reduzindo a natureza plurilíngue do país a realidades isoladas, determinadas pela presença de indígenas, imigrantes e surdos; (2) no caso dos indígenas

e dos surdos, o documento reconhece o direito premente de que a educação se dê em outra língua, que não a língua portuguesa, a qual, nesses contextos, seria entendida como segunda língua; (3) apesar de o documento ancorar-se em um discurso que aponta a necessidade de a escola levar em conta a sócio-historicidade dos sujeitos que a constituem, essa é apenas tangenciada quando o assunto é a inclusão de uma língua no currículo escolar.

A falta de uma política linguística plurilíngue em âmbito nacional que se veja refratar em políticas de ensino que compreendam a diversidade plurilíngue do país e a constituição sócio-histórica dos indivíduos que essas políticas de ensino visam a atender contribui para o enfraquecimento das línguas minoritárias em benefício daquela considerada hegemônica. O fantasma da perda de identidade sociocultural, associada aos muitos problemas (sociais, identitários, econômicos, etc.) que lhe são advindos, ronda contextos de língua minoritária e desponta como um fator motivador de projetos que almejem recuperar o status da língua naquela comunidade. Esse é o caso do projeto elaborado pela Secretaria de Educação e Formação Empreendedora de Pomerode (SEFE), que prevê a instituição de classes bilíngues português/alemão nas escolas da rede municipal de ensino.

## **2. Pomerode: “A cidade mais alemã do Brasil”, até quando?**

Pomerode, que cultiva a alcunha de “cidade mais alemã do Brasil”, foi fundada por imigrantes provenientes da Pomerânia, norte da Alemanha, no ano de 1861, quando os imigrantes subiram um afluente do Rio Itajaí-Açu, partindo da região em que hoje se localiza o bairro de Badenfurt, em Blumenau. A fundação de Pomerode visava ao fortalecimento das relações comerciais entre duas colônias, a de Dona Francisca (hoje, Joinville) e a de Blumenau, à qual Pomerode pertencia.

A primeira escola da região, Escola Alemã de Texto Central, foi fundada em 1870, constituindo a atual Escola Básica Municipal Olavo Bilac; em 1871 foi fundada a Escola Alemã de Alto Rio do Texto (hoje, Escola Básica Municipal Dr. Amadeu da Luz); em 1881, a Escola Alemã de Pomerode e, em 1886, a Escola Alemã de Rega I (hoje, Escola Básica Municipal Almirante Barroso). Todas essas escolas estiveram sujeitas à política de nacionalização imposta pelo governo Getúlio Vargas, tendo seus nomes originais alterados em 1937, época em que também se proibiu o uso do alemão nas salas de aula (POMERODE, 2003).

Pomerode foi desmembrada de Blumenau em 1958 e, conforme Silva (2004), apresentava, em 1960, uma população constituída por 10.606 habitantes. Até a década de 1980, o município cresceu em ritmo moderado; porém, a partir daí, passa a crescer a um ritmo de 2,47% ao ano (SILVA, 2004), crescimento esse que é motivado, inclusive, pela chegada de indivíduos provenientes de outras regiões do Brasil, principalmente do interior de São Paulo e do Paraná, para trabalharem nas indústrias que vão se instalando no município.

Silva (2004) aponta, em sua pesquisa, um elevado grau de perda linguística intergeracional que, em Pomerode, esta chega a 26% avós e filhos, e a 72% entre avós e netos. A pesquisadora sugere que esse aumento significativo na perda linguística intergeracional entre a primeira e a terceira geração, em relação àquela registrada entre a primeira e segunda geração, pode ser explicado pela possibilidade de interação passiva entre netos e avós/filhos, mas também pelo fato de as crianças ingressarem em instituições de ensino monolíngues em língua portuguesa (centros de educação infantil) antes de 2 anos de idade.

Segundo a secretária de Educação de Pomerode, atualmente todas as crianças chegam à escola dominando a língua portuguesa em sua modalidade oral, sendo que muitas dessas crianças são originárias dos cinco Centros de Educação Infantil do Município. O número de crianças

que ficam com as avós enquanto seus pais trabalham vem diminuindo ao longo dos anos e comprometendo, como já apontamos anteriormente, a transmissão intergeracional da língua alemã.

Fritzen (2008), em sua pesquisa de doutorado realizada em Blumenau, aponta, em relação à comunidade de Vila Itoupava, que as crianças que ficam com os avós enquanto seus pais trabalham continuam falando alemão, porém, aquelas que vão para as creches da região, em geral, passam a falar português, até porque, em muitas creches, os professores não falam alemão, assim “a escola (creche, jardim) acaba se tornando o primeiro obstáculo para as crianças, fator determinante a frear a continuidade da língua do grupo. A família, por outro lado, principalmente na figura da avó, tem o papel de dar continuidade à língua do grupo.” (FRITZEN, 2008:6).

A pesquisa realizada por Silva (2004) no Centro Educacional Dr. Blumenau, escola localizada na região central do município de Pomerode e na qual se observa o menor percentual de falantes de língua alemã por série, aponta que ao inquirir-se os alunos sobre seu desejo em aprender outras disciplinas em alemão e sobre o que achavam do alemão falado em Pomerode, percebeu a associação que esses alunos faziam entre falar a língua alemã e o contexto rural; segundo os alunos, eles não gostariam de falar o alemão em virtude do fato de ele deixar o português “com um sotaque de quem mora no sítio e não frequenta a escola” (SILVA, 2004), entretanto, os mesmos alunos entendem como positivo o aprendizado da língua alemã como língua estrangeira, em virtude das possibilidades que ela faculta de conseguir um bom emprego em empresas situadas na região, que têm unidades na Alemanha.

Nota-se, aqui, um paradoxo: aprender a língua alemã como língua estrangeira é entendido como um dado positivo, porém, ter acesso a ela em uma realidade bilíngue não é, pelo risco que ela representa de “contaminação” da língua oficial e pelo risco de associação a valores e

realidades às quais os indivíduos pesquisados não desejam ser associados. Isso implica, exatamente, a nosso ver, uma questão de parametrização identitária, atrelada ao valor simbólico da língua para um grupo de indivíduos.

Fritzen (2005) aponta que, por vezes, a própria escola desencoraja o bilinguismo, porque os professores veem nele um problema para o domínio dos conteúdos de ensino. Em entrevista com a secretária municipal de educação de Pomerode, professora Neuzi Schotten, esta assinalou que a perspectiva de instituição de escolas bilíngues assustou, em um primeiro momento, os professores da rede, devido à incerteza representada pelo desafio do ensino bilíngue e pelo fato de muitos professores da rede municipal de ensino serem provenientes de outras regiões e não dominarem a língua alemã.

Conforme a secretária, o projeto de instalação de classes bilíngues em Pomerode partiu não de uma demanda da população ou da escola, mas de uma preocupação do poder público com a perda linguística, à qual associou-se o risco de perda cultural e o risco de descaracterização do município. A pertinência da instituição de um ensino bilíngue em Pomerode já havia sido levantada por uma pesquisa realizada pelo IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística) no município, em 2004.

## **2.1. A Proposta Curricular do Município de Pomerode**

A rede pública municipal de Pomerode é composta por cinco centros de educação infantil e onze escolas de educação básica, quatro das quais multisseriadas, localizadas em comunidades retiradas do município. O projeto de instituição de classes bilíngues encontrou espaço no Plano Municipal de Educação do município, aprovado, em sua versão final, em 2003, o qual relaciona entre as metas e objetivos para o Ensino Fundamental, a “Reestruturação dos currículos escolares, atendendo

as peculiaridades regionais, visando à formação do ser humano na sua totalidade.” (POMERODE, 2003: 14).

A Proposta Curricular de Pomerode (POMERODE, 2004) elaborada em 2004, no rastro do Plano Municipal de Educação do município, reconhece a realidade sócio-histórica dos indivíduos que a constituem e a realidade multicultural em que se inserem, apontando a flexibilização curricular como um caminho para que a escola contemple a diversidade, ainda que essa diversidade pareça atender mais os diferentes ritmos de aprendizagem do que as diferenças etnolinguísticas e a realidade plurilinguística particular do município: “A intervenção pedagógica, que respeita essas diversidades, fundamenta-se em múltiplos meios e instrumentos, que facilitam as aprendizagens de cada um, contribuindo para a apropriação das experiências culturais nas quais ele se insere como ser social. *No diferente somos todos iguais.*” (POMERODE, 2004:19, grifo do autor).

São três as línguas mencionadas pela Proposta Curricular de Pomerode: a língua portuguesa, a língua inglesa e a língua alemã, as duas últimas entendidas como línguas estrangeiras. O documento aponta que, após a proibição em 1937, o alemão voltou às salas de aula de Pomerode em 1987, quando foram implantadas três aulas de língua alemã na 5ª. e 6ª. séries, como experiência pedagógica, a pedido da comunidade escolar e empresarial que entendia ser importante a inclusão do alemão como disciplina escolar, em virtude: (1) da globalização econômica e cultural; (2) de o ensino do alemão fazer parte do currículo escolar de lugares onde não era falada pelos colonizadores; em Pomerode, região de imigração, seu ensino faria, então, mais sentido; (3) do fato de que em todos os continentes as crianças aprendem pelo menos duas línguas estrangeiras, sendo uma delas a alemã (informação cuja origem não é mencionada no documento); (4) de existirem, em Pomerode, diversas indústrias com matriz na Alemanha, as quais exigem tecnologia e conhecimentos do idioma; (5) da crença de que quanto mais línguas estrangeiras o

ser humano aprende, mais habilidade terá em perceber situações sob diversos pontos de vista, tendo, portanto, mais facilidade para encontrar soluções para dificuldades que se lhe apresentarem; (6) da importância de que a criança possa exercer plenamente sua cidadania a partir do acesso à cultura, integração e participação social. (POMERODE, 2004)

A partir das justificativas apresentadas na proposta curricular do município, depreendemos que os motivos para a inclusão da língua alemã no currículo parecem se definir mais através da sua percepção como língua estrangeira capaz de permitir a participação do indivíduo em um contexto socioeconômico globalizado, do que pela percepção da importância que a língua representa na constituição socio-historico-cultural desses mesmos indivíduos, na construção de suas identidades e da identidade do município.

Coadunam com essa percepção os conteúdos listados na Proposta para as diferentes séries. Tendo em vista que o ensino de língua alemã no município tornou-se obrigatório em todas as séries do ensino fundamental a partir de 2006, transcrevemos, a seguir, os conteúdos sugeridos para o 1º. ano do ensino fundamental:

- Saudações e apresentações.
- Resposta afirmativa e negativa.
- Números até 6.
- Brinquedos (Puppe, Auto, Ball, Teddy, Schaukel, Rutsche, Puzzel, Lastwagen, Motorrad, Soldat).
- Família (Vater, Mutter, Bruder, Schwester, Opa/Großvater, Oma/Großmutter).
- Cores (blau, rot, schwarz, weiß, grün, gelb).
- Animais (Katze, Hund, Vogel, Kuh, Pferd, Schwein, Ente, Schaf).
- Alimentos, Banane, Apfel, Orange, Tomate, Karrote, Traubben, Brot, Milch, Yogurt, Wasser, Saft, Kekse).

- Dias da Semana.
- Material Escolar (Bleistift, Gummi, Klebstoff, Bundstift, Heft, Schere).
- Weihnachten (brinquedos, cores, números).

(POMERODE, 2004:134-135)

Observamos que os conteúdos listados são conteúdos discretos, relacionados preponderantemente à preocupação com a aquisição do léxico. Comparando esses conteúdos àqueles listados para o ensino de língua inglesa, observamos que esses são da mesma natureza, como se pode depreender da análise dos conteúdos sugeridos para o ensino-aprendizagem de inglês no 2º. ano:

- Saudações (Good Morning, Good Afternoon, Good Bye, Good Night, Hello, Bye)
- Apresentação (teacher, pupils)
- Happy Birthday
- Gênero (boy and girl)
- Números cardinais até 10
- Respostas afirmativas e negativas (Yes or no)
- Colors
- Objetos escolares de uso pessoal
- Família (father, mother)
- Locais de convívio da criança (school, house)
- Animais (dog, cat)
- Frutas mais comuns (apple, grape,...)
- Meios de transporte utilizados pela criança (bus, car, motorcycle,...)
- Brinquedos (ball, doll)
- Datas comemorativas (Father's Day, Mother's Day, Independence Day, Children's Day)

(POMERODE, 2004:123-124)



Apenas a partir da 5<sup>a</sup>. série há a inclusão de diálogos nos conteúdos curriculares, fazendo referência a atividades que privilegiem a comunicação em língua alemã, e apenas a partir da 7<sup>a</sup>. série há referência ao trabalho com o texto (leitura, interpretação, dramatização e produção de textos simples), ainda que em nenhum momento o documento defina o que entende por texto.

O reconhecimento de que o ensino de alemão nas escolas da rede municipal, à semelhança do ensino de inglês, em turmas numerosas e com uma carga horária reduzida, compreendia o ensino de uma língua estrangeira e que as práticas desenvolvidas em sala de aula dificilmente conduziam ao letramento em língua alemã, entendido como letramento sociocultural (STREET, 1984), levou à elaboração do projeto de classes bilíngues que passaremos a discutir.

### **3. Primeiros passos em direção a uma educação bilíngue em Pomerode – a instituição de classes bilíngues**

Segundo a secretária de educação do município, a idéia de instituição de classes bilíngues em Pomerode, primeiro aventada em 2004 em um projeto desenvolvido pelo IPOL na cidade, voltou a ser levantada por ocasião do Encontro Brasil-Alemanha, realizado em Blumenau, em 2007. Naquela época, a secretária de educação da cidade e o então prefeito de Pomerode souberam do sucesso de um projeto de escolas bilíngues desenvolvido em Berlim, na Alemanha, o que os motivou a procurar escolas no sul do Brasil que trabalhassem com classes bilíngues.

Foram feitas visitas à escola Kinderland, situada em Curitiba, Paraná, que oferece ensino bilíngue português/alemão a crianças a partir dos 2 anos de idade (educação infantil e ensino fundamental), e a uma escola da Rede Sinodal situada em Porto Alegre. Com base nas observações realizadas, foi elaborado um projeto visando à implementação de uma classe de 1<sup>o</sup>. ano bilíngue português/alemão na Rede Municipal de

Ensino de Pomerode, entendendo que “a criança tem maior facilidade em aprender línguas na faixa etária de zero a seis anos” (POMERODE, 2008a:2)

Visando a facultar aos pais a possibilidade de escolha quanto à oportunidade de matricularem seus filhos em uma classe bilíngue, ou não, escolheu-se a Escola Municipal Olavo Bilac para instituição do projeto, uma vez que esta era a única escola de rede municipal pública de Pomerode que teria duas classes de primeiro ano no ano de 2008 (ano de instituição do projeto), além do que a unidade escolar está situada na região do Testo Central, cuja comunidade cultiva fortemente a cultura alemã. Ao consultar os pais, a SEFE surpreendeu-se com a acolhida por parte destes, que optaram, por unanimidade, pelo ensino bilíngue, o que levou à criação não de uma, mas de duas classes bilíngues. A opção dos pais revela uma demanda inexpressa, porém presente, no município, pelo ensino bilíngue.

As classes bilíngues, originariamente constituídas por 24 alunos, foram divididas ao meio (duas turmas de 12 alunos), de maneira a potencializar a interação professor-aluno tanto em língua portuguesa, como em língua alemã. Nas salas bilíngues, os conteúdos são trabalhados nas duas línguas de forma complementar, de maneira que os alunos não tenham “somente aulas de Alemão e de Português, mas sim aulas em Alemão e em Português.”. (POMERODE, 2008a: 4, grifo do autor)

Para garantir que o processo de ensino-aprendizagem oferecido pela escola seja significativo para a criança e se prolongue também no ambiente doméstico, o Conselho Municipal de Educação de Pomerode resolveu, em sua resolução no. 002/2008, que o critério principal para a matrícula da criança em turma bilíngue era o de que “pelo menos um dos pais ou pessoas que moram com a criança saibam falar a língua alemã e se proponham a falar a mesma [*sic*] em casa com a criança.” (POMERODE, 2008b).

Não são esclarecidos, nem no projeto, nem na resolução supracitados, os critérios para escolha dos professores dessas classes, porém, na entrevista com a secretária de educação, fomos informados que os professores que ministram aula em alemão foram escolhidos dentre os profissionais da rede que tinham domínio da língua e formação em alfabetização. Entendemos que a conjugação do domínio da língua alemã com a formação em alfabetização é imprescindível aos professores de alemão dessas turmas, todavia, acreditamos que o ideal era que ambos os professores, tanto o que ministra aula em alemão, quanto aquele que ministra aula em língua portuguesa fossem bilíngues, de forma a não caracterizar dois espaços monolíngues de comunicação nas aulas bilíngues. Outrossim, entendemos que seria necessário, pensando a longo prazo, instituir um processo de formação continuada em alemão para todos os professores da rede municipal, tendo em vista a demanda futura que será representada pela multiplicação das classes bilíngues.

Dados os resultados do acompanhamento realizado pela SEFE junto a todas as turmas de primeiro ano da rede municipal, que apontaram terem sido os resultados das turmas bilíngues superiores ao aproveitamento das demais turmas da rede no que tange ao nível de letramento dos alunos, segundo a secretária de educação de Pomerode, decidiu-se em 2009: (1) estender o projeto a mais uma escola da rede municipal, a EBM Doutor Amadeu da Luz, também situada em uma comunidade com forte tradição alemã; (2) ampliar o projeto na EBM Olavo Bilac de forma a comportar as turmas de segundo e primeiros anos.

Entendemos como positivos e necessários os critérios utilizados pela SEFE para seleção da unidade escolar em que se instituiria o ensino bilíngue, apenas argumentamos que não há referências, no projeto, ao fato de os outros profissionais de ensino que interagem com a criança no espaço escolar serem bilíngues. Igualmente acreditamos que seria

muito interessante que também fossem instituídas classes bilíngues nas escolas multisseriadas do município, localizadas em regiões mais isoladas e com tradições alemãs bastante vivas, onde talvez, a interação em língua alemã seja ainda mais efetiva, podendo a escola funcionar como um pólo de reavivamento da língua alemã na comunidade como um todo. Igualmente, como o corpo discente e docente dessas unidades escolares é reduzido, talvez o projeto pudesse envolver toda a comunidade escolar, ao contrário do que acontece na EBM Olavo Bilac, em que as turmas de ensino bilíngue representam um universo à parte no contexto escolar.

## **Considerações finais**

Entendemos, primeiramente, que esta pesquisa não se encerra aqui, muito pelo contrário. Para que se avalie o projeto de instalação de classes bilíngues em Pomerode é necessário que o estudo se aprofunde de forma a envolver o contexto das salas de aula, das escolas e das comunidades em que o projeto é aplicado. A despeito disso, entendemos que para que o projeto seja realmente efetivo, é necessário: (1) que haja um planejamento prospectivo de forma a comportar a formação em alemão de todos os professores em atuação na rede, bem como de todos os demais profissionais da educação, de maneira a proporcionar aos alunos um ambiente efetivamente bilíngue nas escolas em que estudam e também de maneira a garantir que o projeto não se restrinja às séries iniciais; (2) que se busque o envolvimento da comunidade pomerana como um todo, para que o projeto ganhe significação também na esfera da vida cotidiana, contemplando as dimensões apontadas por Apple e Muysken (1996) que dizem respeito à identidade cultural ou étnica de cada indivíduo, mas também da comunidade como um todo.

## Referências

APPLE, R.; MUYSKEN, P. **Bilinguismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Ariel, 1996.

BESSA FREIRE, J. **Da “fala boa” ao português na Amazônia brasileira**. Ameríndia n. 8, 1983.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Linguísticas: O que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da USP, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 6<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Tradução do francês por Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei n<sup>o</sup>. 9.394 de 20 de dezembro. de 1996. *Lex*: legislação educacional, Brasília, 1996. Acesso 22 de janeiro, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3<sup>o</sup>. e 4<sup>o</sup>. ciclos**. Brasília: SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução**. Brasília: SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal (1988)**. 12.ed. Curitiba : Juruá, 2001.

CHAGAS, V. **Educação brasileira: o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus: antes, agora e depois?** 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

FIORI, N. A. (org). **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 20. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRITZEN, M. P. **A imigração alemã em Blumenau e a situação de bilinguismo**. Estudos Linguísticos, v. 34, p. 189-194, 2005.

\_\_\_\_\_. **“A gente capta melhor em alemão”**: O bilinguismo em uma Comunidade rural teuto-brasileira em Santa Catarina. Anais do SETA, v. 2, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch**: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, v. 47, n. 2, 2008.

POMERODE. **Plano Municipal de Educação**. Pomerode: SEFE, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular para o Ensino Fundamental do Município de Pomerode**. SEFE, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Projeto: Implantação da sala bilíngue-língua portuguesa/língua alemã**. Pomerode: SEFE, 2007.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº. 002/08**. Conselho Municipal de Educação de Pomerode, 17 de março de 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº. 003/08**. Conselho Municipal de Educação de Pomerode, 09 abr.2008.

SILVA, C. **A língua Alemã em Pomerode**. 2004. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=111>> [artigo online]. Acesso em: 10 jun. 2009.

SOARES, M.B. **Português na escola – História de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, M. (org.). Linguística da norma. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge Press, 1984.

UNESCO. **Hacia las sociedades del conocimiento**. Paris: UNESCO, 2005.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN. M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.