

## **Política Linguística Para o Ensino do Italiano em Contexto de Imigração**

**Linguistic policies for the teaching of Italian in an immigration context**

Estela Maris Bogo Lorenzi \*

\* Universidade Regional de Blumenau, FURB, Blumenau – SC, 89012-900, e-mail:  
estela.190@hotmail.com

Maristela Pereira Fritzen \*\*

\*\* Universidade Regional de Blumenau, FURB, Blumenau – SC, 89012-900, e-mail:  
mpfritzen@gmail.com

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo analisar o movimento de elaboração e implantação de uma política linguística para o ensino do italiano em antiga zona de imigração italiana no Vale do Itajaí, SC. Os dados para discussão são provenientes de uma pesquisa mais abrangente, de cunho qualitativo. Para este artigo, foram selecionados registros dos enunciados de um professor efetivo de italiano, que atua na rede pública do município foco da pesquisa e anotações de campo. Por meio de uma entrevista semiestruturada, o referido professor discorreu sobre o lugar das línguas no contexto estudado. Os dados são analisados a partir do viés teórico da Linguística Aplicada, no âmbito das políticas linguísticas, em diálogo com a Educação, no tocante à escolarização em contextos de línguas minoritárias. Depreende-se, com a discussão, que a questão do reconhecimento da língua de imigração, como disciplina no currículo escolar, tem acontecido por meio de movimentos locais de instituição de uma política linguística a favor da língua de imigração, reconhecendo-a como uma língua de cultura. Como contribuições, os resultados da pesquisa oferecem subsídios para se (re)pensar a educação que tem sido oferecida em contextos interculturais e a educação linguística na formação inicial e contínua de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua italiana. Política linguística. Vale do Itajaí, SC.

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the development of the movement of implementation of a language policy for the Italian teaching in an old Italian immigration area in *Vale do Itajaí, SC*. The data for the discussion come from a larger study of qualitative nature. For this article, some records were selected from an effective teacher of Italian, who acts in the public school of the city which is focus of the research and field notes. Through a semi-structured interview, the teacher talked about the place of languages in the studied context. The data were analyzed from the theoretical Applied Linguistics, in the context of language policies in a dialogue with the education, with regards to education in a minority language context. It seems that, with the discussion, the issue of recognizing the immigration language as a subject in the school curriculum, has happened through local movements' aiming to institution of a language policy for the immigration language, recognizing it as a culture language. As contributions, the survey results provide subsidies to (re) think the education that has been offered in intercultural contexts and language education in initial and continuing teacher training.

**KEYWORDS:** Italian language. Language policy. Vale do Itajaí, SC.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, vem se intensificando a produção científica no país com vistas a visibilizar cenários interculturais e plurilíngues no território brasileiro e problematizar sua relação com políticas de educação linguística (*vide*, entre outros, ALTENHOFEN, 2013; CAVALCANTI, 2013). Também em esferas governamentais nacionais pode-se registrar, há mais de duas décadas, a publicação de documentos que tematizam a diversidade cultural e linguística no Brasil (BRASIL, 1996, 2010, 2014). No entanto, nem sempre essas iniciativas ecoam de forma efetiva e positiva em contextos reais, onde coexistem, ao lado do português como língua oficial, línguas minoritárias ou minoritarizadas, como tem denominado Cavalcanti (2011, 2013), as línguas de imigração, línguas indígenas, a LIBRAS, ou as diversas línguas em português, como diria Saramago<sup>1</sup>.

Nos contextos educacionais, os contatos entre falantes de diferentes línguas, “o encontro com o diferente” (SILVA, 2000), tem gerado conflitos, tensões, atitudes preconceituosas, como já apontaram estudos de Fritzen (2013; 2016), Maher (2007) e Candau (2012), só para citar alguns exemplos. Isso mostra que o tema diversidade, seja com referência à pluralidade linguística, cultural, social, de gênero, carece ainda de muita pesquisa, reflexão e discussão mais aprofundada, especialmente na formação inicial de professores e de professores em serviço.

Com essa perspectiva em mente e tendo como pano de fundo uma pesquisa mais abrangente em contexto intercultural (LORENZI, 2014), objetivamos neste artigo analisar o movimento de elaboração e implantação de uma política linguística para o ensino do italiano em antiga zona de imigração italiana no Vale do Itajaí, SC. Consideramos que essa discussão possa trazer subsídios para se (re)pensar a educação que tem sido oferecida em contextos similares, “sociolinguisticamente complexos” (CAVALCANTI, 2011), e a educação linguística na formação de professores.

Para atender ao objetivo proposto, organizamos o texto da seguinte forma: (1) inicialmente contextualizamos o cenário sócio-histórico da pesquisa e sua complexidade linguística; (2) em seguida, discutimos os processos locais de implantação de uma

---

<sup>1</sup> O prêmio Nobel da Literatura, no filme “Língua: vidas em português” (2004), assim se pronunciou: “Quase me apetece dizer que não há uma língua portuguesa, há línguas em português”.

política de educação linguística; (3) depois apontamos as implicações das políticas locais para uma educação plurilíngue e intercultural e para a formação linguística de professores tendo em vista os desafios, as demandas e as possibilidades de participação social nas sociedades contemporâneas.

## A IMIGRAÇÃO ITALIANA EM SANTA CATARINA E EM RODEIO: ASPECTOS HISTÓRICOS

A história da emigração italiana para o Brasil teve início no final do século XIX, com imigrantes vindos especialmente de regiões do Norte da Itália, que iniciaram um processo de emigração para os estados do sul do Brasil (SANTOS, 1998). No período de 1870 a 1885, cerca de sete milhões e meio de italianos emigraram para o Brasil. Muitas dessas famílias vieram com a promessa de terras e trabalho na agricultura por parte do governo brasileiro que, além disso, garantiria a viagem para alguns estados, muitos até o porto de Itajaí, em Santa Catarina (ALVIM, 1999).

Alguns desses grupos de imigrantes chegaram a regiões já então colonizadas principalmente por alemães, como a do Vale do Itajaí, Santa Catarina, onde se localiza o município de Rodeio, campo de estudo da pesquisa relatada neste artigo. O município de Rodeio foi povoado por imigrantes italianos vindos do Tirol Trentino, norte da Itália. Conforme os italianos chegavam ao Brasil, eram conduzidos até o município de Blumenau. De lá, eram dirigidos a Timbó<sup>2</sup>, a fim de escolherem seus lotes. Rodeio, em 1875, ainda pertencia à Colônia de Blumenau (CANI, 2011), fundada em 1850, pelo alemão Hermann Bruno Otto Blumenau, responsável a dar continuidade ao plano colonizador do Governo Imperial (SEYFERTH, 1999).

Em 14 de março de 1937, o município de Rodeio<sup>3</sup> foi desmembrado do município de Timbó, conforme o artigo 1º da Lei de número 104/37: “Fica criado o Município de Rodeio, composto dos atuais distritos de Rodeio e Benedito Novo, e de

---

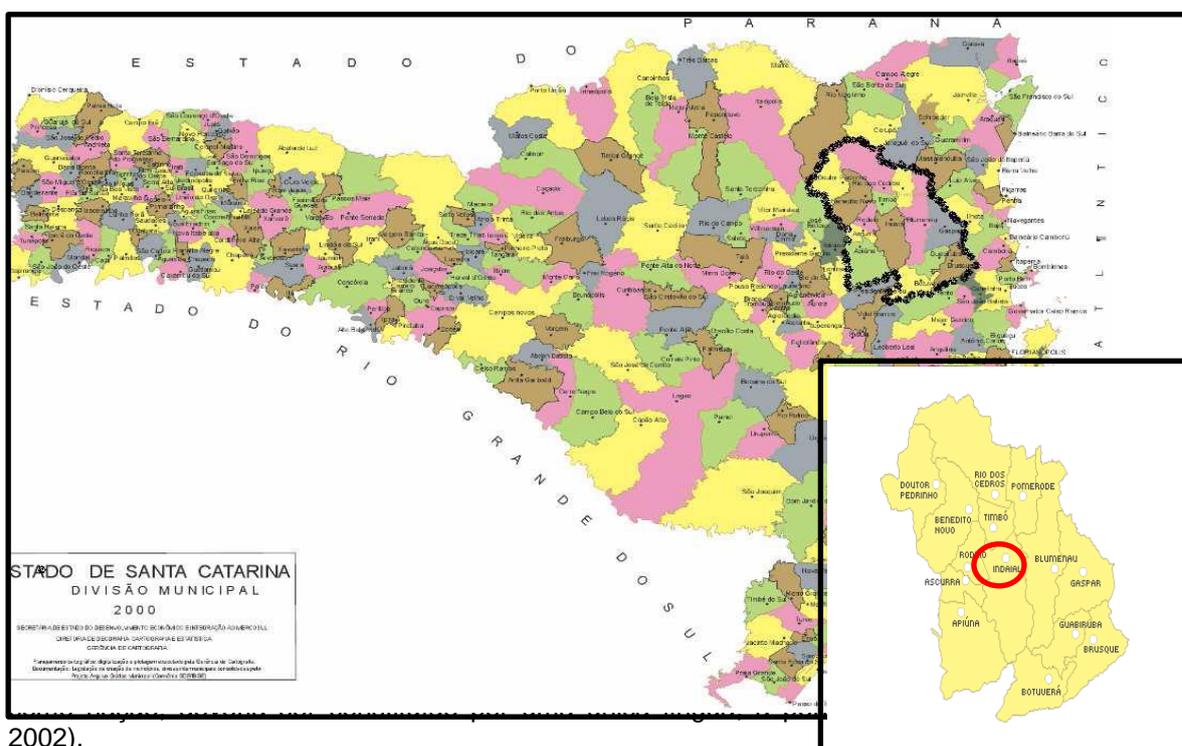
<sup>2</sup> Naquela época, a localidade de Timbó pertencia ao município de Blumenau. Em 1934, Timbó foi desmembrado desse município, alcançando, assim, sua emancipação política.

<sup>3</sup> A “picada de Rodeio” como ficou conhecida, na época em que foi colonizada, pertencia à Colônia Blumenau. A localidade era dividida em Rodeio 12, Rodeio 32, Rodeio 50 e Rodeio 90 (sede – centro), que correspondiam aos números dos lotes nos quais se localizavam as capelas. Hoje esses lotes são alguns dos nomes dos bairros rodeenses. Até a segunda década do século XX, Rodeio era uma Vila dependente do Distrito de Indaial. Contudo, em 1919 foi elevada à categoria de Distrito. No ano de 1936, foi transformada em município e no ano seguinte desmembrada de Timbó (CANI, 1997).

uma pequena faixa do distrito de Timbó, que assim, se desmembra do Município de Timbó”. (CANI, 2011, p. 177).

Segundo Cani (2011), a aculturação dos imigrantes italianos, especialmente em Rodeio, aconteceu em três fases distintas. A primeira fase caracteriza-se pela falta de contato com os parentes que ficaram na Itália e pela escassez da correspondência. A segunda fase, pelo receio dos chefes de família quanto às penalidades pelo uso da língua italiana, perante o silenciamento linguístico imposto durante a segunda campanha de nacionalização do ensino<sup>4</sup>, quando se destruíram documentos que provavam a origem dos imigrantes, livros ou outros impressos na língua da comunidade. Os agentes da nacionalização, a mando do governo, destruíram materiais didáticos de línguas consideradas estrangeiras, como os materiais em língua italiana<sup>5</sup>. Já na terceira fase, com o passar do tempo, os imigrantes mais idosos morreram e os jovens “não sentiram grandes dificuldades em ir assumindo, nos bancos escolares da nova escola, a justa convicção de brasileiros no sentido amplo da nacionalidade brasileira” (CANI, 2011, p. 192).

FIG. 1 Mapa do Estado de Santa Catarina e do município de Rodeio – Vale do Itajaí, SC



2002).

<sup>5</sup> Destaca-se também o silenciamento linguístico imposto aos falantes de língua alemã no Vale do Itajaí. Sobre essa questão, vide Seyferth (1999), Fáveri (2004), Fritzen (2013, 2016).

outras manifestações culturais. Dessa maneira, o cenário plurilíngue brasileiro esbarrou na meta do governo de fortalecer uma identidade nacional até então ausente no país. Essa identidade nacional se constituiria a partir de uma língua única, a língua nacional. Berenblum (2003, p. 41) afirma que a

FONTE: Disponível em: <[www.ammvi.org, br](http://www.ammvi.org.br)>. Acesso em: 18 out. 2017.

Com relação à segunda fase de aculturação mencionada anteriormente, Maher (2013, p.123), ao tratar das políticas linguísticas, destaca que os imigrantes trouxeram na bagagem suas línguas maternas. Assim, o plurilinguismo no país é, de certa maneira, reavivado. Mas é reavivado até Getúlio Vargas assinar um conjunto de decretos-leis que proibia imigrantes e seus descendentes de fazerem uso de suas línguas de herança e outras manifestações culturais. Dessa maneira, o cenário plurilíngue brasileiro esbarrou na meta do governo de fortalecer uma identidade nacional até então ausente no país. Essa identidade nacional se constituiria a partir de uma língua única, a língua nacional. Berenblum (2003, p. 41) afirma que a “cidadania podia ser conquistada pela adoção da língua unificada, nacional, oficial. Assim, a língua tornou-se um elemento essencial na construção da nacionalidade”.

Como as manifestações culturais dos imigrantes foram proibidas, com o passar do tempo, as crianças, em especial, passaram a substituir a língua de herança pela língua oficial, uma vez que não encontravam mais na escola um suporte para a língua do seu grupo étnico (FRITZEN, 2007). As línguas de imigração, como o alemão e o italiano, foram consideradas pelo governo brasileiro línguas estrangeiras e seus falantes, potencialmente inimigos, já que se idealizava a construção de um país monocultural (FRITZEN, 2012).

Tal idealização gerou inúmeras ações, inclusive de caráter autoritário e militar. Entre essas ações, pode-se citar a ocupação de escolas comunitárias pelo governo, desapropriando-as; o fechamento de gráficas que divulgavam material escrito em língua alemã e italiana; a proibição do uso das línguas de imigração em público ou no âmbito familiar; a vigilância e punição dos que resistissem, por meio de tortura e prisão (OLIVEIRA, 2009). Assim, conforme Oliveira (2009, p. 22), “essas línguas perderam sua forma escrita e seu lugar nas cidades, passando seus falantes a usá-las apenas oralmente e mais na zona rural, em âmbitos comunicacionais restritos”.

## AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO DA LÍNGUA ITALIANA EM RODEIO

Como já apresentamos anteriormente, Rodeio foi fundado por imigrantes italianos em 1875. Os grupos sociais foram envolvidos em movimentos político-linguísticos, especialmente durante a campanha de nacionalização do ensino (1937-1945), que impôs uma posição monocultural ao país, desprestigiando a língua dos indígenas, dos imigrantes e de outras comunidades de falantes não valorizadas no contexto nacional (CAVALCANTI, 1999, 2011). A proibição das línguas de imigração foi uma das formas de se buscar a homogeneidade linguístico-cultural e isso também contribuiu para que as línguas de imigração se tornassem minoritárias. Segundo Cavalcanti (1999), o conceito de língua minoritária não está relacionado ao número de falantes da língua tida como minoritária. O conceito, ao contrário, está representado pelo *status* que a língua desfruta que, por sua vez, tem como base relações de poder.

Em contextos de línguas minoritárias, é comum que o Estado promova uma língua em detrimento de outras, a fim de que haja uma uniformização, que, por vezes, reforça o ideal de homogeneidade. Segundo Maher (2013), a política linguística pode ser entendida como um conjunto de metas, de objetivos, ora governamentais ora locais, referentes à(s) língua(s) existente(s) em um dado contexto específico. Podemos dizer que o conceito de política linguística justifica-se, ainda, segundo Altenhofen (2013, p. 104), “pelo anseio de desenvolver a conscientização político-linguística dos cidadãos”. Nesse sentido, ainda segundo o autor, há muitos equívocos em torno das línguas minoritárias, como a delegação de todas as responsabilidades referentes às línguas ao Estado e supor, por exemplo, que ações individuais sejam rejeitadas. Sabemos que, não raro, o Estado e a escola, vozes de poder, decidem, sem muitas vezes consultar os que vão se valer dessas decisões políticas (ALTENHOFEN, 2013), contribuindo para uma postura autoritária, fragilizando a atuação da sociedade e das entidades que a constituem.

Dessa maneira, a política linguística é um tema complexo, com particularidades a serem entendidas e arquitetadas. Rajagopalan (2013, p. 22) afirma que a política linguística “não tem a ver com a linguística; ela tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo cidadão [...] tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, [...]”, expressando-se livremente.

Compreendemos que paradigmas como a representação do monolinguismo ou a representação do *status* superior de uma língua em relação às demais, que sustentavam certas decisões político-educacionais advindas, geralmente, do Estado, já não justificam a opção de escolha de um idioma e não de outro ensinado nas escolas. As políticas linguísticas podem, também, articular-se em uma localidade através de agentes como a escola ou a família, não somente pelo Estado (MAHER, 2013).

A partir desses pressupostos, passamos a discutir os processos locais de implantação de uma política de educação linguística para o município de Rodeio. Os dados aqui apresentados foram gerados no desenvolvimento de uma pesquisa mais abrangente, que teve como objetivo geral compreender os diálogos entre as políticas de educação linguística, nacionais e locais, e as propostas pedagógicas para o ensino de línguas em cenário de imigração italiana. Para a discussão neste artigo, com a intenção de compreendermos os movimentos políticos que envolvem o ensino da língua italiana na educação básica nesse município, buscamos dar voz e ouvidos (ALTENHOFEN, 2013) a um professor efetivo de italiano, que atua tanto na rede municipal como estadual de Rodeio. Os registros provêm de uma entrevista individual semiestruturada.

Francesco, pseudônimo do professor entrevistado, participou do processo de implantação da língua italiana no currículo das escolas municipais e estaduais rodeenses. Em 2001 ministrava, de maneira voluntária, aulas em língua italiana no sistema estadual de ensino e fazia parte do Conselho Municipal de Educação<sup>6</sup>, sem ocupar um cargo comissionado. Ao lado de um grupo de docentes municipais, esse professor colaborou com a elaboração de documentos pertinentes à implantação da língua italiana no currículo das escolas estaduais e municipais.

Sobre esse período, Francesco relata: (1) *em 2000, [...] fazíamos parte do Conselho Municipal de Educação e tivemos a ideia de elaborar a lei do Sistema Municipal do Ensino que previsse a implantação da Língua Italiana nas escolas municipais. Em 2001, depois de MUITA BRIGA, ((fala nervosamente/batendo na mesa)) conseguimos a implantação [...]*<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> O Conselho Municipal de Educação de Rodeio foi instituído em 28 de fevereiro de 2001 e é um conselho com poder deliberativo.

<sup>7</sup> A entrevista foi transcrita conforme a ortografia da língua portuguesa e com convenções de transcrição adaptadas de Marcuschi (1986): Ênfase ou acento forte – LETRA MAIÚSCULA; Alongamento da vogal– ::; Pausas curtas – (...), comentários do pesquisador – ((aaa)). Os excertos da entrevista estão grafados em itálico.

O uso da expressão “muita briga” e o ato de bater na mesa alterando o tom da voz, no excerto (1), manifesta a dificuldade de Francesco e do Conselho em implantar uma política local, mesmo que esta estivesse em consonância com as leis e com os documentos oficiais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), norma maior, que tem como função “regular o andamento das redes escolares, no que está relacionado ao ensino formal”, (LIMA et al, 2009, p. 27), estabelece, em seu artigo 26, §5º, que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha **ficará a cargo da comunidade escolar**, dentro das possibilidades da instituição” (grifo nosso).

A legislação tem a função de prescrever princípios nos diversos níveis, inclusive os locais. Porém, o que se pode compreender é que existe uma grande distância entre a prescrição de uma norma, no caso da LDB 9394/96, e sua real aplicação nas políticas locais de Rodeio. Os motivos que parecem dificultar a inclusão de uma disciplina na escola retomam um diálogo acerca das lacunas das políticas públicas que, muitas vezes, engessam o currículo escolar. Assim, o ensino limita-se a uma matriz curricular que, a princípio, cumpre sua função de “saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2007, p. 14).

Dessa maneira, é possível refletirmos sobre as relações de poder vivenciadas pelos atores sociais nesse contexto intercultural nos movimentos de discussão e de implantação de uma política linguística local com vistas a incluir a língua italiana nas escolas de educação básica desse município. Conforme adverte Hamel (2003, p. 37), “decisões sobre políticas linguísticas se inserem em relações de poder”. Assim, as tensões no confronto de pontos de vista distintos podem estar relacionadas com as posições de poder ocupadas por determinadas pessoas, gestores ou grupos. Questões econômicas e burocráticas, que envolvem leis e condições materiais, que ofereçam amparo para, efetivamente, implantar uma disciplina no currículo foram alguns dos entraves para a inserção da língua italiana nas escolas.

Nesse mesmo viés, Francesco justifica a entrada da língua italiana no currículo das escolas municipais e estaduais afirmando que (2) *hoje existem teorias [...], que a MANUtenção da cultura passa pela MANUtenção e preservação da língua. Na nacionalização da época, passava-se da Língua estrangeira, que era a primeira língua*

*para a língua nacional, português. Hoje se entende que é muito mais salutar para a questão cultural, [...] preservar a língua de origem[...].*

O dizer do professor sugere que um dos argumentos para a inserção da língua de imigração no currículo escolar em Rodeio foi o *fator de manutenção da cultura*. Esse fator, no dizer de Francesco, estaria relacionado a novas teorias linguísticas democráticas que estabelecem estreita ligação entre cultura e língua. Embora ele não tenha mencionado a que teorias se referia, é possível citar Rajagopalan (1998), quando afirma que a identidade é construída na língua e através dela. Nesse sentido, concordamos com o autor sobre a construção da identidade pela língua. Francesco parece revozear para a pesquisadora a questão de que as políticas linguísticas pensadas localmente têm estreita relação com a intersecção desses dois conceitos, língua e cultura.

A língua seria, assim, um meio de se manter viva uma cultura, mesmo que modificada ou ressignificada pelos seus falantes, pois língua e cultura não são constructos teóricos fechados, homogêneos, tampouco estáveis (COX; ASSIS-PETERSON, 2007). Manter e preservar uma cultura por meio da língua, também na escola é, conforme Maher (2007, p. 67-68), “entender o diferente em sua complexidade”, uma vez que a heterogeneidade configura “o ambiente educacional do país”, bem como o contexto das salas de aula rodeenses. Em muitas famílias, a língua italiana é falada ao lado do português.

Na fala de Francesco ocorre a repetição das palavras *manutenção e preservação*, que manifestam e reforçam a justificativa, do ponto de vista do sujeito, da entrada da língua italiana como disciplina na escola, com a qual os estudantes teriam contato com a cultura dos antepassados e poderiam *preservar a língua de origem* que é uma língua de cultura. Os verbos manter e preservar sinalizam, ainda, um pressuposto, o de que haveria uma ameaça iminente, o desaparecimento da língua, daí a necessidade da preservação.

Francesco também traz à tona (excerto 2) o período da campanha de nacionalização, em que o italiano do grupo, visto como “língua estrangeira”, deveria ser substituído pela “língua nacional”. Assim, o ensino unicamente da língua portuguesa, com um *status* maior, naturalizou “[...] a política linguística de monolinguismo no Brasil” (CAVALCANTI, 1999, p. 397).

Em Rodeio, o poder público, tanto da esfera municipal como da estadual, objetivou, desde o início da movimentação política em favor da inserção da língua italiana no currículo, prover condições para que os profissionais dessa área pudessem também usufruir o direito da efetivação como profissionais de outras áreas de ensino. O edital da SED nº 066/2004 e a Lei Municipal nº 1504 de 26 de outubro de 2005 abriram vagas para o quadro de pessoal do magistério público e cargos de provimento efetivo para profissionais com habilitação na área de língua estrangeira moderna - italiano. O ato de ofertar concurso com vagas aos professores licenciados em italiano certamente deixou a comunidade escolar mais confiante no que diz respeito às políticas de manutenção da língua italiana no currículo de maneira permanente, eliminando a desconfiança de a disciplina ter caráter temporário, atendendo apenas a interesses político-partidários.

Os documentos oficiais, a LDB nº. 9394/96 e leis sancionadas no município de Rodeio, bem como a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, 2014), parecem não cumprir sua real função na questão relacionada ao ensino de línguas, pois não fazem menção às línguas de imigração. De maneira geral, o ensino das línguas estrangeiras é a temática discutida, sem levar em conta que, em muitos contextos, elas não são estrangeiras, mas “línguas brasileiras de imigração<sup>8</sup>” (ALTENHOFEN, 2013).

Assim, a compreensão das autoridades educacionais e governamentais no reconhecimento da importância do ensino de línguas na educação básica ainda é restrita a pequenas ações. Outro aspecto importante diz respeito à participação da comunidade escolar e extraescolar no processo de discussão, planejamento e efetivação de políticas linguísticas. Dificilmente esses atores sociais são chamados a tomar parte no debate. Destaca-se, nesse sentido, o papel central das pesquisas em contextos plurilíngues, de línguas minoritárias, cujos resultados precisam ser discutidos e problematizados na formação inicial e continuada de professores. Sem fornecer subsídios para a participação e o debate, o diálogo entre esses atores sociais pode não ocorrer ou não se tornar profícuo.

Hoje, no município de Rodeio, as aulas de língua italiana permanecem apenas na rede municipal de ensino. Na rede estadual, o italiano foi ofertado de 2000 até 2013,

---

<sup>8</sup> Na nova Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), foi feita a opção pelo uso de “Línguas Estrangeiras/Adicionais”, mas sem se fazer menção às línguas de imigração, que também poderiam ser consideradas adicionais nessa perspectiva teórica assumida.

sendo substituído pelo espanhol. Assim, somente no currículo das escolas da rede municipal, há uma aula semanal de italiano desde 2001, a partir das séries iniciais do ensino fundamental.

Podemos inferir que o fracasso do projeto na rede estadual se deu, entre outros fatores, pela falta de ações que gerassem informação, orientação e formação aos gestores e aos demais envolvidos com a efetivação da política de educação linguística nesse cenário. Embora a LDB nº. 9394/96 preveja no currículo escolar a oferta do ensino de mais de uma língua, tida como estrangeira moderna, a justificativa utilizada pelos gestores estaduais para retirar a língua italiana das escolas foi a obrigatoriedade do ensino do espanhol.

O argumento se baseia na Lei nº. 11.161, de 2005, que instituiu a oferta de ensino da língua espanhola no ensino médio, como disciplina obrigatória, mas facultativa para o aluno. Porém, em nenhum artigo, a lei previu a retirada de uma língua estrangeira moderna já oferecida para dar espaço para a espanhola.

Outra questão envolve a carga horária que a língua italiana ocupa no currículo. Os gestores municipais, na época de instituição da política linguística e com apoio da comunidade escolar, optaram por ofertar a língua italiana para todos os estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental em uma aula semanal. No entanto, não há, até o momento, um projeto para a ampliação dessa carga horária. Parece haver uma lacuna no planejamento da política linguística adotada até então, tanto na rede estadual como municipal. Isso gera a descontinuidade das políticas linguísticas locais.

Hoje, os alunos que concluem o ensino fundamental na rede municipal não têm como ampliar seus conhecimentos linguísticos relativos ao idioma italiano no ensino médio, oferecido pelo sistema estadual. Da mesma forma, não há na rede municipal um projeto para ampliação do número de aulas da língua italiana, nem para formação continuada aos profissionais dessa área. Se levarmos em conta as condições de efetivo aprendizado de uma língua, é preciso reconhecer que a oferta de uma aula por semana não é suficiente.

É preciso reconhecer também que os documentos orientadores oficiais, não raro, fazem menção a línguas de imigração, mas, em geral, abordam apenas o ensino de línguas estrangeiras, conforme discutido acima.

Esse discurso oficial parece ecoar na fala de Francesco, quando lhe foi perguntado sobre a nomenclatura utilizada para o ensino de línguas no currículo escolar:

(3) *língua de imigração... eu diria enquanto os que chegaram, o [referindo-se ao italiano] conheciam, (...) agora, na na escola ele [italiano] é ENsinado agora por falta de conhecimento dele (...), por isso é uma língua estrangeira como o (...) inglês! Poucos conhecem o inglês e ensina-se, portanto, o inglês como língua estrangeira. Os filhos, no caso do italiano, não são falantes de língua italiana (...) por isso ele é L2, língua 2, porque a língua 1, a L1, no caso, é o português, ele [o italiano] é língua estrangeira num contexto escolar? SIM, porque ele [o italiano] é L2 (...), certo?*

Francesco, durante a entrevista, defende o ensino da língua de imigração, conforme excertos anteriores. Como um dos protagonistas da implantação de uma política linguística para o município, ele reconhece a relação entre a língua italiana e a cultura local. No entanto, ao refletir sobre essa língua, leva em conta que ela não é mais falada pelos alunos e, assim, ele se questiona se ela seria uma segunda língua (L2) ou uma língua estrangeira, assim como o inglês. Nem sempre é fácil distinguir primeira língua, segunda língua, língua estrangeira em contextos interculturais e plurilíngues. Em geral, essas definições estão enraizadas em torno de um ideal monolíngue, em torno de um conceito de língua como um constructo abstrato e permanente. Isso não se dá somente no campo teórico, mas afeta o modo como as línguas minoritárias, neste caso, uma língua de imigração, são tratadas em pesquisas científicas e como são referenciadas nos documentos oficiais.

Nesses documentos orientadores, normas e legislação, mencionam-se línguas estrangeiras, mas frequentemente as línguas minoritárias existentes nos contextos interculturais do país não são reconhecidas. Francesco busca aportes teóricos para refletir sobre o lugar de cada língua na comunidade. O fato de o italiano, segundo ele, não ser mais falado pelos alunos, não significa que ele não esteja mais presente no grupo social, na comunidade de Rodeio. Embora a língua ainda falada nesse meio (*vide* LORENZI, 2014) nem sempre coincida com a língua italiana ensinada nas escolas, o fato de ela ter sido incluída no currículo remete ao contexto sócio-histórico da região e reflete nas representações sobre as línguas que circulam nesse meio. O que seria produtivo, nesse caso e em contextos semelhantes, é valorizar os “saberes locais” (CANAGARAJAH, 2005), como capital cultural imaterial da região, visibilizá-los e relacioná-los com os desafios e com as possibilidades de interação num mundo em redes. A educação linguística precisaria estar aberta para uma “pedagogia do

plurilinguismo” (ALTENHOFEN, 2013), em que houvesse espaço para as diferentes línguas, como línguas de cultura, e para seu efetivo aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos acerca de políticas de educação linguística em torno das línguas minoritárias, apesar de ganharem mais espaço, tanto no âmbito dos estudos da Educação como da Linguística Aplicada, ainda precisam ser aprofundados para que situações que envolvem cenários sociolinguisticamente complexos no Brasil façam parte, efetivamente, do currículo da formação de professores, especialmente de professores de línguas e das esferas de decisão política. As discussões feitas no espaço deste artigo trazem à tona a complexidade de um cenário intercultural no que diz respeito às disputas, aos atravessamentos de relações de poder e ao papel dos gestores que, apesar do amparo legal, ainda tomam decisões sustentadas em uma visão restrita sobre o papel que as línguas podem assumir nesse contexto.

Os resultados discutidos sugerem que a valorização das línguas de imigração passa pelo lugar que ocupam no currículo da educação básica. Mas é preciso que as políticas linguísticas incluam planejamento de ações que garantam continuidade do ensino, a formação linguística continuada para os professores e a participação da comunidade escolar, para citar apenas algumas.

O acesso às tecnologias digitais de comunicação está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas e, com isso, a quantidade de línguas que circula na internet é ampla. Ter conhecimento e acesso a práticas linguísticas em idiomas como o italiano, o alemão, o inglês ou outros certamente abrirá, para quem as domina, mais possibilidades para uma maior e eficaz interlocução com outras pessoas, outras culturais, para conhecer e pesquisar documentos disponíveis na rede, entre outras tantas possibilidades.

Muitas vezes o fracasso de um projeto se dá, simplesmente, pela imposição de uma lei e, principalmente, pela falta de ações que gerem orientação, formação ou informação aos gestores e aos demais envolvidos que lidam com esse tipo de decisões ou de ensino em cenários plurilíngues. No contexto deste artigo, os gestores municipais promoveram o ensino do italiano, porém restringiram sua oferta a uma aula semanal, não havendo, até o momento, um projeto para a ampliação dessa carga horária. Já os gestores da rede estadual excluíram o italiano do currículo, sem consultar a comunidade

escolar, incentivando, a partir de 2014, o ensino/aprendizado do espanhol. Em vez de abrir mais espaço para a pluralidade linguística, essa ação do Estado acaba fechando possibilidades de ampliação do repertório linguístico dos alunos da educação básica.

Os resultados da pesquisa relatada neste artigo sinalizam que nem sempre a responsabilidade pelo andamento de um projeto é do Estado. A concepção de que os cidadãos apenas coparticipavam das decisões advindas das leis concebidas pelo Estado já não justifica mais a aplicabilidade de uma política local. Há, sim, aberturas, tanto nas leis, normas, como nos documentos orientadores, que podem possibilitar discussões e movimentos específicos, em contextos interculturais, em torno do ensino de línguas modernas, indígenas, de imigração.

Os resultados da pesquisa também apontam para a necessidade de ampliação dos debates em torno do planejamento e implantação de políticas linguísticas locais em contextos de línguas minoritárias. Da mesma forma, é necessário pensar e discutir a educação linguística do professor de línguas. Como nos ensina Cavalcanti (2013), essa educação linguística teria de ser ampliada, para dar lugar aos estudos dos letramentos, aos estudos do plurilinguismo, da educação intercultural, entre outros.

## REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. S.; KLEBER, A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.
- ALVIM, Z. M. F. O Brasil Italiano (1880 - 1920). In: FAUSTO, B. (Org.). *Fazer a América*. São Paulo: USP, 1999. p. 385.
- BERENBLUM, A. *A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 13 jan 2013.
- BRASIL. *Lei nº 11.161/05*, de 05 de agosto de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 31 ago. 2013.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 31 ago. 2016.

- CANI, I. M. M. *Rodeio Vale dos Trentinos*, Compendio. Rodeio: Prefeitura Municipal de Rodeio, 1997.
- CANI, I. M. M. *Rodeio: histórias e memórias*. Indaial: Uniasselvi, 2011.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Unicamp, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *D.E.L.T.A - Documentação de Estudo em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, 15, número especial, p. 385-418, 1999.
- CAVALCANTI, M. C. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: Magalhães, M.C.C; Fidalgo, S.S.. (Org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, v. 1, p. 171-186.
- CAVALCANTI, M. C. Educação lingüística na formação dos professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngües. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Lingüística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A.. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico- culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONO-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 23-43.
- CRISTOFOLINO, N. J. *Nacionalização do Ensino: estratégia para a construção da nacionalidade e sua contextualização em Joinville*. UFSC, 2002. 109f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- FÁVERI, M. *Memórias de uma (outra) Guerra: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina*. Itajaí: Ed. Univali; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2004.
- 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. 2007. 305 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- FRITZEN, M. P. “*‘Ia na escola alemã e de um dia pro outro fechou. E nós não sabíamos falar o português*”: refletindo sobre as políticas lingüísticas em contexto de língua minoritária. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.15, n.1, p. 113-138, jan./jul. 2012.
- FRITZEN, M. P.; RISTAU, J. “*Muitas coisas eles falam errado porque tem essa mistura da língua alemã*”: vozes de professores sobre a educação em contextos de línguas de imigração. *Fórum Lingüístico*, Florianópolis, v. 10, n. 4, p. 259-270, out./dez. 2013.
- FRITZEN, M. P.; EWALD, L. Reflexões sobre Políticas de Educação Lingüística em Contexto Plurilingüe. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p.491-512, jun. 2016.
- HAMEL, R. E. “*Regional Blocs as a Barrier against English Hegemony: The Language Policy of Mercosur in South America*”. In: MAURAS, Jacques; MORRIS, Michael A. (eds.) *Languages in a Globalising World*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 111-142.
- LÍNGUA: *Vidas em Português*. Documentário. Direção de Victor Lopes. Roteiro: Ulysses Nadruz e Victor Lopes. Produção executiva: Renato Pereira e Suely Weller. Co-produção: TV Zero, Sambascope e Costa do Castelo. Elenco: José Saramago, Martinho da Vila, João Ubaldo Ribeiro, Mia Couto, Grupo Madredeus. DVD, 105 min. Brasil, 2004
- LIMA, C. R; CABRAL; V. L. M.; GASPARINO, E. Políticas públicas educacionais brasileiras: o ensino médio no contexto da LDB, PNE e PDE. In: IX CONGRESSO  
 Volume 18  
 Número 41

NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE e III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. *Anais IX EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Curitiba: Ed. Da PUCPR, 2009, p. 11121-11127. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3052\\_1914.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3052_1914.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2013.

LORENZI, E. M. B. Políticas Linguísticas para o Ensino de Línguas em um Cenário de Imigração Italiana no Vale do Itajaí, SC. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.

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. p. 67-94.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. S., KLEBER, A., TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, São Paulo, n. 7, p. 19-26, 2009.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de Identidade em linguística: é chegada a hora de uma consideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 21-45.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. S.; KLEBER, A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

RODEIO. Lei nº 1504 de 26 de outubro de 2005. *Cria cargos de provimento efetivo e dá outras providências*.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e Inovação. *Edital SED n.º 066/2004*. Abre inscrições e define regras ao Concurso Público para vagas no quadro de Pessoal do magistério Público Estadual. Florianópolis, 19 nov. 2004.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

SANTOS, R. I. C. *A terra prometida*. Emigração italiana: mito e realidade. Joinville: Editora Univalli, 1998.

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, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, Vozes, 2000.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Data de recebimento: 31/08/2016

Data de aprovação: 13/12/2017