

O Contato Linguístico na Serra dos Tapes, RS: implicações para o ensino do português brasileiro com manutenção do pomerano

THE LINGUISTIC CONTACT IN SERRA DOS TAPES, RS: IMPLICATIONS TO
BRAZILIAN PORTUGUESE TEACHING WITH POMERANIAN MAINTENANCE

Luís Isaías Centeno do **Amaral***
Daiane **Mackedanz****

Resumo: O artigo é resultado de estudo com uma turma de pré-escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero, localizada em Santa Augusta, RS. Objetivamos lançar reflexões acerca do contato linguístico pomerano e português brasileiro; mais precisamente, como a adoção de uma pedagogia culturalmente sensível às especificidades sociolinguísticas dos alunos influencia o processo de ensino do português, haja vista que mais da metade da turma analisada ingressou na escola ou como monolíngue pomerano ou bilíngue pomerano/português. A partir das postulações teóricas de Bell (1984), Erickson (1987) e Bortoni-Ricardo (2005) acerca dos usos linguísticos em contexto escolar, propomos que a alternância de código em sala de aula por parte do docente configura uma estratégia pedagógica culturalmente sensível que ratifica o aluno e gera um ambiente de confiança em que turnos em ambas as línguas, neste caso o pomerano e o português, contribuem para o aprendizado do português. No entanto, à alternância de código em sala de aula subjaz uma reflexão sobre quando qual língua é

* Doutor em Letras (2003) e Pós-Doutorado (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Associado III - UFPel. Contato: luis.ufpel@gmail.com.

** Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (2016). Professora Substituta Auxiliar - UFPel. Contato: daiane.mack@gmail.com.

empregada, de modo que os usos bilíngues não conduzam a um processo de substituição da língua materna dos alunos pelo português.

Palavras-chave: Contato linguístico. Pomerano. Pedagogia culturalmente sensível.

Abstract: This paper is the result of a study with a pre-school group, in the Primary School Martinho Lutero, located in Santa Augusta city, RS. We aim to promote thoughts towards to Pomerano and Brazilian Portuguese linguistic contact; more specifically, since the adoption of a more culturally sensitive pedagogy to students sociolinguistics specificities influences Portuguese teaching process, considering that most of the half analyzed joined school or as Pomerano monolingual or as Pomerano/ Portuguese bilingual. Based on Erickson (1987), Bortoni-Ricardo (2005) and Bell (1984) theoretical postulations about school context, we propose that code-switching in the classroom by the teacher into a culturally sensitive pedagogic strategy which ratifies the student and generates an environment of trust in which shifts between two languages, in that case Pomerano and Portuguese, contribute to the Portuguese learning. However, to code-switching in the classroom underlines to a reflection on when which language is used, so that the bilingual uses do not lead to a process of replacement of mother tongue to Portuguese by students.

Keywords: Linguistic contact. Pomerano. Cultural responsive pedagogy.

Introdução

ENTREVISTADORA: Porque, que nem hoje, eu vi tu falando em pomerano ali com eles.

DOCENTE: Sim, (...) Como o Leandro¹, tem coisas que se eu chegar e explicar pra ele em português, ele não vai conseguir captar, (...) principalmente na questão, de eu ter que colocar uma regra, uma ordem: “Oh! Tu não pode isso, por isso, por isso e por isso!”.

¹ Todos os nomes de informantes aqui mencionados são fictícios.

ENTREVISTADORA: *Aí tu usa...*

DOCENTE: *Aí eu tenho que falar pomerano com eles, apesar, assim, vamos dizer, ele fala tranquilo, ele consegue assim se comunicar. (...) Eu até falo português, mas eu falo também pomerano pra ele entender o que eu quero. Então, assim é uma maneira, (...). Eu tenho que ensinar ele a falar o português, mas ao mesmo tempo eu não posso deixar o pomerano de lado, porque senão ele não vai me entender e eu não vou chegar no meu objetivo.*

ENTREVISTADORA: *Que é ensinar o português?*

DOCENTE: *É, que é ensinar o português.*

Após a leitura do trecho acima podemos nos questionar acerca de qual realidade é aqui subjacente, haja vista que o contexto linguístico brasileiro é multilíngue e multidialetal. Este é um excerto extraído de entrevista sociolinguística, realizada em 2014, com a professora regente de uma turma de pré-escolar, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da comunidade de Santa Augusta, no município de São Lourenço do Sul, Rio Grande do Sul (RS). Santa Augusta, conforme estudos de Mujica (2013), é uma comunidade bilíngue pomerano e português e situa-se na Serra dos Tapes². Esta região foi colonizada por imigrantes europeus advindos, em sua maioria, da Pomerânia (situada no que hoje compreende o nordeste da Alemanha e noroeste da Polônia); o processo imigratório na região iniciou em janeiro de 1858, com a chegada dos primeiros 88 indivíduos (CERQUEIRA, 2010; WILLE, 2011). Atualmente, ainda encontramos na Serra dos Tapes sujeitos cuja língua materna é o pomerano, língua de origem baixo-saxônica, falada na Pomerânia (TRESSMANN, 2008), região originária da maioria dos imigrantes.

Entendemos que o bilinguismo presente nessa comunidade de fala atende a concepção de Couto (2009), segundo a qual, em comunidades com histórias sociais semelhantes, a regra é justamente o bilinguismo, multilinguismo, bidialetalismo e multidialetalismo, em que duas ou mais línguas (em nível interlinguístico), bem como as variedades linguísticas de cada uma (em nível

² Na geografia política atual da região sul do Rio Grande do Sul, a zona colonial localizada na Serra dos Tapes distribui-se entre os municípios de São Lourenço do Sul, Turuçu, Pelotas, Arroio do Padre, Canguçu, Capão do Leão e Morro Redondo.

intralinguístico) convivem em um mesmo território e, por isso, podem (ou não) entrar em contato.

Para melhor compreendermos o fato exposto é preciso, contudo, primeiramente, levar em consideração outros fatores subjacentes. Camara Jr. (2004), em seu livro *Estrutura da Língua Portuguesa*, aponta que há enorme variabilidade da língua no seu uso. Ela varia no espaço, no tempo, assim como na hierarquia social. Labov (2008) também agrega importante contribuição nesse sentido, apontando por meio de seu estudo na ilha de Martha's Vineyard que a variação da língua é considerada como parte do sistema linguístico de seus falantes e que, por isso, possui significados sociais dentro de cada comunidade de fala. Autores de diferentes perspectivas teóricas apontam para uma mesma questão: a língua não é homogênea e imutável. Pelo contrário, trata-se de um sistema heterogêneo, mutável no tempo e no espaço.

Ao refletirmos sobre a história do Brasil após a chegada dos portugueses em nosso território, percebemos que, na verdade, também se trata de uma história de contatos linguísticos. Ao longo desses mais de 500 anos de “descobrimento”, recebemos diferentes populações que aqui aportaram trazendo suas línguas. Conviveram, comunicaram-se e se misturaram aqui povos ameríndios, africanos, europeus e asiáticos (ALTENHOFEN; RASO; MELLO, 2011). Logo, o bi- e o multilinguismo – e também o bi- e o multidialetalismo – caracterizam nossos usos linguísticos. Mesmo que esses fenômenos em zonas urbanas (médias e grandes) talvez não sejam a regra, ainda assim, a visão hegemônica sobre o domínio absoluto do português não permite que se tenha consciência da existência do bilinguismo em pequenos grupos sociais muito relacionados a famílias de etnias diversas da população comum. Desse modo, as situações de contato linguístico são marcadas pelo fato de que, na maioria das vezes, as línguas ou variedades linguísticas em jogo nas comunidades de fala não detêm o mesmo prestígio social e, por isso, desempenham funções sociais distintas (FERGUSON, 1959; FISHMANN, 1972). Além disso, tais situações geram alterações e, conseqüentemente, mudanças linguísticas, bem como influenciam as concepções e atitudes dos falantes com relação a essas línguas ou variedades linguísticas, justamente devido aos valores simbólicos atribuídos pela sociedade a cada uma delas (COUTO, 2009).

A escola, essa instituição fundamental às sociedades modernas, pode influenciar fortemente as situações de contatos linguísticos. Ela não é somente espaço de construção da aprendizagem, mas também instituição incumbida da socialização dos indivíduos e, ao mesmo tempo, espaço de legitimação de determinados usos linguísticos. A escola, devido à sua grande representatividade social, influencia os usos linguísticos dos indivíduos acerca de sua língua, atuando como contexto e, concomitantemente, como agente indutor dos processos de contato, variação e mudança linguística. Especialmente em Santa Augusta, dos 21 alunos ingressantes na turma de pré-escolar em 2014, seis chegaram à escola como monolíngues pomerano, três como monolíngues português e os demais, 12 alunos, como bilíngues pomerano/português³. Tal realidade se configura como sendo de contato linguístico, atentando-se para suas especificações: a docente possuía a tarefa de alfabetizar os alunos em língua portuguesa e, ao mesmo tempo, ensinar/aprimorar o conhecimento dos alunos com relação ao PB.

Desse modo, enfocaremos neste trabalho o caso de contato linguístico entre o português e o pomerano. Mais especificamente, “como o contato com o pomerano impacta o ensino do português brasileiro (PB) em uma classe composta por alunos, em sua maioria bilíngues pomerano e PB ou monolíngues pomerano, iniciantes em sua caminhada escolar?”. A Pedagogia Culturalmente Sensível, termo cunhado por Erickson (1987) e traduzido para o português por Bortoni-Ricardo (2005), e a *Audience Design*, teoria proposta por Bell (1984), irão fundamentar empiricamente as reflexões aqui propostas sobre tais questões. Este artigo baseia-se em estudo qualitativo, de base quantitativa, realizado em escola municipal de Ensino Fundamental. Como modelo metodológico, adaptou-se a Etnografia Antropológica –

³ Destacamos que alguns desses 12 alunos possuíam, ao iniciar sua caminhada escolar, conhecimento incipiente do português brasileiro. Porém, foram considerados bilíngues, pois adotamos aqui a noção de sujeito bilíngue em consonância com Grosjean (1995) e Mozzillo (2001), os quais definem como bilíngues variados tipos de sujeitos, desde aqueles que se desempenham em uma das quatro habilidades (falar, compreender, ler e escrever), até os sujeitos equilíngues, ou seja, aqueles que possuem desempenho como nativos em outro idioma diferente de sua língua materna.

que se caracteriza como a descrição de um ou vários aspectos socioculturais de um povo ou grupo social – e a Etnografia da Fala para o contexto escolar, uma vez que os objetivos centrais da pesquisa são: i) verificar na comunidade rural Santa Augusta, com descendentes pomeranos, o papel desempenhado pela língua na construção de padrões identitários⁴ em crianças monolíngues pomerano e/ou bilíngues pomerano/português, ingressantes na vida escolar, bem como em alunos monolíngues pomerano e/ou bilíngues pomerano/português do 9º ano do Ensino Fundamental; ii) e, complementarmente, como a identidade – ou o seu processo de construção – influencia a manutenção da língua étnica.

O corpus da pesquisa é composto por 21 alunos da turma de pré-escolar do Ensino Fundamental, ingressantes na escola em 2014, respectiva docente e 29 alunos da turma do 9º ano também do Ensino Fundamental. Neste artigo serão enfocados os resultados com relação à turma de pré-escolar, os quais dizem respeito à primeira etapa da coleta dos dados, que ocorreu em 2014. A análise com relação aos alunos do 9º ano é resultado da segunda etapa da pesquisa, em 2015. Estes resultados sobre os dados de fala quantitativos não serão aqui apresentados e discutidos. O trabalho foi concluído em abril de 2016. A pesquisa foi desenvolvida na área da Sociolinguística junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras/Mestrado da Universidade Federal de Pelotas, RS.

O Português Brasileiro à Luz do Contato Linguístico: a influência das línguas de imigração alemã

A composição do português brasileiro talvez nunca poderá ser completamente desvelada, devido à complexidade de nosso cenário sociocultural durante os séculos dessa formação. Apesar disso, temos à disposição elementos indiciais dos possíveis cenários socioculturais, sócio-históricos e linguísticos no que tange ao desenvolvimento da língua portuguesa no Brasil em duas grandes modalidades: a norma popular e a

⁴ Ao se falar em “padrões identitários”, no plural, faz-se referência aos indivíduos que, juntos, constituem um conjunto de padrões identitários, mas cada sujeito da pesquisa possui sua identidade.

norma culta (ALTENHOFEN; RASO; MELLO, 2011). Desse modo, propomo-nos, nesta seção, a traçar um sucinto panorama dos contatos linguísticos subjacentes à composição do PB, enfatizando as situações de contato advindas da imigração de base alemã e seus resultados, especialmente em Santa Augusta.

O desenvolvimento do português popular do Brasil (PPB) está ligado ao processo de ocupação do território nacional por portugueses, ao contato com línguas indígenas e aos efeitos linguísticos do tráfico de escravos africanos. A história dessa língua também se liga à história das gerações de seus falantes. Isso nos remete novamente ao fato de que uma língua é um sistema mutável e heterogêneo; logo, varia sincrônica e diacronicamente, sendo então composta por variedades e registros diferentes. Dessa forma, como bem evidenciam Altenhofen, Raso e Mello (2011, p. 28), “cada vez que uma criança adquire sua língua materna, algo de novo acontece com o sistema, uma vez que os adquirentes de uma língua não recebem um modelo monolítico como insumo”. Segundo Couto (2009), no contato intergeracional, cada geração introduz inovações na língua, o que leva a mudanças linguísticas e à sua evolução.

Além de todas essas influências, o português popular brasileiro também foi e ainda é influenciado pelas línguas de imigrantes europeus e asiáticos (foco deste trabalho), que aqui aportaram a partir do século XIX. Segundo o censo de 1940, a língua alemã (aqui englobando todas as suas variedades e o pomerano) aparece com 644.458 falantes, aparecendo como a língua estrangeira mais falada no Brasil (ROCHE, 1969). Porém, historicamente, a situação linguística dos imigrantes germânicos e seus descendentes caracteriza-se pela adoção de medidas políticas e linguísticas coibitivas (ALTENHOFEN, 2004). Desde 1830 – logo após a chegada dos primeiros imigrantes alemães ao Rio Grande do Sul em 1824 –, o Império preocupava-se com a assimilação e adoção por parte desses indivíduos do português brasileiro. Foram instauradas colônias mistas, nas quais passaram a conviver imigrantes alemães, italianos, poloneses, entre outros. Acreditava-se que o fato de cada grupo falar uma língua distinta faria com que fosse adotado forçosamente o português, em detrimento das línguas dos imigrantes. Com a Segunda Guerra Mundial, as políticas de assimilação forçada intensificaram-se, devido ao medo e aos rumores de que um estado alemão poderia se formar no Rio Grande

do Sul. A política de nacionalização do ensino, implantada pelo governo de Getúlio Vargas, foi o ápice dessas medidas coibitivas. Essa política demonstrou, entre outras questões, a força monolingualizadora do português como língua nacional.

No que tange ao contato linguístico, há situações de interação que interferem na história social e cultural desses núcleos de imigrantes: relações da saúde, relações no âmbito do direito, relações do comércio, no turismo, nas relações internacionais, na religião, nas campanhas políticas e na escolarização e socialização (ALTENHOFEN; RASO; MELLO, 2011, p. 38). A partir de tais situações, pode-se questionar se a história desses imigrantes não seria, na verdade, a história do contato linguístico do alemão com o português, mais especificamente. Couto (2009, p. 56) nos oferece um exemplo emblemático do contato linguístico alemão-português: *Fech die Janellen, es chunt* (Feche as janelas, chove – *Mach die Fenster auf! Es regnet.*⁵). Trata-se de uma expressão empregada por falantes de língua de imigração alemã no sul do Brasil. Comparando com a sentença correlata em alemão, pode-se perceber que todos os itens lexicais são do português brasileiro (fechar – janela – chover); no entanto, a gramática é alemã (forma imperativa de segunda pessoa do singular; plural terminado em *-en* na palavra *Janellen*; desinência verbal *-t*, indicadora da terceira pessoa do singular *es*). Couto postula que temos, nesse exemplo, um processo de relexificação, evidenciando um dos resultados do contato linguístico em questão.

Dessa forma, pode-se perceber que o (contínuo) processo de evolução do português brasileiro é, na verdade, muito mais complexo do que defende o senso comum. Trata-se de um processo revelador de história linguística intrincada, bem como das políticas linguísticas monolingualizadoras há muito tempo, e ainda, presentes em nossas práticas discursivas/sociais, destacando aqui as práticas escolares.

O Bilinguismo em Santa Augusta

Um dos resultados do processo de imigração é o bilinguismo, “uso alternado de duas ou mais línguas por parte de um mesmo indivíduo”

⁵ Correlato em alemão padrão da sentença destacada.

(MACKEY, 1968, p. 555). Em função das migrações dos povos, os indivíduos levam consigo suas línguas, e geralmente o grupo de imigrantes fala uma língua diferente da usada no país no qual passaram a residir, como é o caso dos imigrantes que aqui aportaram. Quando esses sujeitos passam a fazer parte de um mesmo território e, com isso, interagem por alguma razão, temos o contato linguístico (COUTO, 2009). Logo, o bilinguismo é um fenômeno natural e inevitável das migrações e do isolamento pelo qual passa o povo migrado com relação ao seu grupo original.

No entanto, especialmente em contextos de imigração, a escolha da língua a ser utilizada dentro da comunidade dependerá dos estatutos, dos papéis, dos lugares e dos seus sujeitos. Desse modo, à escolha das línguas estão subjacentes sua frequência de uso em uma dada situação, o grau de bilinguismo e monolingüismo de interlocutores habituais, bem como, e principalmente, a frequência das relações sociais dentro daquela comunidade. Logo, as regras de uso de uma ou outra língua se dão [também] em função das situações sociais, o que se acrescenta a uma competência linguística relativa às regras de funcionamento da língua (HEREDIA, 1989). O esquema “quem fala qual língua para quem e quando” é basilar para a compreensão dos usos bilíngues em determinada comunidade de fala, neste caso Santa Augusta, uma vez que à utilização de duas ou mais línguas subjazem propósitos comunicativos internos e distintos. Nesse sentido, os usos bilíngues são reflexos de complexas relações sociais e de poder dentro da comunidade de fala (FISHMANN, 1972).

A Serra dos Tapes, por sua vez, possui diversidade étnica, de modo que podemos dizer que se trata de um mosaico sociocultural para o qual o processo de imigração contribuiu decisivamente. Isso se deve ao fato de que, em 1849 e 1850, foram criadas as primeiras colônias: Dom Pedro II, Nova Cambridge e Monte Bonito⁶. Foi em 1858, com a criação da Colônia Rheingantz, em São Lourenço do Sul, pelo empresário renano Jakob Rheingantz, que o processo de colonização da Serra dos Tapes ganhou impulso, a partir da chegada de imigrantes alemães, na grande maioria

⁶ As duas primeiras foram constituídas por colonos ingleses e a última, por imigrantes alemães prussianos.

pomeranos⁷. Posteriormente, chegaram colonos italianos e franceses⁸.

Desse modo, encontramos na composição da Serra dos Tapes, segundo Cerqueira et al. (2010), os seguintes grupos étnicos: pomeranos, franceses, alemães, italianos, luso-brasileiros, africanos e sírio-libaneses⁹. Em São Lourenço do Sul e em Arroio do Padre há a predominância de descendentes pomeranos, de modo que, atualmente, o pomerano ainda é falado e transmitido entre as gerações dos membros das comunidades. Inclusive, com seu estudo em São Lourenço do Sul, Maltzahn (2010) apontou o pomerano como o fator que garantiu a coesão do grupo de imigrantes. O estudo de Mujica (2013) na Comunidade de Santa Augusta reforça a mesma percepção, a de que essa língua étnica ainda desempenha o papel de coesão social. Segundo a pesquisadora, o pomerano é a língua mais utilizada nas interações familiares, com vizinhos e nos usos informais dentro da comunidade pesquisada. Além disso, as crianças, em Santa Augusta, são

⁷ Em 1856, Rheingantz firmou com o Governo Imperial um contrato de colonização, sendo que este vendeu para Jakob oito léguas quadradas de terras devolutas na Serra dos Tapes. Em outubro de 1857, aproximadamente, embarcou na Alemanha a primeira leva de imigrantes germânicos, em sua maioria pomeranos, composta por 88 indivíduos, os quais chegaram ao Brasil em janeiro do ano seguinte. Os lotes de terras demarcados por Jakob eram vendidos aos colonos, proporcionando, assim, lucro ao empresário e ao seu sócio, Sr. José Antônio de Oliveira Guimarães (THUM, 2009; CERQUEIRA, 2010; WILLE, 2011).

⁸ Estes últimos, em menor número.

⁹ Os dados apresentados por Cerqueira (2010), e advindos da área da História, foram extraídos do Projeto INRC – Doces tradicionais de Pelotas. A divisão por grupos étnicos proposta pelo estudioso para a composição da Serra dos Tapes não é representativa de comunidades de fala. Nesse sentido, por exemplo, a região de São Lourenço do Sul é caracterizada no projeto como possuindo majoritariamente o componente étnico pomerano. Porém, isso não significa dizer que somente o pomerano é a língua lá falada. Em consonância com Weinreich, Labov e Herzog (2006), em uma mesma comunidade de fala pode haver a predominância de determinada variedade linguística e/ou língua, porém ao lado de outras línguas e/ou variedades linguísticas dessas línguas. Desse modo, a Serra dos Tapes deve ser entendida tanto como um mosaico linguístico, dentro de um *continuum*, quanto como um mosaico sociocultural. Para mais informações acerca do trabalho de Cerqueira (2010), acessar o link <<http://bit.do/cjAn5>>.

bilíngues simultâneos, pois estão expostas ao português e ao pomerano simultaneamente. Com isso, a Serra dos Tapes é exemplo emblemático de contato linguístico e bilinguismo em decorrência do processo migratório na região.

Em nossa pesquisa, os resultados convergem¹⁰ para os de Mujica (2013):

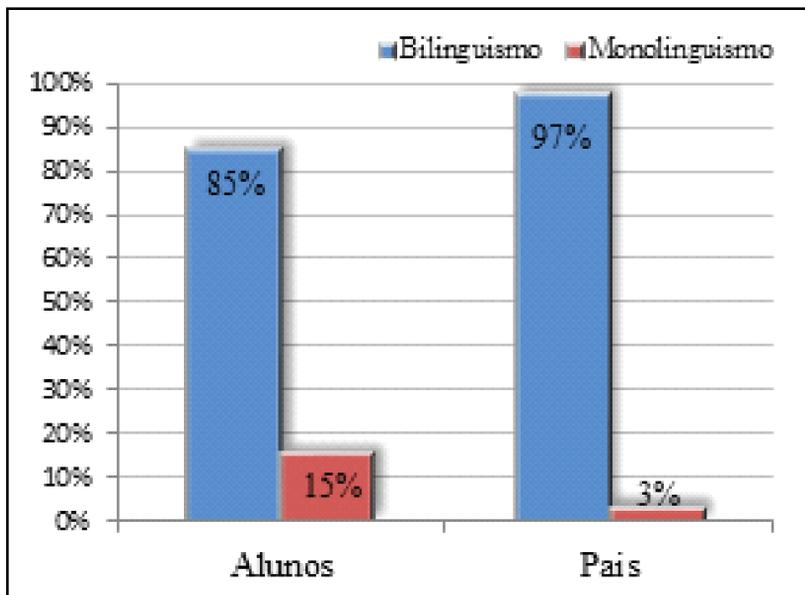


Gráfico 1 – Bilinguismo e monolinguismo (português) dos alunos da turma de pré-escolar e respectivos responsáveis

O fato de 18 (85%) das 21 crianças da turma de pré-escolar na Escola Martinho Lutero possuírem como língua materna o pomerano e, dentre elas, seis (28%) terem ingressado na escola como monolíngues em pomerano,

¹⁰ Os dados com relação ao bilinguismo dos alunos se referem ao momento em que as crianças iniciaram seus estudos; mais precisamente, se elas iniciaram o ano letivo de 2014 bilíngues pomerano e PB ou monolíngues (pomerano ou PB). Com relação aos pais, esse aspecto não foi investigado.

são dados que apontam justamente para a presença e uso intenso da língua étnica em Santa Augusta. Além disso, entre os 42 pais dos pesquisados, somente um não era falante de pomerano. Logo, trata-se de uma comunidade bilíngue e a língua étnica detém prestígio¹¹ entre seus membros. Por outro lado, o fato de 12 alunos (57%) já haverem ingressado como bilíngues parece indicar que o PB vem adquirindo espaço maior no cotidiano da comunidade, o que se deve ao fato de ele ser a língua oficial do país e, por isso, deter maior prestígio em cenário linguístico. Outro indício nesse sentido foi observado na quantidade de alunos bilíngues pomerano/português e monolíngues pomerano e português que ingressaram no pré-escolar entre 2014 e 2016, conforme o gráfico a seguir:

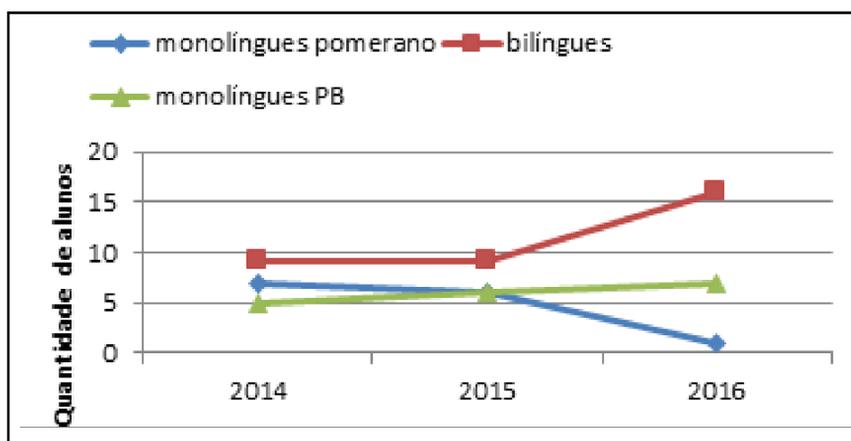


Gráfico 2 – Bilinguismo entre os alunos do pré-escolar

O aumento considerável, em 2016, do número de crianças que já ingressam bilíngues na escola parece também indicar que o PB vem adquirindo maior uso entre as famílias. O mesmo pode ser percebido quanto ao decréscimo de alunos que iniciam os estudos monolíngues em pomerano.

¹¹ Para Mujica (2013), há indícios de que se trata de prestígio encoberto.

Dos 24 alunos em 2016, somente um chegou à escola monolíngue em pomerano, enquanto que, em 2014, eram sete crianças e, em 2015, seis; ambas as turmas possuíam 21 alunos. O fato aqui levantado deve, no entanto, ser visto com certa cautela. Não há estudos anteriores de caráter histórico apontando que o pomerano sempre foi a língua mais falada em Santa Augusta. Os dados da pesquisa indicam, sim, alto índice de manutenção do pomerano, conforme veremos a seguir. O que colocamos em questão é que, em longo prazo, pode haver um movimento em direção ao uso maior do PB.

A maioria dos pais possui baixa escolaridade (Ensino Fundamental incompleto) e são, também, em sua maioria, agricultores. A economia de Santa Augusta baseia-se na agricultura familiar, com o cultivo de tabaco, milho e soja, assim como batata, feijão e hortaliças para consumo próprio. Concomitantemente, em 14 (67%) das 21 famílias, a língua mais utilizada no lar é o pomerano, sendo esta aqui também entendida como uma característica da comunidade, conforme o gráfico abaixo:

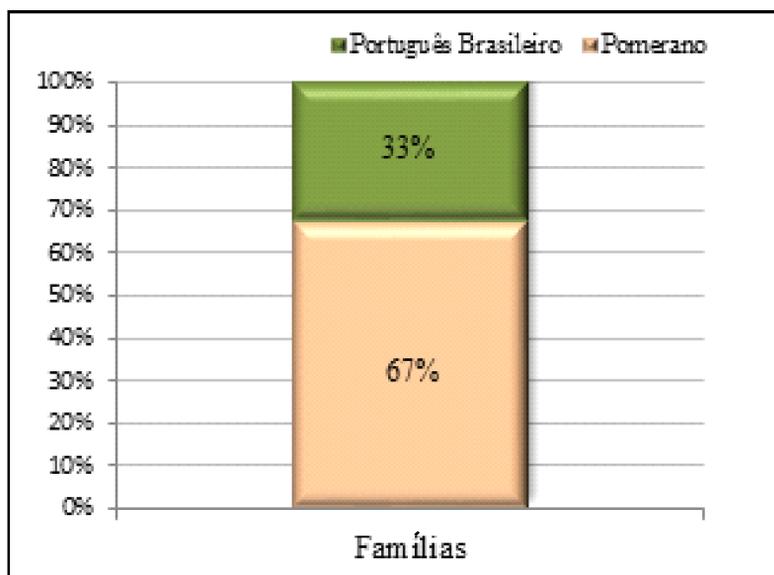


Gráfico 3 – Língua mais falada no lar (famílias da turma de pré-escolar)

Silva (2011, p. 134) esclarece que o uso da língua no lar e sua transmissão para gerações futuras são fatores fundamentais para o destino de uma língua. Em contextos nos quais os imigrantes constituem comunidades fechadas e, com isso, um grupo étnico, a língua minoritária ainda ser falada pelas famílias permite que haja espaço para o uso dessa língua no bairro e na vida comunitária. Segundo Fishmann (1972), isso se deve ao fato de que uma língua é mais associada a certos domínios do que outra. Nesse sentido, a família atua como o ponto central para a manutenção da língua étnica: *como instituição, a família cria e mantém limites que podem evitar uma excessiva invasão da língua majoritária.*

Relacionando as postulações de Silva (2011) e Fishmann (1972) aos nossos resultados, podemos traçar aqui um perfil sociolinguístico de Santa Augusta, em que a família possui importante papel para a manutenção da língua étnica. De acordo com Fishmann (1972), o repertório linguístico de uma comunidade de fala multilíngue é caracterizado pelo fato de que uma única população faz uso de duas ou mais línguas ou variedades da mesma língua para propósitos comunicativos internos distintos. Há, dentro das comunidades de fala, variáveis analíticas e descritivas importantes para a compreensão de quem fala qual língua para quem e quando. E essas múltiplas diferenças entre os usos bilíngues são reflexo de complexas relações sociais e de poder dentro da comunidade de fala, assim como podem se diferenciar de contexto para contexto. Dessa forma, “domínios linguísticos”

... designam as maiores aglomerações de situações de interação que ocorrem em contextos multilíngües específicos, não importando o número. Domínios nos levam à compreensão de que a escolha da língua apropriada está relacionada a normas e expectativas socioculturais difundidas dentro da comunidade de fala. Por essa razão, eles podem diferenciar de contexto para contexto, em termos de número e também em termos de nível. (FISHMAN, 1972, p. 19).

Além disso, o trabalho em família na agricultura pode ser um fator que garanta a união desses indivíduos, pois, conforme evidenciado por Maltzahn (2010), o trabalho e a família são valores tradicionais de uma família pomerana; e a língua, o pomerano, é o recurso utilizado para representar

esses valores. Os dados sobre a turma de pré-escolar se tornam mais emblemáticos quando os comparamos com os primeiros resultados com relação à turma de 9º ano da escola analisada. Vejamos o gráfico¹² a seguir, ordenado por domínios linguísticos:

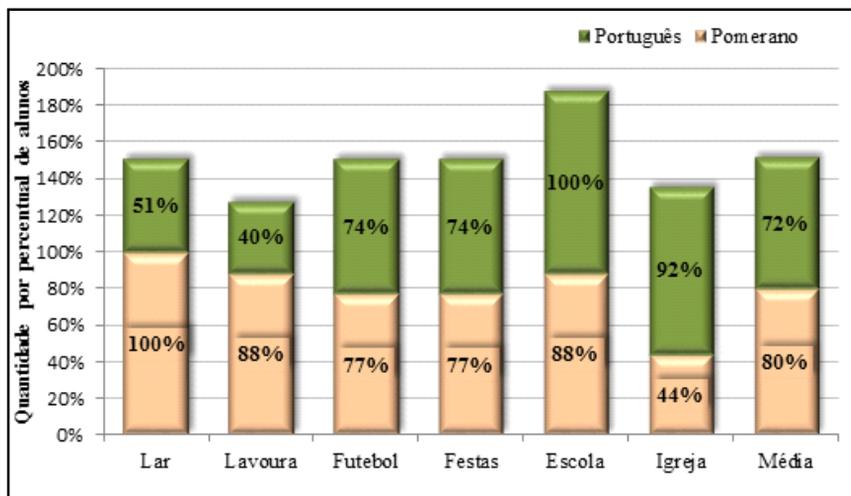


Gráfico 4 – Domínios Linguísticos (do informal ao formal): alunos bilíngues pomerano e PB da turma de 9º ano

Dos 27 alunos bilíngues na turma de 9º ano, 24 (88%) utilizam o pomerano no domínio escolar, o que indica ser a escola um ambiente

¹² O gráfico deriva das questões 17 e 20 de nosso questionário complementar, aplicado somente com os alunos do 9º ano do ensino fundamental. Os alunos deveriam marcar em quais ambientes eles falavam pomerano e português, sendo que em ambas as perguntas eram oferecidas as mesmas opções (igreja/culto, jogos de futebol, festas da comunidade, lar, escola, lavoura). Os pesquisados podiam marcar mais de uma opção por pergunta. O gráfico engloba somente os alunos bilíngues pomerano e PB, os quais somam 27 de um total de 29 alunos. Inclusive, o questionário complementar possuía duas partes, uma destinada aos estudantes monolíngues PB e outra, aos bilíngues.

favorável ao uso da língua étnica, consequência de suas ações em prol da manutenção da língua materna (LM) da maioria de seus alunos. Por conseguinte, há valorização e ratificação desses alunos e de suas características culturais, sociais e linguísticas. A comparação com o domínio familiar permite, ao mesmo tempo, visualizar uma situação de inversão, em que ambas as línguas não possuem usos equivalentes. Sendo assim, o Gráfico 4 indica novamente que o pomerano é a língua familiar, o que também pode ser inferido ao olharmos para o uso do pomerano no domínio da lavoura, cultivada através do trabalho em família.

Por outro lado, no domínio da igreja, o português detém maior prestígio, sendo inclusive o ambiente com menor índice de usos do pomerano. Logo, o português ganha mais espaço em tal ambiente devido ao seu prestígio e capacidade de instaurar “poder” enquanto língua oficial e nacional, conforme pressupostos de Ferguson (1959). Já em ambientes informais, ou seja, nos campeonatos de futebol – característicos na região por ocorrerem todos os finais de semana e comportarem número significativo de pessoas –, assim como nas festas religiosas, igualmente frequentes e populosas em Santa Augusta e em seu entorno, não há distinção quanto aos usos bilíngues.

O pomerano possui prestígio encoberto em Santa Augusta, sendo a língua do lar, da família, do trabalho na agricultura e também das conversas com amigos na escola, nas festas e jogos de futebol, conforme os dados relacionados aos alunos da turma de pré-escolar já indicaram. No entanto, em ambientes mais formais, no caso da igreja, perde espaço para o português, justamente devido ao fato de o pomerano ser considerado, em âmbito nacional, uma língua minoritária. Porém, ao olharmos ao mesmo tempo para a média de uso das línguas nos domínios investigados, percebemos que ambas dividem praticamente o mesmo espaço; com isso, pode-se dizer que há indícios de que o português vem adquirindo espaço quanto aos usos linguísticos dos pesquisados.

Ao lado desses aspectos, a escola estudada apresenta determinado posicionamento com relação ao entorno social. As suas ações estão voltadas para a preservação e manutenção do pomerano e das características socioculturais da comunidade. Como exemplo, temos o evento aberto a toda comunidade, realizado no dia 18 de julho de 2015 pela escola, cujo tema era “Língua Pomerana: a fala que não cala”. Na ocasião, os alunos de

todas as turmas apresentaram pequenas encenações teatrais em pomerano, bem como havia exposições de pôsteres sobre a história da imigração pomerana para a localidade, sobre os hábitos e costumes pomeranos ainda presentes. Inclusive, a turma do 9º ano pesquisada elaborou um vídeo, com depoimentos e encenações sobre os impactos na região da política de nacionalização implantada por Getúlio Vargas. Além disso, desde 2014 a escola oferece oficinas de pomerano aos alunos a partir do 2º ano até o 5º ano do Ensino Fundamental. Língua Alemã também é uma disciplina da grade curricular dos estudantes a partir do 6º ano, sendo podem optar entre essa língua estrangeira e o inglês.

Essa realidade diferencia-se de outras, uma vez que, historicamente, a escola está associada ao ensino da norma padrão da língua portuguesa em detrimento da fala vernacular, ainda que esta última seja utilizada no ambiente escolar. Caracterizado pelas suas concepções/ações sociais, políticas, culturais e linguísticas, o contexto escolar exerce pressão linguística na maioria das vezes contra a norma trazida pelos alunos (CARVALHO, 2010). Em Santa Augusta, a postura positiva e valorativa da escola e da maior parte de seu corpo docente com relação ao entorno linguístico e sociocultural do alunado traz resultados positivos para a situação de contato linguístico. Resultado disso pode ser visualizado no Gráfico 4, especialmente quanto ao domínio escolar, em que ambas as línguas, pomerano e PB, são utilizadas paralelamente no ambiente escolar, constituindo dessa forma um sentimento de valorização da etnia e da língua materna dos estudantes.

Desse modo, a escola vem contribuindo positivamente ao atuar de modo culturalmente sensível com relação às características linguísticas e socioculturais da comunidade de Santa Augusta. Para que se mantenha a coerência com empenho da escola em ajudar a preservar as características da comunidade, as ações pedagógicas dentro da sala de aula também precisam ser culturalmente sensíveis. As especificidades do entorno sociolinguístico, discutidas nesta seção, influenciam o ensino-aprendizagem – neste caso, o processo de alfabetização em português das crianças da turma de pré-escolar – e precisam ser levadas cuidadosamente em consideração durante as escolhas pedagógicas.

O professor, diante do contexto de contato linguístico em Santa Augusta, depara-se com sua obrigação profissional de alfabetizar e, ao mesmo

tempo, tornar bilíngues esses sujeitos. Consequentemente, ele será avaliado de acordo com a competência linguística em português de seus alunos. O docente sente-se pressionado para que as crianças sejam alfabetizadas em português com a maior brevidade possível. Nesse sentido, a situação de contato linguístico pode gerar certo desconforto no professor com relação às suas decisões pedagógicas, dentre elas os usos linguísticos em sala de aula. Tal movimento acarreta, na maioria das vezes e especialmente em contextos de contato linguístico, tomadas de decisões cujo resultado será um processo de substituição da língua materna do alunado, neste caso o pomerano, pelo PB, ainda que a substituição não seja o objetivo do docente.

Implicações Pedagógicas para o Ensino do Português Brasileiro em Santa Augusta e sua Relação com a Constituição da Identidade e Manutenção do Pomerano

Como dissemos anteriormente, a escola atua como cenário e, ao mesmo tempo, como agente indutor dos processos de mudança linguística, uma vez que nela encontramos a organização hierárquica com relação aos usos linguísticos e a distinção entre variedades de prestígio e variedades não prestigiadas. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a escola ensina o padrão escrito, o qual difere da variedade trazida à sala de aula e falada pelos alunos, o que muitas vezes gera incongruências durante o contato entre professor e alunos. O problema não reside na existência de um código “padrão”, mas no acesso ou não que grandes segmentos da população têm a ele.

Com isso, a escola desempenha o papel de instituição social difusora de concepções linguísticas, as quais influenciarão os modos de pensar, agir e os usos linguísticos dos falantes. É nesse sentido que uma pedagogia sensível às diferenças culturais e linguísticas dos alunos trará contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se do conceito de Pedagogia culturalmente sensível (*cultural responsive pedagogy*)¹³, cunhado por Erickson (1987) e traduzido para o português por Bortoni-Ricardo (2005). Esse conceito

¹³ A PCS surgiu a partir de preocupações com o desempenho escolar inferior ao da média nacional de crianças americanas pertencentes a grupos étnicos ou sociais minoritários, segundo dados estatísticos do início dos anos 1970.

não é específico da Sociolinguística, que o utiliza e o aplica às situações de sala de aula de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. O que propomos aqui é um alargamento da Pedagogia Culturalmente Sensível (PCS) para o contexto bilíngue de contato linguístico entre o pomerano e o PB, apontando as complexas relações que podem surgir em sala de aula a partir do contato linguístico entre línguas distintas.

Erickson (1987) traz duas explicações complementares para o sucesso e/ou fracasso escolar de alunos advindos de uma minoria linguística. A primeira defende que a diferença cultural no estilo comunicativo entre professor e alunos, i.e., a diferença na forma de ouvir e falar entre tais indivíduos configura-se como um ponto negativo no processo de ensino e aprendizagem. Essa diferença leva a problemas de comunicação e desentendimento em sala de aula. Da perspectiva da segunda explicação, os fatores externos trazidos pelo aluno de seu meio social, suas expectativas com relação à melhoria possivelmente oferecida pela escola frente ao mercado de trabalho são fatores importantes para o fracasso e/ou sucesso escolar. Torna-se, então, importante olhar para dentro e para o entorno da escola.

A *cultural responsive pedagogy* é definida, então, como

... um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores. (ERICKSON, 1987, p. 355).

O objetivo da PCS é ajustar os processos interacionais de modo a criar, em sala de aula (e entre seus membros), um ambiente de aprendizagem em que padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas já pertencentes à cultura do aluno possam se desenvolver. Esse ajustamento facilitará a transmissão de conhecimento, uma vez que são ativados processos cognitivos associados aos processos sociais familiares nos alunos. Anterior a uma prática bidialetal em sala de aula, é preciso que o docente acredite na inclusão por meio das distinções sociais e culturais; que haja uma *sensibilização* às diferenças culturais e sociolinguísticas dos alunos, bem como às

características ‘individuais’ desses sujeitos, contribuindo, dessa forma, para seu desenvolvimento escolar e enquanto cidadãos capazes.

Em estudos sobre o português brasileiro, Bortoni-Ricardo (1993, 1994) observou que o bidialetalismo do professor teve um efeito positivo no estabelecimento de um bom *rappor*t com os alunos e, conseqüentemente, na construção conjunta da atenção e no rendimento do trabalho escolar. As ações bidialetais refletem uma *pedagogia culturalmente sensível*.

Breunig (2007), com seu estudo na localidade de descendência alemã Boa Vista do Herval, Rio Grande do Sul, apontou o *bilinguismo* alemão-português como *estratégia pedagógica culturalmente sensível* adotada pela professora de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental¹⁴, em que a maioria dos respectivos alunos ingressou na escola ou como monolíngue alemão ou como bilíngue alemão/português. As ações (turnos de alternância de código do Hunsrückisch para o português), desenvolvidas intuitivamente pela docente durante a interação em sala de aula, estão de acordo com a PCS, principalmente por se configurarem em estratégias de ratificação do aluno falante de uma língua étnica e minoritária, ao mesmo tempo em que as características sociolinguísticas e culturais desses indivíduos são respeitadas, para que, então, o português brasileiro seja ensinado.

Partindo desses pressupostos, na classe de pré-escolar, a alternância de código, por parte da docente, do português para o pomerano durante as interações professor-aluno, especialmente para com as crianças ingressantes como monolíngues pomerano que ainda apresentavam pouco domínio do português, significa uma ação pedagógica positiva para a aprendizagem do português: “[...] *Nos primeiros dias de aula, para poder realizar o trabalho, é preciso fazer a tradução de tudo o que se fala, ou seja, falo em português e em seguida em pomerano.*”¹⁵

¹⁴ O corpus dessa pesquisa era composto por 18 crianças, das quais somente duas não nasceram na região e não falavam Hunsrückisch; das 16 outras crianças, três não sabiam português ao ingressarem na escola e 13 falavam português e alemão, caracterizando um contexto bilíngue.

¹⁵ Semanário de junho de 2014. Como recurso metodológico para a coleta dos dados, a docente enviava semanários. Objetivava-se obter relatos sobre os eventos considerados pela própria docente da turma de pré-escolar como significativos no que diz respeito aos turnos de uso de pomerano e português em sala de aula ao longo da semana.

Além disso, havia eventos com alternância de código nas interações entre aluno-aluno:

Ao início da aula, Maria orientou as crianças para que brincassem com os brinquedos disponíveis no fundo da sala. Nesse momento de interação aluno-aluno, as crianças utilizavam com maior frequência o português. Houve turnos em pomerano, os quais se intercalavam na fala em língua portuguesa, como, por exemplo, quando dois meninos demonstraram irritabilidade diante do uso de certo brinquedo e alternaram o código, do português para o pomerano. Mais especificamente, um menino irritou-se com determinada atitude de seu colega e o repreendeu em pomerano. Na atividade seguinte, em que os alunos realizavam uma colagem, pôde-se observar um maior uso do pomerano na interação aluno-aluno, apesar de ser esta uma situação mais formal de ensino, em que o tema do turno na língua étnica versava sobre como realizar a atividade. (DIÁRIO DE CAMPO: 14/agosto/2014).¹⁶

A sala de aula deste pré-escolar é um ambiente bilíngue, no qual a língua étnica não é alvo de estigmatização. As crianças se sentiam à vontade para empregar sua LM, inclusive diante da e com a professora. Logo, a ação docente se aproxima da pedagogia culturalmente sensível, uma vez que o uso do pomerano não é proibido em sala de aula. Concomitantemente, há preocupação em tornar as crianças conscientes sobre seu entorno sociocultural por meio de atividades de sensibilização: no dia 25 de setembro de 2014, *Maria* mostrou um vídeo sobre os índios e, a partir dele, esclareceu que os índios eram de uma determinada etnia, assim como os alunos eram descendentes pomeranos, também uma etnia.

Quanto à alternância de código, esta é realizada conscientemente pela docente e considerada importante para a aprendizagem do português e para a aprendizagem como um todo¹⁷:

*ENTREVISTADORA: E tu achas que isso ajudou no aprendizado também deles?*¹⁸

¹⁶ Ao lado dos semanários, cada visita à escola era documentada em diário de campo.

¹⁷ Trecho de entrevista sociolinguística com a docente da turma de pré-escolar realizada ao final do ano letivo de 2014.

¹⁸ Essa pergunta faz referência ao fato de *Maria* ter assumido a turma por falar pomerano.

MARIA: Sim, porque [...] a criança vem pra escola, sai do ambiente familiar, vai pra um lugar completamente diferente, uma rotina diferente, e aí vão encontrar uma pessoa com quem eles não VÃO conseguir se comunicar? Eles têm que sentir segurança com a pessoa que eles vão. [...]

ENTREVISTADORA: *Tu achas importante então que pra esse tipo de turma tem que ter uma professora que fale pomerano?*

DOCENTE: Eu acho que sim. [...] Principalmente [...] pela adaptação, pela questão da escola valorizar a cultura pomerana, cultura alemã. Então eu acho que [...] a educação infantil [...] é um preparo da criança pra um ensino fundamental. Então ela vai entrar, através do brincar vai ser uma adaptação dela à rotina da escola. É uma rotina completamente diferente da dela. Então não pode ser um trauma na vida dela. Ela tem que, em primeiro lugar, sentir confiança no lugar onde ela está.

Com isso, as ações pedagógicas são, em um primeiro plano, culturalmente sensíveis às características socioculturais da turma, contribuindo para a aquisição/aprendizagem do PB. Além disso, a escola foi culturalmente sensível às especificidades linguísticas da turma, pois, ao início das atividades letivas, a professora, por não ter domínio do pomerano, teve de ser substituída por *Maria*, falante de português, pomerano, alemão e inglês: *Era o desespero deles. Eles choravam, choravam, choravam, desesperados, porque eles não conseguiam se comunicar. E a outra professora de maneira nenhuma, muito querida, carinhosa com os alunos*¹⁹.

Por outro lado, com o decorrer do ano letivo, os turnos com alternância de código por parte da professora se tornavam cada vez menos frequentes, de modo que a língua portuguesa ganhou maior espaço em sala de aula, conforme os excertos abaixo evidenciam, atentando-se para sua ordenação cronológica:

Já conseguem me compreender, pois praticamente não falo mais em pomerano com eles, só em último caso. Vejo a necessidade de

¹⁹ Excerto da entrevista sociolinguística.

praticarem cada vez mais o português, pois precisam para alfabetização. [...] (Semanário, agosto de 2014).

O trabalho com a turma está melhorando, porque já conseguem entender a língua [portuguesa], apesar de que o Leandro apresenta muita dificuldade de aprendizagem. Os demais já resolvem suas atividades com facilidade, pois falam, com mais fluência a língua [portuguesa]. (Semanário, outubro de 2014).

Enquanto nas primeiras aulas o uso do pomerano ocorria como meio de estabelecer a comunicação, o elo com os alunos, à medida que o ano letivo se aproximava-se do fim, os turnos de alternância de código por parte de *Maria* ocorriam em momentos específicos: para explicar individualmente como o aluno deveria proceder na realização de atividades; para repreender algum aluno e/ou elucidar alguma ordem:

Um aluno, ao expor suas dúvidas à professora, fazia-o em pomerano. *Maria*, por sua vez, respondia em português.

Mais tarde, também no intuito de sanar dúvidas, outro menino realizava seus questionamentos na língua étnica, porém inserindo palavras em português. Novamente, a docente respondia em português, repetindo em pomerano somente quando percebia que não havia sido compreendida. (DIÁRIO DE CAMPO: 14/agosto/2014).

Neste ponto, cabe chamar uma concepção teórica capaz de lidar com a importância dos interlocutores numa interação. Allan Bell, em 1984, apresentou sua *Audience Design*, um novo enfoque sobre o papel do interlocutor nas alternâncias de estilo. Seu objetivo era propor uma alternativa à condução do tema proposta por Labov com a designação de *Attention to Speech*. A *Audience Design* é inspirada na teoria de acomodação da fala, que entende que o falante busca aproximar seu estilo de fala ao de seu interlocutor, com o objetivo de obter sua aprovação. Outra fonte de inspiração foi a concepção bakhtiniana de que falantes e ouvintes são partes essenciais da natureza dialógica da linguagem, e o que os aproxima ou afasta é a qualidade do sincronismo entre as diferenças estilísticas e diferenças entre falantes. Para Bell, a audiência é tão fundamental à existência da língua quanto os falantes.

De acordo com esta perspectiva, a variação estilística pode ser explicada a partir das características da audiência, especialmente em fala pública. Assim, a teoria de Bell propõe que os falantes adaptam o próprio estilo para buscar maior sintonia com seus ouvintes. Retomaremos adiante, no fechamento do texto, essas concepções, com o intuito de relacionar alternância de estilo e alternância de código.

Mais da metade da turma (13 alunos, dos quais sete chegaram bilíngues à escola e três monolíngues pomerano), ao longo das observações, passou a utilizar mais o português em sala de aula, reflexo das ações pedagógicas voltadas ao uso crescente do PB. O uso do pomerano possui, sim, papel fundamental para a adaptação da criança no ambiente e rotina escolar, especialmente para a progressão do aluno na alfabetização em português. Essas são as justificativas para o uso do pomerano em sala de aula nas interações professor-aluno. Porém, há um processo de substituição do pomerano pelo português, de modo que a língua materna dos alunos fica elencada às interações aluno-aluno e a situações específicas de sala de aula, ainda que as crianças expressassem preferência pelo pomerano.

Inclusive, a família possui o papel de permitir que o aluno chegue à escola já bilíngue; mais precisamente, à família é legada a responsabilidade de proporcionar à criança o acesso à língua majoritária, neste caso o português:

Questiono-me muitas vezes como os pais deixam chegar esta situação, porque afinal já estamos em 2014, a geração de pais fala a língua portuguesa. Então por que deixar os filhos passar por esta situação tão complicada²⁰. Não sou contra que ensinem a língua pomerana, acho que a cultura deve ser preservada, mas preparar o filho para uma situação nova é obrigação da família.²¹

Com isso, em conformidade com Altenhofen (2004), a escola fica isenta de sua responsabilidade: promover a escolarização e socialização, independente das condições do meio e de suas especificidades, dando

²⁰ Aqui a docente faz referência ao fato de ainda haver crianças que ingressam na vida escolar monolíngues pomerano.

²¹ Semanário de junho de 2014.

somente dessa forma o devido tratamento à realidade bilíngue e proporcionando conseqüentemente o êxito na educação.

As ações pedagógicas na sala de aula desta turma de pré-escolar são resultado de concepções linguísticas que refletem a força monolingualizadora do português brasileiro, fato ainda latente em nossa realidade de ensino. Além disso, a escola ainda está associada ao ensino da norma padrão em detrimento da fala vernacular/línguas minoritárias, ainda que a docente, com suas ações, deixe clara a importância de se levar em consideração o entorno sociolinguístico para a aprendizagem/aquisição do PB em uma situação de contato linguístico.

Como resultado desse processo de substituição, oito meninos optam preferencialmente pelo uso da língua étnica durante suas interações aluno-aluno²²: *a dificuldade encontrada é em relação à oralidade de alguns alunos que não conseguem expressar-se em português*²³. Nas primeiras observações, esses meninos, para elucidar suas dúvidas quanto à realização das atividades, empregavam o pomerano com a professora, obtendo, na maioria dos casos, uma resposta em português. Ao final do ano letivo, na maioria dos casos, as crianças já expressavam suas dúvidas junto à professora em português. Inclusive, esses oito alunos utilizavam somente o português com suas colegas do gênero feminino, enquanto que as meninas empregam somente o português nas interações aluno-aluno.

Segundo Maltzahn (2010), a família possui grande valor na comunidade de origem pomerana de São Lourenço do Sul, de modo que a figura patriarcal é central. Além disso, homens e mulheres possuem papéis sociais definidos, como, por exemplo: às mulheres competem as atividades domésticas e relacionadas aos filhos²⁴, assim como auxiliar no trabalho na agricultura, enquanto que os homens são responsáveis pelas tarefas mais pesadas durante o cultivo da terra. Conseqüentemente, seus usos linguísticos expressam tais relações socioculturais. Desse modo, os alunos do gênero masculino utilizam

²² Destes, três chegaram à escola monolíngues pomerano; os demais (cinco) ingressaram bilíngues, porém com pouco domínio do português.

²³ Semanário de agosto de 2014.

²⁴ As mulheres também têm responsabilidades associadas à lavoura e à criação de animais; no entanto, menos pesadas do que as realizadas pelos homens.

o pomerano, língua do lar e da agricultura familiar, em sala de aula como forma de representação dos valores socioculturais da comunidade: o homem é responsável pela gestão e sustento da família e o pomerano é a língua que carrega tais representações. Diferentemente, as crianças do gênero feminino exibem um comportamento contrário, distanciando-se possivelmente de tais representações características da comunidade.

Assim, o fato de oito alunos, todos do gênero masculino, utilizarem majoritariamente o pomerano nas interações aluno-aluno é aqui entendido como um reflexo, ou até mesmo reação, às ações pedagógicas representantes da força monolingualizadoras do português. Nesse sentido, o comportamento linguístico desses indivíduos é influenciado pela sua identidade, pelo desejo de se autoafirmar e a língua, o pomerano, é recurso fundamental nesse processo.

Considerações Finais e Contribuição à Escola

A escola, em contextos bilíngues, e suas ações com relação à língua materna e étnica dos alunos exerce função determinante na construção de concepções linguísticas da própria comunidade. Conforme salienta Altenhofen (2004), as atitudes com relação às identidades social e individual dos alunos influenciam, conseqüentemente, as microdecisões de cunho político empreendidas pelos membros da comunidade. Em âmbito familiar, essas atitudes e concepções linguísticas acabam sendo assimiladas pelos pais que, na qualidade de bilíngues, tomarão a decisão de ensinar ou não a seus filhos a língua étnica, cujos reflexos serão percebidos no grau de manutenção da língua na comunidade.

Nesse sentido, há duas contribuições de Bell que particularmente nos interessam neste artigo. A primeira se associa à ideia de que, se o falante se utiliza de recursos estilísticos compartilhados na comunidade de fala a partir de sua percepção das diferentes avaliações e usos relacionados à etnia, gênero, idade e outras características de sua *audiência*, é possível estender a reflexão de Bell para a situação de línguas em contato aqui apresentada. A segunda contribuição se associa à análise realizada do contato pomerano-português no contexto de sala de aula e de como se poderia abrir mais espaço para a língua minoritária neste ambiente da escola.

Nossa avaliação é de que os esforços empreendidos pela escola e pela professora estão alinhados, ainda que intuitivamente, com as premissas básicas de uma Pedagogia Culturalmente Sensível: há valorização da língua minoritária no ambiente escolar e aceitação nas interações de sala de aula; há respeito ao desejo de transição de um código ao outro. Por outro lado, é facilmente observável a atuação das pressões históricas sobre a escola para adoção, o mais rápido possível, da língua nacional: a professora utiliza o pomerano como língua de transição, diminuindo seu uso paulatinamente, com o fim nobre de cumprir sua missão profissional, a de alfabetizar os alunos em português. Isso põe por terra todos os esforços da comunidade de manutenção da língua e da cultura pomeranas, pelo simples fato de que a língua minoritária, lenta e sistematicamente, continua a ser substituída pela língua hegemônica.

É justamente aqui que a segunda contribuição de Allan Bell pode ser útil. Se a audiência importa para a valorização, utilização e manutenção de diferentes estilos, provavelmente o fará para a valorização, utilização e manutenção de línguas ou variedades minoritárias. Uma ação importante seria os professores da escola criarem permanentemente situações de fala pública em que as duas línguas fossem utilizadas para a discussão de *qualquer* assunto, sem hierarquias ou assimetrias entre elas.

Referências

ALTENHOFEN, C. V. Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no sul do Brasil. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILJI)*, Frankfurt am Main, v. 1, n. 3, p. 83-93, 2004.

ALTENHOFEN, C. V.; RASO, T.; MELLO, H. Os contatos lingüísticos e o Brasil. Dinâmicas pré-históricas, históricas e sociopolíticas. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. *Os contatos lingüísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

BELL, A. Language style as audience design. *Language in Society*, New York, v. 13, p. 145-204, 1984.

BORTONI-RICARDO, S. M. Educação bidialetal – o que é? É possível?
In: SEKI, L. (Org.). *Linguística indígena e educação na América Latina*.
Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993. p. 71-88.

BORTONI-RICARDO, S. M. Variação linguística e atividades de
letramento em sala de aula. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, n. 12,
dez. 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós cheguem na escola, e agora?*
Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BREUNIG, C. G. “Eu tenho que falar alemão, senão eles choram!”
Bilingüismo como pedagogia culturalmente sensível. *Calidoscópico*, v. 5, n. 1,
p. 31-44, jan./abr. 2007.

CAMARA JR, J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARVALHO, A. M. Contribuições sociolinguísticas ao ensino do
português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai. *Pro-posições*,
Campinas, v. 21, n. 3, p. 45-65, set./dez. 2010.

CERQUEIRA, F. V. Serra dos Tapes: mosaico de tradições étnicas e
paisagens culturais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM
MEMÓRIA E PATRIMÔNIO, 4., 2010, Pelotas. *Anais do IV SIMP*:
Memória, patrimônio e tradição. Pelotas: UFPel, 2010. p. 872-874.
Disponível em: <<http://bit.do/cjAn5>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

CERQUEIRA, F. V. et al. Diversidade narrativa das memórias de ítalo-
descendentes no Museu Etnográfico da Colônia Maciel, Pelotas, RS. In:
SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM MEMÓRIA E PATRIMÔNIO,
4., 2010, Pelotas. *Anais do IV SIMP*: Memória, patrimônio e tradição.
Pelotas: UFPel, 2010. p. 875-890. Disponível em: <<http://bit.do/cjAn5>>.
Acesso em: 13 dez. 2014.

COUTO, H. H. do. Conceituando contato de línguas. In: COUTO, H. H.
Linguística, ecologia e ecolinguística – contato de línguas. São Paulo: Contexto,
2009. p. 49-60.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 18, n. 4, p. 335-56, 1987.

FERGUSON, C. A. *Diglossia*. *Word. Journal of linguistic*, v. 15, n. 1, p. 325-340, 1959.

FISHMAN, J. A. The relationship between micro- and macro-sociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. p. 15-32.

GROSJEAN, F. A psycholinguistic approach to code-switching: the recognition of guest words by bilinguals. In: MILROY, L.; MUYSKEN, P. *One speaker, two languages*. Cross-disciplinary perspectives on code-switching. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

HEREDIA, C. de. Do bilingüismo ao falar bilíngüe. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (Org.). *Multilingüismo*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre; Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MACKEY, W. F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, J. A. *Readings in the Sociology of language*. The Hague: Mouton, 1968.

MALTZAHN, G. M. Memórias míticas: uma proposta de análise sobre as narrativas orais dos descendentes pomeranos da Serra dos Tapes/RS. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM MEMÓRIA E PATRIMÔNIO, 4., 2010, Pelotas. *Anais do IV SIMP: Memória, patrimônio e tradição*. Pelotas: UFPel, 2010. p. 905-915. Disponível em: <<http://bit.do/cjAn5>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

MOZZILLO, I. A conversação bilíngüe dentro e fora da sala de aula de língua estrangeira. In: HAMMES, W.; VETROMILLE-CASTRO, R. (Org.). *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: Educat, 2001.

MUJICA, M. M. *Atitude, orientação e identidade linguística dos pomeranos residentes na comunidade de Santa Augusta-São Lourenço do Sul-RS- Brasil*. 2013.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

ROCHE, J. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo, 1969.

SILVA, S. de S. A Colônia do rio Uvá: um contexto de imigração alemã e deslocamento linguístico. In: SILVA, S. S. (Org.). *Línguas em Contato: cenários de bilinguismo no Brasil*. Campinas: Pontes, 2011. p. 117-140.

THUM, C. *Educação, história e memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

TRESSMANN, I. O pomerano: uma língua baixo-saxônica. *Educação, Cultura, Sociedade*, Santa Maria de Jetibá, v. 1, p. 10-21, 2008. Disponível em: <<http://bit.do/cjW5P>>. Acesso em: 15 maio 2013.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.

WILLE, L. *Pomeranos no sul do Rio Grande do Sul: trajetória-mitos-cultura*. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

Recebido em: 31/08/2015

Aceito: 02/02/2016