

LÍNGUA MATERNA POMERANA: UM DIREITO SILENCIADO QUANDO A CRIANÇA ENTRA NA ESCOLA

POMERANIAN MOTHER TONGUE:
A RIGHT SILENCED BY THE CHILD'S ENTRY INTO SCHOOL

Myrna Gowert Madia Berwaldt

Universidade Federal do Rio Grande-FURG
myrnaberwaldt@yahoo.com.br

Gabriela Medeiros Nogueira

Universidade Federal do Rio Grande-FURG
gabynogueira@me.com

Resumo

Este artigo trata sobre os desafios da manutenção da Língua Pomerana, a partir do ingresso das crianças na escola regular. Por meio de observação participante, investigamos duas turmas de pré-escola em duas escolas municipais, localizadas nos municípios de São Lourenço do Sul e Canguçu, ambos pertencentes ao território da Serra dos Tapes-RS. Abordamos os princípios dos direitos linguísticos das comunidades tradicionais e a importância de salvaguarda da língua materna (CUNHA, 2000; MORELLO, 2009; TRESSMANN, 2005). Identificamos que nas escolas observada, uma forte presença do letramento ideológico (STREET, 2003, 2009) promovendo um silenciamento linguístico produzido pela imposição da língua majoritária e ausências de políticas públicas de fortalecimento da língua materna.

Palavras-chave: Povos e Comunidades Tradicionais; pomeranos; bilinguismo; identidade, letramento ideológico

Abstract

This article deals with the challenges of maintaining the Pomeranian language by the time children enter into regular school. Through participant observation, we investigated two pre-school classes in two municipal schools, located in the municipalities of São Lourenço do Sul and Canguçu, both belonging to the Serra dos Tapes- Rs territory, in Brasil. We address the principle of linguistic rights of traditional communities and the importance of safeguarding the mother language (CUNHA, 2000; MORELLO, 2009; TRESSMANN, 2005). We identified the there was a strong presence of ideological literacy in the observed schools (STREET, 2003, 2009), promoting a linguistic silencing produced by the imposition of the prevalent language and by the absence of public policies to strengthen the mother tongue.

Keywords: Traditional People and Communities; pomeranians; bilingualism; identity; ideological literacy

Introdução

Neste artigo apresentamos resultados de uma pesquisa realizada em 2019, sobre os desafios da preservação da Língua Pomerana, a partir do ingresso das crianças na escola regular. Buscamos conhecer, por meio da observação participante (MINAYO, 2005), como o cotidiano da sala de aula de duas turmas de Educação Infantil, em diferentes escolas públicas situadas em dois municípios no interior do Rio Grande do Sul, possibilita ou não a coexistência das Línguas Pomerana e Portuguesa pelas crianças. Consideramos esta questão relevante pois partimos do pressuposto que falar uma língua, vai além de saber um idioma, porque toda a cultura de um povo ou de comunidade está implícita neste processo.

No caso desta pesquisa algumas crianças são de famílias pomeranas, pertencentes aos povos tradicionais que, atualmente, são reconhecidos no Brasil como segmento de Povos e Comunidades Tradicionais. É importante colocar, que em 2007, o Ministério do Desenvolvimento Social, instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), por meio do Decreto Federal nº 6040, com o intuito de reconhecer e preservar outras formas de organização social¹. Nesse sentido, Povos e Comunidades Tradicionais são:

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, conforme definido no inciso I do art. 3º do Decreto nº 6.040, de 7/2/2007 (BRASIL, 2014, p. 28).

Conforme consta no referido decreto, dentre os povos tradicionais “estão os povos indígenas, os quilombolas, as comunidades tradicionais de matriz africana ou de terreiro, os extrativistas, os ribeirinhos, os caboclos, os pescadores artesanais, os pomeranos, entre outros²”, motivo pelo qual, referimos ao longo do texto o grupo étnico pertencente a pesquisa como povo tradicional.

Uma das escolas em que a pesquisa foi realizada, pertence a rede municipal de São Lourenço do Sul, município que tem a Língua Pomerana como patrimônio cultural³. Isso significa, que devido a sua relevância para a cultura local, é necessário assegurar sua memória, as decisões de uso da língua no presente, bem como a sua perpetuação, vislumbrando com prioridade a dignidade dos sujeitos (CUNHA, 2000).

A outra escola, pertence a rede municipal de Canguçu, localidade na qual a Língua Pomerana é cooficial⁴. Cabe colocar que a cooficialização de uma língua no Brasil é de iniciativa jurídica e administrativa, o que representa avanços em prol da proteção das línguas minoritárias que compõe o cenário brasileiro. Delegando ao município a possibilidade de legislar em prol das normas de proteção da língua, inclusive em âmbito escolar, ou seja, propondo uma política de fomento (ou não) da Língua Pomerana nas escolas da rede municipal de ensino (MORELLO, 2009).

Quanto às professoras das turmas observadas, um aspecto importante a ser ressaltado, é que a professora da escola de São Lourenço do Sul é falante apenas da Língua Portuguesa e, a professora da escola de Canguçu é nativa na Língua Pomerana e fluente na Língua Portuguesa.

1 Para maior informação consultar o link <http://mds.gov.br/assuntos/seguranca-alimentar/direito-a-alimentacao/povos-e-comunidades-tradicionais>

2 <http://mds.gov.br/assuntos/seguranca-alimentar/direito-a-alimentacao/povos-e-comunidades-tradicionais>

3 Lei Estadual nº 3793/2017: Reconhece como relevante interesse cultural no âmbito do município de São Lourenço do Sul a Cultura e a Língua Pomerana, falada e escrita.

4 Lei Federal Nº. 3473/2010 que trata da Cooficialização da Língua Pomerana em Canguçu.

As duas escolas, estão situadas no interior dos municípios citados e, integram a região da Serra dos Tapes-RS, território este composto por Povos e Comunidades Tradicionais. Sete municípios gaúchos fazem parte da Serra dos Tapes: São Lourenço do Sul, Turuçu, Pelotas, Arroio do Padre, Canguçu, Capão do Leão e Morro Redondo. A paisagem cultural do território resulta de um mosaico étnico, fundamentado por memórias e tradições destes grupos, que passaram por constantes movimentos de renovação e acomodação, em um permanente processo de diálogos culturais, travados entre as etnias dos imigrantes (italianos, alemães, pomeranos, franceses), bem como com etnias afro e luso-brasileiro.

Os saberes das tradições, o uso da língua materna, a relação de cuidado com a terra, os ritos sociais, representam características únicas deste grupo cultural. Porém, o que se tem observado é que os pomeranos que habitam a Serra dos Tapes, parecem desconhecer a relevância da sua cultura e da sua língua pois, não raras vezes, estigmatizam-na como apenas um dialeto.

As reflexões que realizamos ao longo deste texto, perpassam os conceitos de identidade e pertencimento bem como de letramento autônomo e ideológico seguindo a perspectiva de Brian Street (2003; 2009). Também utilizamos o conceito de *glotocídio*⁵ (BAGNO, 2002) e, além disso, buscamos referências no Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil – GTDL (2006-2007) que é o responsável por assegurar os trabalhos de registro de línguas, bem como pela definição de critérios para o registro das línguas existentes no Brasil. A pesquisa de Bahia (2005) contribui para a reflexão sobre os tensionamentos relativos à língua e cultura pomerana.

Deste modo, problematizamos neste artigo, os processos de apagamento da língua e cultura pomerana, a partir do ingresso das crianças na escola que, de modo geral, pouco ou nada se articula com a identidade e pertencimento deste povo em específico, considerando sobretudo o fato de uma professora ser bilíngue e membro da comunidade e a outra não.

Apresentamos inicialmente, o contexto sócio-histórico-cultural da pesquisa, na sequência a caracterização das duas escolas pesquisadas e os resultados da inserção nestes espaços ao longo do ano de 2019.

Contexto Sócio-Histórico-Cultural da Pesquisa

Como vários outros Povos e Comunidades Tradicionais, o povo pomerano esteve envolvido em duras disputas territoriais por diversas nações, o que afetou profundamente a construção de uma identidade, e mais ainda a construção de uma nacionalidade. Seu território foi desejado por diferentes grupos e, processos de diásporas, fazem parte do cotidiano histórico do povo pomerano. A Pomerânia, o território mãe, se localiza junto ao mar Báltico, território hoje dividido entre a Alemanha e a Polônia. A migração dos pomeranos da Pomerânia em larga escala, se deu a partir de meados do século XIX, com grandes índices imigratórios entre 1860 a 1880. Tempos difíceis na Pomerânia que se encontrava em pleno estabelecimento de novas regras de terras e mudanças nas formas de trabalho. Os pomeranos por serem servos das glebas, no final do feudalismo, ficaram sem lugar na nova configuração territorial agrária da região. Ao mesmo tempo estava em curso a política de imigração. Boa parte dos pomeranos imigrou para o Brasil, outra parte para outros países das Américas. Nos documentos de relação econômica relativos à imigração desse grupo, no caso da Colônia de São Lourenço do Sul, a cada sujeito imigrado era pago ao diretor do empreendimento determinado valor definido pela idade e gênero (TRESSMANN, 2005).

5 A política linguística principal do Estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de *glotocídio* (eliminação de línguas) através de *deslocamento linguístico*, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa. Somente na primeira metade do século XX, segundo Darcy Ribeiro, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil - mais de uma por ano, portanto (Rodrigues, 1993:23).(...) Não só os indígenas foram vítimas da política linguística dos Estados lusitano e brasileiro: também os imigrantes - chegados principalmente depois de 1850 - e seus descendentes passaram por violenta perseguição. (GTDL, 2006-2007, p. 4.)

Do ponto de vista histórico, a própria Pomerânia conviveu com disputas linguísticas-político-religiosas-territoriais desde o século XI. Essas disputas também se colocaram no cenário da América do Sul, mas de formas e modos diferentes. Aqui, as comunidades conseguiram estabelecer processos de resistência linguística de tal forma, que até o presente, conformam Comunidades Linguísticas com alto grau de vivacidade.

O Atlas Interativo de Línguas em Perigo (UNESCO 2010) coloca o Brasil em terceira posição mundial no ranking do país com maior índice de línguas ameaçadas de extinção. Estes dados, provenientes da UNESCO, apontam que das 180 línguas brasileiras, 45 encontram-se em situação crítica de extermínio. Entre as demais, grande parte também está catalogada como vulneráveis.

Desse modo, ações de salvaguarda linguística são essenciais para amenizar os impactos proporcionados pela padronização cultural e linguística exercida principalmente nos espaços escolares pois, assim como acrescenta Eberhard (2013), a sociedade tem muito a perder com a homogeneização. O referido autor cita 7 alarmantes resultados do processo. Vejamos:

1) A perda de um vocabulário rico em domínios de conhecimento cultural, incluindo conhecimentos medicinais e biológicos, de flora e fauna. O nosso conhecimento do mundo (a ciência) perde. 2) A perda de uma cosmovisão única, com perspectivas sobre o mundo que também são únicas. O nosso conhecimento das culturas humanas (antropologia) perde. 3) A perda de um sistema linguístico único, que nunca mais será repetido (sem ele a tarefa de descrever as línguas humanas fica empobrecida pela falta de diversidade). Nosso conhecimento da linguagem humana perde. 4) A perda de identidade histórica, deixando um povo sem o seu passado, sem as suas raízes (o resultado disso pode ser visto nas etnias onde os jovens estão sofrendo uma crise de suicídios, vivendo numa sociedade desligada com seu passado e sem esperança para o futuro). O povo perde. 5) A perda de oportunidades para o povo ser multilíngue. O povo perde de novo. Esta última perda implica perdas sofridas pelas crianças e jovens dessas comunidades: 6 O termo “glocal” é da autoria de Robertson, 1994. Perda de oportunidades para as crianças dessas comunidades terem um desenvolvimento intelectual melhor (sendo o multilinguismo um dos mais fortes alicerces acadêmicos). 7 perda de oportunidades para as crianças dessas comunidades terem a vantagem no desenvolvimento da cidadania e caráter civil e moral – pois o multilinguismo ajuda a promover uma perspectiva de inclusão e de tolerância a outros, evitando uma sociedade etnocêntrica e língua-cêntrica. (EBERHARD, 2013, p. 6)

Além dos alertas destacados no excerto, um outro ponto preocupante é a fala das crianças, considerando sobretudo, a autoestima promovida pela vergonha de falar a língua pomerana entre os colegas nos espaços escolares, mesmo que na escola, grande parte dos alunos sejam crianças e adolescentes pomeranos, conforme Bahia (2000) identificou em uma pesquisa realizada no Espírito Santo.

Os estudos com crianças, realizados por Humphreys (2001), identificam que por meio do comportamento, é possível perceber se a criança tem autoestima baixa ou elevada, sendo que, este fator permanece e afeta, inclusive, os modos de vida adulta. Se o espaço escolar promove, mesmo que despreziosamente, a segregação das culturas, das diferentes identidades, o pertencimento das crianças ao seu modo de vida, suas características singulares, vão sendo aos poucos substituídas.

As famílias de pomeranos participantes da pesquisa sofreram consequências da instauração do Estado Novo, em que os imigrantes foram obrigados a aprender o português, renegando sua língua materna e cultura de origem. As escolas que estavam aos cuidados das diferentes comunidades de

imigrantes foram extintas ou nacionalizadas, e foi sendo implantado a base de ensino unificada, ou seja, comum para todos habitantes do País. Bahia (2000) afirma que Getúlio Vargas, por meio de um Projeto de Nacionalização do Governo Ditatorial⁶, idealizava a padronização da língua a fim de alcançar uma unidade linguística. O português foi unificado e os pomeranos passaram a substituir a língua materna pelo português (JACOB, 2007). Além de ocupar e desapropriar as escolas dos imigrantes, o governo ainda “fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas” (MACHADO, 2009, p. 33). Estes registros históricos demonstram, de certa forma, o que Bagno (2002) chama de glotocídios, pois exterminaram drasticamente o número de línguas alóctones no Brasil e implementaram o mito de um país monolíngue.

De acordo com Silva (2004b), a escola brasileira a partir do momento em que iniciou o processo de unificação tinha o foco no ensino da língua portuguesa, guiado pela padronização lusitana nas perspectivas gramáticas e de condutas e normas pedagógicas. Desta forma, nenhuma variante do português, ou outra língua que não fosse o português padrão, era aceita. Diante desta perspectiva, o percurso político linguístico brasileiro, resultou, segundo Scheneider (2007, p. 24) em:

[...] discriminação, medo, perseguição e preconceitos linguísticos, raciais e culturais. Implantou-se no imaginário coletivo a ideia de haver línguas e, ou variedades linguísticas legítimas e outras ilegítimas e, por extensão culturas melhores e piores, quando todas são apenas diferentes umas das outras e, por isso, reciprocamente complementares.

A implantação da política de língua única no Brasil, desse modo, ocasionou o silenciamento ou mesmo o apagamento de línguas minoritárias. Para Machado (2009, p. 33) as línguas “[...] perderam sua forma escrita e se afastaram das cidades, passando a ser usadas apenas oralmente e cada vez mais na zona rural, em âmbito comunicacional cada vez mais restrito”.

Contudo, apesar deste cenário instituído com o Estado Novo, existe ainda, muitos pomeranos que são monolíngues e proporcionam aos filhos, netos e demais componentes da família a oportunidade de vivenciar a cultura por meio da fala, e desta forma fortalecem laços, valorizam as memórias, o modo de vida e a comunidade tradicional.

O grupo que fez parte da pesquisa, é composto por crianças entre cinco e seis anos, são filhos de camponeses pomeranos que praticam agricultura de pequena escala, em grande parte para o próprio consumo e comércio local, o que os caracteriza como Agricultores Familiares. As famílias que vivem especificamente neste cenário camponês, são organizadas de acordo com a perspectiva sócio cultural ou sociocultural de família estendida. Tendem a conviver cotidianamente bisavós, avós, pais, irmãos e demais familiares, os quais, costumam dividir a mesma propriedade durante a vida e comunicam-se por meio da língua materna. Cabe destacar, que as famílias com menor imersão no meio urbano, comumente optam por ouvir rádio na Língua Pomerana⁷ e fazem pouco uso de televisão, o que contribui para preservação linguística nestes espaços. Para Bremnkamp (2014), o isolamento que estas famílias viviam, possibilitou e fortaleceu o uso da língua majoritariamente nas suas comunidades até a década de 1980. Entretanto, um maior contato com a Língua Portuguesa, ocasionou alterações sociolinguísticas consideráveis.

6 Cabe colocar o Projeto de Nacionalização do Governo Ditatorial do governo Vargas não se dirigiu exclusivamente ao pomerano, mas a todas línguas utilizadas em território nacional (alemão, italiano, japonês, etc.).

7 Como é exemplo, citamos a Rádio Comunitária Kerb FM que, desde 2003, constitui-se em uma rádio eclética, com total envolvimento comunitário. A Rádio Comunitária Kerb FM responde com sua programação à herança cultural alemã-pomerana e gaúcha, transmitindo música, informação e alegria durante 18 horas do dia.

Porém, em tantos outros casos, a língua tem se extinguido na terceira geração, devido ao avanço nos meios de comunicação, à expansão da internet, cada vez mais acessível em locais longínquos e, a negação do direito ao uso da língua nos espaços escolares, gera um processo de desvalorização social da língua pomerana. Vivemos em um país que implementou políticas de língua única e, nessa perspectiva, a homogeneização linguística é uma prática padronizada e autorizada. Com isso, os grupos de língua minoritárias sofrem os impactos dessas políticas, pois a imposição de língua única gera uma homogeneidade forçada que impacta na identidade cultural.

As situações de conflito vivenciadas pelo pertencimento de falantes da Língua Pomerana, que é minoritária considerando o contexto em que a Língua Portuguesa é majoritária, na maioria das vezes, promove uma situação de deslocamento. Essa condição foi evidenciada nos espaços em que realizamos a pesquisa, tanto no contexto escolar quanto na comunidade em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos. Na escola, quando falam o pomerano, poucas pessoas entendem e muitas 'não fazem questão de entender' (MAHER, 2007). Diante disso, o falante da língua materna tende a se expressar em português.

Para além disso, a influência da língua materna interfere no sotaque, as palavras se misturam nas diferentes línguas, a sonoridade estigmatiza o falante. Portanto, seja na tentativa de se comunicar na sua língua materna, seja na tentativa de falar a língua da escola, expressar-se em pomerano é concebido como um estereótipo pejorativo, muitas vezes, associados à ideia de "colonos", fato que amplia ainda mais o estigma.

Para muitas instituições oficiais, mesmo de cultura imigrante, a língua pomerana foi e ainda é considerada apenas um dialeto. No entanto, para a comunidade pomerana a ideia de dialeto é pejorativa, pois assim sendo considerada, linguisticamente não é reconhecida tampouco respeitada. Isso demonstra que a disputa pelos direitos linguísticos é também uma disputa por emancipação cultural. De acordo com a pesquisa de Tressmann (2005), o pomerano na Europa tornou-se atualmente uma língua moribunda, pois grande parte da Pomerânia passou a integrar a Polônia, o que ocasionou grande movimentação de populações naqueles territórios, e gerou o enfraquecimento do uso da língua pomerana causada pelos rompimentos das estruturas socioculturais em território Europeu.

Debates e lutas políticas de distintas naturezas fomentam argumentações em relação à educação, especialmente, em cenários onde as escolas públicas são compostas por uma heterogeneidade cultural e contextual. É justamente essa diversidade, que nos oferece também, experiências várias as quais ensaiam mudanças curriculares, contexto no qual esta pesquisa se insere, ou seja, uma experiência que ousou ressaltar a memória e cultura local para fortalecer a identidade da comunidade, impactando assim no cenário social da mesma. Para Torres (2004) a escola é uma esfera onde ocorre a interseção de culturas, de conversões cotidianas conflituosas na luta pelo poder entre os diferentes sujeitos escolares e educativos, um microcosmo da vida social. Por meio da produção de dados, foi demonstrada a existência de um alto percentual de falantes da Língua Pomerana na comunidade, o que indica boa vitalidade linguística. Nesse cenário há um número considerável de crianças monolíngues pomeranas que ingressam no ambiente escolar falando apenas sua língua materna.

Letramento ideológico: imposição da Língua Portuguesa em detrimento da Língua Pomerana

Na perspectiva defendida por Street (2003), o letramento é um conceito que está diretamente relacionado com a cultura local e envolve duas dimensões, denominadas pelo autor de 'modelo ideológico' e de 'modelo autônomo'. No 'modelo autônomo', o letramento é definido pelo conjunto de 'habilidades técnicas', padronizadas e ensinadas arbitrariamente. Nesse modelo, as pessoas precisam decodificar as letras para utilizá-las. De acordo com Street (2003, p. 4): "o modelo 'autônomo' de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas". O autor considera que esse modelo escamoteia os aspectos culturais e ideológicos em que tais práticas estão baseadas, supondo uma neutralidade e universalidade que, segundo ele, têm como consequência "[...] a imposição de conceitos ocidentais de letramento a outras culturas" (STREET, 2003, p. 4).

No 'modelo ideológico', o significado de letramento envolve os âmbitos políticos e ideológicos, bem como os modos que as práticas de leitura e escrita realmente assumem em determinados contextos sociais. De acordo com Street (2003, p. 9):

Um modelo "ideológico" de letramento parte da premissa de que práticas variáveis de letramento são sempre enraizadas em relações de poder, e que as aparentes inocência e neutralidade das "regras" atuam para disfarçar as maneiras de manter esse poder através do letramento.

Ainda, de acordo com o autor, as pesquisas sobre letramento precisam considerar valores, crenças e concepções, permitindo a identificação dos diferentes modos de ser e viver. Considerando que o letramento é concebido como intrínseco aos aspectos culturais, investigá-lo requer uma imersão no contexto onde se constitui, a fim de compreender as práticas estabelecidas por um grupo específico e os significados atribuídos por eles, ou seja, para Macedo (2005, p. 15) "[...] a compreensão dos significados de ações e eventos produzidos pelas pessoas em determinado grupo".

Tendo a escola o papel de promover práticas sociais envolvendo a oralidade e a língua escrita, ou seja, o letramento, e que este se encontra intimamente ligado à cultura local entendemos que "o que o letramento é para qualquer grupo é o que ele é nos contextos em que é vivenciado" (STREET, 2014, p. 97). No caso desta pesquisa, as crianças foram, ao longo do ano, substituindo a Língua Pomerana pela Língua Portuguesa buscando a aceitação dos colegas e da professora escola. Street (2014, p. 37) considera que "[...] as pessoas absorvem práticas letradas em suas próprias convenções orais, ao invés de simplesmente imitar aquilo que foi trazido". Sendo assim, não é somente a língua que vai sendo silenciada e substituída, mas toda uma cultura.

Uma pesquisa realizada sobre configuração sociolinguística pomerana, no estado do Espírito Santo, indicou que, apesar das variações de fala das crianças acontecerem comumente em três línguas, pomerano, português e alemão, cada uma delas apresenta características simbólicas em sua forma de utilização (BAHIA, 2020).

Os dados da pesquisa demonstraram que o pomerano era utilizado nos espaços rurais, ou seja na intimidade da família, entre os amigos, nas relações de organização social (disputa por recursos, divisões de terra entre familiares e vizinhos), "como nas acusações de bruxaria e, principalmente, nas práticas mágicas (tais como benzeções) que demarcam os ritos de passagem como o nascimento, o casamento e a morte dos membros da comunidade" (BAHIA, 2000, p. 77). O alemão era a língua utilizada na esfera religiosa, sendo que os cultos eram ministrados na língua alemã e, o português, era a língua da comunicação nos espaços formais e institucionais, como a escola.

Para Bahia (2000), para além do fato de o português ser a língua oficial do país, nestes espaços, ele era considerado como “sinônimo de ascensão social e diferenciação entre os que permanecem na roça e os que foram para a cidade” (2000, p. 103). Estes fatores são evidenciados entre as crianças, o desejo de encaixe social colabora também para a substituição linguística e cultural. De acordo com a autora, por estes motivos, muitos têm preferência pela língua oficial, que é a língua de imigração. Conforme ressalta a autora:

Muitos pais justificam o fato de preferirem que seus filhos falem mais o português devido aos sentimentos de humilhação e vergonha que vivenciaram em situações formais na cidade. Muitos temem que a mesma situação ocorra com seus filhos. Os jovens também relatam as dificuldades de não saberem falar o português no cotidiano (BAHIA, 2001, p.102)

Ainda segundo Bahia (2000), a escola exerce um conceito preconceituoso sobre a língua pomerana, pois seus atores ainda não superaram o estigma de dialeto, que não tem nem grafia e gramática. Sendo assim, podemos considerar que, muitas vezes, há uma omissão por parte da escola em relação à presença e uso da língua materna e à falta de compreensão de que os modos de vida são elementos formativos, revelam práticas de silenciamento exercitadas pelas instituições escolares em geral.

A pesquisa que tratamos neste trabalho, foi realizada em 2019, em duas turmas de pré-escola, em diferentes escolas de dois municípios do interior do Rio Grande do Sul. Os dados foram produzidos por meio do registro no diário de campo (56 páginas escritas), de fotografias e filmagens (em torno de 28 horas de gravação), dos momentos vivenciados junto às crianças no espaço escolar. A inserção no campo da pesquisa ocorreu em três momentos distintos: i) na primeira semana de aula, no final do mês de fevereiro; ii) nos meses de abril, junho e, iii) em setembro e novembro, totalizando 26 dias de pesquisa.

Passamos a seguir tratar dos resultados da pesquisa.

O cotidiano de uma turma de pré-escola em Canguçu: crianças pomeranas e professora bilingue em pomerano e português

No primeiro espaço investigado, localizado no interior do município de Canguçu-RS, a Língua Pomerana é cooficial. A turma de Educação Infantil investigada é composta por um grupo de treze crianças, com idade de cinco e seis anos. O turno da aula é a tarde, com início às 13h e 30min até às 17h e 15min. |Do total das treze crianças, seis são monolíngues pomerano, três bilingues pomerano e português, e quatro monolíngues em português. Outra característica é a presença do alemão como língua no espaço da escola, além de ser uma língua comumente utilizada no meio social pelas famílias, ela é ofertada como disciplina obrigatória na escola.

O município de Canguçu é compreendido em uma extensão de 3.525 km², com população de 56.259 pessoas. Esse município é conhecido pelo considerável número de minifúndios, propriedades rurais de pequena proporção com foco na agricultura familiar, apicultura e criação de aves e mamíferos⁸. A escola municipal de ensino básico investigada está localizada no interior da cidade. O deslocamento dos alunos e dos funcionários é realizado pelo transporte público, devido ao seu difícil acesso.

Diante do papel relevante que a escola desempenha neste cenário sociolinguístico pomerano e português, apresentamos resultados das inserções realizadas na escola no início, no meio e no final do ano letivo, a fim de perceber as interações das crianças de uma turma de pré-escola e os desafios que os falantes do pomerano enfrentaram.

8 Dados da Página Oficial da Prefeitura, <https://www.cangucu.rs.gov.br/portal>. Acesso em 22.06.2020

Durante a primeira semana de observação, que ocorreu em fevereiro de 2019, as crianças, mesmo as falantes de pomerano, pouco interagiam entre si, tanto pela barreira linguística, quanto pelo estranhamento do espaço da sala de aula ou timidez. A aproximação das pesquisadoras com as crianças foi construída com certa dificuldade ao longo do ano de 2019. Elas observavam atentamente os detalhes das pesquisadoras, as roupas, o cabelo e a câmera que era utilizada no início da pesquisa para a gravação das aulas, a qual ficava posicionada estrategicamente para registrar os momentos de interação. Porém, ao percebermos que o fato de filmar a sala de aula, deixava as crianças desconfortáveis, decidimos realizar as filmagens apenas nos espaços externos. Com isso, percebemos que as trocas de palavras e até mesmo as recepções das crianças passaram a ser mais espontâneas.

Observamos que nas primeiras aulas do início do ano letivo, as crianças pareciam assustadas com a situação de frequentar a escola, tanto pelo ambiente, quanto pelo contato com pessoas diferentes das que estavam acostumadas. Na localidade, as propriedades são distantes uma das outras, o que dificulta o contato cotidiano entre outras crianças. Comumente, a forma de contato social mais recorrente anterior ao período escola é na igreja. O perfil linguístico da turma é marcante pelo significativo número de falantes do pomerano, 9 considerando as crianças monolíngues e bilíngues.

A sala de aula é composta por classes individuais, organizadas em formato de lua. Na parede está disposto o calendário climático, dos aniversariantes, desenhos e enfeites feitos pela professora. Também o alfabeto em português, além de quadro negro e um local de livros. O banheiro fica dentro da sala. A Educação Infantil nesta escola, fica em um anexo do prédio principal, do outro lado da rua e, para chegar até sala de aula, as crianças vão em fila, guiadas pela docente.

A professora, natural da localidade, é de origem pomerana e é bilíngue em pomerano e português. Observamos que, em alguns momentos, ela falava em português, em outros, em pomerano e, assim, ia facilitando o contato com as crianças e acolhimento das mesmas.

Porém, ao que tudo indica, a prática da professora não tem planejamento específico para a promoção do bilinguismo, mesmo ela sendo falante das duas línguas. A professora considera que é “uma forma de se comunicar com as crianças, muitas não entendem o português, mas precisam aprender para permanecer na escola”. (Diário de campo, Abril, 2019. p.32). De acordo com Harmers e Blanc (2000, p.189) a educação bilíngue é descrita como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”.

Entendemos que o fato de a professora ser professora falante da língua da cultura desta comunidade é uma condição potente para a condução das aulas e para a inserção das crianças na escola. Porém, quando a ação pedagógica não é pensada para a valorização da língua, os aspectos constitutivos da identidade e do pertencimento não ganham espaços. Por mais interesse que a professora tenha em manter a comunicação com as duas línguas, isso por si só, não garante o fortalecimento da cultura local e da língua materna. Do mesmo modo, o projeto político pedagógico de escola não se constitui em um instrumento de transformação, é necessário políticas públicas de educação efetivas para esta questão.

Porém, à medida que todo material didático disposto na sala de aula e as músicas cantadas forem difundidos exclusivamente em Língua Portuguesa, bem como cartazes com orientações fonológicas desta língua, o que ocorrerá é a aquisição do português, e o apagamento da língua materna. Para Maher (2007), enquanto para grande parte das crianças que são brasileiras nativas o bilinguismo é optativo, para as minorias étnicas aprender o português é obrigatório.

Práticas educacionais homogêneas se concretizam pelo ensino baseado na língua única. O português é o instrumento principal de relação linguística, ou seja, ocorre a substituição da língua materna pelo português. Exemplos disso se concretizam nas observações da pesquisa, em que crianças e sua língua materna são negligenciadas diante da falta de práticas de preservação linguística e valorização cultural. Em relação aos professores trabalharem apenas com a língua portuguesa, Cyranka (2007) ressalta que:

[...] hoje, uma parcela considerável desses professores entende a necessidade de mudar as perspectivas de seu trabalho com a educação em língua materna, mas a transição da teoria para a prática ainda gera desconfortável sensação de incompetência projetada na resistência da parte de muitos, resistência essa que, entre outros fatores pode levar à cristalização de metodologias estereótipos do ponto de vista do conhecimento da competência comunicativa dos alunos (CYRANKA, 2007, p.12).

Nas observações realizadas no mês de junho, chamou-nos atenção o fato de que algumas crianças não queriam mais falar a sua língua materna. Ana, por exemplo, expressou, com palavras misturadas entre pomerano “não quero mais falar o pomerano, é feio, as pessoas acham engraçado” (Diário de campo, Junho, 2019, p. 22). Em conversa com a professora e com as crianças sobre a língua, percebemos que elas apresentavam maior apropriação do português. Mudanças, que poderiam passar despercebidas, denotam a transição de uma língua para outra, como, por exemplo, o fato de passarem a nomear em Língua Portuguesa materiais como tesoura, lápis, caderno, mochila, os quais antes eram referidos apenas em Língua Pomerana. Contudo, um dos momentos em que as crianças se expressavam com naturalidade na Língua Pomerana, era a hora do lanche, considerando sobretudo que a senhora responsável pela merenda, ofertava as opções de alimento em pomerano. Neste momento, as crianças pareciam se sentir mais à vontade no ambiente e, principalmente, na comunicação com a merendeira.

Em dezembro, na última semana da pesquisa, percebemos que as crianças estavam falando com fluência o português, mesmo as que ingressaram monolíngues em pomerano. Interessante ressaltar que as crianças e suas respectivas famílias, comemoram as novas habilidades linguísticas. Como exemplo, destacamos a fala da mãe de uma criança no portão da escola: “leveí minha filha para consultar, e o médico disse, que se minha filha falar só pomerano era um atraso para ela, agora estou feliz, ela já fala português”. Esta mãe, a partir da colocação do médico, considerou que o fato da filha aprender a Língua Portuguesa permite mais do que interação na escola, mas uma possibilidade de “ser alguém na vida” (Diário de Campo, Dezembro de 2019, p. 32, 2019). Falas como desta mãe, reproduzindo o discurso do médico, está relacionada à ascensão cultural ou social, foi comumente escutada no percurso da pesquisa e reflete as questões de depreciação dos sujeitos do campo e, de desvalorização dos saberes da cultura.

O cotidiano de uma turma de pré-escola em São Lourenço do Sul: crianças pomeranas e professora monolíngue em português

A segunda escola localiza-se em São Lourenço do Sul-RS, município no qual a Língua Pomerana é patrimônio cultural. Esse município tem extensão de 2044,34 km²; e 43.668 habitantes., segundo dados do último censo realizado. A economia é baseada na agricultura, pecuária e turismo⁹.

9 Página oficial da prefeitura de São Lourenço do Sul-RS disponível: acesso 21.06.2020. <https://www.saoulourencodosul.rs.gov.br/>

A turma de pré-escola participante da pesquisa tem aula no turno da manhã, com início às 8h e 30min e término às 11h e 30min. Uma questão importante de colocar, é que a produção de dados ocorreu de forma concomitante nas duas escolas. Isto foi possível porque as aulas eram em turnos diferentes e o tempo de deslocamento entre ambas as escolas era de 20 a 30 minutos. Essa turma é composta por 14 crianças com idade de cinco e seis anos, sendo que três são monolíngues pomeranos, seis monolíngues portuguesas, e cinco bilíngues pomerano e português.

A turma de pré-escola é caracterizada por catorze alunos, três monolíngues pomeranos, seis monolíngues portuguesas, e cinco bilíngues pomerano e português. A sala de aula era organizada por grupos, sendo que duas classes eram dispostas frente a frente, formando o conjunto de quatro crianças por grupo. A sala de aula, da mesma forma que na escola anterior, era em um prédio anexo ao pavilhão principal. Esta organização do espaço aconteceu, segundo a diretora, porque não havia estrutura na escola para Educação Infantil e, devido à obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos, precisou ser implementada. No pátio do anexo havia uma pracinha, com escorregador, balanços e um banheiro. Nas paredes da sala de aula, estavam dispostos cartazes com calendário de aniversariantes, estações dos anos, o alfabeto, todos escritos em Língua Portuguesa.

No início do ano letivo, como descrito na escola em Canguçu, as crianças estavam muito tímidas e algumas chorando. Dois alunos ficaram por quase uma semana acompanhados por irmãos para que se adaptassem ao novo ambiente. De modo geral, o ingresso na escola é um momento de insegurança para as crianças e, para aqueles que não entendem o idioma falado, o estranhamento é ainda maior. O fato de a professora da turma não falar pomerano, dificultou o processo de comunicação entre ela e as crianças que não compreendiam o português.

Nos causou certa estranheza que a instituição de ensino, situada em um território que identifica grande parte dos filhos de imigrantes pomeranos, e que tenha a Língua Pomerana como patrimônio cultural, não atenda as demandas relacionadas à língua materna. Seria isto um indício de desprestígio conferido à língua pomerana em relação ao português? Observamos que nessa turma há mais falantes de pomerano do que Alemão-Hunsrück ou de só falantes de português, mas não há nenhuma proposta que fomente a salvaguarda linguística, seja do pomerano, seja do Alemão-Hunsrück. Essa é a realidade vivenciada pelos falantes das diferentes línguas minoritárias que vivem no Brasil. Conforme Street (2006, p. 472):

[...] o fato de uma forma cultural ser dominante é, no mais das vezes, disfarçado por trás de discursos públicos de neutralidade e tecnologia nos quais o letramento dominante é apresentado como o único letramento. Quando outros letramentos são reconhecidos, como, por exemplo, nas práticas de letramento associadas a crianças pequenas ou a diferentes classes ou grupos étnicos, eles são apresentados como inadequados ou tentativas falhas de alcançar o letramento próprio da cultura dominante: exige-se então, a atenção remediadora, e os que praticam esses letramentos alternativos são concebidos como culturalmente desprovidos.

Nesta mesma perspectiva, Bourdieu (1998) considera que a língua e seu uso se constituem por meio do social, em que a imposição de uma ou outra língua escamoteia a relação de mercado linguístico e poder social. Pertencer a um grupo de língua minoritária como pomerano e não ter sua língua materna valorizada no espaço escolar, indica aos diferentes sujeitos que a língua de valor social não é a sua.

No contexto escolar, contudo, isso não é entendido como um problema, visto que buscam lógicas de adaptação, mesmo que incoerentes com a própria cultura, pois as consideram necessárias para apreender o português, a língua da escola. Com isso, há uma perda significativa dos referenciais culturais, desde a infância, em que práticas de silenciamento e autocensura se estabelecem por necessidade de aceitação das normas da instituição formadora e do sistema educacional vigente.

As músicas e as cantigas utilizadas são aquelas que estamos acostumados a escutar em escolas e meios de comunicação urbanos, ou seja, produtos da homogeneização cultural. Os cartazes, enfeites e o material escrito que circulam na aula, são todos em português. Nesta perspectiva, Street (2014) problematiza as consequências do letramento para os diferentes grupos sociais pertencentes a sociedade. Para o autor, o que ocorre é a ênfase no letramento dominante, denominado, como referido anteriormente, por 'modelo autônomo'. Nesse modelo de letramento a homogeneização é perpetuada, uma vez que o que se vislumbra é o progresso da civilização. Conforme destaca Street (2014, p. 43):

[...] maiores oportunidades de empregos, mobilidade social, vidas mais plenas etc. – que as agências precisam decidir é como o letramento deve ser transmitido. Ela, porém, lida com um excesso de falsas obviedades em relação às implicações sociais na aquisição do letramento: há outras questões que precisam ser enfrentadas antes das questões aparentemente técnicas, questões de um modelo alternativo, “ideológico”, de letramento.

Uma escola situada em um território camponês, singular culturalmente, especialmente com demanda bilíngue poderia atentar-se as oportunidades de manutenção e valorização da língua e da cultura local. No entanto, como Street (2014) salienta, as relações de poder são práticas veladas por meio da neutralidade aparente nas perspectivas educacionais. Mesmo que imperceptíveis para os agentes da educação, neste caso a falta de oferta de um professor falante da língua da cultura local, impõe um padrão cultural aos alunos, que é silenciadora.

Uma situação que exemplifica como isso ocorre no cotidiano da escola é quando a professora fala para as pesquisadoras “Ahh, como ele é teimoso, nunca obedece ao que eu peço, está sempre aéreo” (Diário de Campo, Abril, 2019, p. 38), referindo-se ao fato de uma criança não ter atendido ao seu chamado. Cabe destacar que a criança em questão é pomerana, fala e entende apenas sua língua materna. Estava acompanhado pela irmã, uma menina de nove anos, que estava lá porque seus pais tinham preocupação com o filho, que não sabia se comunicar em português e era muito tímido.

Os desafios da língua demonstram fragilidades na comunicação, por consequência, a prática docente fica comprometida, principalmente neste grupo etário da Educação Infantil, que tem como um dos eixos de trabalho as interações e as brincadeiras. Segundo a fala da professora, o bilinguismo presente na sala de aula desestabiliza sua docência, pois além de lidar com as atribuições cotidianas, que para ela são desafiadoras, trabalhar com crianças que não entendem o português resulta em insegurança, dela e dos educandos.

Durante a pesquisa, ficou evidente que não existe planejamento curricular para promoção da língua ou sua valorização, estas classificações significam que o Estado reconhece a língua e seus falantes como salienta Oliveira (2007, p. 40-41):

Conquanto a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos atribua direitos a todas as línguas das comunidades linguísticas, independente de classificações como oficial/não oficial, majoritária/minoritária, escrita/ágrafa, etc, sabemos pela experiência acumulada em várias partes do mundo que a oficialização de línguas é um ponto importante para a promoção social dos grupos que as falam (ou dito pela forma inversa: sua manutenção sem status oficial é um poderoso instrumento para a subjugação desta comunidade linguística). Oficializar uma língua significa que o estado reconhece sua existência e reconhece aos seus falantes a possibilidade de não terem de mudar de língua sempre que queiram se expressar publicamente ou tratar de aspectos de sua vida civil.

Contudo, cabe destacar que a mesma escola que não proporciona a presença de uma professora falante da Língua Pomerana na Educação infantil, para mediar a relação de substituição linguística, oferta aulas de alemão e inglês como disciplinas obrigatórias. Diante deste fato, o desprestígio conferido à língua pomerana é evidente. Não identificamos a presença de uma política educativa pensada para essa questão, nem planejamento escolar direcionado ao atendimento desse público específico. Para Street (2014)

As dimensões primárias dessa nova estrutura de poder implicam a hegemonia das áreas urbanas sobre as rurais, dos homens sobre as mulheres e das elites centrais sobre as populações locais. Para compreender os processos de transmissão de letramento nesses contextos, não basta simplesmente analisar o papel do colonialismo ou neocolonialismo; também é necessário desenvolver modos de conhecer as estruturas de poder e as culturas locais (STREET, 2014, p. 53).

Ao que tudo indica, há uma prática padrão escolar sendo implementada desde a Educação Infantil que visa normatizar comportamentos e linguagens, inclusive a fala da cultura. Nesta prática, para Baker (2010), considerando o português como segunda língua pode ocorrer duas formas de bilinguismo, o aditivo e o subtrativo. O aditivo ocorre de forma a não representar nenhum obstáculo para primeira língua das crianças, é uma forma de aquisição da língua que não ocorre por meio de pressão, ou com a menor interferência de sobreposição linguística e cultural, desta forma a aquisição do português ocorre de forma respeitosa e fomenta a preservação da língua materna. Para o autor, o bilinguismo subtrativo acontece de forma oposta do primeiro, em que o sujeito, neste caso as crianças, são pressionadas a sobreposição linguística, os seja uma cultura em detrimento de outra. Estas situações comumente envolvem as línguas minoritárias, e línguas de prestígio, nesta perspectiva, é que o apagamento de uma língua materna pode ocorrer.

Considerações finais

Neste trabalho apresentamos e discutimos dados de uma pesquisa que buscou conhecer como o cotidiano de sala de aula de duas turmas de Educação Infantil, em diferentes escolas públicas situadas em dois municípios no interior do Rio Grande do Sul, possibilita ou não a coexistência das Línguas Pomerana e Portuguesa pelas crianças.

As práticas cotidianas que observamos em ambas as escolas nos dão indícios de que o glotocídeo é eminente, caso não hajam ações de políticas públicas que fortaleçam de forma mais efetiva, as práticas de salvaguarda da cultura do povo pomerano. Os dados da pesquisa demonstraram que escolas inseridas em territórios pertencentes à comunidade de povos tradicionais, como é o caso do povo pomerano, ao não terem em seus quadros profissionais, professores falantes da língua materna local, tornam o processo de inserção das crianças na escola mais difícil, pois além de terem que se adaptar a um novo ambiente, não entendem o que é dito e também não conseguem se expressar por meio da fala. No caso da escola observada em Canguçu, mesmo a professora sendo origem pomerana pertencente àquela comunidade local e, buscando traduzir em vários momentos para as crianças o que estava sendo tratado no cotidiano da escola, o que acontece de fato, não é um ensino bilíngue e sim a transição da língua pomerana para o portuguesa.

Desse modo, ficou evidente no contexto das duas escolas participantes da pesquisa, que práticas de preconceito com a língua materna, foram vivenciadas pelas crianças pomeranas. Muito provavelmente, da referida língua, não fazer parte da hegemonia dominante e estabelecida como culta e até mesmo, bonita.

A dissociação entre realidade cultural e as políticas públicas de gestão da educação e da cultura se aprofundam, quando esses mesmos e espaços são territórios de processos de reconhecimento da cultura pomerana, tanto como patrimônio, como os de cooficialização da língua¹⁰.

¹⁰ Lembrar que no município de Canguçu-RS a língua é Cooficial e em São Lourenço do Sul é reconhecida como Patrimônio Cultural. Ambos do Território Pomerano da Serra dos Tapes.

Outro fato relevante, que se soma à inadequação das políticas educacionais, é que a opção de aprendizado oferecida nas escolas é inglês e alemão, fato esse que destoa de um processo firmado na cultura local e representa o domínio do Estado sobre as culturas tradicionais. A práxis requerida é de avivamento cultural, para que as crianças pomeranas possam exercer seus direitos linguísticos, a língua materna é uma necessidade curricular. Manifestar-se em sua linguagem tradicional na escola é um direito, que embora difuso, necessita ser regulamentado pelas políticas públicas.

O resultado da falta de prestígio às línguas maternas, conferida aos diferentes povos no meio educacional, é representada nas ações de preconceito e negação da presença e uso da língua da cultura. A ausência de uma ação educativa que tenha por base o contexto cultural, impacta na desvalorização do modo de vida. Nesse sentido, as instituições também produzem o escárnio e corroboram para o abandono da língua materna por parte de muitos pomeranos, o que foi evidenciado nesta pesquisa no caso das crianças entrarem na escola falando apenas pomerano e no final do ano a comunicação sendo realizada basicamente em Língua Portuguesa.

Por fim, cabe lembrar, como reforça Bagno (1999), que língua não está em crise como dito por alguns gramáticos e a mídia, o problema é que a educação foca no que considera erro, tanto na fala quanto na escrita. Essa situação, que demonstra preconceito linguístico, somada com a negação de direitos de língua materna impactam negativamente a vitalidade da língua pomerana na Serra dos Tapes e a diversidade cultural do Brasil.

Referências

- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 14^a. ed., 2002. p.148.
- BAKER, Colin. *Foundations of bilingual education and bilingualism*, 4 ed. rev. ed. Clevedon/Avon: Multilingual Matters, 2006, p. 492
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 2008. p. 192.
- BAHIA, Joana D. V. *O Tiro da Bruxa: Identidade: Magia e Religião Entre Camponeses Pomeranos do Estado do Espírito Santo*. 2000. 328f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro. <https://oestrangero.org.files.wordpress.com/2012/04/o-tiro-da-bruxa.pdf>, Acesso em: 02/07/2020.
- BRASIL. *Ministério Público Federal*. Câmara de Coordenação e Revisão, 6. Territórios de povos e comunidades tradicionais e as unidades de conservação de proteção integral: alternativas para o asseguramento de direitos socioambientais / 6. Câmara de Coordenação e Revisão; coordenação Maria Luiza Grabner; redação Eliane Simões, Débora Stucchi. – Brasília: MPF, 2014.
- BREMENKAMP, Elizana Schaffel. *Análise Sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá*, Espírito Santo. 2014. 291f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória. <http://repositorio.ufes.br/handle/10/3778> Acesso em 02/07/2020.
- CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. Língua e identidade em vidas migrantes. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; GURAN, Milton et alii., *Migração e identidade: olhares sobre o tema*. São Paulo: Centauro, 2007a, p. 133-190.
- CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora (MG)*. 2007. 181f. Tese (Doutorado em estudos linguísticos) Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói. http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Lucia%20F.%20Mendon%20C3%A7a%20Cyranka.pdf. Acesso em 02/07/2020.
- Diversidade Linguística do Brasil: relatório de Atividades do GTDLB, 2006/2007.

EBERHARD, David. *Em defesa das línguas minoritárias do Brasil*. Associação Internacional de Linguística - Sil, Anápolis - Goiás, 2013. p.1-18. https://www.researchgate.net/publication/275466032_EM_DEFESA_DAS_LINGUAS_MINORITARIAS_DO_BRASIL/link/58a59962a6fdcc0e0768b232/download. Acesso em: 28/06/2020.

HUMPHREYS, Tony. *Auto-estima: a chave para a educação do seu filho*. São Paulo: Editora Ground, 2001. p. 279.

JACOB, Jorge Kuster. *A imigração e aspectos da cultura pomerana no Espírito Santo*. Vitória: Departamento Estadual de Cultura, 1992. p.71.

MACHADO, Fernando.; AZEVEDO, Joana. A investigação sobre imigração e etnicidade em Portugal: tendências, vazios e propostas. *Revista Migrações*, Lisboa, p. 7-31, 2009. In:

MACEDO, Helder. *Sem Nome*. Lisboa: Editorial Presença, 2005. p. 306-323.

MAHER, Terezinha Machado Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda Couto. & BORTONI-RICARDO, Stela Maris. (Orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 67-96.

MORELLO, Rosângela. *A política de cooficialização de línguas no Brasil*. Platô: Revista Internacional do Instituto da Língua Portuguesa, v. 1, n.1 2012. p. 8-17.

OLIVEIRA, Gilván Muller. A cooficialização de línguas em nível municipal no Brasil: direitos linguísticos, inclusão e cidadania. In: MORELLO, R Rosângela. (org.). *Leis e Línguas no Brasil: O processo de cooficialização e suas potencialidades*. Florianópolis: IPOL, 2007. p. 343-358.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. Tradução Marcos Bagno. p. 240.

STREET, Brian. *Perspectivas Interculturais sobre o letramento*. Filologia Linguística Portuguesa. n. 8, 2006, p. 465-488. em <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>> Acesso em: 16/04/2020.

STREET, Brian. In: MARINHO, Marildes e TEODORO, Gilcinei. *Entrevista com Brian Street*. Língua Escrita, Revista Eletrônica, n.7, p. 84-92, jul./dez. 2009. Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br>>, Acesso em: 14/05/2020.

SILVA, M. da. Narrativas de formação e estágio supervisionado: reflexão sobre uma parceria pedagógica para ser aproveitada na formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Trajétórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora Unesp, 2004b, p. 371-381.

SCHENEIDER, Maria Nilse. *Atitudes e concepções lingüísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades Bilíngües Alemão-Português do Rio Grande do Sul*. 2007, 261f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13098>. Acesso em: 28/06/2020.

TORRES, Leonor. *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico Numa Escola Secundária*. 2004, Braga: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

TRESSMANN, Ismael. *Da Sala de Estar à Sala de Baile: Estudo Etnolinguístico de Comunidades Camponesas Pomeranas do Estado do Espírito Santo*. 2005, 335f. Tese (Doutorado em Linguística,) Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Rio de Janeiro. <http://www.ppglinguistica.letras.ufrj.br/index.php/pt/teses-e-dissertacoes-n/teses/teses-2005> Acesso em: 28/06/2020.

UNESCO. Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais, UNESCO. 2010.

Recebido em: 15/01/2020

Aceito em: 29/05/2020