

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE OUTRAS LÍNGUAS NA ESCOLA PÓS BNCC:
ENFOQUE NOS DISSENSOS POLÍTICOS DE GESTÃO IN VIVO E IN VITRO
PARA O POMERANO**

***LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE OTRAS IDIOMAS EN LA ESCUELA POST
BNCC: ENFOQUE EN LAS DISENSIONES POLÍTICAS DE LA GESTIÓN IN VIVO E
IN VITRO PARA LA LENGUA POMERANA***

***THE TEACHING-LEARNING OF OTHER LANGUAGES POST BNCC: FOCUS ON
THE POLITICAL DISSENSSES OF IN VIVO AND IN VITRO MANAGEMENT FOR
THE POMERANIAN LANGUAGE***

Otávio de Oliveira SILVA¹

RESUMO: Este estudo traz à baila uma discussão que cinge à educação linguística em línguas adicionais alóctones, com enfoque no ensino de pomerano, problematizando a questão da democratização do ensino plurilíngue nas escolas públicas brasileiras. Objetivamos identificar possíveis óbices a partir da Lei nº 13.415 de 2017, que reformulou o ensino médio, e como consequência expurga das comunidades imigrantes (alóctones) o direito de escolha de outras línguas na escola, antes assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/1996. O estudo, constitui-se num trabalho de cunho descritivo e de abordagem qualitativa. Como base teórica apoiamos-nos nos estudos de Políticas Linguísticas de Calvet (2002,2004, 2007) e outros. Como resultados, apontamos os modelos de políticas linguísticas educacionais que resistem às diretrizes monolíngues e promovem o plurilinguismo escolar, tomando como exemplo as medidas de promoção do pomerano, gerenciadas pelas próprias comunidades (gestão *in vivo*) e pelos governos locais (*in vitro*).

PALAVRAS-CHAVE: Política linguística. Línguas alóctones. Educação básica. Pomerano. LEM.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo discutir la educación lingüística (lenguas de inmigración), con un enfoque en la enseñanza de pomerano, y problematizar la cuestión de la democratización de la enseñanza multilingüe en las escuelas públicas brasileñas. Pretendemos identificar problemas futuros que puedan surgir de la Ley N ° 13.415 de 2017, que reformuló la educación, y en consecuencia elimina el derecho de las comunidades inmigrantes a elegir otros idiomas en la escuela, previamente garantizado por la Ley de Lineamientos y Bases Educación Nacional 9394/1996. esto es un estudio descriptivo con enfoque cualitativo. Como base teórica nos apoyamos en los estudios glotopolíticos de Calvet (2002,2004, 2007) y otros. Como resultado, indicamos los modelos de glotopolíticos que resisten las pautas monolingües y promueven el multilingüismo escolar, tomando como ejemplo las medidas de promoción del pomerano gestionadas por las propias comunidades (gestión *in vivo*) y por los gobiernos locales (*in vitro*).

¹ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), São Paulo – SP – Brasil. Professor de Educação Básica II. Mestre em Letras (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8674-2117>. E-mail: otaviosilva@professor.educacao.sp.gov.br

PALABRAS CLAVE: *Política lingüística. Lenguas alóctonas. Educación básica. Lengua pomerana. LEM.*

ABSTRACT: *This paper aims to discuss linguistic education (immigration languages), with a focus on teaching Pomeranian language, and problematizing the question of the democratization of multilingual teaching in Brazilian public schools. We intend to identify future problems that may arise from Law No. 13,415 of 2017, which reformulated high school, and therefore eliminates the right to choose other languages at school from immigrant communities, previously guaranteed by the National Law of Guidelines and Bases of Education (LDB) 9394/1996. This is a descriptive work with a qualitative approach. As a theoretical basis we rely on the political studies of Calvet (2002, 2004, 2007) and others. As a result, we indicate the models of educational linguistic policies that resist monolingual guidelines and promote school multilingualism, taking as an example the measures to promote Pomeranian language managed by the communities themselves (in vivo management) and by local governments (in vitro).*

KEYWORDS: *Language policy. Allochthonous languages. Basic education. Pomeranian language. LEM.*

Introdução

Neste estudo discorreremos sobre a educação linguística em línguas adicionais (LA) alóctones, com enfoque no ensino de Pomerano. Buscamos inserir o debate nas discussões contemporâneas em torno de bases e normatividades para os componentes curriculares da Educação Básica (EB), problematizando a elaboração de políticas públicas educacionais para o componente de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), especificamente para a democratização do ensino plurilíngue nas escolas públicas brasileiras, em um momento em que as medidas federais não são favoráveis ao multilinguismo e ao desenvolvimento da competência plurilíngue na escola, através de línguas distintas do inglês, e por vezes do espanhol, como as línguas alóctones, hoje mangradas das propostas curriculares para atender outros propósitos políticos e econômicos relacionados ao ensino da língua inglesa.

Dentre uma das línguas alóctones, de caráter não oficial (RODRIGUES, 2010), que perdem legitimidade nos documentos norteadores da EB, está o Pomerano. Hodiernamente, o ensino desse idioma concentra-se nas regiões de do Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina e era assegurado como uma das disciplinas que poderiam compor o componente LEM, a cargo de escolha das comunidades alóctones, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996. Contudo, com a Lei nº 13.415 de 2017, que reformulou o ensino médio, as comunidades perdem o direito de escolha de outras LA.

Com a vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), passa-se a obliterar a oferta de outras línguas estrangeiras, especificamente as minoritárias oriundas dos núcleos de imigrantes como o alemão, italiano, japonês, polonês e ucraniano, presentes desde eras priscas na escola brasileira, e exige-se que o ensino de língua inglesa, agora obrigatório, deva substituir as LEM na EB em uma ação que promove o monolinguismo nos espaços escolares (DUBOC, 2019).

Por fim, objetivamos descrever as políticas linguísticas públicas educacionais das redes básicas de ensino que resistem às diretrizes federais, e ainda promovem o plurilinguismo na escola, tomando como exemplo as medidas de promoção do pomerano gerenciadas pelas próprias comunidades (gestão *in vivo*) e pelos governos (*in vitro*). Ademais, pretendemos responder as seguintes perguntas de pesquisa: a) quais são as regiões que ofertam o pomerano como disciplina obrigatória ou optativa nas redes públicas de EB?; b) quais os programas de promoção dessa língua no Brasil, gerenciados pelo Estado (gestão *in vitro*)?; e c) quais as práticas das comunidades (gestão *in vivo*) para a permanência e manutenção do Pomerano nas escolas públicas capazes de resistir às diretrizes federais que usam medidas de promoção do inglês como único componente de língua estrangeira que deve ser estudadas na escola?

Aporte teórico-metodológico

O estudo, constitui-se de um trabalho de cunho descritivo e de abordagem qualitativa, que se utiliza de fontes bibliográficas, partindo-se da sequência de etapas de uma metodologia de Revisão Sistemática da Literatura² (RSL), rumo à discussão crítica dos resultados seguindo a ordem de preparação e manutenção de RSL, que envolve sete etapas: (i) formular o problema, (ii) localizar e selecionar os estudos, (iii) avaliar a qualidade dos estudos, (iv) coletar dados, (v) analisar e apresentar os resultados, (vi) interpretar os resultados e (vii) melhorar e atualizar as revisões (ROTHER, 2007).

Nosso aporte teórico ancora-se em estudos sobre Políticas Linguísticas e gestão *in vivo* e *in vitro* (CALVET, 1998, 2002, 2004, 2007) relacionadas ao ensino de pomerano (FOERSTE; DETTMANN, 2019), enquanto língua alóctone (OLIVEIRA, 2003) em escolas de EB. Obtivemos acesso a textos digitais em formato *Portable Document Format (PDF)*,

² Rother (2007) aponta que a metodologia para a realização de uma revisão sistemática pode ser encontrada nas publicações Cochrane Handbook produzida pela Colaboração Cochrane; e no CDR Report produzido pelo NHS Centre for Reviews and Dissemination.

sendo que alguns fazem parte do acervo e catálogo do autor, coletados durante os estudos de pós-graduação, outrossim, a fontes bibliográficas impressas.

Especificamente no que concerne aos textos digitais referenciados neste trabalho acadêmico, e que fundamentaram nossos pressupostos teóricos, esses foram obtidos através de uma busca nas bases de dados eletrônicas nacionais e internacionais, incluindo SciELO, ACADEMIA, Google Scholar, Japanese Association for Research on Activity Theory (JARAT), ResearchGate, CiNii Articles, CiNii Books e CiNii Dissertations. Também recorremos a livros impressos e digitais, no período de março a dezembro de 2022.

Os seguintes descritores, e suas traduções para o inglês foram utilizados foram utilizados: política linguística; gestão *in vivo* e *in vitro*; línguas autóctones; educação básica; educação linguística em línguas estrangeiras; BNCC de linguagens; e, ensino de pomerano.

Obtivemos 58 resultados, dos quais 50 foram descartados. Os 8 restantes constituem o material que serviu de fundamentação teórica. Esse material estudado foi pré-selecionado a partir da leitura dos resumos e após, todos os trabalhos foram lidos na íntegra. Na pré-seleção foram descartados trabalhos em que o ensino de pomerano não estivesse diretamente relacionado à EB, o que não contextualizavam esse ensino de forma fecunda e com precisão.

Política linguística e a gestão *in vivo* e *in vitro* do plurilinguismo em espaços multilíngues

Discorrer sobre as ações políticas federais e locais sobre as línguas minoritárias e minorizadas do Brasil, é retomar conceitos recentes dentro da Sociolinguística. Primeiramente, Oliveira (2008) afirma que as línguas minoritárias se classificam em 180 línguas autóctones (indígenas) e 30 autóctones (imigrantes), onde se insere o pomerano. Ao longo dos anos, essas línguas têm sido marginalizadas não somente nos documentos norteadores da EB, mas também passam por um contínuo processo de minorização, pela própria política linguística em voga no Brasil há décadas (OLIVEIRA, 2003).

Tendo como pano de fundo o contexto europeu de independência de pequenas nações na década de 1950 e 1960, os Estados tinham que lidar com a questão da gestão da coexistência de diversas línguas em um mesmo espaço geográfico (SPOLSKY, 2019). Destarte, enquanto ciência, o termo Política Linguística, refere-se a toda tomada de decisão que envolve questões linguísticas, que devem ser compreendidas como instrumentos inseridos na *guerra das línguas* (CALVET, 1998), portanto, como instrumentos de relações de poder conforme é possível observar nos estudos de Calvet (2002, 2007).

Uma vez tomada certa decisão, parte-se para a sua implementação, que perpassa por três níveis de planejamento: o de *status*, em que se define dentre as línguas faladas dentro de uma comunidade, ou país, o papel e função social de cada uma; o de *corpus*, que se refere ao processo de normatização e elaboração de corpo gramatical, léxicos e dicionários das línguas escolhidas; e, por fim, o planejamento de aquisição, sendo este, o que envolve o processo de difusão do que se foi definido, através das mídias de massa e, principalmente, pelo sistema escolar, que engloba as políticas públicas necessárias para a escola, alunos e professores; políticas curriculares; e a manutenção de programas de materiais e livros didáticos, para que haja a concretização dos objetivos de dada medida de política linguística e planejamento linguístico, binômio associado às políticas estatais (CALVET, 2007; HORNBERGER, 2006; PENNYCOOK, 2006; RICENTO, 2006; SPOLSKY, 2019).

Contudo, é importante salientar que o Estado, embora detenha o poder sobre as políticas por si só, não consegue atender às idiossincrasias de todos os grupos que compõem os espaços, uma vez que as políticas linguísticas estatais, geralmente estão associadas à ideologia monoglóssica e de hegemonia identitária nacional, que por vezes usitam ações *glotocidas*, não atendendo as necessidades dos todos os grupos. Tem-se então a ocorrência de duas formas de gestão sendo uma decorrente das práticas sociais (*gestão in vivo*) e outra da intervenção sobre essas práticas (*gestão in vitro*).

Segundo Calvet (2002, 2007), gestão *in vivo* refere-se às formas como as pessoas resolvem os problemas com a comunicação no cotidiano, independentemente da existência de uma lei ou por decreto específicas. São oriundas do processo social e são produtos das práticas sociais. Podemos citar, à guisa de exemplo, as ações de comunidades de imigrantes que desde a década de 1980 lutam para manter suas línguas como LA nas suas escolas, como é possível observar através dos estudos de Silva (2017), que detalha o movimento precursor de comunidades alóctones alemãs, japonesas e italianas para a inclusão dessas línguas nos Centros de Estudos de Línguas (CEL) da rede estadual paulista.

Por outro lado, a gestão *in vitro* refere-se a ações derivadas de pesquisas e se consolida como ações de poder e controle. Esse tipo de gestão desenvolve-se principalmente por intermédio dos linguistas, que analisam as situações linguísticas, descrevem-nas, constroem hipóteses sobre o futuro das situações e propõem formas para regular os problemas linguísticos da comunidade linguística em questão. Em seguida, os políticos estudam os resultados e propostas apresentados; a partir desse estudo, escolhem as propostas que lhes parecem mais adequadas e aplicam-nas.

Por vezes, o Estado implementa decisões sem a participação dos linguistas. Concernentemente à participação dos estudiosos da linguagem, a gestão *in vitro* configura-se fundamentalmente como planificação, ou planejamento linguístico, de responsabilidade do Estado (CALVET 1998, 2002, 2004, 2007), e que segundo Khubchandani (1998) é o articulador das políticas linguísticas no que ele define de *ethos plurilíngue*.

O Estado e as comunidades: histórico das gestões e programas de promoção do Pomerano

Os pomeranos são um povo originário da Pomerânia, na região do Mar Báltico, entre as atuais Alemanha e Polônia. Com a derrota da alemã na Segunda Guerra Mundial, a maior parte da Pomerânia foi anexada pela Polônia, e a maioria dos alemães que viviam na região foram expulsos e refugiaram-se em outras regiões da Alemanha.

A língua original desse povo é o pomerano, o maior patrimônio cultural imaterial dos pomeranos (FOERSTE; DETTMANN, 2019), contudo, desde o século XIX, o alemão também passou a ser usado na Pomerânia. No século XIX, assim como outros imigrantes que deixaram seu país em busca de melhores condições de vida, migraram para o Brasil e Estados Unidos. A partida da Pomerânia rumo ao Brasil ocorreu no século XIX. Em 18 de janeiro de 1858, desembarcaram em São Lourenço do Sul, Rio Grande do Sul; ao Espírito Santo, chegaram em 1859; a Santa Catarina, em 1860 (FOERSTE; DETTMANN, 2019)

Foerste e Foerste (2017) asseveram que os processos migratórios fizeram parte do processo acelerado de transformações sociais que ocorreram no Brasil na segunda metade do século XIX e no início do século XX. Os pesquisadores afirmam que a ascensão das ideias republicanas, em substituição ao Brasil Império, com transformações políticas, sociais e culturais, teve impacto direto na população de imigrantes germânicos assentados em diversos Estados da Região Sudeste e Sul do país.

No Brasil, os pomeranos estabeleceram-se principalmente em três estados, sendo os já referidos, Rio Grande do Sul, Espírito Santo e Santa Catarina, onde construíram comunidades baseadas principalmente na agricultura familiar e na policultura. Aqui, foram enviados para terras de difícil acesso, e por serem geralmente isoladas de outros núcleos de povoamento, acabou sendo o isolamento geográfico um fator de fortalecimento étnico destes grupos.

No que tange à preservação do idioma, esse isolamento passa ser visto como um fator de sobrevivência da língua, praticamente apenas no Brasil, único país no mundo onde ainda se fala o idioma. Nos EUA, eles não formaram esses núcleos, diferentemente do Brasil, uma vez

que as colônias teuto-brasileiras normalmente surgiram em regiões inóspitas e pouco habitadas, sendo relevante observar que os imigrantes pomeranos eram quase sempre registrados como alemães pelas autoridades brasileiras.

No Espírito Santo, a partir de 1846, o governo brasileiro decide criar colônias para receber imigrantes europeus. Uma delas se estabelece em Santa Isabel, no ano de 1847, a outra é a Colônia de Santa Maria, desde o ano de 1867 conhecida como Santa Leopoldina. Segundo Dettmann e Küster (2015), a região de Santa Maria de Jetibá/ES foi povoada pelos imigrantes pomeranos a partir do processo de colonização quando se instalaram na recém-criada Colônia de Santa Leopoldina. Vários outros imigrantes se estabeleceram na Colônia, mas os pomeranos eram em maior quantidade, o que fez com que sua língua, a pomerana, se tornasse de uso comum no seu cotidiano

Entre as colônias alemãs fundadas no Rio Grande do Sul, a Colônia de São Lourenço, fundada no ano de 1858 por Jacob Rheingantz, foi a que mais recebeu imigrantes pomeranos. A Lei de Terras e a questão de terras devolutas, também beneficiou o empresário Hermann Blumenau, fundador da Colônia Blumenau em Santa Catarina, no ano de 1860. À medida que a ocupação e povoação da colônia aumentavam, passou a ocorrer a expansão das áreas colonizadas seguindo as margens do Rio Testo, e formando desta forma novos povoados que se estendiam até Testo Alto, Testo Central e Testo Baixo, colonizados em sua maioria por imigrantes pomeranos. Esta região formaria mais tarde o atual município de Pomerode, localizado a 33 quilômetros de distância de Blumenau.

No que tange à relação entre a língua pomerana, como língua de imigração, e o Estado brasileiro, pode-se dizer que essa foi marcada por períodos conturbados de nossa história. Muitas comunidades alemãs no Brasil surgiram em regiões inóspitas, onde era escassa a presença de falantes de português. Em decorrência, muitas dessas comunidades conseguiram preservar a língua de origem por várias gerações. Contudo, esse isolamento linguístico e cultural foi combatido de forma agressiva pelo governo nacionalista de Getúlio Vargas, por meio da campanha de nacionalização, entre 1938 e 1945 (BOÇOEN; VIEIRA, 2017).

Resultados e discussões

A situação política do ensino e o *status* da língua pomerana no Brasil

Hodiernamente, nos últimos anos, os governos têm promovido o estudo e a preservação do idioma pomerano. Segundo Foerste e Dettmann (2019), em 2005, sob consultoria linguístico-antropológica, prestada pelo etnolinguista Ismael Tressmann,

municípios do Espírito Santo com marcante presença de pomeranos (Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Laranja da Terra, Pancas e Vila Pavão) uniram-se em torno da criação do Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO), com o qual se busca dar respostas oficiais aos desafios enfrentados na escolarização dos pomeranos são longo do tempo, com isso, tem-se buscado incentivar culturalmente os municípios brasileiros que possuem o pomerano como língua cooficial, ou que tenham muitos falantes dessa língua. Desde então, materiais bilíngues diversos são produzidos. No desenvolvimento do programa, as práticas docentes perpassam processos de gestão, produção de materiais didáticos e formação em serviço. Os encontros com os sujeitos das escolas — gestores(as), técnicos(as), professores(as) e alunos(as) — possibilitam reflexões coletivas.

O PROEPO foi implementado nas escolas da rede municipal dos municípios de Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Laranja da Terra, Pancas e Vila Pavão, cujo objetivo é desenvolver um projeto político e pedagógico que valorize e fortaleça a cultura e a língua pomerana no ambiente escolar. Desde então, deu-se início à formação de professores/as em língua e cultura pomerana, ministrada por linguista, e esse idioma passou a ser ensinado nas escolas dos municípios citados, dada sua importância no seio familiar. À guisa de exemplo, em Santa Maria de Jetibá, o Pomerano é a língua materna da maioria da população, sendo adquirida no ambiente familiar e vizinhanças, pois é utilizada no cotidiano, em um claro exemplo de gestão *in vivo* dessa língua através das práticas sociais.

É importante destacar, todavia, que apesar de hoje estar regulamentado e ter o caráter de uma política de gestão *in vitro*, o PROEPO, é na verdade uma conquista fruto de uma gestão *in vivo*, iniciado em 2003, e liderados por pais, mães, membros das comunidades, professores, pesquisadores se preocuparam e começaram a discutir o PROEPO com as Secretarias Municipais de Educação dos cinco municípios capixabas em que havia descendentes de pomeranos – os já citados, Laranja da Terra, Domingos Martins, Pancas, Santa Maria de Jetibá e Vila Pavão – visando a valorização e o fortalecimento da cultura e a língua oral e escrita pomerana nas escolas públicas dos municípios acima citados.

No início de 2005, o PROEPO se tornou realidade através do apoio dos órgãos públicos. Em 2007, o projeto foi instituído programa por considerarem que seria um trabalho permanente e consistente.

Em junho de 2009, o PROEPO fica estabelecido por lei, e o termo de parceria celebrado assegura o compromisso das prefeituras em dar sustentabilidade e estabilidade ao programa. A partir dessas conquistas, propõe-se uma formação continuada para professores pomeranos bilíngues, tendo como um dos objetivos o ensino da língua escrita pomerana

usando como material de apoio o dicionário pomerano elaborado em 2006 por Imael Tressmann. Atualmente, o PROEPO atende todas as escolas da rede municipal de ensino do município de Santa Maria de Jetibá, desde a creche até o ensino fundamental dos anos finais (DETTMANN; KÜSTER, 2015).

Um passo importante no processo de reconhecimento e para a elevação do prestígio da língua nativa foi a cooficialização desse idioma em vários municípios do Espírito Santo e do Brasil, tornando o Pomerano língua oficial ao lado do Português. Segundo Foerste e Dettmann (2019), a partir do decreto 6.040/2007, os pomeranos foram reconhecidos como um povo tradicional. Esse grupo conta com aproximadamente 300 mil descendentes no território brasileiro, dos quais a maioria está no Espírito Santo, onde estimativas dão conta de que eles somam 150 mil. Em Santa Maria de Jetibá, o Pomerano é língua cooficial desde 2009.

A cooficialização da língua pomerana obriga o município, entre outras tarefas, a “incentivar o aprendizado e o uso da língua pomerana, nas escolas e nos meios de comunicação”, passando essa a ter *status* de língua reconhecida oficialmente ao lado do português, assegurando seu uso na sociedade, implementando políticas públicas necessárias ao cumprimento da lei de cooficialização.

Uma das localidades mais conhecidas do Brasil onde prevalece o bilinguismo pomerano-português é Pomerode, Santa Catarina. Uma das localidades onde se falava o baixo-alemão é Dona Otília, localizada no município de Roque Gonzales, Canguçu, Região das Missões, no noroeste do Rio Grande do Sul. No Espírito Santo, nas cidades de Afonso Cláudio, Pancas, Itarana, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, onde é língua cooficial, Vila Pavão, Domingos Martins e Laranja da Terra o pomerano se tornou a língua corrente por ocasião da chegada dos imigrantes.

Até hoje é a língua materna de muitos habitantes da região, e em vários dos distritos das cidades acima citadas é a língua mais falada. No entanto, por muitos anos, a alfabetização dos pomeranos da região era feita em alemão, e posteriormente em português, por isso uma pequena porção de seus falantes a escreve; em geral comunicam-se de forma escrita em alemão ou português.

No que tange ao *status* político do pomerano no Brasil ela encontra-se atualmente como cooficial nos municípios elencados no quadro 1:

Quadro 1 – Oficialização e cooficialização do pomerano no Brasil

A. Municípios brasileiros que possuem língua cooficial pomerana (Pommersch)	
1.	Espírito Santo
	Afonso Cláudio Domingos Martins Itarana Laranja da Terra Pancas Santa Maria de Jetibá Vila Pavão
2.	Santa Catarina
	Pomerode
3.	Rondônia
	Espigão do Oeste (em fase de aprovação)
B. Municípios que oficializaram o ensino da língua pomerana (Pommersch)	
1.	Rio Grande do Sul
	Canguçu São Lourenço do Sul

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Foerste e Foerste (2017)

Segundo Foerste e Dettmann (2019), há uma tendência de cooficialização de línguas minoritárias no Brasil, o que pode representar conquistas de direitos linguísticos por etnias até então invisibilizadas. As primeiras línguas a serem cooficializadas foram o *nhneengatu*, *baniwa* e *tukano*, em São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, por meio da lei n. 145/2002. Em relação à língua pomerana, depois de Pancas, sua cooficialização deu-se também em outros municípios capixabas (Laranja da Terra, Santa Maria de Jetibá, Vila Pavão, Domingos Martins e Itarana), bem como em Canguçu, no Rio Grande do Sul, e Pomerode, Santa Catarina. Também foi aprovada em agosto de 2011 a PEC 11/2009, emenda constitucional que inclui no artigo 182 da Constituição Estadual a língua pomerana, junto com a língua alemã, como patrimônios culturais do Espírito Santo. Santa Maria de Jetibá também possui estação de rádio em língua pomerana, a *Pomerisch Radio*.³

O inglês como língua franca na BNCC: uma política linguística que oprime as línguas alóctones no currículo escolar?

Na conjuntura atual, Jordão (2014) afirma que no campo do ensino-aprendizagem de línguas, há uma perspectiva nova, sendo essa o uso do termo Língua Adicional em substituição à Língua Estrangeira. Contudo, a pesquisadora afirma que esta é uma situação complexa, especialmente diante da instabilidade dos sentidos atribuídos pela academia aos termos inglês como Língua Franca (ILF), Língua Internacional (ILI), Língua Estrangeira

³ Cf.: <https://www.radios.com.br/aovivo/pomerisch-radio/24319>. Acesso em :12/11/2020.

(ILE), e Língua Adicional (ILA), conceitos apresentados em sua pesquisa, dos quais nos apropriamos, e discutimos a seguir, para compreender o atual *status* do inglês no currículo escolar brasileiro pós BNCC.

ILF se refere às funções da língua na sociedade, ou seja, deve ser definido como uma função da língua inglesa mundo afora, e não como uma variante linguística, como por vezes se encontra concebido.

Nessa perspectiva, segundo Jordão (2014), tem-se a consciência de que o inglês é na verdade muitas línguas, destarte, as várias línguas inglesas do mundo têm sua dimensão funcional nas culturas, tradições e necessidades das comunidades a que servem. O termo ILE estaria voltado exclusivamente ao contexto de aquisição, a situações de ensino-aprendizagem da língua, assim como ILA, em que os usuários do inglês na perspectiva de língua estrangeira teriam como objetivo “aproximar-se o máximo possível da variante nativa” (p. 18). A autora aponta uma posição de inferioridade atribuída aos não-nativos na perspectiva do ILE, pois “os falantes não-nativos (os estrangeiros) teriam como objetivo de seu aprendizado aproximar-se ao máximo dos usuários nativos” (p. 19) da língua alvo. ILF seria uma língua a ser aprendida também por aqueles que usam o inglês como primeira língua. Isso significa, conceber o ILF como uma língua que se desenvolve de maneira independente das normas centralizadoras de uma suposta “origem” baseado na ideia de uma língua padrão.

Dessa forma, o termo constrói os usuários do inglês como língua não-primeira enquanto sujeitos capazes de tomar posse da língua inglesa, de (re)inventar a língua a tal ponto que ela tenha que ser (re)aprendida por seus falantes-nativos. Segundo a autora, na perspectiva do ILF, “nós, brasileiros falantes de inglês, estaríamos libertos e autorizados a utilizar nossas próprias idiossincrasias, que poderiam na verdade constituir uma variante do ILF, uma língua em seu próprio direito de existir” (JORDÃO, 2014, p. 20).

Deslocando-nos ao conceito de ILF, da forma como está proposto na BNCC, Duboc (2019) frisa que o conceito é polêmico e polissêmico. A pesquisadora afirma que o ensino de inglês no Brasil é marcado historicamente por um discurso de fracasso já denunciado por pesquisadores brasileiros. O conceito de ILF caiu praticamente de paraquedas no componente curricular Língua Inglesa da BNCC, tendo em vista que é praticamente nula a discussão sobre o conceito de ILF na formação docente inicial e continuada. O componente Língua Inglesa, em substituição às atuais LEM, é assim apresentado na BNCC:

O tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos

recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2020, p. 241)

Na ótica ecolinguística de Calvet (2004), o inglês ocupa uma posição hipercentral, e percebemos que isso se reflete nas políticas educacionais brasileiras. Em um contexto cheio de percalços, e de minorização, o ensino plurilíngue público progredia, mesmo que a passos morosos, na escola pública antes da substituição do componente curricular LEM – que viabilizava o multilinguismo nos ambientes escolares – pela Língua Inglesa na BNCC. Esse fato pode, novamente, aproximar a escola pública do monolingüismo, como assevera Duboc (2019), uma vez que esse ensino também passa por um processo antigo de desvalorização e minorização dentro dos espaços escolares, que tem sua eficácia e relevância, postas em dúvida pelos próprios alunos, e por vezes pelos professores de outros componentes, como aponta o estudo de Rezende (2020) que apresenta em seu trabalho a situação de professores de inglês na escola pública, e suas frustrações no que tange à minorização dessa disciplina em relação aos demais componentes, como português e matemática; pouca visibilidade em grupos docentes da escola; e participação reprimida e pouco expressiva nas decisões que norteiam aprovação e reprovação de alunos em conselhos escolares.

Diferente do contexto europeu que, segundo Garcia e Otheguy (2020), definiu na União Europeia a diferença entre plurilingüismo, como uma característica individual do indivíduo e multilingüismo como fenômeno social, promovendo o plurilingüismo para que seus cidadãos tornem-se plurilíngues, o Brasil, igualmente multilíngue, ainda está fortemente ligado às ideologias monoglóssicas, promovendo essas práticas em suas diretrizes curriculares, não levando em consideração os direitos linguísticos dos indivíduos.

Além de uma expurgação dos direitos linguísticos das comunidades de imigrantes pomeranas, que viam, desde 1996, a escola como um espaço democrático para a promoção de línguas, acreditamos que a substituição das LEM pela língua inglesa, trará outras consequências aos aprendizes, que se manterão monolíngues, em virtude das construções sociais que influenciaram a elaboração do inglês como componente curricular na BNCC, ideias difundidas há décadas e que associam o fato de saber inglês à globalização, ao desejo de ascensão social, econômica, cultural, ao que Pennycook (2007) chama de mito do inglês como língua internacional.

Para o pesquisador, esse mito ganhou força através de histórias intermináveis sobre o inglês, constantemente inserindo o inglês em discursos sobre educação, desenvolvimento e pobreza, produzindo crônicas do inglês como a língua de oportunidade, de igualdade e de acesso. Tais mitos constroem implacavelmente a ilusão do inglês, apresentando o mundo com a visão de que existiria uma língua identificável chamado inglês, contudo, o autor afirma que este mito precisa ser "*desmitologizado*", ou "*desinventado*" prementemente. Ademais, as línguas alóctones, como o pomerano, ofertadas nas escolas, através das histórias de sucessos de alunos carentes que alcançaram ascensão acadêmica e profissional por terem tido acesso a LEM, podem ter o poder de *desmitologizar* o inglês como único trunfo social desses estudantes, pois, valendo-se do plurilinguismo, esse terá caminho pérvio a sua escolha respeitando seus próprios anelos.

Destarte, é importante que também haja maiores investimentos nos centros de línguas das escolas públicas estaduais, que ofertam outras línguas como o alemão, espanhol, italiano, francês, japonês, polonês e ucraniano, como em São Paulo, Distrito Federal e Paraná, pois esses espaços são as únicas fontes de acesso ao plurilinguismo como capital cultural (BOURDIEU, 1998) por alunos da escola pública. Para tanto, assim como o inglês, as LEM alóctones precisam de espaço e tutela legislativa através dos documentos norteadores da EB, espaço que deveria ser reconhecido há décadas, sendo o reconhecimento do pomerano como língua cooficial em alguns municípios um avanço, contudo que ainda não é contemplado com políticas educacionais a nível federal, pois a LDB 9394/96 e a BNCC não reconhecem nenhuma língua alóctone como disciplina, outrossim, o Estado, através da Constituição do Brasil (BRASIL, 1988), não reconhece as comunidades alóctones e suas línguas, diferentemente das comunidades e línguas autóctones.

Considerações finais

À guisa de conclusão retomamos nossas perguntas de pesquisa, primeiramente nos questionamos quais são as regiões que ofertam o pomerano como disciplina obrigatória ou optativa nas redes públicas de EB. Observamos que o idioma pomerano é reconhecido em regiões do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Rondônia, contudo é o Espírito Santo o local em que se concentram as políticas linguísticas que efetivamente promovem o idioma nas escolas públicas em cinco de seus municípios: Laranja da Terra, Domingos Martins, Pancas, Santa Maria de Jetibá e Vila Pavão. Atualmente, todas as escolas da rede municipal de ensino

do município de Santa Maria de Jetibá, desde a creche até o ensino fundamental dos anos finais ofertam o pomerano.

Em seguida, indagamo-nos sobre quais os programas de promoção dessa língua no Brasil, gerenciados pelo Estado (*gestão in vitro*). Identificamos que o Projeto de Educação Escolar Pomerana – PROEPO se tornou realidade através do apoio dos órgãos públicos, sendo criado em 2005. Em 2007, o projeto foi instituído programa por considerarem que seria um trabalho permanente e consistente. Em junho de 2009, o PROEPO fica estabelecido por lei, e o termo de parceria celebrado assegura o compromisso das prefeituras em dar sustentabilidade e estabilidade ao programa, contudo observamos que o PROEPO, é na verdade fruto da cooperação de pais e sociedade, e não uma iniciativa do Estado brasileiro.

A última pergunta de pesquisa referia-se a identificar quais as práticas das comunidades (*gestão in vivo*) para a permanência e manutenção do pomerano nas escolas públicas capazes de resistir às diretrizes federais que usitam medidas de promoção do inglês como único competente de línguas estrangeira que deve ser estudada na escola. Observamos que a força das comunidades escolares, linguistas e professores das escolas públicas municipais foi a precursora do estabelecimento de leis que asseguraram sobrevida e preservação da língua pomerana. Destacam-se o uso da língua nas mídias de massa locais (radio, *websites*, jornais etc.), além da publicação de material didático e planificação linguística de *corpus* que culminaram em dicionários bilíngues, facilitando o planejamento de aquisição do idioma através do sistema escolar. Outrossim, as práticas sociais das comunidades impactam diretamente na elaboração de políticas públicas municipais, contudo ainda insuficientes, para assegurar demais direitos às comunidades alóctones.

Por fim, publicações atuais dos governos municipais pomeranos são limitadas e incompletas, dificultando o acesso desse grupo a políticas públicas e direitos sociais. O mapa “Focos de imigração estrangeira no Espírito Santo”, por exemplo, não inclui os municípios de Domingos Martins, Afonso Cláudio, Laranja da Terra, Itaguaçu, Baixo Guandu, São Gabriel da Palha, Vila Valério, entre outros, onde vivem pomeranos. A partir de 1970, os pomeranos desse estado passaram a migrar para as cidades por falta de políticas públicas de agricultura familiar e do forte apelo desenvolvimentista do capital internacional, investido em grandes projetos industriais. A língua, como direito do cidadão, e humano, requer atenção do Estado, com incentivos por meio de políticas públicas, sobretudo quando se trata de línguas minoritárias. Assim, tornar a língua pomerana oficial contribuiria efetivamente para o fortalecimento e sua manutenção, assegurando sua vitalidade e permanência para as gerações futuras, pois cada língua é sempre um bem cultural de interesse coletivo e comunitário.

REFERÊNCIAS

- BOÇOEN, R.; VIEIRA, A. M. D. P. **As escolas étnicas polonesas e as leis de nacionalização do ensino (1889-1930)**. Horizontes, v. 35, n. 2, p. 59-68, ago. 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/375>. Acesso em: 31 out. 2020.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 abr. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC; SEB, 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.
- CALVET, L. J. **Sociolinguística - uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002
- CALVET, L. J. **Language wars and linguistic politics**. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- CALVET, L. J. **Por una ecoloxía das linguas do mundo**. Compostela: Edicións Laidvento, 2004.
- CALVET, L. J. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.
- DETTMANN, J. M; KÜSTER, S. B. O pomerano no contexto escolar: Por uma pedagogia culturalmente sensível. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais[...]**. Florianópolis: UFSC 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/poster-gt03-4399.pdf>. Acesso em: 31 out. 2020
- DUBOC, A. P. Falando francamente: Uma leitura *bakhtiniana* do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da ANPOLL**, Florianópolis, v. 1, n. 48, p. 10-22, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255/1021>. Acesso: 31 maio 2020.
- FOERSTE, E.; FOERSTE, G. M. S. Língua, cultura e educação do povo tradicional pomerano. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 33, e153099, 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100114&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 out. 2020.

FOERSTE, E. B. J.; DETTMANN, J. M. Língua pomerana na escola: práticas docentes e diversidade linguística. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, e240011, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100210&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 out. 2020.

GARCIA, O., OTHEGUY, R. Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 23, n. 1, p. 17-35, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2019.1598932>. Acesso em: 14 nov. 2020.

HORNBERGER, N. H. Frameworks and Models in Language Policy and Planning. In: RICENTO, T. (org.). **An Introduction to Language Policy: Theory and method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, Belo horizonte, v. 14, n.1, p. 13-40, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n1/a02v14n1.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

KHUBCHANDANI, L. Plurilingual Ethos: A peep into the sociology of language. **Journal of Applied Linguistics**, v. 24, n. 1, p. 5-37, jan./jun. 1998. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED431312>. Acesso em: 14 set. 2020.

OLIVEIRA, G. M. (org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: Novas perspectivas em política linguística**. Florianópolis, SC: IPOL, 2003.

OLIVEIRA, G. M. **Plurilinguismo no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO; IPOL, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161167por.pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.

PENNYCOOK, A. Post-Modernism in Language Policy. In: RICENTO, T. (org.). **An Introduction to Language Policy: Theory and method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

PENNYCOOK, A. The Myth of English as an International Language. In: PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. (eds.). **Desinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

RICENTO, T. (org.) **An Introduction to Language Policy: Theory and method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

RODRIGUES, F. S. C. **Língua viva, letra morta: Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. 2010. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-6, jun. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2021.

SILVA, O. O. **O Centro de Estudos de Línguas (CEL) na história do ensino de língua japonesa nas escolas públicas paulistas**. 2017. 178f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SPOLSKY, B. A modified and enriched theory of language policy (and management). **Language Policy**, n. 18, p. 323–338, 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10993-018-9489-z#citeas>. Acesso em: 17 set. 2020.

Como referenciar este artigo

SILVA, O. O. O ensino-aprendizagem de outras línguas na escola pós BNCC: Enfoque nos dissensos políticos de gestão in vivo e in vitro para o pomerano. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 8, n. 00, e202037, jan./dez. 2022. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v8i00.15053>

Submetido em: 19/12/2021

Revisões requeridas em: 22/01/2022

Aprovado em: 17/02/2022

Publicado em: 30/03/2022