

“Ia na escola alemã e de um dia pro outro fechou. E nós não sabíamos falar o português”: refletindo sobre as políticas linguísticas em contexto de língua minoritária

Maristela Pereira Fritzen
Universidade Regional de Blumenau

***Resumo:** Pretende-se neste trabalho discutir as políticas linguísticas nacionais e locais, tendo como foco de análise o cenário sociolinguístico do Vale do Itajaí, SC. Busca-se chamar a atenção para o contexto intercultural da região, a fim de problematizar a educação que tem sido oferecida a crianças vindas de grupos de línguas minoritárias. Primeiramente será apresentada uma breve contextualização histórica da escolarização no município de Blumenau, SC. Em seguida, serão discutidos movimentos recentes de implementação de uma proposta de política linguística que teve início no município em 2002 e um dos seus projetos, o Projeto Escolas Bilingues. Na sequência, será feita uma análise do Projeto à luz dos modelos e concepções de educação bilingue (FREEMAN, 1998; HAMEL, 1989). Por fim, serão lançados alguns desafios para a escolarização em contextos de línguas de imigração, como forma de contribuir para o debate em torno das políticas linguísticas.*

***Palavras-chave:** Políticas linguísticas. Línguas minoritárias. Educação. Imigração alemã.*

Introdução

O depoimento que dá título ao presente artigo, enunciado por uma senhora de 81 anos, desafia-nos a pensar, a pesquisar e a buscar compreender, de forma mais aprofundada, o cenário sociolinguístico da região do Vale do Itajaí, SC, em sua relação com as políticas linguísticas nacionais e locais. Como há outros contextos semelhantes, especialmente no Sul do Brasil, as reflexões que fazemos aqui também podem contribuir para o desvelar de outros cenários a fim de dar visibilidade aos grupos de línguas minoritárias, neste caso, línguas de imigração, que tiveram negado o direito à educação na língua do seu grupo étnico.

A discussão a que nos propomos neste trabalho inspira-se nos registros de pesquisas de cunho etnográfico (ERICKSON, 1984, 1986) que temos desenvolvido nos últimos anos

(FRITZEN, 2007, 2008; FRITZEN; EWALD, 2011) com foco na escolarização em um contexto de línguas minoritárias, a região de Blumenau, SC, antiga zona de imigração alemã, mas que recebeu também grupos de imigrantes italianos, poloneses, entre outros.

As políticas linguísticas no Brasil e em muitos outros países (*vide* HAMEL, 1989; ROMAINE, 1995) têm se apoiado, com frequência, em um ideal monolíngue, em busca da homogeneização e do monoculturalismo. Nesse sentido, cabe lembrar as campanhas de nacionalização do ensino, discutidas adiante, empreendidas nas escolas brasileiras, tendo como alvo principal indivíduos teuto-brasileiros, que se viram, “*de um dia pro outro*” sem escola e proibidos de se expressarem na língua de seu grupo étnico.

Muitos grupos minoritários, porém, rompem com a lógica da homogeneidade planejada e continuam a usar a língua do seu grupo em diversas situações de comunicação. No Vale do Itajaí, ainda hoje, é possível encontrar grupos sociais que têm o alemão como principal língua de interação, apesar de, em sua maioria, não receberem apoio da escola para que as crianças possam ter acesso a práticas sociais de leitura e de escrita em alemão (ou em italiano, polonês) na educação formal.

Diante dessa problemática, temos como objetivo para este artigo: (i) discutir a educação em contexto de línguas minoritárias, contextualizando, de forma breve, a situação sociolinguística da região de Blumenau, SC; (ii) discorrer sobre os movimentos de resistência, abordando uma proposta de política linguística que teve início no município em 2002 e um dos seus projetos, o Projeto Escolas Bilingües de Blumenau, e (iii) analisar, à luz dos modelos e concepções de educação bilíngue (FREEMAN, 1998; HAMEL, 1989) o projeto que se implementava no município. Temos como pressuposto que, a partir desta discussão, possamos contribuir para o debate em torno da necessidade de visibilizar a complexidade de contextos de línguas minoritárias ou minoritarizadas (CAVALCANTI,

2011) no Brasil, em especial zonas de imigração¹, e (re)pensar a educação desses grupos, de forma a garantir-lhes o direito de escrever e reescrever sua história também na sua língua de herança.

Bi/multilinguismo em contexto de línguas de imigração: a então Colônia Blumenau

O bilinguismo, entendido como o uso de mais de uma língua (MAHER, 2007), é uma realidade presente em muitas comunidades do Brasil e do mundo (ROMAINE, 1995). Calvet (2002) aponta o fato de haver 4.000 a 5.000 línguas diferentes na superfície do planeta e cerca de 150 países. Em termos teóricos, haveria 30 línguas por país. “Como a realidade não é sistemática a esse ponto (...), torna-se evidente que o mundo é plurilíngue em cada um dos seus pontos e que as comunidades linguísticas se costeiam, se superpõem continuamente” (CALVET, 2002, p. 35).

Quando se trata, porém, de analisar o bi/multilinguismo em grupos de línguas minoritárias, no caso deste trabalho, línguas de imigração, tem-se uma visão deturpada do fenômeno. Em geral, o bilinguismo desses grupos não é reconhecido, pois o que se leva em conta para considerar se um indivíduo é bilíngue é o domínio de línguas de prestígio, em sua forma padrão idealizada. Com relação aos teuto-brasileiros ou aos ítalo-brasileiros, para citar dois grupos da região do Vale do Itajaí, a variedade do alemão ou do italiano falado por eles é considerada apenas um ‘dialeto’, pelo fato de se distanciar da língua falada no país de origem ou por não ter passado pelo ensino formal na escola. Essa visão pode ser percebida no depoimento de uma professora ítalo-brasileira do ensino fundamental, quando lhe perguntamos se considerava seu grupo bilíngue e ela própria:

¹ Destacamos aqui os contextos bi/multilíngues em zonas de imigração, por terem sido focos de nossas pesquisas. Reconhecemos, porém, da mesma forma, a necessidade de se visibilizar outros cenários de línguas minoritárias (povos indígenas, comunidades de fronteira, grupos de surdos).

Se tem uma reportagem em italiano, uma revista que meus pais recebem, a gente entende né. A gente lê e compreende. Numa reportagem da televisão a gente não precisa ler a legenda, já compreende direto né. Mas bilíngue, só se eu tivesse um curso ou escrevesse diariamente. Aí sim. (Entrevista em áudio, 24/02/2010).

Embora não precise de legenda ao assistir a reportagens na televisão, a professora não considera o conhecimento linguístico seu e de sua família suficientes, pois não passaram pela escola, agência de letramento que legitimaria esse saber. Ao mesmo tempo, o fato de a língua de imigração ter um lugar e uma função em sua vida diferentes do português, leva-a acreditar que, para ser considerado bilíngue, o indivíduo deveria escrever diariamente. Nota-se aí uma sobreposição da escrita em relação à fala, o que poderia ser explicado por vivermos numa sociedade grafocêntrica em que as práticas de escrita são mais valorizadas que as práticas orais. Como as línguas de imigração estão presentes na região, em grande parte, apenas na oralidade, a visão que circula é que as pessoas que as falam, usam um “dialeto”, uma mistura de línguas, associada à “língua de colono”, no sentido pejorativo do termo.

Nem sempre, no entanto, essas representações de línguas predominavam. Em Blumenau e outras regiões de imigração alemã no Sul do país, até a década de 1940, a língua alemã² gozava de prestígio e era legitimada por meio de práticas de leitura e de escrita que tinham lugar na escola. Também se fazia presente na imprensa local, nas instituições culturais com rica produção literária. Dentro do cenário nacional, porém, sempre foi língua minoritária, uma vez que o conceito não se refere especificamente ao número de pessoas que a falam, mas ao *status*

² Referimo-nos aqui à língua alemã, visto que Blumenau, fundada em 1850, foi a mais importante colônia alemã na América Latina. Os grupos de imigrantes italianos chegaram à região a partir de 1875 e se concentraram entre a confluência do rio dos Cedros e do rio Benedito, fundando comunidades italianas no Vale do Itajaí (hoje municípios de Acurra e Rodeio), conforme Silva (1972).

que a língua desfruta na sociedade. E essa questão envolve necessariamente forças políticas e de poder (ACHARD, 1989).

Dados do censo demográfico do IBGE de 1940 dão uma ideia clara da situação linguística no município de Blumenau: 97% da população usavam o alemão cotidianamente, no mínimo, no âmbito familiar³. Além disso, é preciso ressaltar que, nesse período, o alemão falado em Blumenau tinha uma referência no padrão escrito da língua (imprensa e literatura), era ensinado nas escolas e empregado na esfera religiosa, em cultos e aulas de doutrina da Comunidade Evangélica Luterana⁴.

A imprensa em língua alemã teve um importante papel como veículo de expressão da etnicidade germânica e porta-voz dos interesses dos imigrantes e seus descendentes (SEYFERTH, 1999). Em Blumenau, dois jornais que mais se destacaram foram o *Blumenauer Zeitung* (Gazeta de Blumenau), fundado em 1881 por um grupo de colonos, e *Der Urwaldsbote* (O Mensageiro da Floresta), fundado em 1893 pela Conferência Pastoral Evangélica para Santa Catarina (KORMANN, 1995). Ambos tiveram repercussão nacional e circularam até a segunda campanha de nacionalização, quando medidas do Governo Vargas (1937-1945) determinaram o fechamento de todos os órgãos de imprensa em ‘língua estrangeira’, na verdade, língua de imigração⁵.

³ Ainda segundo os dados do IBGE de 1940, a população do Brasil, na época, era estimada em 50 milhões de habitantes. Desse total, 644.458, em sua maioria cidadãos brasileiros nascidos aqui, falavam alemão em casa cotidianamente e 458.054 falavam italiano (OLIVEIRA, 2002).

⁴ Estima-se que 98% dos imigrantes alemães que chegaram a Blumenau eram membros da Igreja Evangélica Luterana fundada por Martin Luther (Lutero) por ocasião da Reforma Protestante (1517). No Brasil, a Igreja passou a ser denominada Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (MAILER, 2003).

⁵ Em vez de *línguas estrangeiras*, conforme consta no Decreto-Lei Federal 1.545 de 25 de agosto de 1939, utilizamos *línguas de imigração*, por considerarmos que línguas como o alemão, o italiano, o polonês, por exemplo, foram trazidas pelos imigrantes e continuaram a ser empregadas no Brasil pelos seus descendentes em zonas de imigração. Por esse motivo não deveriam ser tratadas como línguas estrangeiras.

Além da imprensa, a região contava com um amplo sistema de ensino, organizado pelos próprios grupos teuto-brasileiros, com escolas comunitárias e religiosas. Apesar da precariedade das primeiras escolas, no início do século XX os imigrantes de língua alemã já haviam desenvolvido um sólido sistema de educação privada, que superava em muito o número de escolas estaduais (LUNA, 2000, p. 116).

O sistema de ensino também criou sua própria associação. Em 1890, foi fundada a Associação das Escolas e Professores de Blumenau (*Lehrer und Schulverein der Kolonie Blumenau*), com a finalidade de apoiar os professores da Bacia do Itajaí, por meio de orientação pedagógica, da unificação das normas de ensino, da facilidade na aquisição de materiais, de apresentações teatrais, além da instituição de um serviço de assistência aos professores durante enfermidades e em idade avançada. Em virtude do êxito dessa entidade, depois de quatro anos a Associação foi ampliada para todo o Estado, transformando-se na *Deutscher Schulverein für Santa Catarina* (Associação das Escolas Alemãs para Santa Catarina). A Associação criou um boletim mensal (*Mitteilungen des Deutschen Schulvereins für Santa Catarina*), dirigido aos professores, contendo orientações pedagógicas. O *Mitteilungen* foi publicado mensalmente, sem interrupções, de 1906 a 1918, quando foi suspenso, assim como as atividades da Associação, por imposição do governo, em virtude do estado de guerra declarado à Alemanha (SILVA, 1972).

Um dos fatos que marcou a história do sistema de ensino comunitário e religioso das escolas teuto-brasileiras em Santa Catarina foi a primeira campanha de nacionalização do ensino, desencadeada, a partir de 1911, pelo governador do Estado, Vidal Ramos (1910-1914). O professor paulista Orestes Guimarães foi designado pelo governo para promover uma reforma geral do ensino (LUNA, 2000). Um dos principais obstáculos enfrentados por Guimarães, para ampliar a rede pública escolar em zonas de imigração, foi a falta de professor que tivesse domínio da língua portuguesa. Guimarães acreditava que, nessas regiões de imigração alemã, era necessário que o professor tivesse conhecimento linguístico da língua oficial do Brasil e da língua

dos imigrantes e seus descendentes. Para resolver esse problema, “Orestes Guimarães introduziu a Língua Alemã, como disciplina curricular, na Escola Normal e nas Escolas Complementares do Estado” (LUNA, 2000, p. 42). Houve, porém, reações a essa medida por parte da sociedade catarinense que via a não assimilação dos teuto-brasileiros como uma situação problemática e, de certo modo, uma ameaça ao País.

Com a primeira Guerra Mundial e a adesão do Brasil aos aliados, em 1917, as tensões aumentaram. Com isso floresceram atitudes nacionalistas e ataques aos teuto-brasileiros. Essas vozes acusavam o Estado de Santa Catarina de estar “infestado pelo vírus da desnacionalização, no qual brasileiros são criados como se fossem estrangeiros” (SEYFERTH, 1981, p. 183). Logo foram tomadas as primeiras medidas contra as escolas alemãs. A Lei Estadual nº. 1.187 e o Decreto 1.063 de 1917 determinaram uma série de medidas, entre elas o ensino exclusivamente em português com obras de autores nacionais, que resultaram no fechamento das escolas comunitárias. O Decreto proibiu, ainda, que as Superintendências Municipais subvencionassem as escolas comunitárias nas quais a língua de instrução não fosse exclusivamente o português. Para a reabertura dessas escolas era necessário que se ajustassem às medidas legais. O controle era feito pelo Inspetor Geral do Ensino, que autorizava a reabertura da escola, depois de fazer uma verificação no estabelecimento e constatar que o professor “falasse corretamente o português” (SILVA, 1972, p. 319). Nem todos os educandários, entretanto, conseguiram adaptar-se às exigências do governo. Como várias escolas não conseguiram reabrir, muitas crianças teuto-brasileiras ficaram à margem da educação formal.

A segunda campanha de nacionalização implantada durante o regime ditatorial do Estado Novo (1937-1945), citada anteriormente, tendo como alvo escolas em zonas de imigração, em particular, as teuto-brasileiras, assumiu um caráter coercitivo ainda maior: a assimilação dos imigrantes e seus descendentes dar-se-ia por meio da ação militar. Além do fechamento das escolas e de instituições ligadas à língua alemã (imprensa, associações, clubes), decretos e leis impuseram, por meio da

perseguição e da força física, o silenciamento dos teuto-brasileiros, que ficaram sem escola, sem acesso à língua portuguesa e sem poderem se expressar na língua do seu grupo familiar.

No esforço de nacionalizar pela unificação da língua, denúncias eram constantes: militares, inspetores (de quarteirão, escolares) e vizinhos fizeram com que recrudescesse o medo. Interferindo diretamente nas escolas, nas famílias, e, por conseguinte, nas comunidades, a vida cotidiana foi alterada; homens e mulheres passaram a viver sob rigorosa censura e de certa forma “emudeceram” (FAVERI, 2005, p. 113).

As consequências das medidas coercitivas da ditadura de Vargas repercutem ainda hoje. Falar do tema colonização alemã em Blumenau evoca, não raro, uma série de sentimentos controversos, toca em ressentimentos, traz à memória histórias de sofrimento, como mostra o depoimento que abre este artigo (*vide* também GAERTNER, 2004).

Para o governo e na representação dos Estados modernos, a língua materna (L1) simboliza “um traço unificador, um traço efetivo de união necessária para o estabelecimento e a homogeneidade do Estado-Nação contemporâneo” (DECROSSE, 1989, p. 19). Nesse sentido, tendo em vista o contexto aqui focalizado, as escolas se constituíam importantes veículos na imposição de uma identidade nacional única por meio da língua portuguesa, a língua oficial. As comunidades de imigrantes, com sua pluralidade cultural e linguística, com uma L1 que não coincidia com a língua nacional, representavam, pois, uma ameaça capaz de contaminar o corpo nacional e abalar a soberania do Estado-Nação. Daí a necessidade urgente da assimilação forçada. “O propósito das pressões pela assimilação era despojar os ‘outros’ de sua ‘alteridade’: torná-los indistinguíveis do resto do corpo da nação, digeri-los completamente e dissolver sua idiossincrasia no composto uniforme da identidade nacional”, como alerta Bauman (2003, p. 85) [grifos no original].

A imposição de uma língua única, com o fechamento de escolas e imprensa e com a queima (em locais públicos) de livros e materiais escritos em alemão, fez com que a língua de imigração perdesse a referência escrita, concentrando-se, assim, em zonas rurais da região. Não há levantamento que determine o número de pessoas em Blumenau e no Vale do Itajaí que ainda falam e mantêm em suas relações familiares e sociais línguas de imigração. Primeiro, porque, desde 1950⁶, o quesito língua não faz mais parte dos dados do censo do IBGE. Segundo, porque faltam pesquisas que possam fornecer um quadro mais abrangente do cenário sociolinguístico da região. Outro aspecto que precisa ser lembrado é que muitos que ainda falam alemão (ou outra língua de imigração) nem sempre se consideram realmente falantes. Esse dado parece demonstrar a assimilação, por parte de grupos de línguas minoritárias, de discursos que circulam na região de que os teuto-brasileiros ou ítalo-brasileiros fariam apenas um “dialeto”, uma língua “misturada”⁷, não reconhecendo esse conhecimento, como vimos no depoimento da professora e em outras entrevistas (*vide* FRITZEN; EWALD, 2011).

Depois de todo esse período pós-campanha de nacionalização do ensino, a língua alemã voltou ao sistema escolar de Blumenau apenas em 1977/78, em duas escolas da rede municipal, de forma extracurricular, como língua estrangeira (L2). Em 1984/85, como desdobramento do projeto Reintrodução e Diversificação de Ofertas do Ensino de Línguas Estrangeiras no Primeiro e Segundo Grau da Rede Pública

⁶ Segundo Oliveira (2002, p. 88), “de todos os censos brasileiros, somente os de 1940 e 1950 se interessaram por perguntar qual língua os brasileiros usavam no lar, e se sabiam falar português”. O censo de 2010 incluiu, para a população indígena, pergunta com relação à etnia ou povo a que pertence e à língua falada. No caso das antigas zonas de imigração, não há dados oficiais sobre as línguas ainda faladas hoje, salvo por iniciativas de pesquisadores.

⁷ Neste ano de 2010, durante uma reunião entre representantes de diferentes segmentos da sociedade local, uma pessoa influente na cidade de Blumenau, ligado à língua alemã, declarou: “os alemães de Blumenau falam alemão fluentemente errado”.

Estadual de Santa Catarina, empreendido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em conjunto com o governo do Estado, o alemão passou a fazer parte, oficialmente, do currículo de sete escolas públicas (municipais e estaduais) de Blumenau, como disciplina opcional (MAILER, 2003, p. 42).

Até aqui tentamos descrever brevemente o cenário sócio-histórico das línguas de imigração, em especial o alemão, e sua relação com as políticas públicas e a escolarização. Na seção seguinte, buscamos tratar de movimentos mais recentes, que intentaram dar um novo rumo à língua de imigração no município de Blumenau.

Movimentos em busca da definição de uma política linguística para Blumenau: o Projeto Escolas Bilingües

Como vimos na seção anterior, a intervenção do Estado na situação linguística da região do Vale do Itajaí e em outras regiões do Brasil levou à adoção de uma política, isto é, “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social” (CALVET, 2002, p. 145), que impôs o português, a língua nacional⁸, como única língua oficial, na qual as instituições públicas funcionariam e na qual se desenvolveria o ensino formal.

Apesar das iniciativas de reintegrar à língua alemã ao currículo das escolas de Blumenau, o alemão foi perdendo espaço no ensino, em função de competir, como L2, com o inglês. Assim, diante da presença cada vez menor do ensino de alemão nas escolas do município, professores de Alemão da rede municipal de ensino reuniram-se, em 2002, com o intuito de propor um novo rumo à língua alemã em Blumenau. Sob consultoria do IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística) e com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, deram início ao “Projeto de

⁸ É importante lembrar que o português se tornou língua majoritária por imposições do governo português desde as Reformas Pombalinas (OLIVEIRA, 2002).

Política Linguística para a Língua Alemã em Blumenau” (MAILER, 2003).

O trecho da entrevista abaixo, realizada com a então coordenadora do ensino de alemão da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, durante a gestão 2001-2004, mostra como nasceu o projeto.

Isso nasceu da base. Os professores de alemão sentiram a necessidade, viram que/ vendo que as coisas iam acabar não ia ter continuidade, resolveram se mobilizar e se mobilizaram. Nós não somos um grupo grande ainda não somos. Era um grupo pequeno que se empenhou realmente pra fazer com que a coisa, com que a língua não se perdesse. Na verdade essa era a intenção. Todos esses projetos/ era manter o pouco que resta da língua alemã em alguns bairros, incentivando... Talvez a ideia/ eu tinha muitas ideias/ eu queria colocar um programa de televisão, eu queria o jornal com alguma seção escrita em alemão uma coisa assim bem/ pra que a cidade se movimentasse nesse sentido. Mas a gente não conseguiu, não teve tempo na verdade pra fazer isso tudo. Se nós tivéssemos mais dois anos a gente teria implementado e aí o projeto estaria estruturado e daí ninguém conseguiria mais tirar, independente de partido porque aqui é uma tristeza, entra partido sai partido... Isso não tem PARTIDO gente! (Entrevista em áudio, 18/08/2006).

Conforme consta no excerto da entrevista, a iniciativa de criar uma política linguística para Blumenau partiu do grupo de professoras de alemão, que objetivavam, ao lado do ensino, valorizar a língua alemã ainda presente na região por meio da imprensa local. Esse grupo já havia sido maior no município, mas, com o tempo, o ensino de alemão acabou perdendo espaço pela concorrência com o ensino de inglês. A ideia desse grupo de professoras era também mudar o enfoque do ensino de alemão como língua estrangeira, passando a considerá-lo ensino de segunda língua.

O Projeto de Política Linguística abrangia a constituição de um conselho da língua alemã, com representantes de vários

setores da sociedade civil, “de caráter consultivo e adjunto às secretarias municipais de educação, cultura e turismo, com o objetivo de coordenar a política linguística do alemão no município”, conforme esclarece o texto do IPOL⁹. O Projeto de Política Linguística se subdividia, inicialmente, em seis outros projetos, entre eles o Projeto Escolas Bilíngues, que pretendia oferecer, em escolas rurais/isoladas, que funcionam no sistema de multisseriação, inseridas em contextos bilíngues do município, ensino de português ao lado do alemão, primeira língua da maioria das crianças que ingressam nessas escolas. Em 2003, havia nessas escolas 325 alunos matriculados (MAILER, 2003). Hoje (2011) há um total de 460 crianças que frequentam essas escolas, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Durante os anos de 2003 e 2004, as professoras dessas escolas multisseriadas tiveram um período de formação, participando de encontros mensais com a coordenadora do ensino do alemão, sob a assessoria do IPOL. O primeiro passo, conforme conta a coordenadora, foi levar o alemão para a sala de aula. As professoras dessas escolas falam alemão em casa e empregavam o alemão com as crianças apenas na hora da pausa. O alemão, oficialmente, estava apagado da sala de aula como língua de instrução, talvez como consequência ainda do período de nacionalização do ensino e como reflexo da política monolíngue adotada no País e no município.

A coordenadora reconhece a dificuldade das professoras para levar o Projeto adiante, pelo fato de elas não dominarem o alemão escrito. Para contornar esse problema, as professoras receberiam formação continuada em serviço.

Como eu tava dizendo, futuramente elas [as professoras] tinham que passar por uma formação, mesmo acadêmica até pra:: poder lidar com toda essa questão né. Eu não sei daí até quanto a gente teria conseguido tá, mas a minha idéia era mandar todas elas pra Alemanha (por um intercâmbio assim)

⁹ <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=17>, Projeto Colina, acesso em 22 ago. 2006. O Conselho foi instituído apenas em 2007.

sabe desses é:: DAAD alguma coisa, qualquer coisa (Entrevista em áudio, 18/08/2006).

Na verdade todo o Projeto estava iniciando e muitas questões e encaminhamentos deveriam ainda ser pensados, ou talvez modificados, mas o fato é que já se tinha percorrido todo um trajeto em direção a sua efetivação. O Projeto certamente aumentava a responsabilidade das professoras das escolas multisseriadas que, muitas vezes, sequer acreditavam no próprio conhecimento da língua alemã. Esse trabalho inicial de conscientização sobre a valorização da língua do grupo feito com as professoras já repercutia nas escolas em pequenas atitudes. Durante um período de observação em campo (2005), em uma dessas escolas multisseriadas, presenciamos algumas cenas que mostram a reafirmação da língua na escola: a diretora falando com os alunos na sala de aula em alemão; a professora do pré-escolar e primeira série (hoje primeiro ano) orientando em alemão um novo aluno que só falava alemão e usando o alemão em outros momentos da aula; a discussão entre as professoras de que elas poderiam continuar falando alemão na escola, mesmo em presença de outras pessoas que não falassem, por estarem em um contexto bilíngue. É claro que ainda eram pequenos gestos que nem sempre eram realizados de forma tranquila, mas que já tinham um significado diferente para as professoras, pois as deixavam mais livres e confiantes para falarem a língua do grupo na escola.

De acordo com a coordenadora, a operacionalização do Projeto também estava ainda em fase de discussão. Era preciso também refletir e tomar decisões sobre os caminhos a seguir para a sua efetivação. Um desafio certamente grande estava na formação continuada dos professores. A diretora de uma dessas escolas multisseriadas relata sua dificuldade em cumprir as orientações da coordenação do Projeto com relação ao uso do alemão como língua de instrução. A coordenadora assim se pronunciou sobre essa questão:

A gente tava pensando como fazer isso. A gente tava ainda assim no início de como/ como a gente ia lidar com essa

questão mesmo porque as professoras tinham muita dificuldade.

Entrevistadora: no vocabulário certamente

Coordenadora do ensino de Alemão: tudo, tudo né. Então elas chegavam ah' como é que eu vou dá fração, como é que eu vou dá fração em alemão? como é que eu falo isso? como é que?/ então a gente tava pensan::do né, (...) isso seria a primeira experiência de escola bilíngue pública no Brasil né, porque nós temos escolas bilíngues particulares... além das escolas indígenas. Seria a primeira experiência de escola bilíngue pública com língua de imigração¹⁰. Quer dizer a gente tava indo assim tava tateando né, não sabia bem como a gente ia chegar lá, mas eu não vejo nada impossível, eu vejo algo como mui::to possível até. Na Alemanha elas poderiam fazer aquelas *Hospitation*¹¹ que a gente diz nas escolas e ver como é que (é feito) lá, no período que elas estivessem lá. (Entrevista em áudio, 18/08/2006)

A coordenadora reconhece as dificuldades das professoras não apenas com relação ao domínio da língua escrita, do vocabulário específico das disciplinas curriculares, mas também com relação às questões de ordem metodológica que envolviam o projeto. Por isso, a idéia era levar o alemão para a sala de aula como língua de instrução inicialmente em disciplinas curriculares nas quais, talvez, os professores já tivessem um domínio de vocabulário maior, ou que não exigissem um léxico específico, acadêmico, como em Matemática, por exemplo. Quanto a metodologias de ensino, ela esperava que um período de estudos na Alemanha, de observação de práticas adotadas pelos professores de lá, pudesse contribuir para que o impulso inicial ao Projeto fosse dado. A partir do funcionamento dele, seriam, então, repensados procedimentos e possibilidades. Pelo depoimento da coordenadora, “*mas eu não vejo nada impossível,*

¹⁰ Em Pomerode, município vizinho de Blumenau e que fazia parte da então Colônia Blumenau, há duas escolas do sistema municipal de ensino que iniciaram em 2008 um programa de educação bilíngue alemão/português no primeiro ano do Ensino Fundamental.

¹¹ *Hospitation* é uma espécie de observação de aulas num determinado período a fim de conhecer os métodos adotados pelo professor.

eu vejo algo muito possível até”, fica visível seu entusiasmo pelo Projeto e sua determinação em levá-lo adiante. Sem dúvida isso não seria viável sem o apoio da Secretaria de Educação.

Como o Projeto Escolas Bilíngues não era um projeto solto, mas estava amparado numa Política Linguística para o município, as crianças que saíssem da então 4ª. série (hoje 5º. ano) das escolas multisseriadas teriam assegurada a continuidade do aprendizado do alemão, uma vez que havia um outro projeto que garantiria o alemão como disciplina curricular nas demais séries do Ensino Fundamental.

Na escola em que foram feitas as observações em campo, os alunos que concluíam a 4ª. série passavam a frequentar a 5ª. série numa escola estadual do distrito, onde, porém, o Alemão entrava no currículo apenas no Ensino Médio. Atualmente, a situação está ainda pior. A escola estadual do distrito retirou do currículo a disciplina de Língua Alemã do Ensino Médio. Com isso, não há continuidade no acesso à língua alemã na escola. Há, assim, uma ruptura no processo de aprendizagem do alemão para essas crianças e que não seria resolvido mesmo com a continuidade do Projeto Escolas Bilíngues, pois ele abrangeria apenas escolas do sistema municipal de ensino.

Todo o Projeto de Política Linguística foi concebido durante a gestão da administração municipal 2001-2004, mais precisamente a partir de julho de 2002, quando os projetos começaram a ser pensados, discutidos e redigidos. A formação das professoras das escolas multisseriadas iniciou em 2003 e teria continuidade nos anos seguintes. No entanto, como cita a coordenadora, o tempo que eles tiveram não foi suficiente para consolidar o projeto: *“mas a gente não/ não conseguiu, não teve tempo na verdade pra fazer isso tudo. Se nós tivéssemos mais dois anos a gente teria implementado e aí o projeto estaria estruturado e daí ninguém conseguiria mais tirar, independente de partido”*. Com a mudança da administração municipal em 2005, houve também uma ruptura no processo de implantação do Projeto Escolas Bilíngues e de todo o Projeto de Política Linguística. O que restou do projeto Escolas Bilíngues foi a

introdução de uma aula semanal no currículo das escolas rurais multisseriadas do município.

Com as alterações no Projeto e na Política como um todo, o alemão não se consolidou como língua de instrução em nenhuma disciplina. Além disso, é tratado, com frequência, nas aulas de Alemão, como língua estrangeira e não como primeira língua da maioria das crianças dessas escolas. Outra consequência das mudanças foi a suspensão do trabalho de formação continuada com as professoras das escolas multisseriadas. Quer dizer, nessa visão, se há uma professora de Alemão, então não é preciso investir na formação continuada das professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Isso pode levar, inclusive, as professoras que falam alemão a se desobrigarem, a deixarem de usar o alemão em sala de aula, uma vez que os alunos têm aula específica da disciplina.

Compreendendo as bases conceituais do projeto

Para situar o modelo de educação bilíngue adotado no Projeto de Blumenau, partimos da síntese de Freeman (1998), que se baseia na revisão das tipologias existentes sobre educação bilíngue feita por Nancy Hornberger, etnógrafa que vem se dedicando a pesquisas educacionais relacionadas a minorias linguísticas nos Estados Unidos e na América Latina.

Na sequência, utilizamos a discussão de Hamel (1989), cujas pesquisas se concentram em contextos mexicanos indígenas em contato com o espanhol, sobre as tipologias encontradas nos programas de educação bilíngue.

Freeman (1998) sintetiza os três modelos apresentados por Hornberger: modelo de transição, de manutenção e de enriquecimento. O modelo de transição, conforme a autora, empregado em programas de educação bilíngue de transição, encoraja a primeira língua dos alunos (língua da comunidade, língua minoritária), para que eles, rapidamente, atinjam a língua oficial da nação, com o objetivo de assimilarem as normas da cultura majoritária e incorporarem-se à sociedade nacional. Já o modelo de manutenção abrange programas que veem a língua

dos alunos como um direito a ser preservado, assim como sua identidade cultural. Esse modelo pode, porém, conforme alerta Cavalcanti (1999, p. 386), “em última instância, servir de transição para a língua da sociedade dominante”.

O terceiro modelo de educação bilíngue estudado por Hornberger é o de enriquecimento. Nos programas que utilizam esse modelo, o desenvolvimento da língua minoritária é incentivado, assim como o pluralismo cultural da escola e da comunidade, dentro de uma visão de sociedade nacional integrada com base na autonomia cultural de diferentes grupos (FREEMAN, 1998).

Nos programas de educação bilíngue de transição, comuns nos Estados Unidos, complementa a autora, a língua do aluno é vista como um problema a ser superado e a situação que se cria pode ser caracterizada como bilinguismo de subtração, visto que a tendência é que os alunos substituam sua L1, frequentemente vista como inferior, e se tornem monolíngues na língua oficial, majoritária. A língua como direito é a concepção que sustenta programas de manutenção. Esses programas promovem situações descritas como bilinguismo de adição, pois têm como meta que os alunos adquiram a língua oficial e mantenham a sua. Programas de enriquecimento, por sua vez, orientam-se pela concepção de língua como recurso, já que “a língua minoritária é vista como um recurso a ser desenvolvido não somente por estudantes da língua minoritária, mas também por estudantes da língua majoritária e as comunidades nas quais eles vivem”¹² (FREEMAN, 1998, p. 5). Esses programas têm como meta o bilinguismo de adição tanto para os estudantes de grupos de línguas minoritárias, quanto para estudantes de grupos de línguas majoritárias. Com isso, ambas as línguas são desenvolvidas no ambiente acadêmico, considerando o pluralismo cultural.

Hamel (1989), ao tratar das tipologias dos programas de educação bilíngue, apresenta uma ordenação de quatro tipos de programas com base nos objetivos sociolinguísticos, culturais e

¹² “(...) the minority language is seen as a resource to be developed not only for language minority students but also for language majority students and the communities in which they live”.

de instrução dos programas. Essa tipologia está resenhada a seguir.

O primeiro tipo refere-se a programas de enriquecimento cujos exemplos mais conhecidos são os programas de imersão em francês, como vêm sendo aplicados no Canadá. Nesse programas, crianças pertencentes à maioria anglófona dominante, de classe média, são expostas a um programa conduzido integralmente em francês. Esses programas têm sido bem sucedidos em termos acadêmicos, levando a um bilinguismo aditivo, em parte porque os pais apoiam seus filhos e a língua e a identidade do grupo não estão sendo ameaçadas. O autor, porém, descarta esse tipo de programa da discussão central, em virtude das diferentes características socioculturais dos contextos indígenas latino-americanos.

O segundo modelo de educação bilingue destacado por Hamel (1989) está presente nos programas de segregação, cujo objetivo principal é não querer desenvolver uma competência avançada na segunda língua dos alunos, provenientes de uma minoria ou maioria étnico-linguística aos quais é podado o direito de integrar-se à sociedade nacional dominante. O autor cita, como exemplo mais conhecido, o sistema educativo de regime racista da África do Sul. Hamel cita, ainda, além dessa situação colonial ou neocolonial, o caso de imigração transitória ou supostamente transitória como é o caso dos turcos ou trabalhadores do sul da Europa que ingressaram na Alemanha nos anos sessenta. Uma variante desse modelo de segregação era utilizada no estado da Baviera, em que as crianças eram segregadas de acordo com sua nacionalidade, a fim de receberem educação em sua L1, o que facilitaria sua reintegração educacional em seu país de origem. A língua do país receptor, no caso o alemão, era apenas desenvolvida minimamente, com o objetivo de atender às necessidades de comunicação cotidianas. Nessas situações, os alunos vivenciam o bilinguismo conflitivo, em que a sua língua é estigmatizada. O resultado, segundo o autor, é que os alunos não chegam a desenvolver um domínio pleno de todas as habilidades nem na L1 nem na L2 .

O terceiro tipo de programa abordado por Hamel (1989) está presente nos programas de submersão, que podem ser de (i) submersão total (os programas monolíngues), (ii) submersão relativa ou (iii) transição sistemática à L2. No primeiro caso, em programas monolíngues, a língua dos alunos está apagada no ambiente escolar, não exercendo nenhuma função no currículo (oficial ou de fato), embora o contexto sociolinguístico seja bilíngue. O autor cita como exemplos programas de imersão nos Estados Unidos que procuram seguir os modelos canadenses, com filhos de minorias indígenas ou de imigrantes, sem, no entanto, alcançar resultados positivos. A questão chave que não é considerada nos programas estadunidenses é a situação sociolinguística de dominação dessas minorias e as relações de poder entre as línguas em jogo nesses contextos.

A segunda variante desses programas de submersão, conforme Hamel (1989), são os programas de submersão relativa em que a língua materna dos alunos pode aparecer no currículo como disciplina específica ou como língua de instrução transitória. A maioria desses programas nega a língua e a cultura das minorias e acaba produzindo, em termos linguísticos, um bilinguismo de subtração, em que os alunos apresentam sérias deficiências acadêmicas em ambas as línguas, 1 e 2. A terceira variante dos programas de submersão são programas de transição sistemática à L2. Neles, o objetivo é conservar algumas funções básicas da língua materna, que serve de ponte para a L2 no processo de transição. O autor cita como exemplos programas anteriores e atuais presentes no México, com o objetivo de ensinar a língua oficial, o espanhol, com a ajuda das línguas minoritárias. O pressuposto desses programas é que os alunos precisam ter um domínio mínimo suficiente na L2, alcançado em cerca de dois a três anos, para poderem aprender conteúdos escolares nela. Há ainda outro pressuposto segundo o qual o desenvolvimento dos alunos de grupos minoritários transcorreria no mesmo ritmo dos demais alunos dos grupos de língua e cultura majoritárias. O problema dessa abordagem, segundo Hamel (1989), está no fato de que a partir desse nível

considerado suficiente, as línguas minoritárias não recebem mais apoio curricular, o que tem levado a resultados insatisfatórios.

O quarto e último tipo de programa, abordado por Hamel (1989), são os programas de preservação linguística e emancipação cultural. Neles, o objetivo principal não está somente no desenvolvimento da competência dos alunos nas duas línguas em questão (minoritária e dominante), mas também nos valores que elas representam. Os programas de preservação e emancipação adotam uma teoria sociolinguística que considera o conflito cultural e linguístico nos contextos de minorias (povos indígenas, minorias étnicas ou de imigrantes) e consequentemente a discriminação e subordinação sociocultural que esses povos sofrem com relação ao grupo majoritário.

O autor alerta para o fato de esses tipos de programa não prometerem oferecer melhores oportunidades aos indivíduos assimilados, tampouco ascensão social automática na sociedade majoritária em troca da substituição de sua língua e cultura pela cultura hegemônica. Em outras palavras, embora Hamel (1989) não tenha usado essa base teórica, os programas de preservação e emancipação não adotam o que Street (1995, 2000) tem denominado de letramento autônomo. Para esses programas, o que está em jogo é “a melhoria de oportunidades através da emancipação sociocultural e linguística do grupo étnico em seu conjunto” (HAMEL, 1989, p. 41). As experiências de êxito escolar documentadas desses programas, conforme o autor, está diretamente relacionada ao fortalecimento e consolidação da língua materna dos alunos em todas as suas dimensões e funções (comunicativa, cognoscitivo-acadêmica, afetiva, entre outras), além do fortalecimento da identidade cultural e linguística das crianças dos grupos minoritários.

Em termos operacionais, esclarece Hamel (1989), a maioria dos programas de preservação linguística e emancipação cultural pesquisados tem usado quase exclusivamente a L1 como língua de alfabetização e instrução dos conteúdos curriculares nos anos pré-escolar, 1^a. e 2^a. séries. Da 3^a. série à 6^a. série, a língua de instrução continua sendo predominantemente a L1, mas os alunos iniciam um programa especial de aprendizagem da L2.

Somente quando já estão consolidados conhecimentos da lecto-escrita em língua materna e domínio áudio-oral da L2 é que os alunos passam a aprender a escrita da L2. Com professores bilíngues bem preparados, com a utilização de materiais adequados e com o apoio dos pais, esses programas têm conseguido êxito. Outro ganho tem sido a elevação do *status* da língua étnica e a criação de uma autoimagem positiva por parte dos alunos, considera o autor.

Analisando o Programa Escolas Bilíngues de Blumenau apresentado na seção anterior, os registros apontam para um projeto que se sustentava na adoção de políticas linguísticas para o município baseadas na concepção de bilinguismo de adição. Esse termo, cunhado por Lambert em 1974, de acordo com Mejía (2002, p. 40), tem sido empregado atualmente com dois diferentes enfoques. De um lado, no nível individual, o bilinguismo de adição faz referência aos resultados cognitivos positivos do indivíduo bilíngue e, de outro, no nível social, refere-se ao enriquecimento da língua, da cultura e identidade étnico-linguística do grupo minoritário. No caso do contexto do município de Blumenau, o objetivo era que as crianças não apenas conservassem a língua de herança, adquirida em casa, mas, além disso, aprendessem na escola a lecto-escrita do alemão, ao lado do português. A escola daria, assim, suporte à continuidade do desenvolvimento do alemão da comunidade.

Excetuando iniciativas recentes como essa da Secretaria de Educação de Blumenau (infelizmente interrompida antes mesmo de entrar plenamente em vigor), a atuação das escolas em zonas de imigração alemã tem levado, na maioria dos casos, ao bilinguismo de subtração, em que as crianças substituem sua primeira língua, a língua de herança, pela língua majoritária oficial, por não encontrarem na escola suporte para sua língua.

Por meio do Projeto Escolas Bilíngues de Blumenau, a escola daria, assim, o suporte necessário ao desenvolvimento da língua minoritária. Como o Projeto também estava amparado, conforme já mencionado, numa Política Linguística para o município, a agenda de ações incluía, ainda, a discussão sobre o *status* das línguas e o conflito linguístico, o papel da língua de

imigração em Blumenau e região, o combate ao preconceito linguístico e a valorização do alemão. Além disso, o que parece ser também uma questão essencial, já havia iniciado a formação em serviço das professoras das escolas multisseriadas, embora houvesse ainda desafios importantes a serem superados nessa direção. Pode-se deduzir, pela concepção do projeto e pelas ações programadas, que o Projeto Escolas Bilingües, a longo prazo, levaria ao bilingüismo de adição e talvez alcançasse o *status* de programa de preservação linguística e emancipação cultural.

Considerações finais

Com a modificação da base do Projeto em 2005 em virtude da mudança na gestão do município, as escolas do sistema de ensino do município de Blumenau oferecem aulas de Alemão, ao lado do Inglês, uma vez por semana, a partir do 4º. ano do Ensino Fundamental. Nas escolas rurais multisseriadas, localizadas em contexto bilíngue, o que permanece é uma aula de Alemão por semana, a partir da Educação Infantil. Isso parece caracterizar um programa de submersão relativa, pois a língua materna dos alunos entrou no currículo como disciplina específica, ministrada por uma professora de Alemão, uma vez por semana. Essa mudança nas políticas linguísticas locais, conforme citado anteriormente, interrompeu a formação continuada na qual as professoras das escolas multisseriadas estavam engajadas. Com isso, pulverizou-se o lugar de discussão entre os professores sobre o *status* da língua minoritária e de seus falantes, sobre os conflitos linguísticos e identitários que emergem em contextos onde coexistem diferentes línguas. O que se observa ainda é que, em geral, a metodologia utilizada para o ensino de Alemão de crianças teuto-brasileiras não leva em conta os conhecimentos linguísticos que os alunos já possuem, funcionando, não raro, como aula de língua estrangeira.

Permanecem, assim, inúmeras dificuldades a serem superadas na implementação e adoção de políticas linguísticas locais em contextos de línguas de imigração, especialmente no contexto foco do presente artigo. Sem pretender prescrever,

acreditamos que seja necessário promover um debate mais amplo, não apenas nas esferas governamentais, mas também com as comunidades que ainda mantêm o alemão como língua de interação familiar e social, a fim de discutir o lugar que as línguas minoritárias deveriam ocupar na educação formal. É preciso ainda dar visibilidade aos grupos de língua de imigração, conviver de forma respeitosa com manifestações linguísticas que diferem do ideal de homogeneidade e do padrão. Todos esses desafios passam necessariamente pela formação inicial e continuada de professores. Pesquisas já mostraram os conflitos advindos da falta de formação dos licenciados para lidar com o cenário intercultural da região (*vide*, entre outros, FRITZEN, 2010; FRITZEN; EWALD, 2011; RISTAU, 2011). Os desafios também se estendem inclusive à formação específica de Alemão, devido à especificidade do contexto local e à carência de professores licenciados na área. Os problemas parecem envolver ainda a formação inicial de professores como um todo, como uma necessidade premente, em virtude do esvaziamento dos cursos de licenciatura no País.

Referências

- ACHARD, P. Um ideal monolíngue. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (Org.). *Multilinguismo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989. p. 31-55.
- BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo, SP: Parábola, 2002.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, número especial, p. 385-418, 1999.
- CAVALCANTI, M. C. Bi/multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Org.). *A formação no contexto escolar: uma*

perspectiva crítico-colaborativa. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 171-185.

DECROSSE, A. Um mito histórico: a língua materna. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (Org.). *Multilinguismo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989. p. 19-29.

ERICKSON, F. What makes school ethnography ‘ethnographic’? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, n. 1, p. 51-66, 1984.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (Org.). *Handbook of research on teaching*. Londres: Macmillan, 1986. p. 77-200.

FÁVERI, M. *Memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina*. 2. ed. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí; Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

FREEMAN, R. *Bilingual education and social change*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.

FRITZEN, M. P. “Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben”: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

FRITZEN, M. P. “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, n. 47, v. 2, p. 341-356, 2008.

FRITZEN, M. P. “Womma schreiben Kinder, womma rechnen. No caderno de Matemática?”: construindo significados para a alternância de código numa sala de aula em contexto de língua minoritária. In: HEINIG, O. L.; FRONZA, C. A. (Org.). *Diálogos entre linguística e educação*. Blumenau, SC: Edifurb, 2010. p. 125-140.

FRITZEN, M. P.; EWALD, L. “Bílingue? Só se eu tivesse um curso ou escrevesse diariamente”: considerações sobre bilinguismo e educação em um contexto de línguas de imigração. *Revista Atos de Pesquisa*, v. 6, n. 1, p. 146-163, 2011.

GAERTNER, R. A Matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade

Regional de Blumenau. 2004. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

HAMEL, R. E. Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, volume temático, n. 11, p. 15-66, 1989.

KORMANN, E. *Blumenau: arte, cultura e as histórias de sua gente*. Blumenau: Edição da autora, 1995.

LUNA, J. M. de F. *O Português na Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática*. Itajaí: Ed. da Univali e Ed. da Furb, 2000.

MAHER, T., M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MAILER, V. C. O. O alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MEJÍA, A. *Power, prestige and bilingualism: international perspectives on elite bilingual education*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sidney: Multilingual Matters, 2002.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. In: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (Org.). *O direito à fala: a questão do preconceito linguístico*. Florianópolis: Editora Insular, 2002. p. 83-92.

RISTAU, J. "A gente tem que se policiar pra não falar em Polônes": Educação em contextos de Línguas de Imigração. *Anais do XX Seminário do Cellip*. Londrina, PR, outubro, 2011. Disponível em: http://cellip25anos.blogspot.com/2011/12/anais-do-cellip-disposicao-on-line.html?utm_source=BP_recent. Acesso em: 05 fev. 2012.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 1995.

SEYFERTH, G. *Nacionalismo e identidade étnica*. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981.

SEYFERTH, G. A colonização alemã no Brasil: etnicidade e conflito. In: FAUSTO, B. (Org.). *Fazer a América*. São Paulo: USP, 1999. p. 273-313.

SILVA, J. F. *História de Blumenau*. Florianópolis: Edeme, 1972.

STREET, B. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London/New York: Longman, 1995.

STREET, B. Literacy events and literacy practices. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Org.). *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2000. p. 17-29.

Recebido em 19 de novembro de 2011
e aceito em 10 de fevereiro de 2012.

Title: *"I used to go to a German school in Brazil and, all of a sudden, it was closed. And we didn't know how to speak Portuguese": reflecting on language policies in the context of minority languages*

Abstract: *The aim of this paper is to discuss national and local language policies, focusing on the analysis of the sociolinguistic scenario in the Itajaí River Valley, SC, Brazil. The aim is to draw attention to the regional intercultural context in order to discuss the education that has been offered to children coming from minority language groups. First we present a brief historical background on schooling in the city of Blumenau, SC. Next, we discuss recent moves which aimed to implement a proposed language policy that began in 2002 in the city and also one of its projects, the Bilingual Schools Project. Following that we analyse the project in light of bilingual education models and concepts (FREEMAN, 1989; HAMEL, 1989). Finally, we propose some schooling challenges in the immigration languages contexts as a way to contribute to the debate on language policies.*

Keywords: *Language policy. Minority languages. Education. German immigration.*