



# MACABÉA

REVISTA ELETRÔNICA DO NETLLI  
ISSN 2316-1663

VOLUME 9, NÚMERO 4 | OUT-DEZ 2020

## CONSIDERAÇÕES SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL<sup>1</sup>



## CONSIDERATIONS ON INTERCULTURAL LINGUISTIC EDUCATION POLICIES

LUANA EWALD  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, BRASIL

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | A AUTORA  
RECEBIDO EM 26/06/2020 • APROVADO EM 14/09/2020

---

### Abstract

---

The discussion about intercultural education aims to reflect on the right of minority communities to access their language in a school context, in educational management and cultural dialogue, in addition to the “post-modern celebration of diversity”. In this article, the objective is to reflect on the debate focused on political movements that underlie educational guidelines for German-speaking communities in Southern Brazil over a section of national linguistic history. To this end, in the light of a critical debate on language policies, through a bibliographic review, discussions of research located in the context of minority languages, more specifically immigration, are resumed and problematized, as is the case of the German language spoken in Santa Catarina, southern region of the country. Studies have signaled the subordinate relationship that groups of linguistic minorities in Brazil suffer throughout a history of social and political exclusion, as a result of invisibility practices. These practices, strongly linked to ideologies that build an idealized representation of national

---

<sup>1</sup> Este artigo é parte de uma pesquisa maior em desenvolvimento em INSTITUIÇÃO/GRUPO DE PESQUISA (a fim de preservar o sigilo da autoria, o omito dados que podem revelá-la).

identity and legitimate language, constitute barriers to human rights in general, consequently promoting social injustice.

---

## Resumo

---

A discussão acerca da educação intercultural pretende refletir no direito de comunidades minoritárias ao acesso à sua língua em contexto escolar, na gestão educacional e no diálogo cultural, para além da “celebração pós-moderna da diversidade”. No presente artigo, objetiva-se refletir sobre o debate voltado aos movimentos políticos que subjazem orientações educacionais para comunidades de língua de imigração alemã no Sul do Brasil ao longo de um recorte da história linguística nacional. Para tanto, à luz de um debate crítico sobre políticas linguísticas, por meio de uma revisão bibliográfica, retomam-se e problematizam-se discussões de pesquisas situadas em contexto de línguas minoritizadas, mais especificamente de imigração, como é o caso da língua alemã falada em Santa Catarina, região Sul do país. Estudos têm sinalizado para a relação de subalternidade que grupos de minorias linguísticas no Brasil sofrem ao longo de uma história de exclusão social e política, como resultado de práticas de invisibilização. Essas práticas, fortemente vinculadas a ideologias que constroem uma representação idealizada de identidade nacional e de língua legítima, constituem barreiras aos direitos humanos de maneira geral, consequentemente promovendo a injustiça social.

---

## Entradas para indexação

---

**KEYWORDS:** Minorized languages. Intercultural education. Multilingualism. German immigration language.

**PALAVRAS-CHAVE:** Línguas minoritizadas. Educação intercultural. Multilinguismo. Língua de imigração alemã.

---

## Texto integral

---

### 1 INTRODUÇÃO

A América Latina, a partir da formação de diferentes povos indígenas e, como resultado de políticas de colonização, escravização de africanos no período colonial e de fluxos de imigrações mais recentes, constitui-se como cenário de diversidade linguística e cultural. Somente de habitantes indígenas, estima-se cerca de 30 e 50 milhões de pessoas e em torno de “550 línguas diferentes faladas em 21 países” (LÓPEZ, 2013, p. 135). Apesar desse multilinguismo, a histórica política de certos países latinos parece girar em torno do apagamento ou invisibilização da diversidade linguística quando associada aos grupos de minorias.

No Brasil, mais precisamente, o multilinguismo é formado por línguas indígenas, línguas de comunidades de descendentes de imigrantes, línguas de afro-brasileiros, das comunidades surdas, de zonas de fronteiras, dentre outras, apesar da sua pouca visibilidade e força para entrarem efetivamente na agenda política e educacional do país.

A partir dos anos 2000, no entanto, impulsionam-se novas demandas por políticas linguísticas de reconhecimento das línguas, especialmente de cooficialização de línguas minoritárias por meio de decretos e leis municipais, “ao mesmo tempo que ecoam as lutas por direitos sociais, étnicos, linguísticos, entre outros” (MORELLO, 2016, p. 2). Vale considerarmos, assim, que há movimentos de resistência à repressão e invisibilização linguísticas que parecem dar um diferente rumo à história das línguas brasileiras, embora a concepção de nacionalidade ainda seja baseada em uma única língua legítima (a língua portuguesa) (Cf. LAGARES, 2018).

Diante do cenário ora apresentado, buscamos discutir a relação entre as diferentes línguas faladas por comunidades minoritárias/minoritarizadas<sup>2</sup> brasileiras e o contexto de educação básica por meio da noção de interculturalidade. O debate sobre educação intercultural, pois, pretende refletir no direito dessas comunidades ao acesso à sua língua em contexto escolar, na gestão educacional e no diálogo cultural, para além da “celebração pós-moderna da diversidade” (LÓPEZ, 2013). O presente artigo objetiva refletir sobre o debate voltado aos movimentos políticos que subjazem orientações educacionais para comunidades de língua de imigração alemã no Sul do Brasil ao longo de um recorte da história linguística nacional. Para tanto, à luz de um debate crítico sobre políticas linguísticas, retomo e problematizo discussões situadas em contexto de línguas minoritárias, mais especificamente de imigração, como é o caso da língua alemã falada no estado de Santa Catarina, região Sul do país.

Considerando a dimensão política da presente discussão, organizo o artigo em seis partes. Inicialmente, abordo a situação de bi/multilinguismo nacional e, seguidamente, discorro sobre os procedimentos metodológicos que orientam a pesquisa. Em seguida, apresento uma reflexão sobre a língua falada por descendentes de imigrantes alemães no Brasil e sua relação com políticas linguísticas. Por conseguinte, passo à discussão sobre educação intercultural como uma possibilidade democrática para o acesso às línguas que historicamente têm sido invisibilizadas, além de algumas considerações sobre uma política linguística crítica diante do contexto bibliográfico estudado. Por fim, apresento as considerações finais com o intuito de contribuir para o debate educacional das minorias linguísticas brasileiras, com foco nas comunidades de língua de imigração alemã, refletindo em um planejamento educacional no qual as comunidades possam tomar voz, construindo propostas que estejam em concordância com seus modos de vida para o exercício de cidadania em sua língua.

## 2 A SITUAÇÃO DO BI/MULTILINGUISMO NO BRASIL

O contato linguístico no Brasil entre línguas minoritárias/minoritarizadas, majoritária, gera uma situação de bilinguismo, a qual ultrapassa a ideia da presença

---

<sup>2</sup> Convém destacarmos, aqui, que o termo minoritário tem um sentido ideológico e, por isso mesmo, não condiz a uma qualificação numérica. A língua minoritária, portanto, não é falada exclusivamente por uma minoria de pessoas, mas minoritarizada na sociedade (CAVALCANTI, 2011), invisibilizada diante de um determinado ideal linguístico.

“harmoniosa” de duas línguas na vida cotidiana dos seus falantes. No meio acadêmico, convenciamos, inclusive, a discutir a situação de bilinguismo como multilinguismo, tendo em vista que o morfema “bi” não compete mais a apenas duas unidades, passando a ser utilizado num sentido mais amplo, como sinônimo de multi, para o que é multilíngue (PINTO, 2013).

Altenhofen (2013, p. 34) destaca que uma sociedade dificilmente poderá ser definida como puramente monolíngue porque “mesmo nas sociedades urbanas [onde há a tendência de se a falar a língua majoritária do país], a globalização, a ampliação dos espaços midiáticos e a internacionalização pressupõem “variação e diversidade linguística”.”

O multilinguismo se refere, então, à presença de variadas línguas no mesmo espaço geográfico (PINTO, 2013), como há no Brasil as línguas indígenas; as variedades regionais da língua portuguesa; as línguas de imigração; as línguas de comunidades afro-brasileiras; e as línguas de sinais (ALTENHOFEN, 2013). Considerar a presença variada dessas línguas, no entanto, não significa dizer que coexistam em situação de igualdade política no cenário brasileiro. Pelo contrário, há constantes movimentos de resistência entre os diferentes grupos que as falam com relação a políticas unificadoras, que conferem prestígio ou estigma a determinadas línguas e seus falantes.

A dificuldade de legitimar o multilinguismo em contextos de baixo status social não é recente. Desde os primeiros missionários e educadores da América Latina no período da colonização, percebemos a predominância de uma “perspectiva reducionista monolíngue”, a qual se apresentou como “conveniente para transformar esta situação “anômala” [de multilinguismo] em “normal” [monolíngue]” (LÓPEZ, 2013, p. 141). Hoje, mais precisamente, o problema se coloca na relação de imposição de uma ideologia linguística que confere legitimação de língua a um *standard* ou à norma oficial de uma nação, enquanto o vernáculo “subalterno”, cujo *status* não desfruta do prestígio da língua inventada pelo ocidente, torna-se minorizado socialmente, invisibilizando, conseqüentemente, seus falantes.

Lançar um olhar para a educação linguística a esses contextos de línguas implica discutir a legitimação das práticas comunicativas de seus falantes, em oposição a representações negativas que, não raro, nomeiam-nas como dialetos, “desqualificados” para serem reconhecidos como línguas.

O bilíngue é considerado, neste artigo, como aquele que faz uso de mais línguas (GROSJEAN, 2010), independentemente do *status* conferido a essas línguas ou das diferenças entre os usos que se faz delas em situações discursivas distintas. Nesse tópico, López (2013, p. 140) destaca o quadro linguístico complexo de um sujeito bilíngue, “no qual as duas línguas interagem de forma permanente, em relação a um diferente grau de conhecimento e uso de cada uma delas”. Logo, seria incoerente insistir no mito de que o sujeito bilíngue é capaz de usar as línguas igualmente para os mesmos contextos de interação, regidos pelas mesmas normas e competências, bem como, seria incoerente pensar que o bilíngue é capaz de manter essas línguas “puras”, sem apresentar interferência de uma sobre a outra.

O debate sobre contextos bilíngues, portanto, pressupõe a reflexão sobre a própria forma como a língua é academicamente concebida. Nesse sentido, no campo da linguística aplicada, podemos destacar o posicionamento crítico ao modo de idealizar o bilinguismo como “a somatória “perfeita” de dois monolíngues

igualmente “perfeitos” atestado por Bloomfield (MAHER, 2007, p. 73). Em contrapartida, sob um olhar social, entendemos a linguagem como prática, que permite às comunidades bilíngues transitarem “de uma língua para outra” (MAHER, 2007, p. 75), o que nos direciona à reflexão do bilinguismo evidenciado por práticas translíngues (cf. LUCENA; NASCIMENTO, 2016).

A educação bilíngue de modo geral, conforme denuncia Kubota (2014), tem se constituído pela instrução monoglóssica, na qual a mistura de idiomas, comum em situações de contato linguístico e bilinguismo, é desencorajada. É urgente que a política voltada à educação bilíngue ou de línguas minoritarizadas faça “uma descoberta ou (re)descoberta do multilinguismo como mais do que a soma de línguas entendidas como entidades monolíngues” (HEUGH; STROUD, 2018, p. 2, tradução minha) para a legitimação das práticas linguísticas locais.

Os usos concretos da língua partem de “tentativas mútuas de fazer sentido a partir de repertórios comunicativos heterogêneos e complexos que sustentam a dinâmica dos processos de negociação e mediações interculturais” (LUCENA; NASCIMENTO, 2016, p. 48). Seria prudente afirmar, então, que a educação linguística precisa levar em conta os aspectos histórico-sociais da língua, bem como as práticas de linguagem locais e o contexto bi/multilíngue de seus falantes.

Pesquisas nesses contextos podem colaborar para a discussão da complexidade que envolve as práticas comunicativas. É possível, então, refletir sobre essas práticas dentro do cenário da educação, a fim de (re)pensarmos posicionamentos político-linguísticos na escola e no poder público. No presente estudo, em concordância com López (2013), entendo que o reconhecimento do cenário sociolinguístico multilíngue e complexo é essencial para se pensar na educação cultural e linguisticamente sensível aos diferentes grupos de línguas minoritárias/minoritarizadas do país, como a língua brasileira<sup>3</sup> de imigração alemã.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por meio da pesquisa, de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1999), reflito sobre significados do mundo social construídos nas interações acadêmicas acerca de políticas linguísticas em contexto de línguas minoritarizadas, cujo foco está voltado, mais precisamente, à língua brasileira de imigração alemã. Para olhar para o contexto linguístico brasileiro, busco realizar uma revisão bibliográfica que remonta uma parte da história linguística da língua de imigração alemã no estado de Santa Catarina, Brasil, e retoma a discussão acerca do multilinguismo nacional e da educação intercultural.

Com esses pressupostos em mente, objetivo refletir sobre o debate voltado aos movimentos políticos que subjazem orientações educacionais para comunidades de língua de imigração alemã no Sul do Brasil ao longo de um recorte

---

<sup>3</sup> Oliveira (2007, p. 8) discute o conceito de “línguas brasileiras” como todas as “línguas faladas por comunidades de cidadãos brasileiros, historicamente assentadas em território brasileiro, parte constitutiva da cultura brasileira, independentemente de serem línguas indígenas ou de imigração, línguas de sinais ou faladas por grupos quilombolas.”

da história linguística nacional. Para atingir esse objetivo, é importante ressaltar que o pesquisador, ao estudar grupos culturais, especialmente grupos de minorias linguísticas (ainda que em revisão bibliográfica), seja sensível e crítico à realidade política que os envolve.

Em consonância com a metodologia de pesquisa adotada, à luz de um debate crítico sobre políticas linguísticas, ao retomar e problematizar discussões situadas no contexto de pesquisa bibliográfica em questão, enfoco o olhar para a língua de imigração, como é o caso da língua alemã falada em Santa Catarina, na região Sul do país. Para isto, busco observar a situação do bi/multilinguismo no Brasil (ALTENHOFEN, 2013; MAHER, 2007; CAVALCANTI; 1999), das suas políticas linguísticas, refletindo em especial sobre a língua de imigração alemã (LUNA, 2000; MAILER, 2003; AUTOR, ANO<sup>4</sup>) e da interculturalidade na educação (LÓPEZ, 2013).

#### **4 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE OS VERNÁCULOS DA LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO ALEMÃ FALADOS NA REGIÃO SUL**

A história linguística brasileira pode ser contada por meio de políticas unificadoras, cuja tendência, desde a intervenção norte-ocidental por meio de movimentos de colonização, é de legitimar apenas a língua portuguesa como língua do país, favorecendo a concepção de monolinguismo nacional. Nesse contexto, especialmente as populações afro-brasileira e indígena sofrem discriminação linguística, além da racial, a qual estabelece uma falsa noção de inferioridade quanto à língua falada por tais comunidades. A própria violência gerada pelas políticas de colonização e escravização apresenta marcas nas relações atuais com as línguas e seus falantes no Brasil, reforçada por diferentes políticas linguísticas ao longo da história da nação.

As consequências de políticas linguísticas unificadoras evocam sentimentos controversos com relação aos usos das línguas de comunidades “silenciadas”<sup>5</sup>, além da própria língua portuguesa, devido às marcas do multilinguismo. Nesta seção, apresento considerações sobre realidades conflitantes de um contexto de língua de imigração no Brasil, que, de certa forma, refletem a história linguística nacional.

Para o presente debate, procuro descrever a realidade linguística de um contexto particular de língua de imigração, a língua alemã falada em Santa Catarina, estado localizado ao Sul do Brasil. O debate sobre esse contexto, em específico, se dá devido à sua história de colonização (predominantemente por imigrantes alemães entre 1820 e 1830) e pelas políticas linguísticas que já estiveram voltadas a esse Estado.

É preciso considerar, ainda, que após a década de 1830, documentos coloniais catarinenses (cf. SEYFERTH, 1999) registram a formação de colônias “mistas” com a chegada de imigrantes italianos, em maior número, russos, húngaros, austríacos, irlandeses e franceses em menor quantidade, como resultado do cuidado

---

<sup>4</sup> A fim de garantir a avaliação do artigo às cegas, o nome do autor será omitido de citações e referências.

<sup>5</sup> Nas comunidades de descendentes de imigrantes, as políticas que determinaram (e que ainda determinam) o português como a única língua legítima também silenciam as línguas de imigração, tendo em vista que esse movimento invisibiliza, de modo geral, contextos de “bi/multilinguismo”.

com possíveis enquistamentos étnicos. Além dessa realidade colonial “mista”, pontuo que as “diferenças” nas identidades dessa região brasileira também são marcadas por fluxos imigratórios mais recentes, como é o caso, por exemplo, de grupos argentinos, haitianos, uruguaios (entre outros), bem como das migrações entre regiões distintas do país, além da presença de comunidades surdas e povos indígenas.

Em síntese, a principal justificativa dada pelo Governo Brasileiro para a imigração europeia durante a colonização do Estado está ligada a “ocupação estratégica das terras pouco povoadas do Sul, aliada ao conseqüente desenvolvimento da produção agrícola, a substituição de mão-de-obra escrava e o branqueamento da raça brasileira.” (LUNA, 2000, p. 81). Essa ideologia do branqueamento, como sustenta Seyferth (1986), pregava, dentro das concepções racistas da política imigratória, a miscigenação para a purificação das raças, objetivando diminuir a população negra do país.

As próprias políticas de colonização provocam tensão entre as comunidades negras, indígenas e europeias, promovendo ainda hoje injustiças sociais. É importante mencionar, contudo, que, embora os imigrantes alemães, italianos, entre outros, tenham sido colonizadores no estado de Santa Catarina, a nível brasileiro, ficarem aquém dos portugueses. De modo geral, como aponta Cavalcanti (1999, p. 390-391), tanto os primeiros portugueses quanto os primeiros africanos que chegaram ao Brasil “parecem ter um *status* superior como ‘donos/donatários’ das terras”, apesar de estes terem sofrido a violência racial da escravização e de uma política de “branqueamento”, conforme mencionado anteriormente.

Santa Catarina, como vimos a partir da história de colonização, ao mesmo tempo que se constitui como um cenário de diferentes línguas de imigração, dentre as quais destaca-se a alemã pela quantidade de falantes, também é marcada por silenciamentos linguísticos por meio de diferentes movimentos políticos.

Acerca do cenário de línguas de imigração, dentre essas políticas, podemos lembrar especialmente de duas campanhas de nacionalização do ensino. A primeira, desencadeada a partir de 1911, no governo estadual de Vidal Ramos, “sob o comando do professor paulista Orestes Guimarães” (MAILER, 2003, p. 39), atingiu o sistema de ensino estadual, representando uma tentativa de assimilar as diferentes identidades, culturas e línguas nas regiões de origem colonial. A primeira campanha de nacionalização do ensino pode ser compreendida através de seu processo gradual de assimilação, que criou grupos escolares e escolas complementares em regiões de origem colonial, como também impôs a língua portuguesa nas escolas de imigrantes (LUNA, 2000). Essa primeira campanha representa, assim, uma tensão ideológica entre grupos de imigrantes alemães e o governo estadual por meio de um planejamento linguístico, conforme discussão proposta em pesquisa anterior (AUTOR, ANO).

A segunda campanha de nacionalização do ensino no Estado foi de âmbito nacional, implementada durante o Estado Novo, no período de exercício de Getúlio Vargas (1937 – 1945) como presidente do país. As determinações da campanha normatizaram “a intervenção nas escolas, associações e outras instituições demarcadoras de pertencimento étnico” (SEYFERTH, 1997, p. 97). Como as normatizações se estendiam a todas as línguas de imigração que, por razões

políticas, foram tratadas como línguas estrangeiras, a campanha provocou conflitos nas populações, especialmente de origens alemã e italiana.

O monolingüismo e o monoculturalismo parece uma condição desejável em meio às ideologias presentes nessas campanhas de nacionalização mencionadas, cujos propósitos se colocaram na construção da identidade de Estado-nação em cima de uma língua. As diferenças culturais e linguísticas, incluindo, assim, as línguas de imigração, indígenas, entre outras, se tornam um obstáculo ao ideal de identidade nacional, sendo combatido especialmente nos meios de educação formal.

A partir das interpretações das memórias de grupos falantes da língua alemã como língua brasileira de imigração, constituídas em narrativas pessoais, sinalizo em Autor (ANO) para a possibilidade não só de dar visibilidade à essa parte da história linguística e educacional do país no meio acadêmico, mas também (re)pensar o currículo escolar brasileiro em relação ao multilingüismo nacional. Novas discussões dentro desse contexto sobre a diversidade linguística têm permitido realizar ações pedagógicas e políticas voltadas ao ensino de línguas, como a implementação da educação bilíngue em âmbito municipal, especialmente em escolas indígenas e de comunidades de descendentes de imigrantes.

## **5 CONSIDERAÇÕES SOBRE INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO DE COMUNIDADES DESCENDENTES DE IMIGRANTES ALEMÃES**

O reconhecimento do bi/multilingüismo entre comunidades de línguas minoritárias e minoritizadas é correlato aos movimentos de legitimação dessas línguas, embora possamos afirmar que, hoje, são as línguas comerciais no Brasil, como o inglês, por exemplo, que tendem a receber maior status quando tratamos de bilingüismo ou propriamente da educação bilíngue. Nesse sentido, é possível identificarmos diferentes atitudes frente à situação de bilingüismo, desvelando a desigualdade de poder no cenário de educação linguística.

Maher (2007, p. 69) problematiza como o “bilingüismo é percebido, dentro e fora do contexto escolar. Quando o que está em jogo são línguas de prestígio, o bilingüismo é sempre visto positivamente. O bilingüismo português-inglês, por exemplo, é altamente incentivado no Brasil”. No entanto, segundo a autora, quando se tratam de “línguas indígenas ou de LIBRAS [e aqui podemos acrescentar as línguas de imigração, como os vernáculos do alemão falados em Santa Catarina], o bilingüismo é quase sempre visto como um “problema” a ser erradicado” (MAHER, 2007, p. 69). O “problema” se coloca pela questão do que é considerado língua. Convencionou-se denominar língua apenas os dialetos “desenvolvidos” (cf. HAUGEN, 2011), isto é, línguas que foram investidas como códigos que passaram por uma padronização e tornarem-se oficiais em nações. Nesses termos, a língua brasileira de imigração alemã, diferentemente do padrão alemão europeu, tem baixo prestígio social, sendo associada a pessoas “não-escolarizadas”.

Refletir sobre o reconhecimento da língua oficial como legítima implica pensar também nas tradições de entender a língua a partir de concepções mais estruturalistas academicamente enraizadas. Nesse contexto, o campo da política linguística em diálogo com a linguística aplicada tem contribuído para desafiar o

“paradigma tradicional de compreensão das práticas linguísticas” a partir do enfoque à pluralidade e multiplicidade linguística, ao hibridismo, às práticas de translíngua, aos pluriletramentos (KUBOTA, 2014, p. 2, tradução minha). A abordagem pluralista e híbrida da linguagem permite problematizarmos a noção de língua dentro da relação “entre o significado e o significante, entre linguagem e o Estado-nação, cultura ou etnia” para evidenciarmos sua natureza fluida, dinâmica, múltipla, flexível e híbrida (KUBOTA, 2014, p. 4, tradução minha).

Quando uma língua deixa de ser vista como língua (seja por não desfrutar do status de norma-padrão, ou por não corresponder ao idioma ensinado em instituições educacionais), parece haver uma insistência na visão monolíngue, que considera somente as línguas nacionais (oficializadas em diferentes países, de preferência norte-ocidentais) ideais para compor o bilinguismo. De maneira geral, associar o conceito de língua à representação de uma nação, especialmente em países cuja história colonial reflete na história linguística, como é o caso do Brasil, implica na falsa visão de que vivemos uma situação de monolinguismo e, com isso, de uma sociedade uniforme, homogênea.

Diante do exposto, entendo que apoiar o uso da língua de imigração alemã (dentre outras línguas minorizadas) na escola é um passo importante para que o multilinguismo deixe de ser associado a um constante problema e passe a constituir o planejamento linguístico desses grupos, com eles, para, como propõe López (2013), uma educação intercultural.

A noção de educação intercultural é aqui discutida a partir do debate político, cultural e educacional. Nesse sentido, o multiculturalismo é levado em conta não como um “benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença”, conforme crítica de Silva (2012, p. 73), mas como a negociação de sentidos e significados sobre e pelos diversos grupos histórico-sociais que coabitam o país. A língua, assim, faz parte dessa negociação, a qual, por meio da educação intercultural, espera-se que ocorra democraticamente.

A interculturalidade não é vista apenas como o mero reconhecimento de diferenças ou ainda menos como a celebração pós-moderna da diversidade; implica um espaço de permanente negociação política e cultural e de luta contra o racismo, a injustiça e a desigualdade social, no marco de um processo de reconciliação social e política [...]. (LÓPEZ, 2013, pp. 147-8).

A crítica realizada por López (2013) à celebração pós-moderna da diversidade se deve à luta que as comunidades linguísticas marginalizadas travam para conquistarem seu direito à língua. O multiculturalismo e o multilinguismo não são celebrados nesses contextos, mas comumente invisibilizados. Em contrapartida, nas diferentes instituições do Estado (e a escola está ali inclusa), pressupõe-se, por meio da perspectiva intercultural, um convívio democrático entre os grupos histórico-sociais que compartilham o mesmo espaço geográfico.

Pensar a interculturalidade na educação, logo, requer um processo de inclusão não só da cultura e língua de um grupo sócio-histórico específico, mas, ao mesmo tempo, de outros grupos. Uma educação intercultural requer proporcionar

um aprendizado aberto ao “outro”, ao “diferente”, a fim de que todos os grupos tenham direito à cidadania, isto é, que nenhum estudante brasileiro tenha que renunciar sua identidade durante a escolarização (LÓPEZ, 2013).

A partir da discussão ora apresentada, entendo a perspectiva da educação intercultural como um meio importante para pensarmos nas políticas linguísticas atuais para o contexto brasileiro, inclusive de línguas de imigração. A interculturalidade na educação permitiria um novo rumo à história de apagamento e invisibilização linguística a partir da construção de propostas políticas iluminadas pelos modos de vida dos diferentes grupos histórico-sociais brasileiros, seus pontos de vista e interesses.

## 6 REFLEXÕES SOBRE POLÍTICA LINGUÍSTICA CRÍTICA

Considerando o debate realizado até o momento acerca do multilinguismo no Brasil, observo que as políticas opressivas acerca do uso de línguas, como nas campanhas de nacionalização do ensino vivenciadas pelos grupos de descendentes de imigrantes alemães em Santa Catarina, marginalizam as línguas e seus falantes, negando a diversidade linguística que compõe o cenário nacional. Nesse sentido, é papel da política linguística crítica desafiar essa ideologia monolingual e extrapolar a noção de celebração da diversidade e de “ajuda para transformar a vida das pessoas [...] linguisticamente, racial e economicamente marginalizadas, para quem hibridismo pode ser um local de luta em vez de celebração” (KUBOTA, 2014, p. 11, tradução minha). A perspectiva de educação intercultural discutida anteriormente se revela como um caminho possível para tal posicionamento crítico, tendo em vista sua proposta democrática na relação com o “outro”.

No cenário aqui discutido, embora a língua de imigração alemã seja uma língua brasileira, carece desse tratamento no currículo escolar. Na intenção de adicionar línguas de imigração no contexto escolar como forma de contemplar a diversidade linguística local, não raro, políticas linguísticas as têm tratado como línguas estrangeiras e não brasileiras. Em outras palavras, apesar de o alemão se fazer presente no currículo de diferentes escolas de Santa Catarina, não significa que o acesso e o uso da língua da comunidade ocorram nas práticas escolares, tendo em vista sua entrada como língua estrangeira.

A exclusão da língua e cultura local reflete diretamente em *déficits* educacionais, como a exclusão do conhecimento prévio do aluno sobre sua língua e a negação do seu bilinguismo. Embora muitas pesquisas tenham denunciado o mito do monolingüismo propagado no país (vide, entre outros, ALTENHOFEN, 2013; MAHER, 2007; CAVALCANTI, 1999), ainda permanece generalizada a visão de que no Brasil se fala apenas português. Essa ideologia monolingual constitui ainda hoje políticas que favorecem a invisibilidade das línguas minoritarizadas, como é o caso da língua de imigração alemã.

Em direção a uma política que favoreça e legitime as práticas linguísticas de comunidades de descendentes de imigrantes, precisamos caminhar em direção à reconstrução sociopolítica de promoção e reinvenção de língua baseada nos interesses dessas próprias comunidades. Um dos caminhos possíveis se dá na

universidade, por meio de propostas de pesquisa que partam do princípio de colaboração com os grupos minoritarizados, contribuindo para a divulgação do conhecimento acerca das práticas linguísticas locais, das formas de aprender e de entender a educação dentro das comunidades. Somente quando estivermos dispostos, na universidade, a pensar a educação de todos, é que conseguiremos discutir mais concretamente a interculturalidade na educação para todos (LÓPEZ, 2013).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei, neste artigo, descrever movimentos políticos que subjazem orientações educacionais para comunidades de língua de imigração alemã no Brasil ao longo de um recorte da história linguística nacional. À luz de um debate crítico sobre políticas linguísticas, retomei e problematizei, por meio de uma revisão bibliográfica, discussões situadas em contexto de línguas minoritarizadas, do multilinguismo brasileiro, do contexto migratório de Santa Catarina, estado localizado no Sul do Brasil, e sua relação com as políticas linguísticas, e da educação intercultural.

Não há dúvidas de que os contextos de línguas minoritarizadas desafiam a busca pela uniformidade e expõem a complexidade de cenários bi/multilíngues, onde os conflitos políticos e identitários desvelam uma luta constante por visibilidade. Como citado em seção anterior deste artigo, a língua de imigração alemã, predominantemente falada no Sul do Brasil, passa por um processo de invisibilização, no qual as políticas de nacionalização, que impuseram o ideal monolíngue, repercutem nos usos da língua ainda hoje.

Diante deste debate, é inevitável a reflexão acerca do que é língua, tema antigo nas discussões no campo da linguística, para a legitimação do multilinguismo. Nesse contexto, a universidade tem um importante papel de problematizar, especialmente por meio de uma política linguística crítica, a concepção de educação linguística que nega ou desencoraja a mistura de línguas, a interferência, as práticas translíngues. Para isto, se faz urgente a reflexão do multilinguismo não como mera somatória de línguas ou compartimentalização das línguas, mas como contato linguístico, no qual as línguas e as práticas comunicativas se misturam e afetam umas às outras constantemente.

O reconhecimento do cenário sociolinguístico multilíngue e complexo, conforme considerações realizadas ao longo do presente artigo, permite pensarmos uma educação cultural e linguisticamente sensível aos diferentes grupos que falam línguas minoritarizadas, a favor da interculturalidade.

---

### Referências

---

ALTENHOFEN, C. V. Migrações e contatos linguísticos na perspectiva da geolinguística pluridimensional e contatual. **Estudos Linguísticos**, Sinop, v. 6, n.

12, p. 31-52, jul./dez. 2013. Disponível em:

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/1216/860>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1999.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA - Documentação de Estudo em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, 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. (Orgs.). **A formação no contexto escolar: uma perspectiva crítico-colaborativa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 171-185.

GROSJEAN, François. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. In: CRUZ-FERREIRA, M. **Multilingual Norms**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010. p. 19-31.

HAUGEN, Einer. Dialeto, língua, nação. In: BAGNO, M. (Org.) **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2011, p. 95-112.

HEUGH, K.; STROUD, C. Diversities, affinities and diaspora: a southern lens and methodology for understanding multilingualisms. **Current Issues in Language Plannin**, v. 20, n. 1, p. 1-15, 2018.

KUBOTA, R Multi/plural turn, postcolonial theory, multicultulturalism. Complicities and implications. **Applied Linguistics**, v. 37, n. 4, p. 474-498, 2016.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LÓPEZ, L. E. Desconexiones entre retórica y práctica en la educación intercultural bilingüe indígena em latinoamérica. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 135-180.

LUCENA, M. I. P.; NASCIMENTO, A. M. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 40 (2016), p 46-57, 2016. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/issue/view/42/showToc>. Acesso em: 26 jun. 2020

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

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

MAILER, V. C. O. **O alemão em Blumenau**: uma questão de identidade e cidadania. Florianópolis: UFSC, 2003. 95f. Dissertação (Mestrado). Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MORELLO, R. Censos nacionais e perspectivas políticas para as línguas brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, p 1-9, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbepop/2016nahead/0102-3098-rbepop-2016a0041.pdf>. Acesso em 26 jun. 2020.

OLIVEIRA, G. M. Prefácio. In: CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. Tradução: Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

PINTO, M. G. L. C. O plurilinguismo: um trunfo? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 369-379, jul./set. 2013. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78832/2/76752.pdf>. Acesso em 26 jun. 2020.

SEYFERTH, G. A estratégia do branqueamento. **Ciência Hoje**, v. 5, n. 25, p. 54-56, 1986.

SEYFERTH, G. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. **Mana – Estudos da Antropologia Social**, Rio de Janeiro, v.3, n.1, p. 95-131, Apr. 1997.

SEYFERTH, G. Etnicidade, Política e Ascensão Social: um exemplo teuto-brasileiro. **Mana – Estudos de Antropologia Social**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, s.p., 1999.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73 – 102.

---

#### Para citar este artigo

---

EWALD, L. Considerações sobre políticas linguísticas de educação intercultural. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 9, n. 4, 2020, p. 604-617.

---

#### A Autora

---

LUANA EWALD realiza o curso de doutorado, com bolsa UNIEDU, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, na linha de pesquisa Política Linguística. É mestre em

Educação pela Universidade Regional de Blumenau - FURB, com bolsa CAPES, na linha de pesquisa Linguagem e Educação. Graduada em Letras Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela mesma Universidade.