

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Centro de Letras e Comunicação

Programa de Pós-Graduação em Letras/Mestrado: área de Estudos da Linguagem



Dissertação

**O papel da identidade para a manutenção do Pomerano na Serra dos Tapes,
RS**

Daiane Mackedanz

Pelotas, 2016.

Daiane Mackedanz

**O papel da identidade para a manutenção do pomerano na Serra dos Tapes,
RS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras/Mestrado do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Luís Isaias Centeno do Amaral

Pelotas, 2016.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

M154p Mackedanz, Daiane

O papel da identidade para a manutenção do pomerano na Serra dos Tapes, RS / Daiane Mackedanz ; Luís Isaías Centeno do Amaral, orientador. — Pelotas, 2016.

181 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Identidade. 2. Manutenção. 3. Pomerano. I. Amaral, Luís Isaías Centeno do, orient. II. Título.

CDD : 306

Daiane Mackedanz

O papel da identidade para a manutenção do Pomerano na Serra dos Tapes, RS

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestra em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado, Área de Concentração Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Pelotas.

18 de abril de 2016


Banca examinadora:



Prof. Dr. Luís Isaías Centeno do Amaral
Orientador/Presidente da Banca
Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Profª. Dra. Karen Pupp Spinassé
Membro da Banca
Doutora em Deutsch als Fremdsprache (Alemão como LE).
pela Technische Universität Berlin, TUB, Alemanha.



Profª. Dra. Isabella Ferreira Mozzillo
Membro da Banca
Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho à comunidade de Santa Augusta e à Escola Martinho Lutero,
por serem o retrato do bilinguismo.

Aos meus pais, pelo apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

À coordenação e secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras/Mestrado (PPGL – Mestrado) do Centro de Letras e Comunicação, por constantemente fornecer o suporte acadêmico para a realização deste trabalho e com isso auxiliar em meu crescimento profissional.

Ao meu professor orientador, Dr. Luís Isaías Centeno do Amaral, pela dedicação, carisma, entusiasmo, apoio e carinho; por ter compartilhado comigo, de modo construtivo, seus conhecimentos, sem os quais este trabalho não ganharia o mesmo significado; por me acalantar com palavras de ânimo quando, por momentos, as preocupações, angústias e medos acabavam ganhando força. Muito obrigada!

À minha família, por compreender minhas ausências, apoiar-me em todos os momentos e acreditar na minha capacidade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras/Mestrado da UFPel, por não somente ministrarem as disciplinas, como também indicar os diferentes e incríveis caminhos que a língua pode traçar.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero, juntamente com seu corpo diretivo, docente e discente, que abriram as portas da instituição e de suas salas de aula para que eu pudesse realizar a pesquisa; obrigada pelo carinho, atenção e disponibilidade. Em especial, agradeço à professora Darlene Lambrecht Dittgen, que grande auxílio prestou durante a primeira etapa da coleta dos dados, e à bibliotecária, Micheli Heller Becker, que me forneceu rapidamente os últimos dados para a análise.

Aos colegas, em especial Bruna Cavalheiro, Fernanda Peres Lopes, Katiane Barcelos, Míriam Saraiva, Paola Oliveira e Vergília Spiering Damé. Obrigada pelas risadas e pelo companheirismo dentro e fora da sala de aula.

Aos meus alunos, que me apoiaram e acreditaram em meu potencial.

E a todos que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho.

Muitíssimo obrigada!

Se queres ser universal, começa por pintar a tua aldeia.

(Leon Tolstoi)

RESUMO

O objeto de estudo deste trabalho situa-se no campo do contato linguístico entre português brasileiro e pomerano; precisamente, investiga-se como o contato com o português afeta a manutenção do pomerano na comunidade de Santa Augusta, São Lourenço do Sul, RS. A constituição da identidade em contexto bilíngue pomerano/português e como o pomerano influencia esse processo em 21 alunos do pré-escolar e em 29 estudantes do 9º ano do ensino fundamental são os aspectos centrais investigados e entendidos em sua relação com a manutenção do pomerano. Objetiva-se: analisar de que maneira e em que medida a constituição da identidade relaciona-se i) à adoção ou não de pedagogia culturalmente sensível na sala de aula do pré-escolar e ii) à orientação dos alunos de 9º ano; e observar na fala em português destes últimos a presença de marcadores linguísticos identitários e como se relacionam à orientação dos jovens. Os pressupostos teóricos são: Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1972), combinada à *Pedagogia Culturalmente Sensível* (ERICKSON, 1987) e à Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005); bilinguismo e sujeito bilíngue (MOZZILLO, 2001; HEREDIA, 1989; GROSJEAN, 1995; 2008), diglossia (FERGUSON, 1959) e domínios linguísticos (FISHMAN, 1972); conceito de identidade, remontado criticamente da Psicologia Social (DESCHAMPS & MOLINER, 2014) e relacionado aos conceitos de semelhança e diferença (HALL & BUCHOLTZ, 2004), inovação e conservação (KROCH, 1976), grupo de pertença e referência (DESCHAMPS & MOLINER, 2014) e imigração (WEBER, 2006). Como desenho metodológico, adotou-se a etnografia. As duas etapas da pesquisa de campo ocorreram na Escola M.E.F. Martinho Lutero: observação das aulas do pré-escolar e entrevistas sociolinguísticas com os alunos do 9º ano. Os resultados apontam Santa Augusta como comunidade bilíngue com diglossia, em que o pomerano é a língua mais falada no lar e na lavoura, enquanto na igreja o português prepondera. Logo, a família possui importante papel para a manutenção do pomerano. No domínio escolar, ambas as línguas coexistem, o que aponta um posicionamento culturalmente sensível ao entorno sociocultural e importante para a manutenção da língua de imigração. Na turma pré-escolar, as escolhas pedagógicas se aproximam da Pedagogia Culturalmente Sensível, pois a alternância de código do português para o pomerano por parte da professora é empregada. Porém, o uso do PB aumenta à medida que o ano letivo chega ao final. Isso aponta um processo de substituição pelo PB, pois o pomerano passou, então, a ser usado majoritariamente nas interações aluno-aluno e em momentos de repreensão e/ou elucidação de ordem. Ainda sim, oito meninos preferem o pomerano durante suas interações, o que representa um ato identitário influenciado também pelos papéis sociais distintos de homens e mulheres na comunidade. Quanto à turma do 9º ano, os meninos, que desejam permanecer na comunidade, realizam mais transferências linguísticas do pomerano para a fala em PB. As meninas têm orientação pra fora da comunidade e por isso preferem as formas prestigiadas [R] - [kaRu] - e [w] - [legaw] durante sua fala em PB. [r] ([karu]) e [l] ([legal]) são, então, marcadores linguísticos de identidade dos meninos com orientação pra dentro de Santa Augusta e [R] e [l] o são na fala das meninas, as quais, todas, desejam sair da comunidade.

Palavras chave: identidade, manutenção, pomerano

ABSTRACT

This study object is found in the field of linguistic contact between Brazilian Portuguese and Pomeranian; precisely, as the contact with Portuguese affects Pomeranian in Santa Augusta community, São Lourenço do Sul, RS. The constitution of identity in a Portuguese/Pomeranian bilingual context and how Pomeranian influences this process with 21 students from pre-school and 29 students from 9th year of elementary school are the main aspects investigated and understood as a maintenance of the *Pomeranian*. It is aimed to investigate : how and how much the identity constitution is related to i) the adoption of culturally sensitive pedagogy in pre-school classroom and ii) to 9th year students orientation; and observe in 9th year students Portuguese speech the presence of identity social class markers and how they relate to youth orientation. The theoretical background is: Variationist Sociolinguistics (LABOV, 2008), combined with *Culturally Sensitive Pedagogy* (ERICKSON, 1987) and Educational Sociolinguistics (BORTONIRICARDO, 2005); bilingualism and bilingual subject (MOZZILLO, 2001, HEREDIA, 1989, GROSJEAN, 1995; 2008), diglossia (FERGUNSON, 1959) and linguistic domain (FISHMAN, 1972); identity concept, critically reassembled from Social Psychology (DESCHAMPS & MOLINER, 2014) and related to the concepts of similarity and congruence (HALL & BUCHOLTZ, 2004), innovation and conservation (KROCH, 1976), group of belonging and reference (DESCHAMPS & MOLINER, 2014) and immigration (WEBER, 2006). As methodological design, we adopted ethnography. Two research steps took place M.E.F. Martinho Lutero School: pre-school classes observations and sociolinguistic interviews with 9th year students. The results point Santa Augusta as a bilingual community with diglossia, where Pomeranian is the most spoken language at home and in the tillage, whereas in the church Portuguese preponderates. Therefore, family has an important role in Pomeranian maintenance. At school domain, both languages coexist in parallel, which reveals a culturally sensitive positioning to sociocultural surroundings and important to the immigration language maintenance. In the pre-school group, pedagogical choices approach to culturally sensitive pedagogy, since code-switching from Portuguese to Pomeranian is applied by the teacher. However, Portuguese use increases as the school year comes towards the end. This points to a process of replacement of Portuguese, since Pomeranian is mainly used in student – student interaction and in moments of reprehension and/or order elucidation. Still, 8 boys prefer Pomeranian in their interactions, which represent and identity act influenced also by different social roles of men and women in the community. Regarding the 9th year group, the boys who wish to stay in the community, perform more linguistic transfers from Pomeranian to Portuguese. The girls have outside community orientation, therefore they prefer the prestige forms [R] - [kaRu] - and [w] - [legaw]. [r] and [l], they are, so, identity linguistic markers for the boys who have orientation inside Santa Augusta and [R] and [l] are in the girls speech, who all want to leave the community.

Key-Words: Identity, maintenance, Pomeranian

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Cronograma para a coleta dos dados	83
TABELA 2	Religião da família	107
TABELA 3	Profissão dos pais	108
TABELA 4	Escolaridade dos pais	109
TABELA 5	Distribuição geral das variantes de /l/ e /R/ (em realizações)	135
TABELA 6	Distribuição dos fenômenos por gênero (em realizações)	138
TABELA 7	Distribuição por informante do fonema /R/	141
TABELA 8	Distribuição por informante do fonema /l/	143
TABELA 9	Percentual médio dos informantes, por gênero	146
TABELA 10	Influência média de cada informante (%)	147
TABELA 11	Distribuição segundo a orientação dos informantes (em realizações)	154
TABELA 12	Realização média (%) para [R] e [w] - informantes com orientação pra fora da comunidade	155
TABELA 13	Distribuição segundo o desejo de continuar (ou não) com as atividades agrícolas (em realizações)	160

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Mapa da Europa, segundo a divisão territorial política atual. Destaque para a localização da antiga Pomerânia	25
FIGURA 2	Vista frontal da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero	80
FIGURA 3	Mapa com a localização de Santa Augusta em relação a São Lourenço do Sul, RS	81
FIGURA 4	Canção e respectiva atividade	94
FIGURA 5	<i>A casa torta</i> . Pequeno texto utilizado para introduzir novo vocabulário	94
FIGURA 6	<i>Minha família</i> . Desenho ilustrando os integrantes da família do aluno	95
FIGURA 7	Desenho realizado por uma aluna do pré-escolar.	100
FIGURA 8	Desenho realizado por outra aluna do pré-escolar.	100
FIGURA 9	Dito popular em pomerano e em português	104
FIGURA 10	Dito popular em pomerano e em português	104
FIGURA 11	Mensagem religiosa no quadro de recados da escola: <i>Meu Deus... Eu quero te agradecer por todas as coisas boas que Tu tens feito em minha vida. Amém.</i>	105

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Média de retirada de livros em 2015 (turma 9º ano)	111
GRÁFICO 2	Bilinguismo e Monolinguismo (português) dos pesquisados e respectivos pais	112
GRÁFICO 3	Uso diário do PB e do pomerano	115
GRÁFICO 4	Bilinguismo entre os alunos do pré-escolar	117
GRÁFICO 5	Língua mais falada no lar	118
GRÁFICO 6	Domínios Linguísticos (do informal ao formal): alunos bilíngues pomerano e PB da turma de 9º ano	119
GRÁFICO 7	Local de aprendizagem do pomerano e do português brasileiro (turma do 9º ano)	123
GRÁFICO 8	Distribuição geral dos fenômenos (em realizações) – turma de 9º ano	135
GRÁFICO 9	Percentual de contribuição de cada gênero por variante dos fonemas /R/ e //	139
GRÁFICO 10	Percentual de uso dos fonemas /R/ e // segundo a orientação	153
GRÁFICO 11	Desejo de continuar (ou não) com as atividades agrícolas (informantes com orientação para dentro da comunidade)	159

SUMÁRIO

1.	Introdução	13
2.	O contexto da pesquisa	24
2.1	O pomerano: contexto de imigração e constituição da língua	24
2.2	A comunidade de fala de Santa Augusta	28
3.	Referencial teórico	32
3.1	“As línguas mudam porque variam”: pressupostos sociolinguísticos	32
3.2	“A escola é uma força corretiva e unificadora”: variação, multilinguismo e ensino	41
3.3	O bilinguismo	49
3.4	Língua e identidade	58
3.4.1	Língua, identidade e orientação	67
3.4.2	Imigração e identidade	72
4.	Metodologia	77
4.1	A Etnografia	77
4.2	O <i>locus</i> e o <i>corpus</i> da pesquisa	80
4.3	Método para a coleta dos dados e as variáveis analisadas.....	83
5.	Resultados	92
5.1	Descrição dos dados – primeira etapa	92
5.1.1	O primeiro contato	93
5.1.2	Aula de pomerano	96
5.1.3	"Posso entrar?": caracterização da turma, observação das aulas e entrevista sociolinguística	97
5.2	Descrição dos dados - segunda etapa	101
5.2.1	Primeiro contato com os jovens e realização das entrevistas	101
5.2.2	Caracterização da turma de 9º ano	105
5.3	<i>“(...) Aí eu falo [pomerano] quando os dois [avós] tão sempre junto na lavoura”</i> : o bilinguismo em Santa Augusta	111
5.4	<i>A partir do momento em que eu vim pra cá, eles tinham com quem se comunicar</i> : a constituição da identidade na turma de pré-escolar	125
5.5	<i>“Agora eu vou ficar em casa, [...] seguindo na roça, trabalhando com o que mais gosto”</i> : a constituição da identidade na turma de 9º ano	134
6.	Conclusões	161
	Referências bibliográficas	
	Apêndices	

1. Introdução

Iniciei minha caminhada escolar em 1999, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Ouro Preto, município de Arroio do Padre, RS. Lá cursei os quatro primeiros anos do ensino fundamental (da antiga 1º até a 4º série). Uma das lembranças mais fortes que tenho do primeiro dia de aula é a de um menino, colega meu, que estava acompanhado pela irmã. Após as saudações de boas vindas, a professora também nos explicou como as aulas iriam transcorrer, pois se tratava de uma classe multisseriada. Ao final do encontro, já na frente da escola, a irmã do menino repetiu em pomerano para ele a explicação, dada em português pela professora. A maioria dos meus colegas falava pomerano. Eu era uma dos poucos alunos que não dominava a língua, apesar de meus pais a utilizarem com frequência em casa e de minha irmã e meu irmão (15 e 14 anos mais velhos, respectivamente) também dominarem a língua de imigração.

Lembro também dos anos finais do ensino fundamental, mais precisamente da 8º série. Éramos um grupo de quatro meninas que sempre estávamos juntas, das quais somente eu não falava pomerano. Nossas interações ocorriam, por isso, em português, com poucas alternâncias de código. Em contrapartida, um grupo de seis rapazes, colegas meus, utilizava entre eles quase que exclusivamente o pomerano, ao passo que em outro grupo com quatro meninos, também da mesma sala, falava-se mais o português, pois destes somente um dominava a língua de imigração.

Esses fatos eram cenas cotidianas do local onde nasci e moro, Arroio do Padre, e ganharam significado para mim somente quando realizei entre 2010 e 2013 a graduação em Licenciatura em Letras - Português e Alemão, na UFPel, influenciando e justificando, conseqüentemente, a delimitação desta pesquisa de mestrado. Eles são, na verdade, exemplos da história de contatos linguísticos adjacente à história do Brasil, pois Arroio do Padre foi colonizado por imigrantes em sua maioria pomeranos, advindos da hoje extinta Pomerânia. Esses indivíduos aportaram no Brasil na segunda metade do século XIX e ainda falam *in grupo* a língua de imigração, assim como o português; e há moradores que também falam o alemão, segundo estudos de Vandresen (2006; 2008), Oliveira et. al. (2007), Borges (2004) e Mujica (2013).

Nesse sentido, ao refletir sobre a história do Brasil após a chegada dos portugueses em território brasileiro, percebe-se que, na verdade, também se trata de uma história de contatos linguísticos. Ao longo desses mais de 500 anos após o “descobrimento”, diferentes populações aportaram aqui, trazendo consigo suas línguas. Conviveram, comunicaram-se e misturaram-se aqui povos ameríndios, americanos, europeus e asiáticos (ALTENHOFEN, RASO & MELLO, 2011). Logo, o bi- e o multilinguismo caracterizam nossos usos linguísticos. Inclusive, segundo Morello (2015), são faladas atualmente no Brasil 274 línguas indígenas, mais de 50 línguas de imigração, além de dialetos afrodescendentes, variações dialetais do português brasileiro e a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). O Brasil fala, então, mais de 300 línguas, sendo, por isso, considerado um dos países mais ricos em diversidade linguística do planeta.

Por mais que esses fenômenos em zonas urbanas (médias a 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 que são relacionados a famílias de etnias diversas da população comum. Especialmente em comunidades do Rio Grande do Sul, como Arroio do Padre, por exemplo, são encontrados reflexos dessa história de contatos linguísticos.

Partindo desse contexto nacional multilíngue, o objeto de investigação de meu trabalho é o contato linguístico entre o português brasileiro e o pomerano -- língua de imigração brasileira de origem germânica ainda falada por descendentes de imigrantes pomeranos aqui aportados a partir da segunda metade do século XIX que se instalaram, além do Rio Grande do Sul, também no Espírito Santo, em Santa Catarina, em Minas Gerais e em Rondônia --, precisamente, como o contato com o português afeta a preservação do pomerano.

Compreender o fato linguístico acima implica em, primeiramente, levar em consideração aspectos históricos subjacentes à presente situação dessas comunidades de fala. Nesta pesquisa, por sua vez, enfocarei tais aspectos em

relação à comunidade de Santa Augusta¹, pertencente ao município de São Lourenço do Sul, sul do Rio grande do Sul, na região denominada Serra dos Tapes.

Oficialmente, o processo imigratório alemão no Brasil iniciou-se em 25 de julho de 1824, com a chegada dos primeiros imigrantes em São Leopoldo, Rio Grande do Sul. Aportaram na localidade nove famílias, em um total de 39 membros, a maioria de religião evangélica luterana. Na região de Pelotas, o processo imigratório ocorreu alguns anos mais tarde do que em São Leopoldo, a partir de 1856, quando o alemão Jakob Rheingantz firmou com o Governo Imperial um contrato de colonização. Em janeiro de 1858 chegaram à Serra dos Tapes os primeiros imigrantes, em sua maioria pomeranos (CERQUEIRA et. al., 2010; WILLE, 2011).

No que tange ao contexto linguístico atual dessas localidades, o pomerano continua a ser falado no seio das famílias e a ser transmitido aos jovens. Há crianças que ainda ingressam na vida escolar² como monolíngues em pomerano ou bilíngues em português/pomerano³. Desse modo, o *locus* deste trabalho se dá em uma comunidade de fala bilíngue pomerano/português. No entanto, conforme estudos realizados por Vandresen (2006) em Arroio do Padre⁴, o uso da língua portuguesa é crescente entre alunos de 5^a à 8^a séries. Em meio a esse contexto, proponho-me a investigar fatores que influenciem a manutenção do pomerano ou a sua (crescente e possível) substituição pelo português. Logo, enfoco a influência do contexto escolar para a manutenção da língua étnica, bem como a influência da orientação dos indivíduos, se voltada para dentro ou para fora de Santa Augusta.

Para isso, entendo a escola não somente como espaço de construção da aprendizagem, mas também como instituição incumbida da socialização dos

¹ Quando do planejamento da pesquisa e escrita do respectivo projeto, eu objetivava traçar um comparativo entre a comunidade onde moro, Arroio do Padre, e Santa Augusta. A primeira passa atualmente por um processo de urbanização devido à emancipação política, alcançada em 1996, o que pode estar influenciando a comunidade social, cultural e linguisticamente. Já Santa Augusta configura-se como um distrito basicamente rural de São Lourenço do Sul. Ao perceber que a comparação entre as duas comunidades ampliaria o trabalho, ao ponto de dificultar sua realização no período previsto, optei então por Santa Augusta, por ser uma comunidade fortemente ligada à agricultura familiar, por ser politicamente dependente de São Lourenço do Sul.

² Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero, São Lourenço do Sul, a turma de pré-escola pesquisada em 2014 possuía 21 alunos, dos quais 6 iniciaram o ano letivo como monolíngues em pomerano.

³ Há na comunidade de Santa Augusta falantes multilíngues em português, pomerano e alemão.

⁴ Arroio do Padre é município vizinho de São Lourenço do Sul e também integrante da Serra dos Tapes.

indivíduos e, ao mesmo tempo, como espaço de legitimação ou não de determinados usos linguísticos. Por conseguinte, tomo por base o pressuposto de que a escola pode influenciar fortemente as situações de contato e manutenção linguística. Além disso, devido à sua grande representatividade social, ela influencia as concepções identitárias e os usos linguísticos dos indivíduos acerca de sua língua, atuando como cenário e, ao mesmo tempo, como agente indutor dos processos de variação e mudança linguística.

Também parto do pressuposto de que o grau de satisfação das pessoas com relação ao lugar onde vivem terá influências sobre os usos linguísticos desses indivíduos, especialmente em contextos em que seus membros falam, *in grupo*, o pomerano. Esse aspecto, ao lado de outros (discursivos, sociais, econômicos, políticos e culturais), pode influenciar a constituição de representações identitárias positivas ou negativas com relação à comunidade de pertença, neste caso, Santa Augusta. E a língua, entendida como recurso simbólico fundamental durante as interações sociais, atua como instrumento revelador de tal complexidade, uma vez que, segundo os pressupostos sociolinguísticos, a variação linguística é sistemática e, portanto, inerente à linguagem, assim como não há comportamento linguístico categórico, nem tampouco uma gramática invariável (CARVALHO, 2010; DESCHAMPS & MOLINER, 2014; HALL & BUCHOLTZ, 2004).

Ao lado dessas postulações, também tomo por base o fato de que nossa língua materna nos caracteriza e está intimamente ligada à nossa identidade (SPINASSÉ, 2007), além de ser, dentre os muitos recursos simbólicos disponíveis para a produção cultural da identidade, a mais flexível e abrangente (HALL & BUCHOLTZ, 2004). Diante disso, a identidade, conceito central nesta pesquisa, é entendida como fenômeno sociocultural.

A escola, por sua vez, exerce papel crucial na transformação social e cultural dos indivíduos, podendo fomentar ou desconstruir crenças e valores com respeito ao uso da língua étnica de seus alunos, bem como influenciar a orientação dos sujeitos com relação ao grupo de pertença. Nesse sentido, faço uso do conceito de “Pedagogia Culturalmente Sensível” (ERICKSON, 1987), o qual pressupõe que a adoção ou não em sala de aula de uma pedagogia sensível às características sociais, linguísticas e culturais dos alunos pode se relacionar ao processo de construção intersubjetivo que é a identidade. Aspectos sociais, culturais e

conjunturais são de extrema relevância ao desenvolvimento dessa identidade (intersubjetiva), que depende ainda da interação linguística e do contexto local onde se dão as interações.

Dessa forma, insiro a abordagem deste estudo no campo da Sociolinguística Variacionista. Utilizo também as concepções teóricas da Sociolinguística Educacional e o desenho metodológico da Etnografia.

O tema escolhido por mim é a constituição da identidade em contexto bilíngue pomerano/português, no qual a língua étnica, falada *in grupo*, difere da língua nacional, no caso, o português brasileiro. Mais especificamente, observarei como o pomerano, língua materna da maioria dos pesquisados, influencia a constituição da identidade dos alunos de uma turma de pré-escola e de uma turma de 9º ano do ensino fundamental, todos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero em Santa Augusta; e de que modo e em que medida tal processo está relacionado à adoção (ou não) de uma *pedagogia culturalmente sensível* na sala de aula da turma de pré-escola e à orientação dos jovens alunos da turma de 9º ano do ensino fundamental.

Trata-se de um estudo qualitativo, com base quantitativa, cuja principal característica é a realização de uma análise da situação linguística do pomerano com relação ao contexto educacional e fatores adjacentes. Diz-se “base quantitativa”, porque foram coletados dados de fala dos alunos de 9º ano os quais foram convertidos em dados quantitativos, no intuito de analisar se há marcadores linguísticos identitários na fala em português desses indivíduos.

Sobre as características (gerais) do *locus* da pesquisa, a comunidade de fala de Santa Augusta é composta por moradores que ainda falam em sua maioria o pomerano. É uma comunidade rural pertencente ao segundo distrito do município de São Lourenço do Sul, distante cerca 30 quilômetros da cidade de Canguçu. A coleta de dados ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero.

Dessa forma, os **objetivos centrais** desta pesquisa são:

- i) verificar na comunidade rural Santa Augusta, com descendentes pomeranos, o papel desempenhado pela língua na construção de padrões identitários⁵ em crianças monolíngues em pomerano e/ou bilíngues em pomerano/português, ingressantes na vida escolar, bem como em alunos monolíngues em pomerano e/ou bilíngues em pomerano/português do 9º ano do ensino fundamental;
- ii) e, complementarmente, analisar como a identidade - ou o seu processo de construção - influencia a manutenção da língua étnica.

Complementando os objetivos principais, pretendo verificar também:

- a) se há uma *pedagogia culturalmente sensível* na ação da docente regente da turma de pré-escolar; se tal atitude influencia a concepção de alunos monolíngues em pomerano e/ou bilíngues em pomerano/português acerca de sua língua étnica e, conseqüentemente, a constituição do padrão de identidade de cada um dos indivíduos da comunidade ao longo do processo de alfabetização em língua portuguesa;
- b) se, na interação aluno-professor em sala de aula do pré-escolar, a alternância de código português/pomerano é empregada pelo professor e se configura em uma estratégia *pedagógica culturalmente sensível*; e qual a influência dessa alternância de código para o uso da língua étnica em sala de aula e em contexto escolar e, conseqüentemente, para a constituição da identidade dessas crianças;
- c) de que modo a concepção e o tratamento da escola acerca da língua étnica atua na constituição da identidade em seus alunos do pré-escolar e do 9º ano do ensino fundamental;
- d) qual a orientação de alunos dos anos finais do ensino fundamental com relação à sua comunidade, se isso influencia a constituição da identidade desses sujeitos e de que modo; e como esse processo de interlocução se reflete na e/ou pela língua;

⁵ Ao se falar em “padrões identitários”, no plural, refiro-me aos indivíduos, que constituem um conjunto de padrões identitários, mas que cada sujeito da pesquisa possui sua identidade. Este aspecto será mais bem esclarecido na fundamentação teórica.

- e) se há marcadores linguísticos de identidade na fala em língua portuguesa dos alunos de 9º ano do ensino fundamental; quais são eles e como esses fenômenos se relacionam com a identidade e com a orientação desses indivíduos no que tange à sua comunidade de origem (Sta. Augusta);
- f) por fim, objetivo analisar o papel desempenhado pela identidade no comportamento linguístico de indivíduos monolíngues e bilíngues em pomerano/português. Mais especificamente, pretendo verificar como a identidade influencia a manutenção da língua étnica.

Com base nesses objetivos, as hipóteses de pesquisa são elaboradas. Como primeira hipótese, espero que os resultados indiquem que a adoção de uma *pedagogia culturalmente sensível* legitimará o uso da língua étnica em sala de aula. Como resultado, tal atitude poderá contribuir para a construção de um padrão identitário que influenciará positivamente o uso do pomerano em contexto escolar e conseqüentemente sua manutenção, conforme estudos realizados por Breunig (2007) e Mujica (2013)⁶. Por outro lado, a não adoção de práticas pedagógicas culturalmente sensíveis fará com que ocorra justamente o contrário, levando as crianças, conseqüentemente, a utilizarem em sala de aula cada vez menos a língua étnica em virtude de um processo de substituição da mesma pelo português.

Por conseguinte, espero que haja na fala em português brasileiro dos jovens, cuja língua materna é o pomerano, transferências linguísticas nos níveis fonético-fonológico, morfológico, sintático e lexical do pomerano. Isso se deve ao fato de os

⁶ O estudo de Breunig (2007) foi realizado com uma turma de primeira série, em uma escola situada na comunidade de descendência alemã de Boa Vista do Herval, RS. Breunig investigou se a alternância de código era empregada em sala de aula e se constituía uma estratégia pedagógica culturalmente sensível. Os dados indicaram ocorrência da alternância de código com a função primordial de manter o curso da interação. Através disso, os resultados apontaram ser esta uma estratégia da pedagogia culturalmente sensível, proporcionando voz, vez e acolhimento a crianças provindas de uma realidade linguística em que predomina o uso do alemão, em contraste com a exigência escolar de uso do português. O estudo de Mujica (2013) situou-se também na comunidade de Santa Augusta, São Lourenço do Sul, RS. Mujica objetivava verificar se havia algum marcador linguístico de identidade dentro da comunidade pomerana, o que configura em um aspecto em comum com o meu trabalho. Diferentemente de minha pesquisa, o foco central de Mujica era verificar o prestígio, o grau de importância e a possibilidade da existência de uma situação diglósica com relação ao português brasileiro e ao pomerano. Os resultados apontaram que as crianças de Santa Augusta são bilíngues simultâneos e que está havendo uma transição de bilinguismo endógeno para exógeno e de bilinguismo subtrativo para aditivo. Além disso, a situação diglósica percebida é caracterizada pelo uso equivalente de português e pomerano e por uma identidade mais associada à pomerana. A escola Martinho Lutero desempenha papel fundamental nesse processo, através de atividades de valorização do traço linguístico e sociocultural da comunidade. Com sua pesquisa, Mujica ainda constatou a existência de marcadores linguísticos de identidade na fala dos pomeranos entrevistados.

moradores de Santa Augusta ainda utilizarem o pomerano nas interações familiares, com vizinhos e nas situações informais dentro da comunidade, conforme apontou Mujica (2013).

Sustento a terceira hipótese nos conceitos de ‘grupo de pertença’ e ‘grupo de referência’ (DESCHAMPS & MOLINER, 2014). O primeiro diz respeito ao grupo ao qual o indivíduo realmente pertence (nesse caso, os alunos da turma de 9º ano pertencem à comunidade/ao grupo de Santa Augusta) e o segundo, ao grupo a partir do qual esse mesmo indivíduo se avalia e avalia os outros, não sendo necessariamente o grupo de pertença. O grupo de referência escolhido pelo indivíduo indicará o seu grau de satisfação com relação ao grupo de pertença. Desse modo, espero que a identificação com a comunidade e, ao mesmo tempo, o grau de satisfação com o lugar onde moram influenciem a orientação dos pesquisados (se para dentro ou para fora da comunidade), mais precisamente, se há um desejo de permanência em Santa Augusta ou de saída da comunidade.

O estudo de Labov (1972) na ilha de Martha’s Vineyard sobre os ditongos ingleses /ay/ e /aw/ traz contribuição emblemática nesse sentido⁷. Aqueles jovens secundaristas que planejavam permanecer na ilha exibiam forte centralização dos ditongos, ao passo que os estudantes que pretendiam sair de Martha’s Vineyard apresentavam pouca ou nenhuma centralização. Com base nesse estudo e nos resultados de Mujica (2013) com relação à presença de marcadores linguísticos na fala em PB dos pomeranos de Santa Augusta, espero que os jovens que desejam permanecer em Santa Augusta irão apresentar em sua fala em português brasileiro maior quantidade de marcadores linguísticos identitários. Por outro lado, na fala daqueles que almejam sair de Santa Augusta não serão observados tantos marcadores linguísticos de identidade étnica.

Como última hipótese, espero encontrar diferenças de gênero tanto nos usos do pomerano em sala de aula por parte dos alunos do pré-escolar quanto por parte dos alunos do 9º ano do ensino fundamental com relação à orientação e à presença de marcadores linguísticos identitários na fala em português dos pesquisados. Isso se justifica, pois, segundo Maltzahn (2010), a família possui grande valor na

⁷ Ne seção “as línguas mudam porque variam: pressupostos sociolinguísticos”, explico como se configurou o estudo de Labov na ilha de Martha’s Vineyard.

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 filhos⁸, enquanto os homens são responsáveis pelas tarefas mais pesadas durante o cultivo da terra.

Acredito que este trabalho possa trazer contribuições para as discussões acerca, principalmente, do papel da escola enquanto instituição difusora de concepções linguísticas, sociais, culturais e políticas. A escola, aqui, é entendida como local de construção do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade. Alinhando esses pressupostos ao fenômeno da identidade, defendo que a função exercida pela língua legitimada pelo Estado e pelas instituições que lhe dão sustentação (sendo a escola uma das principais) é mais do que instrumento de comunicação ou de conhecimento, é instrumento de poder instaurador de identidade (AMARAL, 2015, p. 47). E isso se deve ao fato de que a língua materna está intimamente ligada à identidade do sujeito.

Além disso, a abordagem da *pedagogia culturalmente sensível* e um olhar crítico acerca da orientação dos jovens com relação à sua comunidade auxiliam a: i) colocar em questão os usos linguísticos legitimados pela escola, ii) estudar principalmente o tratamento que eles recebem em sala de aula e iii) entender como os alunos interpretam tais concepções, visto que a norma 'padrão' ainda é fortemente preconizada no contexto de ensino brasileiro (SAGAZ & MORELLO, 2014). Nesse sentido, entendo que o prestígio ou a estigmatização da língua materna das crianças falantes de pomerano por parte da instituição de ensino pode influenciar a constituição da identidade desses indivíduos com relação aos usos linguísticos do pomerano e da língua portuguesa.

A seguir, na seção 2, caracterizo a comunidade *locus* da pesquisa, descrevendo-a em sua relação com fatores sociohistóricos e linguísticos. Na subseção 2.1, discorro sobre o contexto histórico da imigração germânica para o Brasil, enfocando o caso dos imigrantes pomeranos no sul do Rio Grande do Sul. Também realizo um panorama acerca da origem e constituição do 'pomerano'. Na

⁸ As mulheres também têm responsabilidades associadas à lavoura e à criação de animais, no entanto menos pesadas do que as realizadas pelos homens.

subseção 2.2, caracterizo a comunidade de fala de Santa Augusta a partir do estudo de Mujica (2013), comparando-o ao mesmo tempo com os resultados encontrados por Borges (2004) em sua pesquisa com famílias residentes no município de Pelotas.

A fundamentação teórica está dividida em quatro partes. Na primeira, exponho um panorama linguístico, iniciando com os estudos históricos da linguagem e estudos descritivos, passando por linguistas como Franz Bopp, Jacob Grimm, August Schleicher, Hermann Paul e chegando a Ferdinand de Saussure. Ao final, discuto sobre a contribuição de Antoine Meillet para a constituição da Sociolinguística enquanto campo de estudo autônomo e, por conseguinte, então, remonto às teorizações de William Labov, Uriel Weinreich e Marvin Herzog.

Na segunda parte, seção 3.2, discorro sobre a variação linguística em contexto escolar e seu tratamento pela escola. Para isso, reporto-me à Sociolinguística Educacional e ao conceito de Pedagogia Culturalmente sensível (ERICKSON, 1987). Além disso, exponho estudos acerca da aplicação do conceito em sala de aula, porém procurando alargar tal abordagem para práticas bilíngues em contextos de imigração e não somente bidialetais. A terceira parte, seção 3.3 O Bilinguismo, tende a complementar a anterior, fornecendo os conceitos de bilinguismo e sujeito bilíngue empregados neste trabalho.

Na última parte da fundamentação teórica, debruço-me sobre o binômio 'língua e identidade', central nesta investigação. Na seção 3.4 e respectivas subseções (3.4.1 – 3.4.2), elucido o conceito para identidade por mim empregado, o qual tem inspiração e influência da psicologia social – porém alguns pontos são criticados à luz da Sociolinguística -, ao mesmo tempo em que eu o relaciono aos conceitos de 'semelhança e diferença', propostos por Hall e Bucholtz (2004) e às noções de orientação e imigração. Além disso, reviso alguns estudos que indicam a importância da relação língua, identidade, orientação, grupos de pertença e de referência e os conceitos de inovação e conservação – este último sendo postulado por Kroch (1976) -, a partir dos quais alguns dos fenômenos linguísticos variáveis (e suas variantes relevantes na comunidade) são entendidos como marcadores linguísticos identitários.

Na quarta seção, discuto os pressupostos metodológicos da etnografia e, após, descrevo o *locus* e o *corpus* da pesquisa. São apresentados, ainda, os métodos e materiais empregados na coleta dos dados.

A seção cinco está dividida em cinco partes. Nas duas primeiras (seção 5.1 e 5.2), descrevo como se deu a coleta dos dados na escola Martinho Lutero; na seção 5.3, exponho o perfil sociocultural e linguístico de Santa Augusta; na seção 5.4 descrevo e analiso os resultados encontrados na primeira etapa da pesquisa, com a turma de pré-escolar; e na seção 5.5 descrevo e analiso os resultados quanto aos dados de fala dos alunos do 9º ano, ou seja, a segunda etapa da pesquisa.

Nas conclusões, então, retomo os pontos teóricos fundamentais para este trabalho, relaciono com as hipóteses os resultados encontrados e aponto possíveis objetos de estudo para trabalhos futuros.

2. O contexto da pesquisa

2.1 O pomerano: contexto de imigração e constituição da língua

Na primeira seção, discorri brevemente acerca da composição linguística do Brasil, a qual é caracterizada pelo multilinguismo e multidialetalismo, bem como é resultado de intenso e longo histórico de contatos linguísticos entre comunidades presentes em nosso atual território, os indígenas, e entre diferentes povos que para o país imigraram ao longo desses mais de 500 anos após o “descobrimento”, trazendo consigo suas respectivas línguas, no caso os africanos e imigrantes europeus e asiáticos. Partindo de tal contexto, caracterizo nesta seção a língua de imigração, o pomerano, em comparação com a língua alemã, bem como evidencio o contexto de imigração subjacente a esse fato linguístico e suas implicações sociohistóricas.

Tressmann (2008), discorrendo sobre a origem do pomerano, aponta que se trata de uma língua baixo-saxônica, i.e., uma língua saxônica das terras baixas da região do Mar Báltico (região de topografia mais plana, baixa), sendo aparentado com o inglês, de origem anglo-saxônica. Já o alemão, pertenceria a outro grupo de línguas, o Alto-Alemão (das regiões altas e montanhosas do Sul da Alemanha e Suíça). O estudo histórico-comparativo realizado por Tressmann aponta o pomerano como uma língua pertencente à família linguística Germânica e à subfamília Baixo-Saxão. Enquanto o alemão descenderia do Alto-alemão, o pomerano seria originário do Saxão Antigo.

Atualmente, o pomerano é uma língua ainda ágrafa, embora haja tentativas de estabelecer um sistema ortográfico por meio da elaboração de dicionários; é falado em comunidades localizadas em território brasileiro que abrigam descendentes pomeranos. Tressmann (2008) aponta que o pomerano era falado na antiga e hoje extinta Pomerânia, que se situava nas costas do mar Báltico, entre os atuais países da Alemanha, Polônia e países escandinavos, conforme mapa abaixo. O nome *Pomerânia*, forma latinizada para *Pommern*, origina-se do correspondente eslavo *Po Morje*, que significa “os que habitam ao longo do mar” (WILLE, 2011).



Figura 1: Mapa da Europa, segundo a divisão territorial política atual. Destaque para a localização da antiga Pomerânia.

Nos primeiros séculos da Idade Média, o território da Pomerânia era habitado por tribos eslavas, as quais foram sendo substituídas pelos germanos. Conforme evidenciam Salamoni et. al. (1995: 18), “em 1231 a Pomerânia tornou-se um feudo de Brandenburgo, que a germaniza completamente. Repartida em 1620 entre Suécia e Brandenburgo, retornou na maior parte ao reinado da Prússia em 1720”. Em 1817, surgiu a Província Prussiana da Pomerânia, mantendo-se como tal até 1871. Isso indica que durante o período em que os primeiros imigrantes pomeranos aportaram no Brasil – final da década de 1850 –, a Pomerânia possuía certa independência. No mesmo ano, 1871, ocorreu a união dos estados alemães⁹ e, devido a isso, a Província da Pomerânia passou a integrar o território alemão.

Até 1945, essa província estava dividida em Pomerânia Oriental (*Hinterpommern*) e Pomerânia Ocidental (*Vorpommern*), sendo que com a derrota da Alemanha na II Guerra Mundial, a parte oriental foi anexada à Polônia e a parte

⁹ Até 1815, a Alemanha não se constituía como Estado, como unidade política. Nesta data, após o Congresso de Viena, formou-se uma Federação Alemã, dividida em estados independentes regionais (RÜRUP, 1984 *apud* PUPP SPINASSÉ, 2007). No entanto, tratava-se de uma união pouco coesa entre estados alemães soberanos e cidades livres. Impulsionada pelo exemplo francês, estourou na Alemanha em 1848 a Revolução de Março. Tratava-se de um levante democrático, burguês e nacional, semelhante às revoluções ocorridas na mesma época em grande parte da Europa. O objetivo era transformar a Alemanha num Estado nacional e, ao mesmo tempo, constitucional. No verão de 1849, a revolução fracassou. As disputas entre Áustria e Prússia se acirraram a partir da metade do século XIX e em 1866 a Federação Alemã foi dissolvida, sendo fundada a Liga Setentrional Alemã – 17 Estados pequenos sob o comando da Prússia. A unificação da Alemanha sob o domínio da Prússia era o objetivo do chanceler prussiano Otto von Bismarck. E em 1870/71, após vitória sobre a França, ocorre a fundação do segundo Império Alemão (HINTEREDER, P. et. al., 2010).

ocidental passou a integrar o atual estado Mecklenburgo-Pomerânia Ocidental, situado ao norte da Alemanha e fazendo fronteira com a Polônia (TRESSMANN, 2008).

Em território brasileiro, por sua vez, mais precisamente na Serra dos Tapes, o modelo econômico predominante no século XIX baseava-se nas estâncias e charqueadas que constituíam o conjunto da atividade saladeiril. Com isso, os açorianos residentes na região sul passaram a se dedicar mais às atividades pecuárias, o que trouxe muita riqueza para a região, concentrando-se em Pelotas e Rio Grande. Como tal atividade econômica desenvolvia-se mais intensamente em propriedades costeiras, as terras escarpadas da Serra dos Tapes tinham função secundária. Os charqueadores possuíam comumente uma data de mata nessa região e a utilizavam para obter lenha, desenvolver o plantio de lavouras e pomares e para lá eram levados os escravos durante a entressafra. A Serra dos Tapes também servia de esconderijo para os escravos fugidios, pois se constituía como território pouco explorado. Anterior à colonização, a região comportava intensa ocupação indígena, sendo os índios denominados *tapes* e de tradição tupi-guarani - daí o nome “Serra dos Tapes” - (CERQUEIRA, 2010: 872).

Surgiu uma “nova frente de investimentos: a criação de colônias por particulares”. Em 1849, devido à necessidade de ocupação da Serra dos Tapes com mão de obra agrícola, iniciou-se um processo de colonização por meio da imigração de europeus, uma vez que os açorianos, residentes na região, passaram a se dedicar mais às atividades pecuárias. Com isso, o governo imperial viu nos imigrantes europeus uma forma de ocupação territorial e desenvolvimento da agricultura na Serra dos Tapes (SALAMONI et. al., 1995).

Esse movimento sistemático de criação de colônias imigratórias era diverso do movimento urbano, ocorrendo, então, de forma espontânea. Na geografia política atual dessa região, a zona colonial distribui-se entre os municípios de São Lourenço do Sul, Turuçu, Pelotas, Arroio do Padre, Canguçu, Capão do Leão e Morro Redondo.

Foram criadas entre 1849 e 1850 as primeiras colônias particulares, compostas por imigrantes ingleses, irlandeses e pela primeira leva de imigrantes alemães-prussianos. Mas foi em janeiro de 1858 que essa frente de investimentos ganhou impulso, por meio da criação da *Colônia Rheingantz*, na atual região de São

Lourenço do Sul, pelo então empresário renano Jakob Rheingantz. 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. E 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 grandes lucros ao empresário e ao seu sócio José Antônio de Oliveira Guimarães (WILLE, 2011; THUM, 2009; CERQUEIRA, 2010).

O governo imperial brasileiro, por sua vez, enviava à Europa agentes de imigração, para fazerem 'propaganda' sobre o Brasil. No entanto, segundo Dreher (1984 *apud* PUPP SPINASSÉ, 2007: 03), "foi realizada muita propaganda falsa sobre o país-destino, a qual o governo brasileiro desconhecia, e que até mesmo feria a constituição brasileira da época".

A Pomerânia, por sua vez, era uma região essencialmente agrícola, com terras planas e presença de muitos lagos e rios. As principais atividades produtivas eram então a pesca e a agricultura, o que mais tarde contribuiria para a formação e desenvolvimento da colônia na Serra dos Tapes (MALTZAHN, 2010). Além disso, o território da Pomerânia era segmentado em grandes latifúndios, nos quais os pequenos agricultores viviam, porém, em condições miseráveis e eram associados aos "barões", proprietários das terras, para quem produziam (BORGES, 2004). Dessa forma, a busca por melhores perspectivas futuras, entre elas viver sem guerras e sem fome, impulsionou os pomeranos a imigrarem para o Brasil, um país jovem, com uma imagem de terra farta.

Ao chegaram à colônia de São Lourenço, os imigrantes se depararam com várias condições adversas. Eles precisaram abrir picadas em matas fechadas, construir moradias e estradas, o que fez com que permanecessem isolados em suas porções de terra, trabalhando na agricultura para o próprio consumo e com mão-de-obra familiar. Por esses motivos, segundo Maltzahn (2010: 906), os pomeranos passaram a constituir famílias numerosas, com cerca de 10 ou 12 filhos por casal, justamente no intuito de obterem maior mão-de-obra para o trabalho na lavoura. Nesse sentido, uma família numerosa passou a ser símbolo de prosperidade, de modo que "os pomeranos valorizam até os dias de hoje o trabalho e a família",

sendo inclusive de suma importância que os jovens, desde cedo, aprendam a lida na lavoura, para que possam ajudar seus pais e perpetuar o trabalho na propriedade.

2.2 A comunidade de fala¹⁰ de Santa Augusta

Em 2013, Mujica realizou estudo na comunidade de Santa Augusta, cujo foco era a análise da atitude, orientação e identidade linguística dos pomeranos residentes na localidade, além de questões relativas ao bilinguismo e à diglossia. Os respectivos resultados são significativos, pois representam, primeiramente, subsídios às hipóteses e à subsequente análise dos dados. Mas o estudo de Mujica será abaixo revisitado, principalmente, por apontar aspectos característicos da comunidade de fala de Santa Augusta. Como contraponto, discuto questões apontadas por Borges (2004) em seu estudo biográfico-linguístico com quatro famílias pomeranas, duas residentes na zona rural e duas na zona urbana de Pelotas, RS.

Borges (2004) apontou, através da descrição do dinâmico processo sociolinguístico, que o fenômeno do bilinguismo em Pelotas está estritamente ligado ao contexto sócio-histórico-cultural, de modo que a condição de bilíngue no caso das quatro famílias investigadas relaciona-se diretamente à geração. Nesse sentido, observou-se que o bilinguismo vem enfraquecendo de modo considerável a partir da G IV¹¹, ao ponto de os indivíduos da G V serem totalmente monolíngues em português brasileiro. Além disso, os membros da G III quase não se comunicam mais em pomerano com as próximas gerações. Há um processo de 'abandono' por parte dos demais familiares quanto ao uso do pomerano, uma vez que os membros da G IV falam cada vez menos a língua de imigração com as gerações mais velhas.

¹⁰ Segundo Guy (2000), comunidade de fala é uma unidade social que fornece um modelo explicativo para a distribuição social de semelhanças e diferenças linguísticas em um grupo de falantes e justifica teoricamente a união de idioletos de falantes individuais em objetos maiores, as línguas. Como características, há o compartilhamento de traços linguísticos específicos (usá-los indica que se é membro do grupo, e o seu não uso mostra que se é intruso); a densidade de comunicação interna relativamente alta (fala-se como as pessoas com as quais se fala); e normas/attitudes em comum em relação aos usos da língua (por exemplo, qual(is) uso(s) é apropriado para contextos formais e qual(is) para os ambientes informais).

¹¹ Notação utilizada por Borges (2004) para organizar seus informantes quanto à geração familiar. G IV representa o casal, núcleo familiar, G V são os filhos deste casal, G III, G II e G I são os pais, avós e bisavós do casal núcleo, respectivamente.

E a G V, quase totalmente monolíngue em português, mostra claramente que, mesmo nas comunidades rurais, há um desinteresse pelo patrimônio linguístico étnico.

Borges (2004: 208) explica que a comunidade pomerana de Pelotas sofre forte acultramento, ou seja, o prestígio do português frente ao pomerano está cada vez mais acentuado. Desse modo, no momento em que as atuais gerações só utilizam o português, tendo um contato maior com as relações culturais que envolvem os falantes do vernáculo, o contato com tal língua majoritária pode ser considerado a mola propulsora do desprestígio crescente do pomerano, língua tida como minoritária.

O estudo de Mujica (2013), por sua vez, indica que há em Santa Augusta uma situação diferente em muitos aspectos da encontrada por Borges (2004) em Pelotas. Segundo a pesquisadora, o bilinguismo percebido na comunidade segue um padrão subtrativo. Porém, as ações que estão sendo tomadas para valorizar as origens e os traços culturais pomeranos parecem estar alterando o *status* desse bilinguismo para aditivo. Nesse sentido, as atividades de valorização da cultura pomerana (exposições, levantamentos históricos, entre outras), empreendidas pelos professores da E.M.E.F. Martinho Lutero e pelos pesquisadores do projeto EDUCAMEMORIA¹², têm apresentado resultados positivos.

A análise de Mujica (*op. cit.*), realizada por meio de entrevistas com duas famílias e preenchimento de questionário por parte das famílias dos alunos da Escola Martinho Lutero, aponta que a geração de 40 anos é de bilíngues balanceados. Além disso, as crianças em Santa Augusta são bilíngues simultâneos, pois estão expostas simultaneamente ao português e ao pomerano. Mujica (*op. cit.*) também aponta haver uma transição do bilinguismo endógeno para o exógeno, já que o português é falado em ambientes escolares ou por alguns familiares, individualmente.

¹² O Grupo de Pesquisa “EDUCAMEMÓRIA: Educação e Memória”, cadastrado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) é desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), sob a coordenação do Prof. Dr. Carmo Thum. O projeto visa analisar basicamente os processos de vida da colônia pomerana no sul do Rio Grande do Sul, como resultado de um processo histórico de isolamento, e as suas vinculações com a vida cotidiana. Informações extraídas de <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0167708LX6DNHR>, acesso em 12 de fevereiro de 2016.

Concomitantemente, os dados obtidos no estudo em questão indicaram que o pomerano é percebido como meramente local. Ainda que seja a língua mais empregada nas interações familiares, com vizinhos e nos usos informais dentro da comunidade, chegando até a competir com o português na escola, ambientes religiosos e comerciais, domínios onde se esperava o uso predominante do português, o pomerano não é visto como uma possível língua detentora de prestígio fora da comunidade. Segundo Mujica (2013), isso se deve ao fato de que o uso da língua de imigração por pessoas de fora da comunidade possa ser entendido como possível enfraquecimento da coesão da etnia pomerana.

Os dados do estudo em Santa Augusta também apontaram que os pesquisados possuem uma identidade mais associada à pomerana do que à brasileira local. Isso se deve ao fato de que seus hábitos alimentares, costumes, trabalhos na lavoura, as festas, entre outros se assemelham mais aos dos antepassados do que à realidade dos brasileiros sem descendência pomerana. A língua, conseqüentemente, é utilizada como recurso capaz de expressar a identidade étnica desses sujeitos.

Mujica (2013: 61) observou na fala em português de seus pesquisados os seguintes traços a) prosódicos, b) fonético-fonológicos, c) morfológicos e lexicais da língua pomerana. Tais traços são transferências da língua de imigração e materna do indivíduo para a fala em português brasileiro:

a) Entonação ascendente em frases declarativas;

b) Dessonorização em início de sílaba, início de palavra: *[falde"mar] Valdemar, [thés] dez, [šunʃtu] junto; Aspiração: [phay] pai, [khostu"ra] costurar, [ghas"ta] gastar, Acento na subtônica: Àlemanha, pròfessor, còsturar, bìsavó; e duração da vogal final: padrinhoo, antigoo, brasileruus.*

c) Alternância de gênero: *"Essa Maria era teu bisavó?"*; Morfema de P6: *"Aqueles veierem casado.(...) Era um casal novo que embarcarem em um navio, então eram muitos naquele tempo e aí eles viajarem onze meses em riba d"água, aparem, chegarem em Rio Grande, ali eles tavem em riba da terra. (...) Aqui eles tiverem seis filhos."*; Pronome demonstrativo por pronome reto ("aquele" por "ele"): *"aquilo , aquilo não sabia nada de brasileiro, aquilo, só o alemão ele sabia, ele falava só alemão, brasileiro*

ele não sabia, mas de repente ele aprendeu brasileiro não sabia mais alemão”.

Esses fenômenos linguísticos são-me interessantes, pois um de meus objetivos é justamente verificar se há marcadores linguísticos na fala em português dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, quais são e como se relacionam com a identidade e orientação desses indivíduos. Dessa forma, então, os resultados de Mujica (2013) fornecem subsídios epistemológicos para este estudo, apontando-me questões importantes para a descrição e a análise dos dados.

3. Referencial teórico

3.1 “As línguas mudam porque variam”: pressupostos sociolinguísticos

A constituição do ser humano é caracterizada pelo binômio língua(gem) e sociedade, no sentido de que a história da humanidade também é a história de seres organizados em sociedade e que possuem um sistema de comunicação oral, i.e., uma língua. Ainda que esteja baseada em capacitações biológicas do ser humano, a linguagem é também uma criação social; as línguas não existem sem as pessoas que as falam. Contexto sociocultural e comunidade de fala são levados em conta nas pesquisas sociolinguísticas, no sentido de que o material da fala não é dissociado de seu produtor, o falante, e por meio dessa relação pode-se examinar as condições em que a fala é produzida. Por essas razões, a variação linguística é hoje um dos principais recursos à disposição dos falantes para ampliar a eficácia de sua comunicação e marcar sua identidade (BORTONI-RICARDO, 2005; 2014).

Essas concepções constituem a base da Sociolinguística, a qual é entendida como uma ciência autônoma e interdisciplinar somente a partir dos anos 1960, apesar de haver linguistas que já anteriormente desenvolviam em seus trabalhos teorias de natureza sociolinguística, como Antoine Meillet (1866-1936) e membros do Círculo Linguístico de Praga. Nesse sentido, discuto nesta seção as circunstâncias que contribuíram para a emergência da Sociolinguística e, para isso, discorro sobre alguns estudiosos dos fenômenos linguísticos e suas postulações; mais precisamente, entendo-os como indivíduos em consonância com o fazer científico de seu tempo e que contribuíram para o desenvolvimento da linguística.

Como âmago da ciência da linguagem, tem-se o estudo histórico da linguagem e o estudo descritivo. Durante muitos anos, a principal preocupação dos linguistas eram estudos comparativos do indo-europeu. Como expoentes da abordagem histórica da linguagem, há os estudos realizados pelos alemães Franz Bopp (1791–1867) e Jacob Grimm (1785-1863). Bopp objetivava descobrir a origem das formas gramaticais e para isso tentou investigar a origem da linguagem, não em premissas filosóficas, mas em bases linguísticas, através da comparação entre as

formas linguísticas. O sânscrito pareceu-lhe de grande importância nesse sentido, por ser uma língua mais antiga que o grego e o latim (CAMARA JR., 1975: 49).

Jacob Grimm, por sua vez, avançou um pouco mais no estabelecimento do estudo histórico da linguagem. Ele atendeu às línguas germânicas e se dedicou à poesia germânica da Idade Média. No que diz respeito à mudança linguística, Grimm confere significado fundamental para a seriação temporal de estágios atestados das línguas germânicas, mas não atribui nenhuma tarefa de reconstrução.

O estudo da linguagem a partir desses estudiosos configurava-se como estudo histórico-comparativo da família indo-europeia de línguas, principalmente o sânscrito, o persa antigo, o grego e o latim. A linguística era interligada à Filologia, sendo Bopp um mestre na filologia do sânscrito e Grimm, na filologia germânica. Essa longa preocupação com a linguística comparativa do indo-europeu trouxe, segundo Camara Jr. (1975), progressões e observações acerca da linguagem geral.

Com o alemão Augusto Schleicher (1821-1868), na primeira parte do século XIX, os conhecimentos linguísticos foram relacionados às ciências da Natureza (*Naturwissenschaft*). Para ele, o desenvolvimento da linguagem não era considerado como desenvolvimento histórico; ele o comparava ao desenvolvimento de uma planta, com leis fixas de crescimento e morte. “Cada língua era entendida como o produto da ação de um complexo de substâncias naturais no cérebro e no aparelho fonador” (CAMARA JR., 1975: 65). Schleicher, nesse sentido, postulava que a diversidade de línguas depende da diversidade dos cérebros e órgãos fonadores, de acordo com suas raças, associando a língua à raça. Com isso, a língua seria o critério adequado para se proceder à classificação racial.

Schleicher trouxe três importantes ideias à linguística: a língua é um organismo natural e como tal deve ser estudado; ela evolui naturalmente no sentido darwiniano e depende dos traços físicos dos pensamentos e órgãos da fala. Durante muito tempo, essas ideias tiveram, segundo Camara Jr. (1975), grande aceitação. No que diz respeito, no entanto, ao binômio língua(gem) e sociedade, Schleicher via o fenômeno linguístico de modo afastado da ordem social e cultural.

Outro importante nome para o desenvolvimento da linguística foi Hermann Paul (1846-1921), um dos principais representantes do movimento neogramático. Em sua obra *Princípios da História Linguística* (1880), Paul expõe, conforme Camara

Jr. (op. cit.), os fundamentos do estudo histórico da linguagem, nos quais a linguística se baseou, especialmente durante as últimas décadas do século XIX e primeiros anos do século XX. O alemão entendia a ciência da linguagem somente como um estudo do desenvolvimento histórico dos fenômenos linguísticos. Além disso, Paul e os demais neogramáticos se concentravam nas mudanças fonéticas e estavam muito mais interessados nos aspectos psíquicos dos processos linguísticos.

Cada unidade linguística, classe de unidades e cada relação entre elas possui uma imagem correspondente como respectiva representação mental. Através de associações, tais imagens são relacionadas e geram uma representação mental plena da capacidade linguística do falante. Segundo essa perspectiva defendida por Paul, há uma gramática psicologicamente internalizada que gera os enunciados dos falantes; é na mente do indivíduo que se encontram os grupos de imagens, com suas múltiplas relações, que são importantes para a fala (WEINREICH, LABOV & HERZOG, 1968).

Porém, na obra *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística* (1968), Weinreich critica fortemente as postulações de Paul e define as teorizações de Saussure, Bloomfield e dos gerativistas como heranças dos neogramáticos: “as teorias estruturais da língua, tão frutíferas na investigação sincrônica, sobrecarregaram a linguística histórica com um fardo de paradoxos que não foram totalmente superados” (WEINREICH, LABOV & HERZOG, 1968: 33). Segundo Weinreich, Paul e seus contemporâneos tentavam mostrar que a regularidade das mudanças fonéticas poderia ser derivada de princípios mais gerais, ou melhor, psicológicos. Para isso, os neogramáticos viam a psique do sujeito como o *locus* das associações e conexões entre as unidades linguísticas.

O que Weinreich critica é o fato de Paul isolar o indivíduo a ponto de afirmar que se deveria distinguir tantas línguas quantos são os falantes. Em linhas gerais, o neogramático definiu uma oposição entre indivíduo e sociedade, uma vez que as causas da mudança no idioleto seriam a mudança espontânea e/ou a adaptação aos idioletos de outros falantes. Conseqüentemente, o uso linguístico mudaria através da soma de um conjunto de mudanças no idioleto que se moveriam na mesma direção. Desse modo, essa teoria não contempla mudanças qualitativas, não graduais nos

dialetos e idioletos que não estão mudando paralelamente (WEINREICH, LABOV & HERZOG, 1968).

O forte interesse por regularidades recorrentes, uma preocupação com o 'pormenor' fonético -- fazendo uso das palavras de Weinreich (1968: 55) -- e o desejo de estudar a língua no contexto de seu funcionamento são algumas das teorizações de Paul que foram basilares para mais de uma geração de linguistas, dentre eles Saussure. Ao postular que a sistematicidade da língua depende de uma faculdade de associação e uma de coordenação, Saussure partilha da compreensão neogramática da individualidade da língua.

No início do século XX, Saussure estabeleceu com sua teoria da linguagem as bases da Linguística, de princípios e metodologia estruturalista. Ainda que a proposta saussuriana tenha recebido - e ainda receba - críticas quanto à sua concepção de língua, tais postulações deram à Linguística finalmente o *status* de ciência da linguagem, garantindo-lhe com isso o caráter de ciência autônoma e com um objeto de investigação definido (CAMARA JR., 2013; AMARAL & BORGES, 2006).

Com o estruturalismo, a língua foi definida como o objeto de estudo para a Linguística, em detrimento da fala. Para Saussure (1970), uma sílaba, por exemplo, é uma impressão acústica percebida pelo nosso ouvido, mas os sons (fones) não existiriam sem os órgãos vocais responsáveis pela realização dessa sílaba ou conjunto delas. Desse modo, a língua não pode ser reduzida ao som, uma vez que não é ele o elemento que define a linguagem; o som é apenas um instrumento do pensamento e não existe por si mesmo. A língua, nesse sentido, é definida por Saussure como um *produto social da faculdade da linguagem*, ao mesmo tempo em que é um sistema, ou melhor, um "conjunto de convenções adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos" (SAUSSURE, 1970: 17). Logo, a língua se constitui como algo adquirido e convencional. É importante salientar, entretanto, que as postulações estruturalistas não consideram a linguagem como sendo natural ao homem, mas sim a "*faculdade humana de constituir uma língua*, mais especificamente, um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas" (*op. cit.*, p. 18).

Essa faculdade funciona como um sistema gramatical, depositado pela prática da fala e que existe virtualmente nos cérebros de um grupo de indivíduos

pertencentes a uma mesma comunidade. Desse modo, a língua é um *sistema de signos*, composto pelo circuito de fala. Tal sistema ocorre no mínimo entre duas pessoas e é definido por fenômenos inteiramente psíquicos (conceitos), os quais são seguidos por um (primeiro) processo fisiológico (impulso transmitido pelo cérebro aos órgãos de fonação, sendo que o impulso corresponde à *imagem acústica* acerca do conceito) e por um (segundo) processo físico (as ondas sonoras se propagam da boca de um indivíduo para o ouvido de outro). O circuito de fala nos auxilia a compreender como funcionam esses *signos linguísticos*, cujo conjunto constitui a língua/sistema, ao mesmo tempo em que nos permite encontrar a esfera correspondente à língua, ou melhor, a esfera tida como objeto de estudo da Linguística¹³.

O conceito (fenômeno psíquico – significado: SO) e a sua respectiva imagem acústica (significante: SE) são os elementos desse circuito que, unidos, compõem a língua/sistema; logo, eles são considerados por Saussure como o objeto de estudo da Linguística. A língua, então, é considerada o produto registrado passivamente pelo indivíduo, sendo nesse sentido de natureza homogênea, regular, essencial, sistêmica. "A língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, são repartidos entre os indivíduos" (*op. cit.*, p. 27).

O processo físico desse circuito de fala, no entanto, integra a fala, que é um ato individual de vontade e inteligência, variando por isso de sujeito para sujeito e sendo, nas palavras de Saussure (1970: 28), "jamais" executado pela massa/por uma comunidade: "nada existe, portanto, de coletivo na fala; suas manifestações são individuais e momentâneas". Tudo o que se refere ao uso foi tratado como secundário, como fora do alcance do objeto da linguística.

Além disso, o estruturalista também desconsidera a relevância de elementos externos como, por exemplo, a extensão geográfica de uma língua e o fracionamento dialetal. A relação da língua com instituições sociais como história, política, escola também é considerada como externa; logo, não é significativa para os estudos linguísticos. Segundo Amaral e Borges (2006: 89), então, o objeto de estudo postulado por Saussure (a língua) é abstrato, reside na psique humana e não

¹³ Nem todas as esferas ou elementos, que compõem o circuito de fala, constituem-se como objeto de estudo para a Linguística, segundo a perspectiva saussuriana.

se deixa afetar por fatores externos como contexto discursivo, avaliações das enunciações do falante pelo ouvinte, perfil social do falante, etc.

Assim como a teoria neogramática, o estruturalismo também recebeu duras críticas dos sociolinguistas, justamente por não postular uma língua heterogênea como objeto legítimo da investigação sincrônica. Ainda que Saussure tenha reconhecido que todas as mudanças sonoras se originam na fala, ele vê a heterogeneidade dentro do uso linguístico de uma comunidade não como sujeita à uma descrição sistemática, mas como um tipo tolerável de imprecisão no desempenho (WEINREICH, LABOV & HERZOG, 1968: 56).

O francês Antoine Meillet (1866-1936) acompanhou o desenvolvimento das ideias saussureanas e por elas foi influenciado. Porém, também recebeu influência da escola sociológica de Durkheim e por isso ligou o aspecto coletivo da concepção estruturalista de língua com a ideia de ‘realidade social’, desenvolvida por Durkheim. Para Meillet, a linguística deveria ser um ramo da sociologia. Nessa perspectiva, a língua é uma das realidades sociais, pois sua estrutura é imposta ao indivíduo pela sociedade na qual ele nasce e cresce. Desse modo, língua, para Meillet, era um fato social e isso implica ao mesmo tempo a convergência de uma abordagem interna e outra externa dos fatos da língua, assim como sincrônica e diacrônica (CAMARA JR., 1975; CALVET, 2002).

Meillet aceitava a distinção entre linguística sincrônica e diacrônica proposta por Saussure, mas compreendia os fatos da língua a partir da investigação diacrônica: “enquanto Saussure buscava elaborar um modelo abstrato da língua, Meillet se vê em conflito entre o fato social e o sistema que tudo contém: para ele não se chega a compreender os fatos da língua sem fazer referência à diacronia, à história” (CALVET, 2002: 15). A linguística é então tratada pelo francês como uma ciência social e por isso a mudança social é entendida como o único elemento variável que dá conta da variação linguística.

Tais postulações se aproximam da posição defendida por Labov no início da segunda metade do século XX. Nesse período, a evolução do conceito de ‘relativismo cultural’ permitiu a emergência de uma nova disciplina, a Sociolinguística. Não se tratava do surgimento de um novo campo de estudos linguísticos, e sim de uma definição de uma área explicitamente voltada para o tratamento do fenômeno linguístico no contexto social no interior da Linguística

(ALKMIM, 2007). A Sociolinguística é herdeira, por um lado, da antropologia linguística e, por outro, da dialetologia, o que evidencia uma origem interdisciplinar; inclusive, seu estabelecimento é precedido por outros pesquisadores, que objetivavam articular a linguagem com aspectos de ordem social e cultural, como F. Boas, no começo do século XX, seus discípulos, Edward Sapir e Benjamin L. Whorf, Dell Hymes e John Gumperz, entre outros.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a Sociolinguística do início da segunda metade do século XX apoiava-se em três premissas básicas: o relativismo cultural; a heterogeneidade linguística inerente; e a relação dialética entre a forma e função linguísticas. A primeira premissa, herdada da linguística estruturalista americana, postulava que havia entre as línguas a igualdade essencial e a equivalência funcional. A segunda premissa rompe com a tradição saussuriana de um sistema linguístico homogêneo. Com isso, a variação passou a ser considerada como inerente à língua de qualquer comunidade, bem como o resultado natural de fatores linguísticos e sociais básicos, os quais por sua vez condicionam a variação de forma sistemática. A terceira premissa, também rompendo com as postulações linguísticas tradicionais, promovia a mudança de foco; passou-se a focar a função da língua e seu uso no contexto humano e não mais somente na estrutura, conforme no Estruturalismo.

Labov (1972), discutindo sobre o surgimento da Sociolinguística, afirma que uma das barreiras ideológicas ao seu desenvolvimento residiu nas postulações saussurianas. O linguista americano critica justamente a distinção entre língua e fala, afirmando que se pensa estar pesquisando uma língua, quando, na verdade, está-se estudando a fala, uma vez que a língua só se torna acessível por meio da fala.

Weinreich, Labov e Herzog (1968) defendem em sua obra *os fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística* que uma análise linguística sincrônica, conforme as concepções estruturalistas, não oferece uma explicação do modo como um fenômeno linguístico variável se desenvolve durante o uso da língua no contexto social. Os sociolinguistas justificam seu posicionamento, afirmando que a língua é um sistema heterogêneo, em que subsistemas alternam com um conjunto de regras co-ocorrentes, das quais tem-se as sociais. Além disso, dentro de cada

um desses subsistemas podem ser encontradas variáveis individuais que co-variam, mas que não co-ocorrem.

Desse modo, à análise de um fenômeno variável subjaz o fato de que ele se situa tanto numa matriz social quanto linguística. Inclusive, as relações dentro do contexto social não são menos complexas do que as relações linguísticas. Em termos de mudança linguística, a interpretação dos dados está em forte relação com a estrutura sociolinguística da comunidade de fala da qual os dados são originários, ao mesmo tempo em que envolve estímulos e restrições da estrutura da língua.

Foi com seu estudo na ilha de Martha's Vineyard, estado de Massachusetts, EUA, que Labov nos trouxe o 'ponto prático' do que exponho até aqui. Na pesquisa, o linguista investigou uma mudança sonora no contexto da vida da comunidade de fala na qual ela ocorre: a alteração na posição fonética dos primeiros elementos dos ditongos ingleses /ay/ e /aw/. Segundo ele, o estudo da frequência e distribuição das variantes fonéticas de /ay/ e /aw/ nas diferentes regiões da ilha, faixas etárias, grupos profissionais e étnicos permitiu reconstruir a trajetória de tal mudança sonora. A partir deste modelo investigativo, pôde-se correlacionar o complexo padrão linguístico da ilha às diferenças na estrutura social da localidade, o que permitiu isolar os fatores sociais que incidiam diretamente sobre o processo de variação e mudança linguística.

Desse modo, então, a Sociolinguística investiga justamente a língua de uma determinada comunidade de fala¹⁴, tendo como seu objeto de estudo a língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, em suas situações reais de uso, diferentemente do que defendia Saussure. Parte-se de uma comunidade linguística, composta por um grupo de indivíduos que interagem verbalmente e que, nessa interação, compartilham um conjunto de normas linguísticas (ALKMIM, 2007). Há nessa comunidade a coexistência de um conjunto de variedades linguísticas. Desse modo, a língua é concebida como um bem social, que desempenha função importante na formação de grupos e classes sociais, ao mesmo tempo em que revela e constitui suas características culturais, sua visão de mundo (AMARAL & BORGES, 2006).

¹⁴ Guy (2000) aponta que na pesquisa sociolinguística a noção de comunidade de fala nos auxilia a compreender a organização social da língua, indo além do falante individual, uma vez que os falantes não variam aleatoriamente um dos outros. Há graus de semelhança e diferença linguísticas, bem como distribuições concentradas, cruzadas ou sobrepostas de traços compartilhados por falantes.

Labov percebeu em Martha's Vineyard a importância de descrever a língua e os determinantes sociais que a permeiam, tomando em consideração, ao mesmo tempo, a sua variação, com o objetivo de conseguir entender e analisar o sistema linguístico em uso naquela comunidade de fala, conforme o próprio pesquisador evidencia:

[...] não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. [...] As pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo (LABOV, 1972: 21).

A variação da língua, posta em segundo plano por Saussure e não levada em consideração enquanto objeto de estudo por linguistas antecessores, é considerada então como elemento integrante da gramática internalizada de qualquer falante, como parte do sistema linguístico; ela é efeito (como também causa) das diferenças sociais, da hierarquia social, dos padrões culturais adotados pelas sociedades. Segundo Weinreich (1968 *apud* LABOV, 1972: 16), complementando a ideia de Labov acima exposta,

o domínio de um falante nativo de estruturas heterogêneas não tem a ver com multidialetalismo nem com 'mero' desempenho, mas é parte da competência linguística monolíngue. [...] Numa língua que serve a uma comunidade complexa, a ausência de heterogeneidade estruturada é que seria disfuncional.

Diante disso, parto então do pressuposto de que a variação linguística se dá no contexto das relações sociais determinadas pela estrutura sociopolítica de cada comunidade. Isso indica que há uma ordenação valorativa das variedades linguísticas em uso e que tal organização reflete também a hierarquia dos grupos sociais. Segundo Alkmim (2007: 39), "em todas as comunidades existem variedades linguísticas (e línguas) que são consideradas superiores e outras inferiores" e essa relação influencia fortemente as concepções e os usos linguísticos que os indivíduos fazem dessas variedades (e das línguas). A variedade padrão, nesse sentido, corresponde ao modo de falar elencado pela comunidade de fala como sendo o "correto" dentre outros modos desprestigiados, coincidindo historicamente com a variedade falada pelas classes sociais altas.

3.2 “A escola é uma força corretiva e unificadora da língua”: variação, multilinguismo e ensino

Na seção anterior, tracei um panorama linguístico quanto ao tratamento da relação língua e sociedade e da variação linguística e elucidei, ao final, aspectos sobre a organização valorativa das variedades e das línguas. É a esse último ponto que irei me ater aqui. Para isso, lanço mão do conceito de pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987) e sua relação com o cenário brasileiro de ensino. Meu objetivo nesta subseção é discutir as implicações da variação linguística em sala de aula e a relevância do conceito cunhado por Erickson (1987). O que proponho, então, é um alargamento desse conceito, relacionando-o a contextos bilíngues.

Entre 2010 e 2013, foi realizado um diagnóstico sociolinguístico em zona de fronteira no Mato Grosso do Sul, em Rondônia e no Acre. Através do projeto de pesquisa OBEDF¹⁵ (Projeto Observatório da Educação na Fronteira), foi estabelecido um quadro sobre as línguas declaradas como sendo faladas pela comunidade escolar nos municípios fronteiriços de Ponta Porã (MS), Guajará Mirim (RO) e Epitaciolândia (AC). Os pesquisadores observaram os modos de uso e lugares de circulação das diferentes línguas¹⁶ e, a partir desse diagnóstico sociolinguístico, eles objetivavam proporcionar aos professores e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio elementos para discussão sobre a diversidade linguística no Brasil (SAGAZ & MORELLO, 2014).

Os resultados apontaram que em Ponta Porã (MS), cidade que faz divisa com Pedro Juan Caballero (Paraguai)¹⁷, a escrita do espanhol não está presente na cidade brasileira. Segundo Sagaz e Morello (2014: 14), não há placas, fachadas de lojas, avisos, ou outros registros, apenas alguns panfletos de lojas localizadas na cidade paraguaia. Já em Pedro Juan Caballero, o português é utilizado juntamente

¹⁵ Esse foi um projeto com coordenação interinstitucional, envolvendo a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade de Rondônia (Unir) e foi financiado pela Coordenação de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), edital 038/2010/CAPES/INEP.

¹⁶ Segundo Sagaz & Morello (2014), nas zonas de fronteira brasileiras circulam, além do português brasileiro, as línguas dos países vizinhos, como o guarani do Paraguai e línguas de contato, como o jopara (uma “mistura” entre espanhol e guarani) e o portunhol (“mistura” do português e espanhol).

¹⁷ Pedro Juan Caballero, no Paraguai, e Ponta Porã, no Brasil, são cidades conturbadas, i.e., desenvolveram-se uma ao lado da outra e constituem um único conglomerado urbano. Inclusive, uma avenida separa e, ao mesmo tempo, une as duas cidades e os dois países (SAGAZ & MORELLO, 2014: 14).

com o espanhol, como em cartazes bilíngues, por exemplo, e há até mesmo alguns textos escritos somente em português. Além disso, os paraguaios que trabalham no comércio são mais bilíngues que os brasileiros, atuantes na mesma área.

O rio Mamoré separa Guajará-Mirim (RO) e Guayaramirin (Bolívia) e, apesar de haver uma situação de comércio interdependente entre os municípios, ambos estão totalmente separados. Sagaz e Morello (op. cit.) observaram que, quando brasileiros se dirigiam aos bolivianos, aqueles não faziam muito esforço para falar espanhol, portunhol, ou até mesmo português calmo e claro; já os bolivianos sabem português. Quanto à escrita, há na Bolívia diversas placas em português/espanhol, ao passo que do lado brasileiro as pesquisadoras não observaram nenhuma manifestação escrita em espanhol.

Sagaz e Morello (2014: 19) defendem que há, por parte dos brasileiros, diversos modos e procedimentos de resistência aos bolivianos através da língua:

há uma tensão nos usos de uma palavra ou outra, que revelam um movimento dos bolivianos em relação à língua portuguesa, que espelha, ao mesmo tempo, um silenciamento das línguas dos bolivianos no espaço da cidade brasileira e indica desigualdade entre brasileiros e bolivianos.

Em Epitaciolândia (AC) não foi encontrada uma situação sociolinguística muito distinta das anteriores. Apesar de se situar a 3 quilômetros de Cobija (Bolívia), há, de maneira geral, pouca integração entre as duas cidades. As pesquisadoras observaram que os brasileiros se dirigiam aos bolivianos sem o menor esforço para falar espanhol, ou mesmo portunhol. Por outro lado, os bolivianos que trabalham no comércio em Cobija estão mais familiarizados com o português do que os de Guayaramirin. Na escrita, também há, na Bolívia, diversas placas em português e bilíngues (português-espanhol), enquanto que no lado brasileiro as pesquisadoras não observaram nenhuma manifestação escrita em espanhol ou em portunhol.

A partir desse estudo, a situação linguística nessas cidades fronteiriças é caracterizada por uma “espécie de marcação de supremacia através da língua” (p. 17) e por meio do maior poder aquisitivo dos brasileiros. Os comerciantes bolivianos querem e precisam vender seus produtos aos brasileiros e por isso apresentam uma tendência maior em falar português. Além dessas relações comerciais, entendo que o fato de os brasileiros não se esforçarem em falar espanhol reflete também a concepção de que o Brasil é uma nação monolíngue em português. Nas cidades que

fazem fronteira com a Bolívia, há aspectos geográficos que podem influenciar a não integração entre o lado brasileiro e o boliviano – rio Mamoré em Guajará-Mirim e rio Acre em Epitaciolândia. Diferentemente, em Ponta Porã há uma fronteira seca, permitindo maior integração entre os moradores fronteiriços. Apesar disso, ainda sim há na escrita comerciária de Ponta Porã pouca presença do espanhol, evidenciando dessa forma a concepção monolíngue presente no cenário linguístico brasileiro.

Ainda que o trabalho de Sagaz e Morello (op. cit.) não traga dados de variação linguística, os resultados podem auxiliar a compreender que os usos linguísticos estão fortemente imbricados com as características socioculturais e com a estrutura sociopolítica da comunidade de fala, guardadas as especificidades existentes em contextos de fronteira política como, por exemplo, a nacionalidade e as diferenças econômicas. Entendo que o estudo acima coloca em discussão as relações de poder que influenciam os usos linguísticos dos membros de determinada comunidade de fala. Desse modo, adoto a perspectiva de que é possível relacionar tais questões à variação linguística, ao tratamento que o bi- e multilinguismo – em nosso caso, alemão, português e pomerano - existente em comunidades teuto-brasileiras recebe e transpor tais postulações para o contexto de ensino.

Marcos Bagno (2003), discorrendo sobre a variação linguística, traz significativa contribuição sobre as formas prestigiadas e desprestigiadas do português brasileiro, ao falar sobre o oitavo mito do preconceito linguístico: “o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”. Segundo o linguista, comumente há pessoas – ainda que muito bem intencionadas – afirmando que a norma padrão, conservadora, tradicional, literária e clássica tem de ser ensinada nas escolas, justamente como forma de ascensão social. Por esse motivo, tradicionalmente se tem a ideia de que a instituição escolar é um local não favorecedor da emergência de formas vernaculares da língua, uma vez que a escola está associada à norma padrão.

A escola atua como cenário e ao mesmo tempo como agente indutor dos processos de mudança linguística, uma vez que a heterogeneidade linguística também aparece no contexto de sala de aula, assim como 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 a

variedade padrão, a qual difere muitas vezes 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.

E é essa incongruência que alimenta o preconceito linguístico, sendo a escola um de seus principais mantenedores. Bagno (2003) evidencia justamente isso, ao defender a existência de um *círculo vicioso do preconceito linguístico*, composto inclusive pela gramática tradicional, pelos métodos tradicionais de ensino e pelos livros didáticos:

a gramática tradicional inspira a prática de ensino, que por sua vez provoca o surgimento da indústria do livro didático, cujos autores – fechando o círculo – recorrem à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua (BAGNO, 2003: 73, 74).

Não irei me deter nessas questões em específico. O que quero é evidenciar o papel da escola como instituição social difusora de concepções linguísticas, as quais influenciarão os modos de pensar, agir e os usos linguísticos dos falantes. Para tanto, reporto ao conceito de *Pedagogia culturalmente sensível*, inserido na Sociolinguística Educacional (doravante SLE), ainda que não seja um conceito específico da área. A SLE o utiliza, aplicando-o às situações sociolinguísticas, no caso, às situações de sala de aula de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

A Pedagogia culturalmente sensível 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. Labov (1969), contribuindo para essas discussões, enfatizou que professores americanos ignoravam as regras do inglês não padrão e os alunos, por sua vez, ignoravam as regras do inglês padrão. Com isso, o pesquisador já nessa época apontava para duas ordens de conflito no processo de ensino do inglês padrão: o conflito estrutural e o funcional. Aquele ocorre devido à interferência dialetal da variedade dos alunos no inglês padrão; o segundo conflito, de natureza cultural, refere-se ao contato negativo entre os valores da cultura dominante, representada pela escola, e os valores da cultura dos alunos - cultura da rua, da gangue, do grupo de pares.

Porém, em uma análise retrospectiva, muitos estudiosos, criticando a perspectiva sociolinguística, procuraram explicar o problema do baixo rendimento escolar dessas crianças provenientes de uma realidade social menos favorecida nos EUA por meio de duas hipóteses: a do *déficit genético* e a do *déficit cultural*. Conforme a primeira, esses alunos foram considerados inerentemente inferiores; seu baixo rendimento escolar era atribuído à sua natureza genética. Os adeptos da segunda hipótese defendiam que o baixo desempenho desses alunos ocorria devido ao ambiente cultural em que eles foram criados, considerado nessa perspectiva cognitivamente pouco estimulante.

Na tentativa de refutar essas perspectivas e a partir das observações e discussões realizadas por Labov e outros pesquisadores, o movimento sociolinguístico do início dos anos 1970 produziu propostas de implementação de um currículo bidialetal nas escolas. Um grupo de linguistas estadunidenses propôs a adoção de uma abordagem bidialetal na alfabetização das crianças provenientes da camada social menos favorecida¹⁸. No entanto, essa proposta não se desenvolveu. (BORTONI-RICARDO, 2005). Em meio a esse contexto, então, surge o conceito de *culturally responsive pedagogy*, doravante CRP, cunhado por Erickson (1987) e traduzido para o português por Bortoni-Ricardo (2005) como *pedagogia culturalmente sensível*.

Bortoni-Ricardo (2005), com sua tradução de *cultural responsive pedagogy* para *pedagogia culturalmente sensível*, tentou evidenciar por meio da permuta de *responsive* para *sensível* que, anteriormente 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 indivíduos, contribuindo dessa forma para seu desenvolvimento escolar e enquanto cidadãos capazes. A opção de tradução, no entanto, retira um traço do significado na língua original que é o da 'receptividade', 'abertura' ou 'esforço em implementar uma ação que incorpore práticas que lidam com as variantes linguísticas', para além do nível sensorial.

Com relação ao sucesso e/ou fracasso escolar de alunos advindos de uma minoria linguística, Erickson (1987) traz duas explicações complementares. A

¹⁸ Segundo a proposta, os alunos aprenderiam a ler em cartilhas redigidas em seu dialeto e progressivamente iriam se familiarizando com material escrito em inglês 'padrão'.

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.

Nesse sentido, a *cultural responsive pedagogy* é definida 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: 355)

Nesse sentido, o objetivo da CRP 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 se ativam processos cognitivos associados aos processos sociais familiares aos alunos.

Além disso, uma variável que desempenha papel significativo nesse processo são os esquemas de conhecimento dos professores, mais especificamente, suas crenças, culturalmente adquiridas. Professores, no momento em que dispõem de expectativas altas com relação a um aluno advindo da classe trabalhadora, tendem a ratificá-lo. Essas ações configuram-se em estratégias facilitadoras do ajustamento do aluno à vida escolar, bem como contribuem para a aquisição de estilos monitorados da língua.

Em estudos sobre o português brasileiro, a própria Bortoni-Ricardo (1994) observou justamente a existência de divergência entre o código trazido de casa pelos alunos daquele empregado no ambiente escolar. O professor utilizava diferentes formas de intervenção (linguística) em sala de aula: umas mais construtivas, preservando a autoestima do aluno; e outras menos sensíveis às

características culturais e psicológicas dos mesmos. A linguista (1993) ainda apontou o bidialetalismo como uma forma de estreitar a distância entre a norma ensinada pela escola e a norma falada pelos alunos. Um professor de uma classe multisseriada em uma escola rural, por exemplo, alternava durante a aula entre o dialeto local e o dialeto padrão, fazendo-o de modo intuitivo. Dessa forma, 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. Nesse sentido, as ações bidialetais nestas salas de aula de língua portuguesa refletem uma pedagogia culturalmente sensível.

Allan Bell (1984) fornece uma concepção teórica - *Audience Design* - que indica a importância dos interlocutores numa interação. O autor traz 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 da de seu interlocutor com o objetivo de obter sua aprovação. Outra fonte de inspiração foi a concepção baktiniana 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. Com isso, Bell propõe com sua teoria que os falantes adaptam o próprio estilo para buscar maior sintonia com seus ouvintes. E isso não implicaria na substituição de uma língua por outra, ou de uma variedade pela outra, como no caso acima; tratar-se-ia de uma adequação dos usos linguísticos.

Bortoni-Ricardo, ao discutir sobre a alternância de código em sala de aula como estratégia pedagógica culturalmente sensível, aponta o *bidialetalismo* (alternância de código entre a forma padrão e vernacular do português brasileiro por parte do docente em sala de aula) como uma forma de estreitar a distância entre a norma ensinada pela escola e a norma falada pelos alunos. Com base na *Audience Design* de Bell (1984), remonto-me ao estudo de Breunig (2007) na localidade de

descendência alemã¹⁹ Boa Vista do Herval (distante cerca 75 Km de Porto Alegre e 5 Km do centro de Santa Maria do Herval, RS). Seu trabalho apontou o *bilinguismo* alemão-português como estratégia pedagógica culturalmente sensível adotada pela professora de uma turma de 1º ano do ensino fundamental²⁰, em que os respectivos alunos em sua maioria ingressaram na escola ou como monolíngues em alemão ou como bilíngues em alemão/português.

Segundo Breunig (2007), as ações (turnos de alternância de código do Hunsrückisch para o português), desenvolvidas intuitivamente pela docente durante a interação em sala de aula, acordam com a CRP, principalmente por configurarem estratégias de ratificação do aluno falante de uma língua de imigração e minoritária, ao mesmo tempo em que as características sociolinguísticas e culturais desses indivíduos são respeitadas, para que então o português brasileiro seja ensinado. Dessa forma, a pesquisadora, com seus resultados, indica que uma teoria da aprendizagem baseada na interação verbal em sala de aula traz contribuições para um melhor desempenho escolar, bem como para o desenvolvimento de uma atmosfera de confiança e amizade, especialmente em um contexto social em que a língua da comunidade diverge da língua nacional.

A língua de imigração (Hunsrückisch) trazida à escola pelas crianças em Boa Vista do Herval configura-se como sua língua materna (LM). Tem-se aqui o fato de que as línguas de imigração germânicas foram e ainda são ensinadas às novas gerações em contexto familiar, por meio da oralidade, sem instrução explícita, em um processo natural de aquisição de língua materna, o que caracteriza as comunidades com descendência alemã como detentoras de uma tradição oral. Ao ingressarem na escola, os alunos se deparam com uma língua diferente da falada em seu contexto habitual/familiar, o português brasileiro, e também passam a adquirir a respectiva forma escrita. Essas são problemáticas latentes nas comunidades de imigrantes. Logo, esses indivíduos falam [passam a falar] mais de uma língua, apesar de as comunidades não serem reconhecidas como bilíngues e sim como pertencentes a minorias linguísticas. Segundo Cavalcanti (1999: 14), "houve um processo de naturalização da invisibilidade desse tipo de bilinguismo".

¹⁹ A língua materna da maioria desses alunos era uma língua de imigração alemã, o Hunsrückisch.

²⁰ O *corpus* desta 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.

Segundo Altenhofen (2004), em muitas escolas, localizadas nessas comunidades bilíngues, ainda há a proibição do uso da língua dos imigrantes. Tal concepção está ligada a questões de prestígio e estigmatização atribuídas às línguas étnicas, bem como é motivada por políticas repressivas. Além disso, há a influência de concepções pedagógicas, que acreditam no monolinguismo em português como uma forma de garantir melhor aprendizagem na língua oficial do país e como um modo de solução para os problemas da escola. Tais atitudes levam a juízos muitas vezes de valor depreciativo com relação às línguas étnicas e, conseqüentemente, à forma como a própria criança passa a conceber sua língua materna.

Desse modo, então, a escola, nesses 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 Pinho (2008), as atitudes com relação à identidade social e individual dos alunos influenciam conseqüentemente as micro-decisões 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 seus filhos a língua de imigração, cujos reflexos serão percebidos no grau de manutenção da língua na comunidade.

3.3 O bilinguismo

Os contextos bilíngues que evidenciei na seção anterior são alguns exemplos que elucidam o fato de o bilinguismo ser a norma, uma vez que está presente em praticamente todos os países, em todas as classes sociais, em todos os grupos etários (GROSJEAN, 1982: 1). Por isso, ao se falar em bilinguismo, é preciso também definir qual concepção subjaz a tal conceito, visto que há dentro da literatura controvérsias quanto à sua definição. Desse modo, nesta subseção, trago uma complementação à anterior, por meio de postulações e conceituações acerca do que é o bilinguismo e sujeito bilíngue, sobre diglossia e domínios linguísticos. Concomitantemente, realizo uma revisão de estudos acerca do contato linguístico alemão/pomerano e português.

Em sentido lato, utilizo a definição clássica para bilinguismo: “uso alternado de duas ou mais línguas por parte de um mesmo indivíduo” (MACKEY, 1968: 555). Não se trata de um fenômeno da língua e sim relacionado ao uso. O bilinguismo surge em função das migrações dos povos, os quais levam consigo suas respectivas línguas e esses indivíduos não possuem a mesma importância numérica, política e econômica. Quando eles passam a compor um mesmo território e com isso a interagir por alguma razão, há o contato linguístico (COUTO, 2009; GROSJEAN, 1982). Logo, o bilinguismo é um fenômeno natural e inevitável das imigrações e do isolamento pelo qual passa o povo migrado com relação ao seu grupo original do qual se desgarrou.

Ao se falar em bilinguismo dentro de uma perspectiva individual, falamos em sujeito bilíngue, o qual não pode ser entendido como a soma de dois indivíduos monolíngues, mas sim como alguém que possui a capacidade de utilizar funcionalmente e de acordo com o contexto mais de uma língua, seja em que grau for, conforme bem evidencia Grosjean (1995: 259):

indivíduos bilíngues são aquelas pessoas que usam duas ou mais línguas no cotidiano; não são a soma de dois completos ou incompletos monolíngues, mas possuem uma configuração linguística única e específica. Eles desenvolveram competências em suas línguas na medida exigida pelas suas necessidades e as do ambiente. Eles normalmente usam suas línguas - separadamente ou em conjunto - para fins diferentes, em diferentes domínios, com pessoas diferentes. Pelo fato de as necessidades e usos das línguas serem geralmente bastante distintas, bilíngues raramente são igualmente ou completamente fluentes em suas línguas²¹.

Nesse sentido, são considerados 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 do de sua língua materna (GROSJEAN, 1982; MOZZILLO, 2001).

Ainda em uma perspectiva individual, é preciso também refletir sobre o que se entende por língua materna. Tradicionalmente, língua materna (LM) é a primeira

²¹ Tradução própria: *We will call bilingual those people who use two, or more, languages in their everyday lives. Bilinguals are not the sum of two complete or incomplete monolinguals but have a unique and specific linguistic configuration. They have developed competencies in their languages to the extent required by their needs and those of the environment. They normally use their languages - separately or together - for different purposes, in different domains of life, with different people. Because the needs and uses of the languages are usually quite different, bilinguals are rarely equally or completely fluent in their languages.*

língua que cada indivíduo aprende e que, por isso, esse sujeito se identifica com ela; há um valor identitário. Apesar de seu uso abrangente, tem-se feito críticas a ela. Altenhofen (2002) afirma que o conceito de língua materna (LM) é polissêmico, dinâmico e varia segundo um conjunto de traços históricos, pedagógicos, políticos, educacionais, ultrapassando o aspecto linguístico, especialmente em contextos bilíngues.

Nessa perspectiva, a definição de LM ainda diz respeito à primeira língua aprendida pelo falante. Segundo Altenhofen (2002), um mesmo indivíduo, em alguns casos, pode ter duas línguas maternas. Isso ocorre em contextos bilíngues, em que o mesmo sujeito adquire simultaneamente duas línguas, as quais compartilham usos e funções específicas. Como exemplo, uma criança, que vive na Alemanha e cujos pais são turcos, aprende ao lado do turco também o alemão. Mas, ainda sim, a LM configura como a língua dominante, identificada com a língua da mãe e do pai e que, por isso, possui valor afetivo próprio.

Fica novamente evidente o valor afetivo e identitário que LM possui para o indivíduo. Segundo Pupp Spinassé (2006: 4), a aquisição da primeira língua está ligada à formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais. Com isso, a LM marca a origem e, na maioria das vezes, é usada no cotidiano. No entanto, Pupp Spinassé (2006) esclarece que LM não é, necessariamente, a língua da mãe, e nem a primeira língua que se aprende, ainda que, normalmente, seja a língua aprendida em casa com os pais e falada na comunidade. Outros aspectos, linguísticos e não linguísticos, estão ligados à definição. Desse modo,

a língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1 (PUPP SPINASSÉ, 2006: 5).

A partir do exposto, a língua materna é caracterizada pela combinação de vários fatores, sendo que todos eles são decisivos e, por isso, precisam ser levados em consideração para definir a LM:

a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais a vontade (PUPP SPINASSÉ, 2006: 5).

Concomitante a esses aspectos, em contextos de imigração, neste caso, pomerana, é necessário levar em consideração também outros fatores que incidirão nos usos linguísticos dos falantes dentro [e fora] da comunidade. Heredia (1989), discorrendo sobre o bilinguismo dos imigrantes na França, mais especificamente, sobre os diferentes fatores para a manutenção ou abandono da língua de origem, postula que a escolha da língua a ser utilizada dentro da comunidade dependerá dos estatutos, dos papéis, dos lugares e dos sujeitos de conversação.

Desse modo, à escolha da língua estão subjacentes a frequência de uso da língua em tal ou tal situação, o grau de bilinguismo e monolinguismo de interlocutores habituais, bem como, e principalmente, o índice 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: 180).

A partir dessa relação entre situações sociais e usos bilíngues, Ferguson (1959), em seu estudo sobre quatro comunidades de fala e respectivas línguas de definição²² (árabe, grego moderno, alemão suíço e crioulo haitiano), pontua que em muitas comunidades de fala duas ou mais variedades da mesma língua são usadas pelos mesmos falantes sob diferentes condições. Trata-se da *diglossia*. Segundo Ferguson, cada uma das variedades que coexistem na comunidade possui um papel específico e por isso foram por ele batizadas como variedade alta H (*high variety*), e variedade baixa (*low variety*), representada por L.

As situações de diglossia são caracterizadas por um conjunto de traços: a variedade alta foi utilizada para produzir literatura reconhecida e admirada; ela é fortemente padronizada, pois possui gramáticas, dicionários, uma norma estabelecida de pronúncia e goza de um prestígio social superior ao da variedade baixa. Enquanto a variedade baixa é a primeira língua dos falantes, a variedade alta é adquirida por meio de instrução formal (na escola). Ambas possuem também uma divisão funcional de usos: a variedade alta é utilizada na igreja - devido à sua "superioridade" -, nos discursos políticos, na universidade; já a variedade baixa é usada nas conversações familiares, com amigos e colegas, na literatura popular, etc.

²² Em inglês *defining languages*: termo utilizado por Ferguson para se referir a ambas as variedades (alta e baixa) que coexistem nas comunidades de fala estudadas.

Ferguson (1959: 237) salienta ainda que, “mesmo quando o sentimento de realidade e superioridade de H (high) não é forte, há uma crença de que H (high) é mais bonita, mais lógica, mais hábil a expressar importantes pensamentos, e similares²³”. O estudioso também define que a situação de diglossia é estável, podendo durar vários séculos, bem como essas duas variedades de uma mesma língua possuem uma gramática, um léxico e uma fonologia relativamente divergentes.

No entanto, conforme salienta Pinho (2008), citando Romaine (1995), o contato linguístico pode levar ao bilinguismo societal e individual. Mais precisamente, o primeiro ocorre quando duas ou mais línguas são faladas em uma comunidade de fala, enquanto que com relação ao segundo as crianças adquirem mais de uma língua simultânea ou consecutivamente. Nesse sentido, a diglossia decorre do fato de que sujeitos bilíngues usam as línguas diante de diferentes condições, conforme com quem, o quê e de onde falam.

Originariamente, o conceito de diglossia foi criado para se referir a duas variedades de uma mesma língua com diferentes funções dentro de uma comunidade de fala. Atualmente, esse conceito foi alargado para situações de uso de duas línguas distintas, mas que, assim como as variedades alta e baixa de Ferguson (1959), dividem os domínios linguísticos da comunidade e não detêm o mesmo prestígio social.

Fishmann (1967 *apud* CALVET, 2008), anos depois das postulações de Ferguson, realiza justamente esse movimento de ampliação da noção de diglossia. Primeiramente, ele distingue bilinguismo de diglossia, em que o primeiro é um fato individual e o segundo, um fenômeno social e acrescenta que pode haver diglossia entre mais de dois códigos. Esses códigos não precisam ter necessariamente uma origem comum e/ou relação genética. No caso de Santa Augusta, temos duas línguas distintas, português brasileiro e pomerano, que podem ser usadas em contextos distintos, de acordo com seu prestígio social.

Nesse sentido, Fishmann afirma também que a diglossia está em constante evolução, diferentemente do que postulou Ferguson. Inclusive, Calvet (2008)

²³ Tradução para: *Even where the feeling of the reality and superiority of H is not so strong, there is usually a belief that H is somehow more beautiful, more logical, better able to express important thoughts, and the like.*

defende que, de modo geral, o futuro das variedades baixas é virem a ser variedade alta. Restam ainda as relações entre bilinguismo e diglossia:

a) *bilinguismo e diglossia* - todos os membros da comunidade conhecem a forma alta e a forma baixa;

b) *bilinguismo sem diglossia* – há vários sujeitos bilíngues na comunidade, porém eles não se utilizam de tais formas para usos específicos;

c) *diglossia sem bilinguismo* – numa sociedade há a divisão funcional de usos entre os códigos, porém um grupo de fala utiliza a forma alta enquanto outro grupo social emprega a forma baixa;

d) *nem diglossia nem bilinguismo* – há somente uma língua, o que é uma situação bastante rara.

Desse modo, o bilinguismo, segundo Pinho (2008), caracteriza um comportamento linguístico no nível dos indivíduos e a diglossia diz respeito a uma organização linguística no nível sócio-cultural. Logo, são conceitos diferentes, ainda que intercambiáveis.

No entanto, são as relações diglósicas que determinam as regras de uso bilíngue dentro da comunidade de fala. Alargando os pressupostos de Heredia (1989) acerca das regras de funcionamento da(s) língua(s), lanço mão do conceito de domínios linguísticos. Segundo 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 e distintos. Há dentro das comunidades de fala variáveis analíticas e descritivas importantes para a compreensão de quem fala qual língua para quem e quando. Cabe ao linguista investigar como ocorrem as múltiplas diferenças entre os usos bilíngues, levando principalmente em consideração que elas são reflexo de complexas relações sociais e de poder dentro da comunidade de fala.

Nesse sentido, Fishman (1972), mencionando Schmidt-Rohr (1932), afirma que é preciso estabelecer as *configurações de domínio*, a fim de revelar o status geral de todas as escolhas de língua em vários domínios de comportamento linguístico. Schmidt-Rohr recomendou nove domínios: a família, o playground e a rua, a escola, a igreja, a literatura, a imprensa, o exército, os tribunais e a

administração governamental²⁴. Mais tarde, outros domínios foram acrescentados e/ou retirados por outros pesquisadores, de acordo com a realidade sociolinguística. Dessa forma, em consonância com Fishman (1972: 20), domínio é uma construção sócio-cultural gerada e captada a partir de tópicos (assuntos) de comunicação, (tipo de) relacionamento (se profissional ou não, amoroso, familiar, entre outros) entre comunicadores e locais de comunicação.

Tais fatores também dependem diretamente das instituições de uma sociedade e das esferas de atividade de uma comunidade de fala. Com isso, comportamento individual e padrões sociais podem ser distinguidos um do outro e ainda relacionados um ao outro. Todas essas relações são captadas e sumarizadas em domínios pelo pesquisador, a partir de um estudo detalhado das interações cara a cara em que a escolha linguística é incorporada. Dessa forma,

domínios designam as maiores aglomerações de situações de interação que ocorrem em contextos multilíngues 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 nível²⁵ (FISHMAN, 1972: 19).

Com isso, retomo o fato de que os usos linguísticos dos falantes estão relacionados às distintas funções e valores sociais existentes na comunidade de fala e que eles refletem e são ao mesmo tempo reflexo das relações de poder. Segundo Couto (2009: 113), “se não houvesse as conquistas e a dominação de um povo pelo outro, o bilinguismo não apresentaria nenhum problema”. Dessa perspectiva, o contato linguístico é marcado por relações de poder, em que o povo que detém maior poder acaba dominando a outra comunidade de menor prestígio e, conseqüentemente, a respectiva língua.

Através dos domínios linguísticos é possível perceber isso. Fishman (1972), em estudo sobre o bilinguismo porto-riquenho na cidade de Nova York, apontou que o domínio em que as crianças mais utilizavam o espanhol era a família, enquanto o

²⁴ A escolha de tais domínios por Schmidt-Rohr está relacionada ao fato de que esta foi a primeira elaboração conceitual. Ela surgiu no contexto pré-Segunda Guerra Mundial, quando vários colonos alemães estavam em contato com várias línguas não alemãs sob circunstâncias variantes (FISHMAN, 1972: 18).

²⁵ Fishman (1972: 19) cita como exemplo de domínios definidos em termos de nível o estudo de Barber (1952), o qual investigou trilingües indígenas. Barber formulou domínios no nível da análise sociopsicológica: íntimo, formal, informal e intergrupo.

inglês era mais empregado por elas no domínio da escola. Dessa forma, uma língua é mais associada a certos domínios do que outra, refletindo justamente as relações de poder existentes dentro da comunidade de fala.

Couto (2009) traz ainda outras contribuições acerca dos contatos linguísticos como reflexos também das relações de poder. O pesquisador discorre sobre as ilhas linguísticas existentes no Brasil, especificamente as das comunidades de São Martinho e Boa Vista do Herval, RS. A partir de estudos, Couto observou transferências do português para o Hunsrückisch, língua étnica germânica da comunidade. Os sons do português inexistentes nas línguas étnicas são geralmente substituídos pelo mais próximo existente nelas. Tomemos alguns exemplos: a fricativa palatal sonora é substituída pela surda equivalente, “junho > *xunyu*”; a palatal lateral [λ] vira [ly], “milho > *mílya*”.

Há também adaptações que resultam em reinterpretações da sequência de morfemas: Herval tornou-se *Érvald*, pois há em alemão a palavra *Wald* (floresta). Na morfologia, foram adotados vários sufixos portugueses e seus radicais: *gurissada* (gurizada), *benssedura* (benzedura). Também é comum a mudança de gênero por influência da língua étnica. Em verbos, o sufixo *-ieren* (-ar) é acoplado ao verbo português: *lembrieren* (lembrar), *namorieren* (namorar), *ofendieren* (ofender). Há ainda adaptações na sintaxe e na regência verbal, sendo que desta última destaca-se aqui *träumen mit* (sonhar com), falado em São Martinho, RS, ao invés de *träumen von* (sonhar de), de acordo com a regência do alemão moderno. Mas o maior número de empréstimos do português para a língua étnica alemã ocorre no léxico.

Outro resultado do contato linguístico alemão-português se dá por meio das transferências da língua étnica para o português. Mujica (2013) realizou um estudo com falantes de pomerano, também na comunidade de Santa Augusta, RS. Ainda que o foco de sua investigação não tenha sido a análise de fenômenos linguísticos advindos do contato linguístico pomerano-português, seus resultados indicaram que o português vem adquirindo maior espaço dentro da comunidade, considerando-se as 4 últimas gerações.

Como exemplos de transferências do pomerano para a fala em português dos sujeitos bilíngues, Mujica (2013: 60) encontrou os seguintes: *traços prosódicos* (entonação ascendente em finais de frases declarativas); *traços fonético-fonológicos* como a desonorização em início de sílaba, início de palavra ([falde'mar] Valdemar,

[thés] dez, [šunʦtu] junto) e a aspiração, como em [p^hay] pai, [k^hostu'ra] costurar, [ghas'ta] gastar; *traços morfológicos*, como o morfema de P6 (“Aqueles veierem casado. (...) Era um casal novo que embarcarem em um navio (...))”; entre outros fenômenos, conforme descrito na seção 2.2.

Esses fenômenos constituem o arcabouço linguístico dos sujeitos bilíngues naquela comunidade de fala e por esse motivo não são apagados no momento em que as crianças e jovens frequentam a instituição escolar. E é justamente devido ao fato de a escola ser um local central para a vida social que nela encontramos boa quantidade de fala vernacular, apesar de a instituição estar associada ao ensino da norma padrão. Desse modo, o contexto escolar, caracterizado pelas suas concepções/ações sociais, políticas, culturais e linguísticas, exerce pressão linguística na maioria das vezes contra a norma trazida pelos alunos. E os estudos variacionistas da Sociolinguística trazem contribuição nesse sentido, pois permitem à escola conhecer o repertório linguístico dos alunos e podem conduzir professores e alunos a compreender a variação e a buscar padrões de uso e frequência que substituam a ideia de ‘erro’ e de misturas de línguas, característica do preconceito linguístico. (CARVALHO, 2010)

Relacionando esses pontos ao sucesso escolar (ou não) de alunos advindos de uma minoria linguística e étnica, em nosso caso o pomerano, e também à adoção ou não da *pedagogia culturalmente sensível* em sala de aula bilíngue e à manutenção ou não da língua étnica, Cummins (2000 *apud* PINHO, 2008) afirma que o sucesso ou não de estudantes advindos de grupos étnicos bilíngues na escola relaciona-se também à pedagogia adotada em sala de aula durante a interação entre o professor e esses aprendizes. Nesse sentido, então, o modo como a cultura e a língua étnica são incorporados no sistema escolar é um dos fatores que desempenham papel significativo não somente para o bom aproveitamento, como também para a manutenção ou não dessa língua, o que contribuirá ao mesmo tempo para a construção de padrões de identidade étnica.

Desse modo, diante das diversidades linguísticas e culturais dos alunos, a escola deve se tornar culturalmente sensível, aproveitando as experiências, vivências e conhecimentos que seus alunos trazem para a sala de aula como recursos disponíveis para o desenvolvimento e o fomento de interações, a construção do conhecimento e a promoção da autonomia.

3.4 Língua e identidade

Na primeira parte da fundamentação teórica, discorri sobre quão representativa é a língua das inter-relações sociais e ao mesmo tempo quão intrínseca ela é ao indivíduo, exercendo função determinante no processo de integração social, especialmente em contexto escolar e em comunidade bilíngue. Língua é, pois, aqui entendida como uma prática social, como o elemento chave na e para nossa integração social, atuando desse modo como o elo que nos aproxima dos outros (MELLO, 2011).

Concomitantemente, o fenômeno da identidade também é igualmente intrínseco ao indivíduo. No entanto, compreender como ocorre a relação língua e identidade implica levar em consideração principalmente que o comportamento linguístico e o fenômeno da identidade possuem fontes de influência comuns e também são interdependentes. Devido a isso, quando falantes de uma língua desejam se identificar com outros de outra língua eles procuram não somente aprender a língua do outro, mas também se ajustar à fala de seus interlocutores, justamente na tentativa de eliminar, desse modo, diferenças linguísticas e extralinguísticas. E o contrário também ocorre, ou seja, quando os falantes não querem se identificar com os outros eles passam a enfatizar as diferenças também por meio da linguagem (MELLO, 2011). Nesse sentido, enfoco aqui a noção de *identidade* como constituída na interação linguística, estabelecendo desse modo meu posicionamento epistemológico quanto à relação língua e identidade.

Antes de esmiuçar a relação acima proposta, defino o conceito para identidade que utilizo. Para isso, recorri às postulações da Psicologia Social, mais precisamente, àquelas defendidas pelos franceses Jean-Claude Deschamps e Pascal Moliner, os quais assumem um viés psicossocial acerca do fenômeno da identidade, ainda que eu exponha alguns aspectos de forma crítica à luz dos pressupostos sociolinguísticos. Em seguida, faço uso dos conceitos de semelhança e diferença (*sameness* e *difference*), de acordo com Bucholtz e Hall, estudiosas da área de Antropologia Linguística e que trazem significativas contribuições acerca do binômio “língua e identidade”, central nesta pesquisa. Complementarmente a ambos os pressupostos, também enfoco a relação entre os conceitos “etnia, identidade e língua” da perspectiva de Jacob L. Mey (1998).

No campo das Ciências Sociais, conforme afirma Penna (1998: 91), há inúmeras definições e empregos diferenciados da noção de identidade, o que leva a um quadro conceitual não bem definido. Com isso, a identidade vem sendo abordada sob múltiplos enfoques, tomando sentidos distintos. Em grande parte das vezes, em consonância com Amaral (2015), ela é abordada ou como fenômeno sociocultural que surge e circula no contexto local de interação, ou como situada na psique individual, ou na forma de categorias sociais fixas (gênero, etnia, classe, entre outras).

A partir da perspectiva da Psicologia Social, especialmente, identidade é, em termos psicossociais, um “*fenômeno subjetivo e dinâmico, que resulta de uma dupla constatação tanto de semelhanças quanto de diferenças entre o si próprio, os outros e certos grupos*” (DESCHAMPS & MOLINER, 2014: 10). O problema dessa definição, partindo-se da noção de identidade como constituída na interação linguística, reside no caráter subjetivo adotado acima. Diferentemente, em consonância com as concepções sociolinguísticas, a identidade é constituída nas interações socioculturais, sendo a linguística uma delas. A identidade não parte única e exclusivamente do indivíduo para o social e não é simplesmente a fonte de cultura, mas o resultado da cultura, uma vez que é entendida aqui como construção intersubjetiva constituída pela interação capaz de gerar laços associativos entre os indivíduos envolvidos. E a língua(gem), como recurso fundamental para a produção cultural, é, portanto, também um recurso fundamental para a produção de identidade. Logo, língua(gem) é um dos fatores que estabelece a identidade, apontando-nos justamente o movimento contrário, do social para o individual (HALL & BUCHOLTZ, 2004: 382; MEY, 1998: 69).

No entanto, isso não significa que a identidade seja unicamente resultado do meio. Aqui, compreendo-a como resultado de um processo dinâmico, composto por dimensões socioculturais²⁶. Segundo Amaral (2015, p. 57), o esquema *avaliação-*

²⁶ Postula-se com isso que a tradicional noção de sexo como categoria biológica, por exemplo, utilizada na sociolinguística, por estar associada às dimensões culturais, transfigurando-se respectivamente em gênero (categoria sociocultural). Isso implica considerar mais do que uma distinção natural tradicional e não gradual entre homem (macho) e mulher (fêmea), e sim que se estudem aspectos identitários, desde o estereótipo de masculino (o macho), passando pelo masculino, pelo masculino-feminino, pelo feminino até chegar ao estereótipo de feminino (fêmea); sem que isso, contudo, esteja necessariamente associado às categorias biológicas tradicionalmente definidas como homem e mulher (ECKERT (1989) e HAERI (1995) *apud* AMARAL, 2015). O mesmo diz respeito às noções de faixa etária, raça, classe social, que passam a ser, enquanto dimensões socioculturais, fase etária, etnia, classe sociocultural.

orientação-identidade-atitude nos auxilia a compreender: como a avaliação do próprio lugar do indivíduo na comunidade contribui para constituir sua identidade; como conseqüentemente a orientação dos sujeitos frente a tal posicionamento gera características identitárias; e como suas atitudes refletem sua identidade. Logo, a identidade é constituída pelo tripé sujeito, sociedade e cultura.

Segundo Deschamps e Moliner (2014: 17), desde o início das reflexões nas ciências humanas, a questão da identidade está pautada na distinção entre identidade social e identidade pessoal. No entanto, em Psicologia Social, tal distinção atua principalmente como uma complementaridade ao se analisar os processos envolvidos no fenômeno da identidade. De forma mais clara, a distinção entre identidade social e identidade pessoal permite questionar sobre a importância das pertenças sociais na definição do indivíduo e ao mesmo tempo sobre a parte mais idiossincrática da definição e não como polos distintos. Por esse motivo, apresento a distinção entre identidade pessoal e social somente como meio de compreensão do esquema anteriormente exposto, ou melhor, como forma de se entender como penso que a identidade se constitui.

Como bem evidenciam os estudiosos franceses,

a reflexão sobre a identidade levanta o problema mais geral da integração das pessoas num espaço coletivo (o reconhecimento de uma pertença) e, simultaneamente, o problema ligado ao fato de que essas pessoas buscam um lugar específico neste mesmo espaço coletivo (*op. cit.*, p. 17).

Porém, o caráter complementar entre identidade pessoal e social, segundo Deschamps e Moliner (2014: 23), não contraria o fato de que há dois polos disjuntos que definem o indivíduo – o psicológico e o sociológico. Nesse sentido, a articulação, organização e a síntese dos aspectos socioculturais e individuais da identidade são conceituadas a partir da ideia de que “todo indivíduo seria caracterizado, de um lado, por traços de ordem social que assinalam sua pertença a grupos ou categorias; e, do outro, por traços de ordem pessoal, atributos mais específicos do indivíduo, mais idiossincráticos” (DESCHAMPS & MOLINER, 2014: 23).

Com isso, os estudiosos franceses postulam que a identidade social remete à ‘semelhança’, uma vez que a identidade social é partilhada por aqueles que ocupam posições semelhantes, que têm pertenças comuns. Porém, o sentimento de

pertença só adquire sentido em relação a outros grupos ou categorias de *não* pertença:

a identidade social remete ao fato de que o indivíduo se percebe como semelhante aos outros de mesma pertença (o nós), mas ela remete também a uma diferença, a uma especificidade desse 'nós' em relação aos membros de outros grupos ou categorias (o eles). DESCHAMPS & MOLINER (2014: 23)

Já quanto aos atributos específicos de cada indivíduo, é à identidade pessoal que eles remetem, bem como à ideia de que a combinação singular de traços constitui o indivíduo como sendo diferente dos demais, único. Logo, a identidade pessoal é o que permite à pessoa reconhecer-se como distinta das demais:

Este sentimento [de reconhecimento] só pode ser vivido em relação aos outros, e a identidade pessoal diz respeito ao fato de que o indivíduo se percebe como idêntico a si mesmo, isto é, ele será o mesmo no tempo e no espaço, mas também é isto que o especifica, o singulariza em relação aos outros (DESCHAMPS & MOLINER, 2014: 24).

Pode-se dizer que o sentimento de semelhança e diferença em relação aos outros marca os aspectos sociológicos e psicológicos da identidade e isto é o que lhe garante o caráter dinâmico, resultante, conseqüentemente, dessa dupla constatação de semelhanças e diferenças entre si mesmo e os outros.

Mey (1998: 76-77) traz importante contribuição nesse sentido, ao discorrer sobre a relação língua e "personalidade". Segundo o estudioso, a língua se relaciona com a sociedade, pois é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e desenvolver o mundo. Mais do que expressão da 'alma' ou do 'íntimo', a língua é, acima de tudo, a maneira pela qual nós, a sociedade, expressamo-nos. No que diz respeito ao papel da língua na construção da pessoa, mais especificamente, Mey (1998: 77) aponta que "embora seja a sociedade que instaure e forje a conexão entre as pessoas e sua língua, [...] tendemos a idealizar nossa identidade pessoal, a nossa 'individualidade' e a sua marca de autenticidade, a nossa fala pessoal". Porém, uma língua verdadeiramente pessoal, egocêntrica, não é possível, caso contrário ela não seria entendida por ninguém. Nesse sentido, a língua é [também] uma propriedade da comunidade.

Essa divisão está baseada, segundo Mey (1998), na realidade da sociedade: de um lado o indivíduo faz parte necessariamente de um contexto, o que pode ser relacionado à identidade social de Deschamps e Moliner (2014), uma vez que esse

sujeito pertence a (um) grupo(s) social(is); por outro lado, esse mesmo sujeito empenha-se em irromper desse contexto com um comportamento individualizado, o que relacionamos com a identidade pessoal, pois a língua atua, então, como um dos atributos individuais desse sujeito. Com isso, diz-se que a língua(gem) expressa e constitui a nossa experiência, pois através dela construímos uma representação da nossa vida (mais precisamente, das dimensões socioculturais) e de nós mesmos (PENNA, 1998: 90).

A partir das postulações de Mey (1998), chego ao fato de que nós dispomos de representações²⁷ acerca de nós mesmos, dos outros e do mundo/sociedade ao nosso redor, uma vez que tais conhecimentos mantêm certa 'distância' em relação aos objetos aos quais se referem. A identidade de cada um não se reduz ao que sabemos sobre nós e os outros, assim como a realidade de um grupo social não é redutível à percepção que esse grupo possui acerca dele mesmo e nem ao ponto de vista de outros grupos sobre ele. Portanto, em consonância com Deschamps e Moliner (2014: 80), são representações, partilhadas pelos indivíduos, que podem intervir no sentimento de identidade, imbricando-se estreitamente nos processos identitários e fazendo-os convergir.

Os julgamentos realizados acerca de um objeto sociocultural são determinados justamente pelas representações que as pessoas têm desse objeto. Logo, a coerência observada em um mesmo indivíduo e/ou entre os sujeitos de um mesmo grupo, com relação aos posicionamentos que essas pessoas assumem no que diz respeito ao seu entorno sociocultural, advém das representações partilhadas por esses indivíduos. Através dessas postulações, Deschamps e Moliner (2014: 84) defendem que o compartilhamento de representações pode levar as pessoas a utilizarem, de modo sensivelmente idêntico, processos identitários semelhantes.

²⁷ Na área de Psicologia Social, o termo 'representação' possui comumente pelo menos dois significados: i) representação como a ação de tornar presente algo que está ausente; e ii) representação como algo que substitui seu objeto de referência. Com isso, há vários tipos de representação, dos quais destacamos as 'representações cognitivas': elas agrupam tanto elementos iconográficos (imagens, pinturas, desenhos ou fotografias de dado objeto) relativos aos seus objetos, como elementos simbólicos (sinais que descrevem as propriedades de seus objetos, como por exemplo, o mapa geográfico do território brasileiro). Segundo Deschamps e Moliner (2014), para o indivíduo, as representações cognitivas concretizam a realidade de um objeto quando este não é imediatamente perceptível; logo, o seu aspecto essencial reside no fato de que elas podem ser partilhadas por vários indivíduos. Ressalta-se, porém, que esse caráter partilhado se deve em parte à natureza do objeto a que uma representação cognitiva se refere.

Ao lado de todas essas questões, é importante levar em consideração que os sujeitos e os diferentes grupos que constituem a sociedade estão implicados em uma grande quantidade de relações socioculturais, ocupando, devido a isso, posições distintas no espaço social. Tais posições, por sua vez, são hierarquizadas, conferindo poder aos indivíduos que as ocupam, ao mesmo tempo em que tais sujeitos constituem e mantêm tal hierarquia. Nesse sentido, conforme defende Bourdieu (1980 *apud* DESCHAMPS & MOLINER, 2014), as representações desenvolvidas pelos indivíduos acerca de suas próprias posições e a de outros no espaço social são produto de um sistema de esquemas de percepção e apreciação, dos quais eles mesmos são o produto incorporado. Conseqüentemente, devido a tais relações hierarquizadas, esses sujeitos não tratam da mesma maneira as informações das quais dispõem, assim como nem sempre chegam às mesmas conclusões segundo seu posicionamento social²⁸.

Os universos representacionais elaborados pelas pessoas se dão em conformidade com a posição de dominantes ou de dominados que ocupam. Graças à visibilidade e ao poder de que dispõem, os grupos dominantes estão em condições de sugerir ou até de impor normas e representações aos membros de grupos dominados, de modo que seus julgamentos passam a servir como ponto de referência. Desse modo, segundo Deschamps e Moliner (2014: 130), “para os membros dos grupos dominantes, a representação de si mesmo está próxima do modelo ideal, enquanto ela se distancia deste modelo ideal entre os membros dos grupos dominados”.

Esses conceitos da Psicologia Social podem ser facilmente relacionados à expressão ‘línguas em contato’. Partindo-se do pressuposto de que ao bi- e/ou multilinguismo subjaz a coexistência e convivência de línguas e respectivas comunidades de fala/membros que as utilizam em um mesmo território, as diferenças resultantes do contato entre esses diferentes membros representam num primeiro plano as divisões sociais, políticas e geográficas entre as pessoas. Em um segundo plano – o qual é resultado do primeiro -, essas mesmas diferenças refletem

²⁸ Saliento que o posicionamento social de um grupo pode assemelhar-se, conforme defendi pouco mais acima. Isso ocorre, entretanto, porque há entre os diferentes grupos relações sociais e culturais hierarquizadas, produzindo a identidade, conforme explico na sequência.

o poder político e econômico que se estabelece entre os grupos num mesmo território, impondo às línguas conotações diversas (COUTO, 2009; MELLO, 2011).

Em todas as comunidades funciona algum critério coletivo que é construído socialmente e funciona com base em valores de juízo tais como certo/errado, bom/mal, bonito/feio, etc. Tais referências dicotômicas passam a integrar o sistema de crenças e representações da sociedade. (MELLO, 2011:9).

Com isso, o grupo que detém maior poder político, econômico e social usa desse artifício, de forma intencional ou não, para estabelecer as normas de convívio social e de usos das línguas. Conseqüentemente, aqueles com menor poder e suas respectivas línguas são colocados em uma situação de desvantagem. Em contextos de imigração, o bilinguismo é consequência natural das forças sociais, políticas e históricas criadoras inclusive de grupos e fronteiras entre eles (MELLO, 2011). Nesse sentido, espera-se dos imigrantes que aprendem a falar “perfeitamente” a língua do outro, uma espécie de “pedágio” para a entrada e circulação no novo território.

Porém, os falantes de línguas minoritárias – como os de Santa Augusta – não se acomodam diante das ideologias dominantes e passam a resistir às estruturas de poder. Uma forma é a alternância de código, fenômeno linguístico característico da vida de contato. A alternância de código²⁹ nesse sentido funciona como recurso discursivo entre os sujeitos bilíngues, atuando como elemento neutralizador de forças em meio às normas socioculturais e situacionais da comunidade (MELLO, 2011).

Desse modo, partindo-se do pressuposto de que a identidade se configura como uma construção intersubjetiva no próprio contexto local de interação, entendo que ela também se constitui nas interações linguísticas. Logo, esse processo possui forte imbricação com os usos linguísticos que fazemos em determinado(s) contexto(s) interacional(is), uma vez que é por meio da língua que nos constituímos efetivamente em meio aos processos socioculturais, ao mesmo tempo em que tais processos são legitimados pela língua.

²⁹ Embora se utilize em estudos de bilinguismo o termo ‘mudança’, sua utilização em trabalhos de cunho sociolinguístico poderia gerar alguma confusão com ‘mudança linguística’. Por essa razão, utilizo aqui apenas a expressão ‘alternância de código’.

Segundo Hall e Bucholtz (2004), a língua é mais complexa do que muitos outros sistemas, pois possui significado social e referencial. Essa dualidade – capacidade de transmitir significado em dois níveis, um semântico ou referencial e um pragmático ou contextual – faz com que a língua seja um recurso tão rico para a produção semiótica no seio das sociedades humanas. Trabalhos dentro da Sociolinguística Variacionista pressupõem não só que o uso variável da língua é distintivo em algum nível, mas que tal prática possui a finalidade de marcar a identidade do sujeito e também ampliar a eficácia de sua comunicação (BORTONI-RICARDO, 2005).

Relacionando essas questões de modo mais efetivo aos pressupostos da Psicologia Social acerca da hierarquia existente entre os grupos e seus membros, podemos dizer que a língua legitimada pelo Estado - em nosso caso, o português brasileiro - e pelas instituições que a sustentam, sendo a escola uma das principais, exerce a função de instrumento de poder instaurador de identidade. Logo, a língua não é somente instrumento de comunicação ou de conhecimento que pressupõe a existência de um 'código' pleno de símbolos, ela é, dentre os muitos recursos simbólicos disponíveis para a produção cultural da identidade, o mais flexível e abrangente (HALL & BUCHOLTZ, 2004).

Precisamos também levar em consideração que nossa(s) língua(s) materna(s) nos caracteriza(m) e está(ão) intimamente ligada(s) à nossa identidade. A(s) LM(s) age(m) como manifestação identitária pessoal e intrínseca, caracterizando-nos na sociedade pelo modo como a(s) usamos e quão bem a(s) dominamos. Por esses motivos é que a(s) língua(s) materna(s) é(são) de grande importância para uma pessoa (PUPP SPINASSÉ, 2007). Ao lado da representatividade de nossa(s) língua(s) materna(s), reside o fato de que o modo como a identidade é constituída está fortemente relacionado à interação linguística. A identidade desse modo se configura como uma construção intersubjetiva no próprio contexto local de interação, visto que à língua estão associados aspectos sociais, culturais e conjunturais (BOURDIEU, 1996 *apud* AMARAL, 2015, p. 46).

No entanto, para entender como todo esse processo de construção identitária ocorre por meio da língua, torna-se relevante analisar os processos semióticos, ou melhor, os significados sociais e políticos complexos que a língua adquire em contextos específicos. Hall e Bucholtz (2004) apontam “igualdade” e “diferença”

(*sameness* e *difference*) como conceitos-chaves nesse sentido. O primeiro conceito permite que os indivíduos se imaginem como um grupo, enquanto que o segundo produz uma distância social entre aqueles que se percebem como distintos dos integrantes daquele grupo. Logo, são processos fenomenológicos que emergem na interação social e que interagem, complementando-se.

No momento em que indivíduos resolvem organizar-se e/ou integrar-se em um grupo, eles são movidos não somente a uma similaridade já pré-existente, como também pela representação e poder que o grupo poderá lhes garantir. Desse modo, o agrupamento social deixa de ser somente um processo de descobertas e reconhecimento das semelhanças, dentre elas a língua, que precedem e estabelecem a identidade, e atua por outro lado e fundamentalmente como um processo de 'invenção' de semelhanças para minimizar as diferenças. Além disso, ainda que o trabalho de identidade envolva frequentemente o obscurecimento das diferenças entre aqueles que possuem uma identidade comum, a identidade também pode atuar como um modo para fabricar ou sublinhar as diferenças entre os membros do grupo e aqueles que estão fora dele.

A formação de identidade socialmente significativa ocorre de forma mais vigorosa justamente em contextos cultural e linguisticamente heterogêneos do que em contextos homogêneos, conforme apontado por estudos em Antropologia Linguística.

Como exemplo dessa construção, temos a identidade étnica que surge geralmente em condições de contato, seja como uma forma de reificação de distinções entre as pessoas que vivem em justaposição com outras ou como uma forma de os grupos culturais permanecerem à parte, voluntária ou involuntariamente, a partir do processo de etnização da cidadania no Estado-Nação³⁰ (HALL & BUCHOLTZ, 2004, p. 371).

O segundo conceito, a diferença (*difference*), também se relaciona e reflete a estruturação hierárquica entre as línguas. Conforme proposto por Hall e Bucholtz (2004), a diferença - neste caso entre a língua nacional, o português brasileiro, e a língua étnica da comunidade, o pomerano - implica uma hierarquia, e o grupo com a maior potência estabelece uma relação vertical em termos benéficos para si. Logo, o

³⁰ Tradução própria do trecho "*Ethnic identity, for example, generally emerges under conditions of contact, whether as a way of reifying distinctions between people who live in juxtaposition to one another (Barth 1986 [1972]; Urciuoli 1995) or as a way for cultural groups to remain apart, voluntarily or involuntarily, from the de-ethnicizing process of citizenship in the nation-state (Fishman, 1999).*"

português brasileiro detém maior prestígio e, conseqüentemente, ocupa uma posição maior na hierarquia.

Toda essa estruturação hierárquica da diferença, denominada pela Antropologia Linguística como *markedness* (marcação), é utilizada para descrever o processo pelo qual certas categorias sociais ganham um estatuto especial padrão que contrasta com a identidade de outros grupos, os quais, por sua vez, são geralmente altamente reconhecíveis. Dessa perspectiva, então, diferenças entre os grupos se tornam socialmente avaliadas como desvios da norma e em situações de contato cultural aqueles que 'transgridam' as 'normas' nas suas práticas linguísticas são muitas vezes alvo dessa hierarquia.

3.4.1 Língua, identidade e orientação

Nesta subseção, abordo as imbricações entre língua, identidade e orientação a partir da retomada de estudos sobre tais questões. Também lanço mão dos conceitos de grupo de pertença e grupo de referência, mencionados por Amaral (2015) e Deschamps e Moliner (2014), assim como presentes de modo subjetivo nos resultados encontrados por Labov (1972) em seu estudo nas lojas de departamento em Nova York. Complementarmente, utilizo as postulações de Kroch (1976) sobre 'inovação' e 'conservação'.

A partir de seu estudo sobre o uso da variável (r) nas lojas de departamento em Nova York, Labov (1972) apontou coerente padrão de estratificação social de (r) nas três lojas investigadas³¹. A distribuição quanto ao uso de (r-1) (ocorrência totalmente constrictiva da variável como em *fourth floor*) e (r-0) (emprego da vogal alongada ou nenhuma fonação de r como em *schwa*) indicou que os vendedores das lojas com maior *status*, *Saks* e *Macy's*, empregavam (r-1) como forma de aquisição

³¹ As três lojas selecionadas por Labov em seu estudo foram: *Saks Fifth Avenue*, que detém um *status* socioeconômico superior; *Macy's*, com *status* médio; e *S. Klein*, frequentada por pessoas da classe trabalhadora e que, por isso, possui um *status* inferior. Labov objetivava estudar um caso sutil de estratificação social dentro de um mesmo grupo ocupacional, no caso, os vendedores de lojas de departamento em Manhattan, uma vez que sua hipótese geral era a de que se dois subgrupos quaisquer de falantes nova-iorquinos estivessem dispostos numa escala de estratificação social, logo estariam dispostos na mesma ordem por seu uso diferenciado de (r).

do padrão de prestígio social. Isso se deve ao fato de o uso desta variante ocorrer na fala das pessoas com *status* social elevado, frequentadoras das duas lojas, ao passo que na fala de pessoas advindas da classe trabalhadora ocorria com maior frequência a variante (r-0). Esse padrão de prestígio estaria se impondo sobre o padrão nativo de Nova York, no caso (r-0). Dessa forma, a ocorrência totalmente constrictiva da variável (r) (r-1) atuou como um marcador linguístico de identidade na fala dos vendedores das lojas *Saks* e *Macy's*. Estes advinham da mesma camada social que os vendedores da loja de menor prestígio, *Klein*, empregando em sua fala, no entanto, usos linguísticos característicos da classe social mais elevada, justamente como forma de aquisição de prestígio social junto ao seu contexto socioeconômico (LABOV, 1972).

Com base em tais resultados, considero latente a existência de um grupo de referência e grupo de pertença no caso acima, os quais são determinantes para a constituição da identidade dos vendedores das lojas. Segundo Deschamps e Moliner (2014), 'grupo de pertença' é aquele grupo ao qual o indivíduo realmente pertence, ao passo que o 'grupo de referência', como a própria nomenclatura já sugere, refere-se ao grupo escolhido por um sujeito como a base de comparação para sua autoavaliação, não sendo este último necessariamente o grupo no qual a pessoa está inserida. Desse modo, um grupo de referência permite ao indivíduo situar-se no entorno social, uma vez que fornece um ponto de referência para o sujeito se avaliar e avaliar os outros. Além disso, tal grupo pode ser igualmente um grupo no qual esse mesmo indivíduo procura fazer-se aceitar e que para isso ele pauta suas atitudes (e conseqüentemente seus usos linguísticos) em consonância com o que acredita ser o consenso do grupo de referência.

Dessa forma, no estudo de Labov as pessoas pertencentes à classe socioeconômica mais abastada e frequentadoras das lojas *Saks* e *Macy's* são tomadas pelos vendedores das respectivas lojas como integrantes de um grupo de referência. Logo, o padrão de fala dos membros desse grupo de referência é tido como ideal, 'padrão', fazendo então com que a fala dos vendedores se aproxime da fala dos membros de tal grupo socioeconomicamente abastado. Inclusive, os vendedores pertencem a uma classe social menos abastada, o que reforça justamente o fato de que a realização de (r-1) (ocorrência totalmente constrictiva da

variável (r)) atua como marcador linguístico identitário na fala dos vendedores das lojas com maior *status*.

Corroborando os pressupostos acima, Altenhofen (2002 *apud* AMARAL, 2003), com base em dados do Atlas Linguístico do Rio Grande do Sul – ALERS -, indicou a existência de regiões (cujo núcleo normalmente é alguma cidade) que atuam como polos de irradiação linguística. Com isso, moradores de cidades que não são polo regional tendem a *orientar-se* para outra cidade, provavelmente àquela com maior significância econômica e cultural da região. Em âmbito local, o contato entre os vários grupos sociais pode levar a situações em que (alguns) sujeitos se identifiquem mais com outro grupo do que com o grupo de pertença. Nesse sentido, o padrão de fala dos indivíduos é determinado pela fidelidade ao grupo, neste caso de referência ou pertença, e conseqüentemente entendido com um ato de identidade ao grupo (LE PAGE & TABOURET-KELLER, 1985 *apud* AMARAL, 2015, p. 56)

Amaral (2015) também traz significativa contribuição acerca da relação língua e identidade, porém, em um estudo sobre fenômenos variáveis do PB. Em sua investigação sobre o comportamento da concordância verbal de segunda pessoa do singular (P2³²), primeira pessoa do plural (P4³³) e terceira pessoa do plural (P6³⁴) e sobre o comportamento da redução de proparoxítonas em paroxítonas na comunidade pelotense, o pesquisador apontou um comportamento contrastivo entre as camadas sociais mais alta e mais baixa. As formas mais complexas da variável P6 e que também são mais próximas da forma 'padrão', as nasaladas ('am' como em ['elis 'falawN] e 'um' como em ['elis 'faluN]), são utilizadas com maior frequência pela classe média alta, a qual evita os usos não nasalados.

Por outro lado, a classe baixa demonstra um uso preferencial justamente da variante não nasalada 'u' (como em ['elis 'falu]). O mesmo comportamento ocorre acerca das variáveis P2 e P4, em que a classe média alta utiliza as variantes estruturalmente mais complexas e mais próximas da norma 'padrão', ao passo que a classe baixa prefere as variantes estruturalmente mais simples e que se distanciam

³² Esta variável possui duas variantes: '-ste' (padrão) ou '-sse' (com assimilação da alveolar plosiva pela fricativa).

³³ Para P4, no estudo em questão, foram consideradas duas variantes: "a gente" e sua forma contraída "a'ente".

³⁴ A variável P6 possui três variantes: a variante ditongo nasal (representada por 'am', e.g. ['elis 'falawN]); monotongo nasal ('um', e.g. ['elis 'faluN]); e a variante monotongo não-nasal ('u', e.g. ['elis 'falu]).

mais da forma 'padrão'. Dessa forma, esses usos linguísticos podem ser tomados como marcadores linguísticos de identidade, pois parecem se relacionar com as opções culturais movidas pelo desejo de distinção identitária entre as classes.

Salienta-se ainda, de modo mais específico, que os homens de classe baixa realizaram zero por cento de produção da concordância de P2 em 364 oportunidades de fazê-la, ao passo que as mulheres de classe média alta na fase etária entre 45 e 65 anos tiveram uma média de 26% de concordância de P2. Isso aponta que os indivíduos do gênero masculino tendem a fazer tal uso linguístico para se distinguir da classe mais alta, o que corrobora o desejo de distinção identitária entre classes e entre gênero em Pelotas de modo associado.

Além disso, analisando a relação entre o tempo de permanência na escola e a utilização das variantes associadas à concordância verbal de P6, Amaral (2015: 68) observou que os indivíduos que estudam por um período de até seis anos apresentam 53% de concordâncias da variante ditongo nasal [ãwn] - mais próxima estruturalmente do 'padrão' - e essa porcentagem sobe para 84% para aqueles sujeitos que permanecem na escola 16 anos ou mais. Em contrapartida, a concordância das duas variantes mais distantes estruturalmente da forma 'padrão' (monotongo nasal [un] e monotongo desnasalado [u]) apresenta uma queda. Dessa forma, o estudioso inferiu que quanto maior o tempo de permanência na escola, menores são as taxas de utilização das marcas não ditongadas.

Esses resultados apontam, segundo Amaral (*op. cit.*), para a força da escola como instituição difusora dos valores da elite, uma vez que a forma 'padrão' - marcação da concordância de P6 - é preconizada por ela. Isso justifica o fato de ocorrer um aumento significativo (de 53% para 84%) no uso da variante mais próxima da norma 'padrão', concomitantemente com o aumento do período de permanência na escola. Com isso, podemos dizer que a língua atua na fala desses indivíduos como recurso simbólico fundamental para a constituição da sua identidade, uma vez que carrega consigo e, ao mesmo tempo, representa as relações de poder existentes no espaço social.

Kroch (1976), ao discorrer sobre o surgimento de novas formas linguísticas, explica que diferentes extratos sociais pertencentes a uma mesma comunidade de fala (no caso do estudo de Amaral, a comunidade de fala pelotense) influenciam-se profundamente no que tange aos seus padrões de fala. Formas linguísticas

originárias do vernáculo popular se infiltram na variedade linguística prestigiada e usos linguísticos da variedade prestigiada estendem-se ao discurso popular. No entanto, a extensão dessa mútua influência dependerá de fatores sociais e linguísticos.

O linguista defende que as novas formas linguísticas não surgem no topo da hierarquia social e sim nas camadas desprestigiadas. Porém, a disseminação linguística delas depende do prestígio social que lhes é inerente. A mudança, muitas vezes originária entre os indivíduos pertencentes a um estrato socioeconômico da não elite, é adotada por seus pares, justamente como símbolo de solidariedade ao grupo. Os resultados encontrados por Amaral (2015, p. 67) com relação à variável P6 podem ser representativos nesse sentido.

No momento em que falantes pelotenses da classe socioeconômica menos abastada preferem a variante não nasalada - mais distante estruturalmente do padrão -, diferentemente do que ocorre na fala da classe mais alta, temos um indicativo de que essa nova forma linguística tenha determinado prestígio local e seu uso entre os cônjuges representa um ato de solidariedade ao grupo de pertença e ao mesmo tempo um ato identitário. Além disso, Kroch (1976) afirma que os grupos sociais menos prestigiados utilizam com mais frequência as variantes linguísticas articulatoriamente reduzidas. Como exemplo, o linguista apresenta o estudo variacionista de Guy & Braga (1976) sobre o português brasileiro. Guy & Braga apontaram para uma tendência de apagamento do morfema plural nos sintagmas nominais, deixando muitas vezes somente um marcador de plural por frase. Tal simplificação articulatória foi muito mais recorrente na classe socioeconômica baixa do que em falantes da classe média.

Nesse sentido, os estudos discutidos nesta seção podem ser também entendidos a partir do princípio de inovação e conservação, postulado por Kroch (1976). Segundo ele, os falantes da classe social prestigiada procuram distinguir-se dos demais falantes através da inibição de processos fonéticos que violem formas escritas. Há uma motivação ideológica e identitária, ou seja, as elites sociais são, em geral, conservadoras. Por isso elas tendem a manter, segundo Kroch (1976: 30), as formas linguísticas mais semelhantes à norma padrão, pois “o uso de formas linguísticas conservadoras é para eles um símbolo de todo o seu sistema de

valores”³⁵. Já as classes menos abastadas tendem a ser mais inovadoras, uma vez que é nelas que surgem, geralmente, as novas formas linguísticas. E os resultados de Amaral são representativos nesse sentido, principalmente com relação à variante P6.

Diante do exposto, então, fica evidente a importância de se priorizarem as dimensões socioculturais de determinada comunidade de fala, tomando inclusive a identidade como princípio teórico fundamental para tal análise e procurando entender o esquema “avaliação-orientação-identidade-atitude”. Nesse sentido, uma abordagem sociolinguística acerca da identidade necessita

procurar entender **como** [grifo nosso] a **avaliação** do próprio lugar na comunidade conduz à acomodação identitária, **como** [grifo nosso] a **orientação** dos indivíduos produz características identitárias e **como** [grifo nosso] as **atitudes** dos indivíduos refletem suas múltiplas identidades socioculturais. (AMARAL, 2015, p. 57.)

3.4.2 Imigração e identidade

Nesta subseção, discuto brevemente sobre pontos levantados por Weber (2006) acerca da relação entre imigração e identidade, trazendo, inclusive, como ponto complementar, o estudo realizado por Maltzahn (2010) acerca das representações que os descendentes pomeranos residentes na Serra dos Tapes possuem sobre os imigrantes que chegaram pela primeira vez na região. Ambos os estudos se situam na área da História, porém, acredito que suas postulações trazem importante contribuição para a compreensão das representações construídas no contexto de imigração, bem como para a constituição do fenômeno da identidade nesse mesmo espaço sociocultural. Por fim, relaciono as discussões de Weber (2006) e Maltzahn (2010) aos fatores que incidem sobre a manutenção da língua étnica. Para tanto, remonto ao estudo de Silva (2011) sobre a situação sociolinguística da Colônia do rio Uvã, uma comunidade de imigrantes germânicos localizada a 152 quilômetros de Goiânia, zona rural do município de Goiás.

Weber (2006), dialogando com a historiografia da imigração, afirma que a identidade em contexto de imigração é construída, ou mais especificamente, é

³⁵ Tradução própria de: *The use of conservative linguistic forms is for them a symbol of their whole value system.*

resultado [inacabado] de processo histórico. O que se coloca em questão é que, com a imigração, operou-se um corte, no sentido de que os antepassados mitificados são aqueles situados no período inicial da colonização, aqueles que ‘desbravaram’ as matas. Com isso, as representações dos imigrados são constitutivas da identidade no novo mundo. Nesse sentido, Weber (*op. cit.*) também destaca que a identidade é construída e reconstruída em tal contexto, no qual os outros grupos têm papel nas atribuições daí resultantes; logo, a identidade em contexto de imigração é resultado de interação social.

Weber traz interessante exemplo nesse sentido. Imigrantes italianos se instalaram na Líbia no início do século XX, ocupando territórios até então dominados pelos turcos. Com a vitória de Kaddafi, os italianos precisaram abandonar a Líbia (1970) e, a despeito de sua vontade de serem italianos, os retornados não se reconheceram na cotidianidade da sociedade italiana. Com isso, o grupo de imigrantes se reconhecia como italianos na Líbia, mas eles se sentiram diferentes dos italianos da Itália. Esse mesmo fenômeno pode ser relacionado aos imigrantes pomeranos residentes na Serra do Tapes.

Sobre esse ponto, Maltzahn (2010) traz resultados emblemáticos. A pesquisadora analisou narrativas orais de descendentes pomeranos publicadas em artigos de jornais locais e em uma cartilha sobre os *150 anos de imigração alemã-pomerana em São Lourenço do Sul (1858-2008)*, a respeito dos ancestrais colonizadores da Serra dos Tapes. Para Maltzahn (2010: 909), as narrativas dos descendentes são construções de um passado produzido mediante a perspectiva de condutas idealizadas dos primeiros imigrantes que chegaram às colônias. “Os mitos inscritos nas narrativas possuem sua ligação com a família e os primeiros anos de colonização, sendo assim incorporados às crenças dos descendentes, influenciando suas ações na contemporaneidade”.

Como resultados, o estudo apontou que os ‘ancestrais’ (termo empregado por Maltzahn) são rememorados nas narrativas como seres dotados de valores morais e de exemplos de conduta para as próximas gerações: são os heróis desbravadores que construíram uma comunidade na colônia. Os homens/colonos são representados nessas histórias como trabalhadores, religiosos e apegados à família. Além disso, os tempos passados, caracterizados pelas dificuldades encontradas nas

novas terras e pela escassez, são exaltados e transformados, assumindo com isso um aspecto positivo. Segundo Maltzahn (2010: 913)

as lembranças dos descendentes são marcadas por um sentimento de nostalgia, pelo tempo dos antigos, onde havia mais solidariedade, onde as pessoas eram mais ingênuas e o respeito às “tradições” era mais latente. São muitas lembranças nostálgicas, que remetem à vida pacífica, às visitas entre parentes, e aos momentos de entretenimento, geralmente ligadas à vida religiosa ou às festas em família. As histórias orais sobre as origens servem como modelo de conduta para as gerações seguintes, uma das condições necessárias para formar uma família e igualmente mantê-la.

Diante disso, Maltzahn (2010) sugere que essas memórias não são falsas criações, mas sim crenças transmitidas ao longo das gerações de pomeranos no processo de difusão da memória e valorização de suas origens. Pode-se interpretar as narrativas analisadas por Maltzahn como representações dos próprios descendentes pomeranos acerca de sua história de imigração. Nessa perspectiva, a identidade desses indivíduos pode ser influenciada em certo sentido por tais representações, na medida em que elas indicam um corte, utilizando os termos de Weber (2006), no momento de chegada dos imigrantes ao Brasil.

Mais precisamente, os valores alegados aos primeiros colonos podem ser entendidos pelas atuais gerações como exemplos de conduta (ou não); e a língua étnica, instrumento de coesão entre os primeiros imigrantes, pode ser (ou não) recurso simbólico ainda utilizado como marcador dessa identidade, ou ainda, a fala em português desses sujeitos pode apresentar usos linguísticos que atuam justamente como reflexo dessas representações e conseqüentemente da identidade de tais pessoas.

Concomitantemente, o estudo de Maltzahn (2010) também apontou que a língua étnica foi um dos principais fatores que possibilitou a coesão entre os imigrantes pomeranos, pois marca as origens desses indivíduos e ainda é utilizado constantemente pelos descendentes, principalmente na área rural. Sobre esse aspecto, Silva (2011) traz também importante contribuição. Em seu estudo na Colônia do rio Uv, Silva (*op. cit.*) objetivava identificar os fatores que contribuíram para o uso ou desuso da língua alemã na comunidade ao longo de sua história,  medida que as gerações se sucederam.

Inicialmente, os alemães no Núcleo Colonial de Uv encontravam-se em situação de isolamento³⁶, fazendo com que o contato com a comunidade brasileira fosse esporádico. Com isso, o uso da língua alemã ocorria amplamente, i.e., em quase todos os domínios.  medida que os imigrantes passaram a produzir seus produtos agrícolas e a vendê-los em Goiás, os contatos comerciais se intensificaram, produzindo um uso sistemático da língua portuguesa e não mais ‘somente’ a língua alemã. Silva (2011: 131), citando Backer (1997), explica que as línguas minoritárias, no caso dos imigrantes alemães, não são geralmente consideradas como a língua da prosperidade e do poder. Por isso, ao buscarem mobilidade social e profissional, os imigrantes são obrigados a fazerem uso da língua majoritária.

Por outro lado, Silva (*op. cit.*), fazendo referência a Fishmann (1991), 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, o fato de 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 mantm limites que podem evitar uma excessiva invasão da língua majoritária* (SILVA, 2011: 134).

No caso da Colônia do rio Uv, a grande quantidade de casamentos interétnicos levou aos poucos  substituição da língua alemã pela língua portuguesa, tornando-se fator decisivo para o deslocamento linguístico naquele cenário. No caso do estudo de Maltzahn (2010), em São Lourenço do Sul, o pomerano, língua minoritária, foi o fator que garantiu a coesão do grupo de imigrantes e pode-se dizer que a língua étnica ainda desempenha esse papel, conforme o estudo de Mujica (2013) na Comunidade de Santa Augusta, São Lourenço do Sul, RS. Mujica (*op. cit.*) afirma que o pomerano é a língua mais utilizada nas interações familiares, com vizinhos e nos usos informais dentro da comunidade pesquisada. Porém, Mujica (2013) também aponta que as crianças em Santa Augusta são bilíngues

³⁶ Salienta-se que o isolamento dessa comunidade se deu em função da disposição geográfica da colônia e não por uma disposição sociopsicológica.

simultâneos, pois estão expostas ao português e ao pomerano simultaneamente. Com isso, temos indicativos interessantes para esta pesquisa.

4. Metodologia

4.1 A Etnografia

Além da Sociolinguística Quantitativa, a qual é o fundamento teórico e metodológico deste trabalho, minha investigação também se calca metodologicamente em pressupostos da Etnografia. Esta foi aqui utilizada principalmente durante a coleta dos dados na primeira etapa. O que segue abaixo é uma revisão teórica sobre ela.

O campo metodológico da Etnografia originou-se na Antropologia e surgiu no século XIX como uma corrente interessada em investigar a população iletrada dos territórios coloniais europeus da África e da Ásia. Ao final desse mesmo século, esses relatos passaram a ser mais detalhados e completos, interessando então à emergente Antropologia como objeto científico e passando a ser denominados de Etnografia. É importante destacar que a Etnografia possui, originalmente, como propósito, assim como outras pesquisas qualitativas, a descrição e interpretação das atitudes de indivíduos em seu contexto original (no qual ocorre o fenômeno) e nas suas relações naturais.

No que diz respeito à interrelação entre esse campo de estudos e a linguagem, Franz Boas traz considerável contribuição nesse sentido. Ele foi um dos personagens responsáveis pela inserção da linguagem no campo da Antropologia, afirmando que a linguagem é constitutiva das perspectivas nativas sobre o mundo. Bronislaw Malinowski também atuou nesse sentido, dizendo que para se entender a realidade social é necessário compreender a linguagem da qual o nativo faz uso. Segundo Malinowski, é importante não só compreender o significado da palavra como também o contexto etnográfico no qual determinada expressão está inserida, o que representa a perspectiva de que a linguagem é significativa na ação. Logo, o uso da linguagem possui um papel importante na compreensão da realidade etnográfica (PEREIRA, 2007; SOUZA, PINTO e ENS, 2004).

É na década de 1960 que os estudos etnográficos ganham destaque na educação. Os movimentos sociais, especialmente as rebeliões estudantis na França, que marcaram essa época na luta contra a discriminação racial e social e pela

igualdade de direitos estimularam o interesse dos educadores pelo que ocorria dentro das escolas e dentro das salas de aula. Desse modo, a Etnografia passou a ser a forma mais consistente de investigar o cotidiano escolar.

O estudo etnográfico, então, caracteriza-se pela descrição de uma cultura, podendo esta ser, por exemplo, um pequeno grupo tribal ou uma turma de uma escola dos subúrbios. Nesse sentido, a tarefa do investigador é compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos da cultura em estudo (SPRADLEY, 1979 *apud* FINO, 2008). Mais especificamente, a pesquisa etnográfica preocupa-se com o ponto de vista dos sujeitos pesquisados, com a descrição de sua cultura, seu mundo, a partir de suas próprias concepções. Para isso, segundo Erickson (1984 *apud* FRITSCHEN, 2007), os eventos são descritos da perspectiva dos vários sujeitos neles envolvidos, justamente buscando-se compreender e enfatizar os significados que esses eventos possuem para os seus integrantes.

Nesse sentido, segundo Bogdan e Taylor (1975) e Lapassade (1991, 1992, 2001), citados por Fino (2008), a etnografia é, enquanto método, marcada principalmente pela **observação participante**, ou seja, por uma investigação em determinado período, durante o qual o investigador e seus sujeitos mantêm interações sociais intensas. Essa designação, mais especificamente, refere-se ao trabalho de campo em seu conjunto, desde a chegada do pesquisador no campo de pesquisa até sua saída do *locus*. Os dados recolhidos nessa estada advêm principalmente do que o observador apreende, partilhando atividades/eventos com seus pesquisados, o que se configura justamente no modo como os indivíduos pesquisados revelam seu ponto de vista acerca do objeto de pesquisa. Devido a isso, o observador será alguém que *imerge* pessoalmente na vida do(s) local(s), partilhando assim as suas experiências.

Por ser um estudo dos sujeitos em seu ambiente natural, o trabalho de campo caracteriza-se desse modo como uma experiência altamente pessoal, na qual os procedimentos de campo/coleta dos dados, as características individuais do investigador e a variação situacional estão fortemente interligados. Nesse sentido, "a validade e a riqueza de significado dos resultados obtidos dependem diretamente e em grande medida da habilidade, disciplina e perspectiva do observador" (FINO, 2008: 04).

Quanto às formas de coleta dos dados propriamente ditas, a etnografia possui três: entrevistas, observação e documentos, os quais, por sua vez, geram três tipos de dados: citações, descrições e excerto. Esses, por fim, resultam em um único produto, no caso, a descrição narrativa, a qual é composta então por gráficos e diagramas (GENZUK, 1993 *apud* FINO, 2008).

No entanto, segundo Souza, Pinho e Ens (2004), as técnicas etnográficas vêm sendo utilizadas de modo problemático. O conceito de pesquisa etnográfica em muitos casos vem sendo limitado a técnicas de 'descrição' dos dados coletados, ao invés de uma 'descrição densa' dos eventos observados. Nesse sentido, então, a etnografia configura-se como uma atividade investigativa *interpretativa*, uma descrição voltada para a compreensão dos eventos, neste caso, de salas de aula bilíngues pomerano/português, inseridas em uma comunidade também bilíngue.

A escolha por uma vertente de inspiração etnográfica para esta pesquisa se justifica pelo fato de ser a Etnografia um método de pesquisa qualitativa, o que se relaciona principalmente com a primeira etapa de coleta dos dados. O que se almeja realmente em uma pesquisa dessa modalidade é apresentar a visão do pesquisador sobre o ambiente e sujeitos pesquisados, mais especificamente, sobre o que eles revelam ou demonstram. Trata-se de uma interpretação da realidade observada, conforme acima já evidenciado, e não mera descrição do que se vê e/ou ouve. Segundo Wielewicky (2001 *apud* MUJICA, 2013: 14),

o pesquisador, que pode ser somente um observador ou até mesmo um participante das atividades, juntamente com os indivíduos estudados, deve descrever fielmente o que ouve e vê. No entanto, deve, sobretudo, retratar o seu parecer sobre o assunto abordado, geralmente sem considerar o que lhe é dado por verdade (diretamente pelo informante).

Desse modo, então, a opção metodológica deste trabalho pela Etnografia também é justificada pelo fato de ela ser considerada um caminho investigativo capaz de fornecer uma compreensão mais detalhada e aprofundada acerca dos contextos bilíngues a serem investigados, uma vez que seu desenho metodológico é mais sensível ao contexto social.

4.2 O *locus* e o *corpus* da pesquisa

O *locus* da pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero, situada na comunidade de Santa Augusta, sul do Rio Grande do Sul, Brasil, às margens da RS 265, conforme figura abaixo:

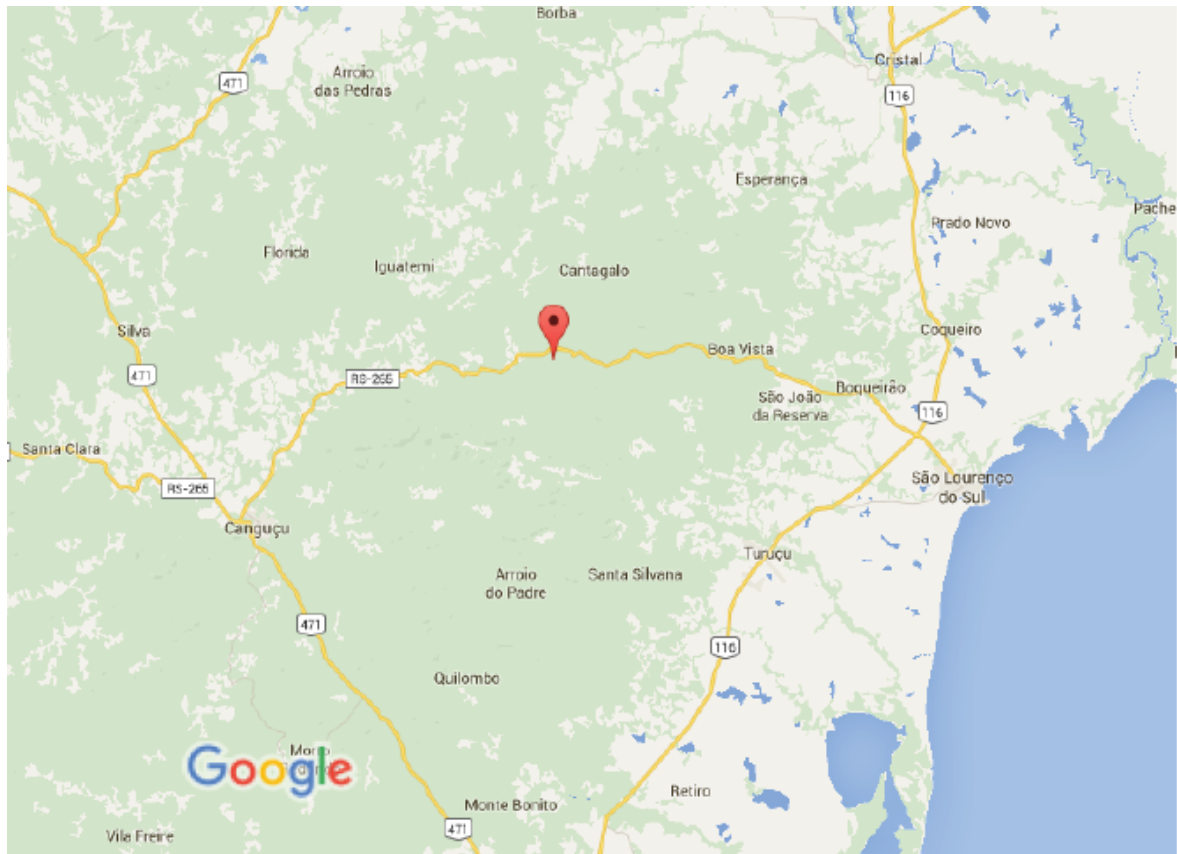


Figura 2: vista frontal da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero

A instituição foi fundada em 2008, possui atualmente cerca de 150 alunos, distribuídos desde o pré-escolar até o 9º ano do ensino fundamental e funciona em dois turnos, manhã e tarde. O turno da manhã é frequentado pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental, enquanto que as turmas dos anos iniciais frequentam a escola no turno da tarde. Desde 2014, a escola oferece em forma de oficinas aulas de Pomerano para alunos entre o 2º e 5º ano do ensino fundamental, com a finalidade de preservação da língua étnica da comunidade, na qual a instituição se situa.

Além disso, a partir do 6º ano, os alunos podem optar entre as aulas de inglês ou alemão como língua estrangeira. No início do ano letivo, os estudantes do 6º ano possuem, durante a primeira semana, duas aulas de inglês e na segunda semana, também duas aulas de alemão. Após esse período, eles optam por uma das LEs. Há possibilidade de troca somente no início do período letivo. Em 2015, dos 29 alunos da turma de 9º ano 13 cursaram alemão como LE e os demais (16), as aulas de língua inglesa.

Santa Augusta, por sua vez, configura-se no 2º distrito do município de São Lourenço do Sul e se situa próxima à RS 265, que liga Canguçu à região urbana de São Lourenço do Sul, conforme mapa abaixo:



Dados do mapa ©2016 Google 10 km

Figura 3: Mapa com a localização de Santa Augusta em relação a São Lourenço do Sul, RS.

Os moradores de Santa Augusta são, em sua grande maioria, descendentes de imigrantes pomeranos. Por esse motivo, trata-se de uma comunidade bilíngue, segundo estudo de Mujica (2013), cujos integrantes ainda falam o pomerano e o português, fator este que influenciou fortemente a escolha desta comunidade como *locus* da pesquisa. Outro fator determinante nesse sentido foi o fato de ser uma comunidade mais isolada e, por isso, com acesso restrito aos centros mais urbanizados da região, como Pelotas, Canguçu e São Lourenço do Sul.

Santa Augusta é uma comunidade *interiorana*, cuja economia é fundamentalmente rural; logo, seus integrantes são em sua maioria agricultores. Destaca-se na localidade a plantação de tabaco, ao lado da produção de soja, milho e, em escala menor, a produção leiteira, de hortaliças e de frutas, sendo estes últimos produtos comercializados nos centros urbanos e/ou utilizados para o próprio consumo.

O cultivo das terras ainda ocorre pelas próprias famílias, caracterizando então uma agricultura familiar. O trabalho e a família, e mais especificamente, o trabalho

em família, são valorizados pelos pomeranos até hoje, o que está alinhado ao fato de nestas famílias a figura do pai ser considerada central. Logo, o homem é o patriarca da família, aquele que realiza o trabalho braçal mais pesado, ao lado de seus filhos. Às mulheres competem os trabalhos domésticos, como cuidar das hortaliças, do jardim, recolher os ovos, lavar as roupas, limpar a casa, ordenhar as vacas, cozinhar para a família, cuidar dos filhos e também acompanhar o marido no trabalho da lavoura. Desse modo, pode-se perceber que há papéis sociais delimitados dentro de uma família pomerana, o que dependendo do contato e grau de acesso aos bens e meios urbanizados pode influenciar o comportamento dos indivíduos, dentre eles os usos linguísticos (SALAMONI et. al., 1995; MALTZAHN, 2010).

Quanto à religião, Santa Augusta e seu entorno possuem uma gama de comunidades religiosas, em sua maioria evangélica. Tem-se uma Igreja Católica, duas Igrejas Evangélicas Luteranas do Brasil (IELB), duas Igrejas Evangélicas de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), três Igrejas Evangélicas Livres e uma Igreja Evangélica Independente.

O *corpus* é composto por: a) uma professora de pré-escola e b) seus respectivos 21 alunos, os quais compõem a turma de pré-escola tida neste trabalho como o grupo controle; c) e uma turma de 9º ano do ensino fundamental composta por 29 alunos. Dessa forma, o *corpus* é constituído por um total de 50 alunos e 1 docente. A turma de pré-escolar possui aula no turno da tarde e a turma de 9º ano, no turno da manhã.

Como critérios de seleção dos informantes, adotei os seguintes: i) ser residente em Santa Augusta; ii) e cursar o pré-escolar, no caso das crianças, e o 9º ano do ensino fundamental, no caso dos adolescentes³⁷. Falar ou não pomerano não foi estabelecido como critério, pois também interessam nesta investigação justamente os reflexos linguísticos e identitários na interação entre sujeitos bilíngues em pomerano/português e aqueles monolíngues em português.

³⁷ Não são desconsiderados alunos repetentes, pois eles podem oferecer dados quanto à influência do substrato escolar em sua fala bilíngue.

4.3 Método para a coleta dos dados e as variáveis analisadas

A coleta dos dados foi dividida em duas etapas, de acordo com meus objetivos, conforme cronograma a seguir:

Tabela 1: Cronograma para a coleta dos dados	
Primeira etapa: coleta dos dados – pré-escolar	Segunda etapa: coleta dos dados – 9º ano
02/junho/2014 - primeiro contato com a Escola M.E.F. Martinho Lutero.	25/fevereiro/2015 – visita à escola para conversa com o corpo diretivo.
14/agosto/2014 – primeira observação da turma de pré-escolar.	11/março/2015 – primeiro contato com as turmas; aplicação e recolhimento do questionário complementar.
04/setembro/2014 – segunda observação da turma de pré-escolar.	25/março/2015 – início das entrevistas sociolinguísticas.
25/setembro/2014 – terceira observação da turma de pré-escolar.	08/abril/2015 – continuação das entrevistas sociolinguísticas.
23/outubro/2014 – quarta observação da turma de pré-escolar e respectiva gravação em áudio.	22/abril/2015 – continuação das entrevistas sociolinguísticas.
	06/maio/2015 – continuação das entrevistas sociolinguísticas.
20/novembro/2014 – última observação da turma de pré-escolar e respectiva gravação em vídeo; entrevista com a professora.	20/maio/2015 - continuação das entrevistas sociolinguísticas.
	03/06/2015 - finalização das entrevistas sociolinguísticas.

A pesquisa de campo englobou, na **primeira etapa**, observações de cinco aulas da turma de pré-escolar, as quais relatei em meu diário de campo. As duas últimas aulas foram gravadas em áudio e vídeo, mediante prévia autorização da escola, docente, pais ou responsáveis para uso de imagem e som das crianças e docente (*cf.* APÊNDICE C). Destaca-se que as três primeiras observações não foram gravadas em vídeo para que a turma e a docente se habituassem aos poucos com minha presença em sala de aula.

Concomitantemente às observações da turma de pré-escolar, essa etapa da pesquisa de campo também foi composta por semanários enviados pela

professora³⁸. Com eles, eu objetivava 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. Mais especificamente, em um primeiro semanário, a docente relatou aspectos mais pessoais como, formação e atuação profissional ao longo de sua ação docente e, principalmente, qual língua (pomerano ou português) ela utilizou na interação com os alunos em sala de aula e qual a justificativa para tal uso.

Nos demais semanários, ocorreu o relato sobre os seguintes aspectos: qual língua os alunos mais utilizavam na interação aluno-aluno e aluno-professor em sala de aula, em que momento da aula, bem como qual língua a professora empregava durante a relação professor-aluno, em que ocasião e qual a razão para a alternância de turno entre pomerano/português ou português/pomerano.

Além disso, ainda na primeira etapa, mais precisamente, ao final da última aula observada gravei em áudio uma entrevista sociolinguística, a qual ocorreu na forma de conversa informal com a docente regente. Posteriormente, a conversa foi transcrita e analisada. Tal necessidade metodológica surgiu ao longo das observações realizadas na turma as quais influenciaram diretamente o desenvolvimento prévio das perguntas. Desse modo, meus objetivos com a conversa foram: i) compreender em maior profundidade qual a posição da docente com relação à manutenção do pomerano; e ii) analisar qual o nível de consciência dela sobre seu papel docente para a manutenção da língua étnica de seus alunos, bem como com relação aos usos linguísticos que as crianças fazem em sala de aula do pomerano.

Optei por uma conversa informal, em que perguntas-tópicos eram lançadas, justamente para que houvesse um ambiente menos formal, permitindo com isso maior liberdade de exposição da opinião com relação ao tema da conversa. Além disso, pude acrescentar outras perguntas ao longo da entrevista. Segue abaixo as perguntas-tópicos:

a) Breves comentários acerca da turma e dos usos linguísticos bilíngues dos alunos;

³⁸ A adoção de semanários apresenta pontos problemáticos, como: dificuldades de compreensão por parte da docente quanto ao assunto do semanário, alinhando-se a isso dificuldades por parte da pesquisadora para ajudar o informante quanto a essas questões; não envio ou envio tardio do semanário. No entanto, o objetivo com a aplicação desses semanários foi o de obter maiores dados acerca do tratamento dado pela docente à situação de contato linguístico vivenciada em sala de aula, principalmente quando da ausência da pesquisadora em campo.

- b) As meninas usam, atualmente, menos o pomerano do que os meninos. Ao iniciar seu trabalho na turma, quem apresentava mais dificuldade com relação ao português, os meninos ou as meninas? E hoje? Como tu vê esse aspecto?
- c) Qual(is) é(são) o(s) motivo(s), segundo tua perspectiva, para que os pais mantenham o pomerano, ensinando a língua para os filhos?
- d) Em que medida e como tu achas que o fato de tu falares pomerano em sala de aula influenciou a aprendizagem do português por parte dos alunos?
- e) Tu achas importante que haja uma professora falante de pomerano para as turmas de pré-escolar? Por quê?
- f) Tu achas que eles gostam de falar em pomerano na escola? A escola ajuda para isso? Como?

Ao final desta primeira etapa, estabeleci também um perfil sociolinguístico da turma, por meio do recolhimento, junto à docente, das seguintes informações: i) escolaridade, profissão e religião dos pais; ii) bilinguismo das crianças pesquisadas ao ingressarem na escola³⁹ e língua mais utilizada no lar pela família do pesquisado.

A **segunda etapa** da coleta dos dados foi composta por questionário complementar, preenchido pelos próprios pesquisados, e gravação em áudio de entrevista sociolinguística e de conversa livre com os alunos do 9º ano do ensino fundamental. Em fevereiro de 2015, realizei primeiramente uma conversa com o corpo diretivo da instituição, a fim de esclarecer e discutir os próximos passos da pesquisa de campo; em março de 2015, estabeleci o primeiro contato com as turmas de 9º ano. Nesta segunda etapa, as visitas à escola também ocorreram periodicamente, no entanto a cada duas semanas, diferentemente da primeira etapa.

No primeiro contato com os pesquisados, apliquei um questionário complementar (*cf.* APÊNDICE B) para todos os alunos. Ele é composto por 20 perguntas e está dividido em duas partes: a PARTE I era respondida por todos os alunos de ambas as turmas e era composta por 14 perguntas; já a PARTE II era preenchida somente pelos alunos bilíngues pomerano/português e possuía 6 perguntas. Os questionamentos eram em parte respondidos por meio de preenchimento de informações, enquanto outra parte deles era composta por

³⁹ Quanto a este aspecto, pergunta-se à docente quais alunos ingressaram já bilíngues pomerano/português na escola, quais monolíngues em português e quais monolíngues em pomerano.

questões de múltipla escolha, nas quais os pesquisados indicavam com um X a resposta desejada. O objetivo para com a aplicação deste questionário é obter um perfil sociolinguístico, primeiramente, individual dos jovens pesquisados e, em segundo plano, um perfil mais geral dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Dessa forma, as questões 1 a 11 solicitam informações mais gerais: nome, idade, sexo, data de nascimento, endereço, religião, idade e escolaridade dos pais, bem como dos irmãos, se houver. Embora haja importante discussão na área da Sociolinguística sobre a terminologia “sexo” e “gênero”, como, por exemplo, Amaral (2015), citando Eckert (1989) e Haeri (1995), optou-se neste trabalho pelo uso da terminologia “sexo”, para facilitar a interação pesquisadora-pesquisado(s), por meio, então, do uso de formas linguísticas mais comuns a ambos os envolvidos na interação. O dado “profissão dos pais” não é solicitado neste questionário, mas sim durante a entrevista sociolinguística, pois há nesta última perguntas mais específicas sobre este aspecto, haja vista inclusive que a maioria dos moradores de Santa Augusta são agricultores.

Já as questões 12 até 14, versam sobre os usos linguísticos em pomerano e/ou português. São solicitadas as informações sobre: se o(a) pesquisado(a) sabe falar em pomerano; acerca do bilinguismo ou não dos pais; e quais línguas são utilizadas em contexto familiar. Com as perguntas 15 até 20, constitutivas da segunda parte do questionário complementar, procuro obter dados sobre onde o aluno pesquisado aprendeu a língua étnica (se em casa ou na escola); e com que frequência o sujeito fala em pomerano diariamente. Logo após, estas perguntas são feitas também como relação ao português brasileiro: onde ele(a) aprendeu a falar em português; com que frequência o sujeito fala em português diariamente. O questionário complementar na íntegra está disponível no apêndice B.

A segunda parte do questionário complementar baseia-se nos pressupostos de Fishmann (1972: 15) acerca dos domínios linguísticos. Em conformidade com o pesquisador, comunidades de fala multilíngues possuem múltiplas diferenças quanto aos usos linguísticos. Torna-se importante, por isso, levar em consideração nesses contextos variáveis descritivas e analíticas para a compreensão das suas configurações multilíngues. Com isso, compreender quem fala qual língua para quem e quando aponta que os usos linguísticos representam, na verdade, propósitos comunicativos internos.

É por essa razão que as questões 15 até 20 do questionário complementar analisam quais são os usos bilíngues de acordo com os domínios linguísticos da comunidade. Como domínios escolhidos, tem-se os seguintes domínios: igreja/culto; jogos de futebol; festas religiosas da comunidade; lar; escola; e lavoura. Tal escolha também está baseada nos pressupostos de Fishmann (1972: 19), em que os domínios de comportamento linguístico podem diferenciar-se de contexto para contexto. Dessa forma, a definição dos domínios acima se deve ao fato de que os mesmos tentam designar as maiores aglomerações de situações de interação que ocorrem em contextos multilíngues complexos, como Santa Augusta. O fato de eu ser moradora de uma comunidade bilíngue pomerano/português (Arroio do Padre) semelhante ao *locus* deste estudo, influenciou diretamente a escolha desses domínios. Logo, tal conhecimento/vivência pessoal foi a mola propulsora para as perguntas de pesquisa com relação ao questionário complementar elucidadas nos parágrafos anteriores.

Durante os meses de março e agosto de 2015, realizei as entrevistas sociolinguísticas individuais, as quais foram gravadas e transcritas. O questionário sociolinguístico (*cf.* Apêndice A) para tal entrevista é composto por 33 perguntas, divididas em cinco conjuntos: a) profissão dos pais e avós e usos linguísticos com relação aos avós; b) tempo de permanência do pesquisado na escola e hábitos de leitura; c) o local de moradia e orientação, bem como frequência de deslocamento para os centros urbanos e atividades de lazer, principalmente aos finais de semana; d) o papel social; e) e a atitude. O principal propósito é colher dados mais completos sobre a orientação dos jovens quanto à comunidade de Santa Augusta. Mais especificamente, se os jovens expressam desejo de permanecer na localidade ou não, se o posicionamento dos pais sobre essa questão influencia a orientação desses sujeitos e de que modo ocorre tal influência, bem como quais são suas atitudes com relação à comunidade. Este último tópico é complementar aos outros dois.

As perguntas basearam-se no questionário sociolinguístico desenvolvido e utilizado por Amaral (2003) na estruturação do Banco de Dados Sociolinguísticos Variáveis por Classe Social – VarX, levada a termo em Pelotas, RS. Outro ponto semelhante reside no fato de haver concordância verbal variável na segunda pessoa do singular nas perguntas do questionário aplicado em minha pesquisa de campo. O

objetivo era facilitar a interação entrevistadora/entrevistado, utilizando formas linguísticas com as quais ambos estavam mais familiarizados. Porém, o questionário aqui desenvolvido foi adequado à realidade sociolinguística de Santa Augusta; logo, muitas questões foram modificadas, outras excluídas e algumas permaneceram sem alterações.

O primeiro conjunto de perguntas procura identificar qual a profissão dos pais dos entrevistados (questão 2), haja vista que os sujeitos desta pesquisa são todos estudantes, e qual o posicionamento dos pais frente à orientação de seus filhos. Por Santa Augusta ser uma comunidade com economia basicamente rural, acreditou-se que a maioria dos pais seria agricultores ou desempenhariam, paralelamente, alguma outra atividade.

Conforme já elucidado em seções anteriores, em seu estudo sobre as narrativas orais de descendentes de imigrantes pomeranos da Serra dos Tapes a respeito de seus ancestrais colonizadores, Maltzahn (2010: 905) aponta que o trabalho e a família são valores tradicionais de uma família pomerana, assim como “o respeito pela autoridade paterna e pela Igreja é pauta fundamental” dessa organização social. Por esses motivos, as questões 3 e 4 versam respectivamente sobre quais produtos são cultivados pela família e como se dá a distribuição das atividades domésticas e laborais entre os membros da família; e as perguntas 5, 6, 7 e 8 procuram identificar se o jovem pesquisado demonstra interesse/identificação para com a profissão dos pais e, principalmente, como os pais se posicionam com relação à orientação dos filhos e como isso influencia as concepções dos jovens.

As questões 9, 10, 11 e 12 identificam se os pesquisados moram com os avós (sejam maternos ou paternos), qual língua é (mais) falada por tais familiares – qual é a língua materna desses indivíduos –, qual é utilizada para a comunicação entre avós e netos e como os pesquisados compreendem esse fato. Salienta-se que a questão 12 foi realizada somente se o entrevistado respondeu na pergunta anterior que o pomerano é a língua na qual ele mais fala com os avós.

Caso os pais não fossem agricultores, há quatro questões que versam sobre o tempo em que os pais trabalham em determinado(s) local(is), se o jovem auxilia nas atividades em casa, qual o posicionamento dos pais com relação à formação escolar dos filhos e como o jovem compreende essa questão. As perguntas 9, 10, 11 e 12 também integram esse conjunto de questões para pais não agricultores.

No segundo grupo de perguntas (13-15), sobre a escolaridade, pelo fato de todos os pesquisados cursarem o 9º ano do ensino fundamental, optou-se por colher informações sobre o tempo de permanência na escola (questão 13), mais especificamente, se o aluno é repetente ou não, e sobre os hábitos de leitura do pesquisado (questões 14 e 15). Essas questões permitiram elaborar uma correlação entre o tempo de exposição ao português brasileiro falado em contexto escolar e a variedade linguística do PB trazida pelo jovem à escola e possivelmente marcada por transferências linguísticas do pomerano.

Com seu estudo na ilha de Martha's Vineyard, Labov (2008) apontou forte correlação, por parte dos jovens, entre a realização da centralização ou não dos ditongos ingleses /ay/ e /aw/ e o desejo de permanecer ou não na ilha. Segundo o pesquisador, por meio de uma leitura padronizada – *After the high winds* -, observou-se nítido contraste entre os jovens que planejavam permanecer na ilha e aqueles que planejavam deixar Martha's Vineyard. Estes últimos exibiam pouca ou nenhuma centralização dos ditongos, ao passo que aqueles expressavam em suas falas forte centralização dos fenômenos linguísticos em questão. Dessa forma, os ditongos /ay/ e /aw/ funcionam como marcadores linguísticos da identidade desses sujeitos jovens, mais precisamente, marcavam o sentimento de pertencimento à ilha por parte daqueles jovens estudantes que planejavam permanecer na ilha.

Por essas razões, o terceiro e maior grupo de questões do questionário – perguntas 16 a 27 - procura identificar, primeiramente, se os jovens nasceram em Santa Augusta ou vieram de outra localidade (questões 16 e 17) e, em segundo plano, qual o grau de satisfação do jovem com relação à comunidade (questões 18 e 19), e onde gostariam de possivelmente morar (questão 20). Através das questões 21 a 25, buscou-se identificar o grau de deslocamento e contato com outras localidades, especialmente os centros mais urbanizados da região, como Pelotas, justamente para verificar se há e qual(is) é/são o(s) grupo(s) de referência para estes jovens – conforme postulado na seção 2.2.1.

Além disso, procuro identificar o acesso dos pesquisados e de sua família a bens de maior porte, como automóvel e a bens de comunicação, no caso, a internet. Por meio das duas últimas questões desse grupo de perguntas – 26 e 27 – objetivei identificar quais são as atividades de lazer desses jovens, principalmente aos finais de semana, haja vista que há aos sábados e, especialmente aos domingos, maiores

opções para divertimento na comunidade. Essas últimas perguntas permitiram analisar o grau de envolvimento do pesquisado com as atividades culturais, esportivas e/ou religiosas em sua localidade.

O quarto grupo procura analisar o papel social que determinados indivíduos desempenham na comunidade. Segundo Amaral (2003), citando aspectos da Teoria das Redes Sociais de Milroy (1980), quanto maior a quantidade de situações de convivência entre indivíduos, maior será a influência linguística entre eles. Nesse sentido, em “redes sociais multiplex”, cujas relações interpessoais são bastante densas, ou seja, os mesmos indivíduos convivem no local de trabalho, na família, nas rodas de amigos, entre outros, os papéis sociais são hierarquicamente organizados e distintos (os tímidos, os extrovertidos, os mais velhos, os mais jovens, o cabeça-de-rede).

Partindo-se, então, do pressuposto de que o “padrão de fala de cada sujeito recebe influência da intensidade com que as relações interpessoais se produzem e da valorização que alguns indivíduos acabam adquirindo nos grupos aos quais pertencem” (AMARAL, 2003: 79, 80), uma pessoa considerada pelo grupo como o cabeça-de-rede detém maior prestígio junto ao grupo social ao qual pertence e, conseqüentemente, é ele quem assimila (ou não), autoriza (ou não) e introduz (ou não) novas formas linguísticas nesse grupo. Dessa forma, a fala de um cabeça-de-rede pode apontar a “tendência de mudança linguística em andamento”. Conseqüentemente, as formas linguísticas introduzidas por ele tendem a ser aceitas pelos demais membros do grupo, uma vez que este sujeito em geral é caracterizado como bom contador de histórias, o que também lhe garante certo prestígio entre os integrantes do grupo. Ainda que estes pontos não norteiem de forma substancial este trabalho, optou-se por realizar as perguntas 28 e 29, a fim de localizar os indivíduos com tais características.

O quinto grupo de perguntas, composto pelas questões 30, 31, 32 e 33, propõe verificar quais são as atitudes de nossos informantes com relação aos seus conterrâneos de Santa Augusta, com relação também aos moradores de um centro urbano próximo, no caso Pelotas, e em relação aos moradores da(s) possível(is) cidade(s) na(s) qual(is) os pesquisados morariam ou trabalhariam. Além disso, essas questões também puderam trazer informações que confirmaram ou não aquelas

obtidas por meio do terceiro grupo de perguntas, tido como central na entrevista sociolinguística.

Ao final da entrevista sociolinguística, realizo uma conversa livre com cada aluno em que o tema é: *Como tu te imaginas daqui a 20 anos?* Nesse momento, foram também realizadas as seguintes perguntas guias, que ajudaram o informante em sua resposta: *O que estarás fazendo?; Onde estarás trabalhando?; E onde estarás morando? Com quem?*. Objetivo com esta conversa, primeiramente, obter maior quantidade de dados de fala de cada informante, mas, principalmente, verificar se o desejo de permanecer na comunidade (obtido indiretamente) está associado ao maior número de variantes influenciadas pelo pomerano.

Desse modo, não apresento um fenômeno linguístico variável e respectivas variantes como objeto de pesquisa pré-delimitado, uma vez que meu foco é analisar se há variável(is) linguística(s) desempenhando papel de marcador(es) linguístico(s) na fala dos jovens. Este trabalho também não possui variáveis externas como faixa etária e escolaridade, pois meu objetivo não é comparar a fala de crianças ingressantes na vida escolar e de jovens ao final do ensino fundamental. Meu objetivo é analisar como a escola e suas concepções linguísticas, discursivas, culturais, políticas e sociais influenciam os usos linguísticos de seus alunos com relação ao pomerano e como esse processo incide sobre o fenômeno da identidade. Entendo que a língua e, ao mesmo tempo, os usos que os informantes fazem dela, refletem essas relações.

Além disso, há grande discrepância quanto à faixa etária e ao grau de escolaridade dos informantes, de modo que há dois extremos, ou seja, crianças entre 5 e 6 anos de idade, cursando o pré-escolar e adolescentes no último ano do ensino fundamental, entre 14 e 15 anos. Com isso, não há um contínuo dentro dessas variáveis externas.

Os materiais e equipamentos utilizados durante o trabalho em campo foram: diário de campo, duas entrevistas sociolinguísticas – uma com a docente regente da turma de pré-escola e outra entrevista individual com os alunos do 9º ano do ensino fundamental -, as quais foram transcritas e analisadas, questionário complementar, preenchido pelos estudantes do 9º ano, um gravador de voz e uma câmera filmadora.

5. Resultados

No capítulo anterior, ao mesmo tempo em que esclareci os aspectos metodológicos do trabalho, procurei traçar uma descrição de como se deu a aplicação do questionário complementar e dos questionários sociolinguísticos, ou seja, a coleta dos dados. Nos dois próximos subcapítulos (5.1 e 5.2) descrevo, de modo mais detalhado, como se deu a coleta dos dados durante a primeira e a segunda etapas da pesquisa, respectivamente. Ao mesmo tempo, analiso aspectos que serão importantes para a compreensão dos resultados a serem expostos nas seções 5.3, 5.4 e 5.5. Desse modo, as questões a serem discutidas nas seções 5.1 e 5.2 trazem resultados basilares para a análise realizada nas três seções subsequentes.

O cronograma de observações, durante a primeira etapa da coleta dos dados, obedeceu inicialmente a um intervalo de três semanas entre uma observação e a outra, devido ao meu emprego como professora. Durante a segunda etapa, as visitas à escola para realização das entrevistas ocorriam a cada duas semanas. Porém, adaptações foram necessárias, especialmente na fase final de ambas as etapas, devido às disponibilidades da escola, de Maria e das condições climáticas.

Neste último caso, o deslocamento entre minha casa e a escola se dava via estrada de chão, trajeto esse com cerca 35 Km. Quando chovia de forma intensa, não se conseguia trafegar normalmente em certos trechos, devido à enchente dos arroios. Conseqüentemente, eu entrava em contato com a direção da escola, acordava uma nova data e transferia as visitas. Por esse motivo, a última visita à escola, inicialmente prevista para junho de 2015, ocorreu em início de agosto, após as férias de inverno dos alunos.

5.1 Descrição dos dados – primeira etapa

Nesta seção, descrevo quais as dificuldades encontradas, como fui recebida por parte do corpo diretivo, da docente regente da turma de pré-escolar observada e como surgiu a necessidade de se realizar uma conversa informal com Maria,

pseudônimo a ser aqui utilizado para a docente regente da turma de pré-escolar. Por essas razões, essa parte dos resultados traz vários elementos do processo de coleta dos dados. Mas isso ocorre, pois meu objetivo é, ao mesmo tempo, analisar esses elementos, contribuindo, dessa forma, para a caracterização da turma de pré-escolar.

5.1.1 O primeiro contato com a escola

Em junho de 2014, o professor orientador Dr. Luís Isaías Centeno do Amaral e eu estabelecemos o primeiro contato com a escola. A visita iniciou pela manhã, sendo finalizada à tarde. Na ocasião, fui apresentada ao corpo diretivo e à professora regente da turma de pré-escolar, o que foi seguido por uma conversa informal com a diretora, com a coordenadora pedagógica da instituição e com Maria acerca dos propósitos investigativos. Além disso, observei uma aula de pomerano na turma de 2º ano do ensino fundamental, seguida de pequena conversa informal com os respectivos alunos. Logo após, apresentei-me à turma de pré-escola e realizei a primeira e preliminar observação da classe.

Ao entrar nas dependências da escola, havia um grupo de crianças jogando futebol e durante a brincadeira já notei algumas crianças interagindo ao mesmo tempo em pomerano e em português, o que possivelmente caracterizaria esse ambiente como bilíngue. Na ocasião, fui muito bem recebida pela direção e pelo corpo docente, encontrando até uma amiga, que havia se mudado para lá e por isso passou a trabalhar como secretária da escola. Isso me fez sentir à vontade nesse ambiente 'novo' para mim e facilitou o estabelecimento de laços com os membros docentes e diretivos da escola.

Imediatamente pude observar forte interesse por parte do corpo diretivo em manter principalmente a língua pomerana; inclusive, tal desejo se manifestou como sendo uma das responsabilidades da escola, visto que a maioria dos alunos ainda chega ao primeiro dia de aula falando pomerano, alguns até sem conhecimento da língua portuguesa. Além disso, fui surpreendida com a informação de que a escola iniciou em 2014 aulas de língua pomerana para alunos do 2º ano. As duas professoras ministrantes dessa disciplina mostraram-me os materiais que elas

utilizavam em suas aulas de língua pomerana. Eles foram confeccionados com base em estudos realizados por grupo de pesquisadores do Espírito Santo, bem como no dicionário sobre o pomerano elaborado por Tressmann (2006), pesquisador também do Espírito Santo, e em uma cartilha com algumas regras gramaticais também sobre a língua.

Trata-se de material composto por canções em pomerano, traduções do pomerano para o português e principalmente atividades lúdicas que trabalham com a relação palavra [em pomerano] e imagem; há também muitas atividades para desenhar e colorir. Nesse momento, as docentes também nos esclareceram quais são seus pressupostos teóricos e metodológicos, principalmente no que tange à forma escrita do pomerano, o qual ainda não possui uma escrita oficial. Segue abaixo algumas imagens dos materiais utilizados pelas professoras durante as aulas de pomerano:



Figura 4. Canção e respectiva atividade.

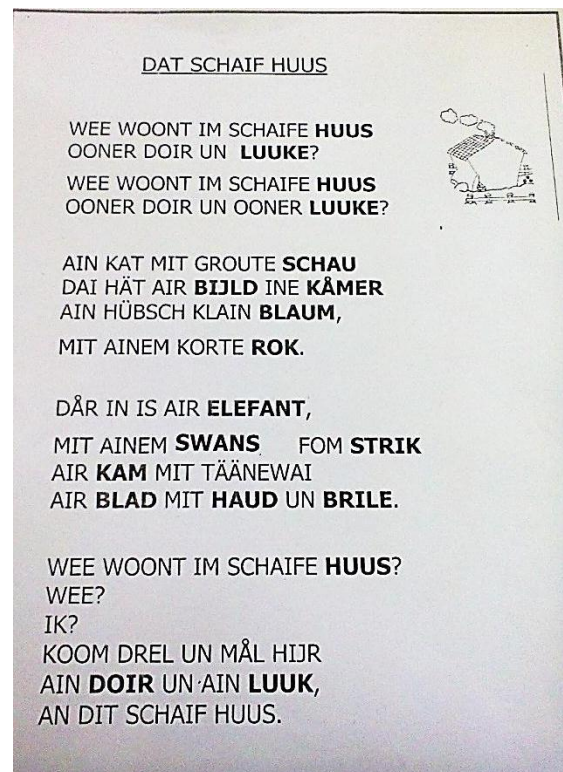


Figura 5. A casa torta. Pequeno texto utilizado para introduzir novo vocabulário.



Figura 6. *Minha família.* Desenho ilustrando os integrantes da família do aluno.

Novamente, essa atitude das professoras aponta o seu desejo, bem como da escola, em manter a cultura e principalmente a língua pomeranas, características socioculturais e linguísticas de Santa Augusta. Além disso, essas professoras, assim como grande parte dos alunos, dominam a língua e a usam.

Após o almoço, retornamos à escola e estabelecemos o primeiro contato com a professora da pré-escola, a qual não estava presente pela manhã. A partir dessa conversa, coletamos informações sobre residência, formação profissional e bilinguismo da docente. Maria mora em Santa Augusta, formou-se em Magistério e mais tarde em Licenciatura em Letras Português/Inglês, sendo este último curso pela Universidade Católica de Pelotas, conforme dados do primeiro semanário:

Sou formada no curso de Magistério no ano de 1987. No ano de 2001, concluí o curso de Letras Português/Inglês e respectivas literaturas pela UCPel. Sempre atuei nas séries iniciais. [...] (Semnário junho, 2014)

Atualmente, conforme seu relato, Maria finalizou sua pós-graduação. A docente possui como língua materna o alemão, sendo o pomerano sua segunda língua e aprendendo o português posteriormente, com quatro anos de idade. Ela ingressou na escola já falando português. Além disso, a professora relatou que em casa há a preferência em se falar em português.

5.1.2 Aula de pomerano

No dia em que estabelecemos o primeiro contato com a escola, também observamos a aula de pomerano, a qual não foi registrada em vídeo e em áudio por ter sido esta justamente a primeira visita à instituição. A seguir, descrevo a aula e complemento com uma breve análise da mesma, procurando traçar indicativos quanto aos resultados da pesquisa.

Inicialmente, a professora conferiu a realização da lição de casa, ao mesmo tempo em que interagiu em pomerano com os alunos, intercalando intervalos em português. Os alunos, por sua vez, demonstravam compreender a fala da docente. Após, os alunos, sentados em roda e no chão, realizaram um jogo. Uma bola, em cujo interior estavam várias imagens que representavam ações, passava de mão em mão na roda, até que a professora dizia "*Deu!*" (ora em pomerano era em português). O aluno que nesse momento estivesse com a bola em mãos deveria sortear uma imagem e formar uma frase preferencialmente em pomerano, podendo alternar para o português, caso tivesse dificuldades.

A turma demonstrou forte interesse não só pela descontração característica da atividade, mas principalmente pela criação de frases em pomerano. Interessante observar que, no momento em que alguma criança, após sortear uma imagem, titubeava, ainda que ligeiramente, na criação de uma frase, as outras crianças faziam grandes esforços em ajudá-la, até mesmo construindo elas próprias uma possível frase a partir da imagem. Algumas vezes, a turma construía mais de uma sentença para a ação, indicando grande motivação nos alunos pela aprendizagem. Além disso, a professora utilizava em aula uma abordagem comunicativa intuitiva, uma vez que a docente não possuía formação em ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Ao final da aula, conversei informalmente com os alunos e, primeiramente, lhes perguntei: - *Vocês gostam das aulas de pomerano?*. Como a resposta da classe foi positiva, fiz, ainda, duas perguntas: - *Por que vocês gostam? Vocês se sentem valorizados?*. Novamente a resposta foi "Sim". Essas duas respostas, combinadas com as observações acima expostas, indicam que a ação docente juntamente com a postura da escola com relação à preservação e valorização da língua étnica da

comunidade são elementos que parecem contribuir para a construção de laços identitários, sendo a língua o meio para isso. Logo, as crianças se sentem valorizadas e isso tende a fortalecer um padrão de identidade que, ao mesmo tempo, fará com que a língua étnica seja preservada e/ou adquira um *status* positivo por parte dessas crianças em contexto escolar. Esses foram os primeiros apontamentos inferidos com relação aos dados da pesquisa.

Ao lado dessas questões, estão as respostas dadas pela classe às demais perguntas por mim feitas: *Quem de vocês fala pomerano?*, todos os alunos da turma levantaram os braços, dois responderam *mais ou menos*, o que pode ser um indício do grau e quantidade de domínio do pomerano. Ao questionar as crianças sobre onde e com quem falavam pomerano, a resposta apontou que as crianças falam a língua étnica basicamente no lar, com os familiares. A última pergunta: *O que os pais de vocês acham sobre vocês terem aula de pomerano?*, as respostas novamente foram positivas, tendo uma menina que disse "*eles ficam muito felizes*".

Todas essas primeiras observações apontaram a influência da postura positiva e valorativa da escola e de seu corpo docente para a construção de um padrão de identidade nos alunos, cuja base parece estar no sentimento de valorização de sua etnicidade. Conseqüentemente, esse indivíduo constituirá uma visão acerca de si mesmo e de como ele prevê que os outros o enxergam. Tudo isso parece indicar que a língua étnica, quando valorizada, refletirá a influência da identidade na manutenção da língua da criança. Além disso, o fato de as crianças utilizarem o pomerano no lar é indicativo da influência da família para o uso do pomerano na comunidade.

5.1.3 "Posso entrar?": caracterização da turma de pré-escolar e observação das respectivas aulas

No mesmo dia de junho/2014, observei durante 90 minutos a aula da turma de pré-escolar. Esta primeira observação também não foi gravada em áudio ou vídeo, por se tratar do primeiro contato com Maria e respectivos alunos. No que tange à disponibilidade de Maria, principalmente com relação à escritura dos semanários, ela se demonstrou interessada e disposta a ajudar, somente fazendo

ressalvas quanto à sua disponibilidade de tempo, uma vez que ela fazia pós-graduação e seus pais estavam adoentados na época.

Os dados referentes ao perfil sociolinguístico da turma foram coletados por meio de conversa com Maria, a qual conhece e convive na comunidade com as famílias dos alunos. Tomando-se em consideração que a maioria das crianças já chegou à escola como bilíngue pomerano/português, o perfil sociolinguístico da turma é o seguinte: dos 21 alunos, 12 iniciaram sua vida escolar como bilíngues em pomerano-português, 6 como monolíngues em pomerano e somente 3 chegaram à escola monolíngues em português brasileiro. Combino esses dados com as informações sobre qual língua é mais falada no lar pelas famílias das crianças: dos 21 alunos, 14 utilizam mais o pomerano no lar, enquanto os 7 restantes, o português. Ressalto que entre os 12 alunos bilíngues em pomerano/português estão incluídos aqueles alunos que possuíam pouco conhecimento da língua portuguesa ao ingressarem no pré-escolar. Isso se deu devido ao conceito de sujeito bilíngue adotado neste estudo, conforme Grosjean (1995; 2008). Em consonância com o estudioso, há vários tipos de sujeitos bilíngues, de acordo com o respectivo nível linguístico. Sujeito bilíngue compreende, nesse sentido, desde o sujeito com conhecimentos incipientes na língua (aqui falamos em L2) até aquele indivíduo equilíngue.

Tal realidade influenciou significativamente a relação com a professora inicialmente responsável pela classe. Ela não falava a língua étnica, o que gerou dificuldades comunicativas com os alunos. Alguns choravam muito durante as aulas, em especial as crianças monolíngues em pomerano, devido à falta de compreensão em sala de aula, por não entenderem o que era solicitado e explicado em português pela professora, conforme evidenciam os seguintes excertos da conversa informal com Maria:

“[...] Foi a questão da comunicação com a professora. Que a professora não falava pomerano e eles não falavam português. Era o desespero deles, que eles choravam, choravam, choravam, desesperados, porque eles não sabiam se comunicar. Não conseguiam se comunicar. [...]”

“[...] E a outra professora de maneira nenhuma, muito querida, carinhosa com os alunos. Mas não tinha a comunicação. Eles não sabiam e então eles entravam em desespero, porque eles queriam ir ao banheiro e eles não sabiam como é que eles iam

falar; eles queriam tomar uma água, eles não sabiam com é que eles iam falar. Então eles sentiam medo. [...]”

Diante de tal situação, a direção da escola optou por trocar a professora da turma, passando-a para uma profissional que falasse o pomerano, conforme mostra o excerto abaixo, também extraído da conversa informal com Maria:

“ENTREVISTADORA: [...] Tu chegou, tu veio pra essa turma, porque tu falava o pomerano?

MARIA: *Sim. Eu vim pra essa turma por isso.*”

Quanto à escolaridade e profissão dos pais dos alunos, somente uma menina não convivia com o pai, sendo criada somente pela mãe, a qual, por sua vez, era a única que possuía o ensino médio completo. Além disso, somente um pai cursou o ensino fundamental completo; os demais possuem ensino fundamental incompleto, cursando-o até a (antiga) 4ª série. Em sua maioria, os pais são agricultores, com a exceção de um pai que trabalha concomitantemente na administração pública do distrito. Já com relação à religião da família, dos 21 alunos, somente 1 é católico, 2 frequentam a Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), 4 a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e a grande maioria, 14 alunos/famílias, frequenta a Igreja Evangélica Livre.

As observações das aulas ocorriam sempre no turno da tarde, entre 13h e 17h. Eu procurava não somente ficar sentada ao fundo da sala, mas participar das atividades propostas em sala de aula, bem como acompanhava as crianças na hora da merenda e brincava com elas durante o recreio. Dessa forma, realizei uma observação participante, segundo pressupostos metodológicos da etnografia (FINO, 2008). Em muitos momentos, eu auxiliava Maria com a execução das atividades, principalmente explicando às crianças como determinada tarefa deveria ser realizada. Em alguns momentos, apesar de ter dificuldades de me expressar em pomerano, conseguia usar a língua de imigração com os alunos.

Muitas vezes, a professora precisava se ausentar da sala e, então, eu ficava com as crianças, cuidando-as e auxiliando-as. Inclusive, na primeira aula observada (14 de agosto de 2014) fui rerepresentada à turma como "professora Daiane", o que certamente influenciou a maneira como as crianças concebiam e lidavam com minha presença em seu ambiente habitual. Nesse sentido, senti-me à vontade e acolhida no ambiente da sala de aula.

Percebi que os alunos também se sentiam à vontade com minha presença, pois as crianças vinham conversar comigo para contar algo significativo do seu dia-a-dia; elas me perguntavam também onde eu morava e pediam ajuda na hora da escovação dental ou para ir ao banheiro. O trecho abaixo, retirado de meu diário de campo, mais precisamente, da primeira aula observada em 14 de agosto de 2014, ilustra esses aspectos:

Imediatamente ao entrar na sala de aula, uma menina veio em minha direção e abraçou-me. Mais tarde, um menino deu-me uma pequena flor e me convidou para brincar com ele. Após, a turma e a docente cantaram uma singela canção de boas vindas para mim. Além disso, ao longo da observação, fui surpreendida seis vezes por alunos que me entregavam desenhos seus feitos para mim. Inclusive, muitos me chamavam de 'professora', mostrando-me suas colagens para saber minha opinião, bem como me abraçavam várias vezes e pediam meu auxílio para a realização das tarefas nos momentos em que a professora se ausentava da sala. (Diário de campo: 14/agosto/2014.)

Além disso, quando Maria propunha atividades com vídeos e/ou com livros infantis, alguns alunos sentavam em meu colo, pediam que eu lhes contasse as histórias em voz alta. Abaixo, seguem dois desenhos feitos pelas crianças para mim:



Figura 7. Desenho realizado por uma aluna do pré-escolar.



Figura 8. Desenho realizado por outra aluna do pré-escolar.

O mesmo sentimento eu pude perceber com relação à Maria, a qual demonstrava se sentir a vontade com minha presença em sala de aula. Além disso, a docente explicava-me muitas vezes suas decisões pedagógicas, bem como, mais ao final das observações, pediu um parecer meu com relação às suas aulas, sinalizando, com isso, abertura a sugestões e críticas de minha parte. Com certeza, todo esse cenário foi de extrema importância para a coleta dos dados na primeira etapa da pesquisa, pois me senti bem vinda na escola e na sala de aula e também

notei que minha pesquisa foi entendida pelo corpo docente e diretivo como algo a trazer contribuições à escola. Tudo isso facilitou e fomentou, sem dúvida, meu trabalho junto à instituição.

Durante as observações das aulas e leitura dos semanários enviados por Maria, senti a necessidade de realizar uma conversa com a docente, justamente no intuito de confirmar e/ou compreender aspectos observados durante as aulas. Nesse sentido, as perguntas da conversa informal foram estabelecidas, primeiramente, de acordo com as hipóteses apresentadas anteriormente na introdução e, em segundo lugar, a partir de questões por mim observadas durante a coleta dos dados na primeira etapa.

Quanto ao envio dos semanários, a docente não os conseguiu enviar com regularidade devido a problemas familiares e de saúde. Dessa forma, entre junho e novembro de 2014 recebi três semanários, um em junho, outro em agosto e o terceiro em outubro. Este foi um ponto problemático da coleta dos dados na primeira fase da pesquisa.

5.2 Descrição dos dados - segunda etapa

Nesta seção, descrevo como foi o primeiro contato com a turma de 9º ano, como ocorreu a aplicação do questionário complementar e a posterior realização das entrevistas sociolinguísticas. A partir do questionário complementar e de excertos de fala, apresento dados e os analiso, justamente para traçar um perfil sociolinguístico dos jovens pesquisados.

5.2.1 Primeiro contato com os jovens e realização das entrevistas

Ao final de fevereiro de 2015 retornei à escola. Na ocasião, conversei com a direção sobre as atividades que havia planejado para a turma de 9º ano e então estabelecemos um cronograma para as entrevistas. O corpo diretivo se mostrou bastante interessado na pesquisa e empenhado em me auxiliar no que fosse necessário. A escolha das datas (conforme tabela na seção 4.3) ocorreu de acordo,

principalmente, com as disponibilidades da escola, uma vez que os alunos da turma de 9º ano estudavam no turno da manhã e por isso optamos por realizar as entrevistas no turno inverso.

Em março de 2015, estabeleci o primeiro contato com os jovens. Nesse dia, a professora de língua portuguesa cedeu alguns minutos de sua aula para que eu pudesse me apresentar, conhecer os alunos e então aplicar o questionário complementar. A turma foi bastante receptiva e atenta durante o preenchimento do questionário. Ao final, expliquei que eu viria mais vezes à escola para entrevistá-los e que as entrevistas seriam gravadas. Para isso, os alunos receberam uma autorização para uso de dados, imagem e voz (*cf. APÊNDICE C*) a qual eles apresentaram aos responsáveis e mais tarde devolveram assinada.

Ao final do mesmo mês iniciei então as entrevistas sociolinguísticas. Os 29 alunos da turma foram divididos em seis grupos, sendo cinco compostos por cinco informantes e o último grupo continha quatro alunos. A constituição dos grupos se deu aleatoriamente, de modo que os próprios alunos determinaram quando iriam realizar sua entrevista. A coordenação da escola avisava os jovens das datas das entrevistas, preenchia uma lista com os interessados em realizar a entrevista naquele dia e então eles permaneciam na escola no turno inverso.

As entrevistas dos dias 25 de março, 08 e 22 de abril de 2015 foram realizadas no turno da tarde, conforme acordado com a direção. No entanto, as demais foram feitas no turno da manhã, pois assim a escola solicitou. Muitos alunos não podiam permanecer no turno inverso, pois precisavam voltar para casa para auxiliar os pais nas atividades da família. Durante as três últimas visitas, os entrevistados se ausentavam por alguns momentos das aulas de língua inglesa, história e educação física. Apesar do incômodo, os professores não demonstraram problemas em liberar os alunos para a pesquisa. Pelo contrário, os docentes se mostraram interessados.

Conforme já mencionei no início da seção, também as datas das três últimas entrevistas foram alteradas em decorrência de problemas climáticos. Quando isso ocorria, eu entrava em contato com a escola e então estabelecíamos uma nova data dentro das possibilidades da turma e da instituição. Por esses motivos, as quatro últimas entrevistas foram realizadas no início de agosto de 2015, quando os alunos retornaram das férias de inverno.

As entrevistas ocorreram ou na biblioteca ou na sala de informática, conforme a disponibilidade dos espaços. Em média, cada entrevista possui entre quinze e dezessete minutos de duração. Quanto à disponibilidade dos alunos, estes se mostraram interessados e dispostos a responder os questionamentos. Porém, eu percebia que muitos deles ficavam nervosos num primeiro momento, o que considerei normal, pois o local das entrevistas, a escola, já carrega em si certa formalidade. No intuito de amenizar a situação, antes de iniciar a gravação, eu procurava conversar com os alunos sobre assuntos mais cotidianos como, por exemplo, como eles faziam para vir à escola. Passados alguns minutos, eu introduzia as perguntas do questionário e para evitar que a presença do gravador de voz gerasse novamente certo nervosismo, eu o posicionava fora do campo de visão dos jovens, justamente para conferir à entrevista um ambiente mais informal possível.

Nas entrevistas, surgiram poucas narrativas, porém várias descrições, realizadas pelos alunos como forma de esclarecer melhor sua resposta, conforme o seguinte excerto referente à questão 33 do questionário sociolinguístico:

“(...) A professora, ela já deu um exemplo, sabe? Quando tem mais pessoas que falam só português, elas já têm algum... um preconceito contra os pomeranos. Se tem duas pessoas pomeranas e se falam, aí elas já pensam que é um preconceito. Eu acho que não podia ser assim, porque não é sempre que... nunca... A gente não fala mal, assim, com maldade.”
(Informante 15, feminino)

Após a coleta, as entrevistas foram transcritas, analisadas qualitativamente e então extraí os dados de fala quantitativos. Num primeiro momento, analisei de modo geral quais fenômenos linguísticos eram realizados pelos alunos, a fim de fazer um levantamento sobre quais eram mais recorrentes na fala dos jovens, mas sem uma quantificação exata. Com esses primeiros dados em mãos, analisei qualitativamente as entrevistas, ou seja, antes de quantificar os dados, analisei os aspectos socioculturais característicos da comunidade trazidos pelos alunos; observei ainda aspectos ligados à orientação dos jovens e contextos de uso do pomerano e do português, justamente para encontrar fatores que viessem a explicar os dados quantitativos. Por fim, quantifiquei os fenômenos observados.

Saliento somente que duas entrevistas – informantes 06 (masculino) e 10 (feminino) - não foram gravadas por completo. Todas as perguntas foram realizadas, no entanto o gravador de voz não gravou todas as respectivas respostas. A

entrevista 06 possui cerca 12 minutos de duração, enquanto a entrevista 10, somente seis minutos.

Durante a segunda etapa, também participei, em julho de 2015, de um evento organizado pela escola: “Língua Pomerana: a fala que não cala”. O principal objetivo do evento era fomentar e valorizar o pomerano. Foram convidadas a comunidade escolar, membros da secretaria municipal de educação de São Lourenço do Sul e professores da Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal de Rio Grande. Cada turma apresentou danças típicas, canções e/ou pequenas encenações todas em pomerano. O tema das peças teatrais versava sobre aspectos cotidianos da comunidade, como o casamento pomerano, a lida na agricultura, o hábito de visitar vizinhos e parentes aos finais de semana, entre outros aspectos. Não somente os pais dos alunos compareceram – e em grande quantidade – como também moradores da região.

Havia também exposições de pôsteres sobre a história da imigração pomerana para a localidade, sobre os hábitos e costumes pomeranos ainda presentes. A turma do 9º ano pesquisada elaborou um vídeo, com depoimentos de moradores da localidade e encenações sobre os impactos na região da política de nacionalização implantada por Getúlio Vargas. O interior do prédio também foi decorado com cartazes alusivos à imigração e com ditos populares em pomerano, os quais foram confeccionados pelos alunos, conforme figuras⁴⁰ a seguir:



Figura 9. Dito popular em pomerano e em português



Figura 10. Dito popular em pomerano e em português

⁴⁰ Os cartazes a seguir estavam expostos no corredor da escola, o que era uma prática corriqueira da instituição.



Figura 11. Mensagem religiosa no quadro de recados da escola: *Meus Deus...Eu quero te agradecer por todos as coisas boas que Tu tens feito em minha vida. Amém.*

A direção escolar também solicitou que eu apresentasse em uma pequena fala as minhas atividades de pesquisa junto à escola. Na ocasião, também tracei um comentário sobre a importância do pomerano para a comunidade e sobre a relevância das ações da escola em prol da valorização da língua. Poder fazer parte desse evento evidenciou novamente a preocupação da escola com a comunidade e principalmente com suas características socioculturais, dando atenção especial para a língua. Nesse sentido, as canções e encenações apresentadas – a maioria com caráter cômico - foram significativas para a comunidade, justamente por serem em pomerano e tematizarem aspectos cotidianos dos moradores. Com isso, o pomerano é entendido como uma das características socioculturais de Santa Augusta, ao mesmo tempo em que está em constante relação com as demais.

5.2.2 Caracterização da turma de 9º ano

A composição da turma é caracterizada primeiramente pela grande quantidade de alunos bilíngues em pomerano e em português; dos 29 jovens, 27 são bilíngues e os dois restantes, informantes 08 (feminino) e 26 (masculino), são bilíngues passivos:

“(...) Eu entendo, mas eu não sei falar”. (Informante 26, masculino)

“(...) Digamos que eu entendo mais do que falo e eu só falo quando necessário. Por exemplo, quando tem que falar com uma criança. Crianças que não entendem português, aí eu falo com elas. Mas aí se é pra falar com meus tios, com minha avó, aí é português.” (Informante 08, feminino)

Inclusive, a informante 08 não nasceu na comunidade. Ela e seus pais se mudaram para a localidade há alguns anos. *“(...) Deve de fazer uns sete anos”*. Além disso, a família paterna da informante fala o pomerano, enquanto a materna não:

ENTREVISTADORA: Teus avós falam pomerano?

A família do pai, sim. A família da mãe, não. (...)

Esse também é o caso do informante 26, que nasceu na cidade de São Lourenço do Sul e se mudou mais tarde para a zona rural⁴¹: *Eu acho que quando eu era nascido, eu morava lá em São Lourenço*. Além dele, o informante 05 nasceu em Pelotas e aos três anos de idade se mudou para Santa Augusta: *Nos três primeiros anos, eu morei em Pelotas*. Desse modo, a maioria dos entrevistados é natural da zona rural de São Lourenço do Sul.

Outra característica da turma é o fato de ser composta em sua maioria por meninos; havia 21 meninos e 8 meninas na classe na época da pesquisa de campo, o que influenciou a quantificação dos dados, principalmente quando eu analisava a variável extralinguística gênero. A média de idade dos alunos, na época das entrevistas, ficou entre 14 e 15 anos.

Quanto à religião da família, a maioria frequenta a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), conforme tabela a seguir:

⁴¹ Segundo dados do censo do IBGE de 2010, a população residente na zona rural e urbana do município de São Lourenço do Sul era de 18.874 e 24.237 habitantes respectivamente. Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=431880&idtema=1&search=rio-grande-do-sul|sao-lourenco-do-sul|censo-demografico-2010:-sinopse>. Acessado em: 17 de fevereiro de 2016.

Tabela 2 – Religião da família	
Religião	Quantidade por família
IECLB⁴²	10/29
IELB	8/29
Livre	8/29
IEI	3/29
Católica	0/29
nenhuma	0/29

Destaco também que no entorno de Santa Augusta há uma mais localidades, como, por exemplo, Campos Quevedos, Quevedos, Bom Jesus I, Bom Jesus II, Santo Antônio, Harmonia, entre outras. E cada uma delas é sediada por uma das igrejas mencionadas na tabela. Essa é uma característica da região, a qual entendo ser reflexo da imigração.

Segundo Salamoni et. al. (1995), os colonos trazidos por Jacob Rheingantz, entre eles os pomeranos, eram culturalmente religiosos, protestantes ou católicos. Chegando ao Brasil, eles tratavam de construir igrejas em suas comunidades. O isolamento em relação ao meio urbano, as diferenças de idioma, acompanhado das dificuldades em conseguirem padres e materiais religiosos fizeram com que os pomerano adotassem a religião protestante. Atualmente, os pomeranos expressam muita dedicação e atenção para com os serviços religiosos, conforme o seguinte excerto: *“Como agora, [...] meu pai é vice-presidente [da igreja]. Às vezes querem pegar carona de moto ou coisa assim, aí eles [os vizinhos] perguntam se nós levamos. Aí dá sempre.”* (informante 04, masculino).

Outra característica dos pais dos informantes é o fato de a maioria deles desempenhar a função de agricultor(a), conforme tabela abaixo:

⁴² As siglas, IECLB, IELB, Livre, IEI e Católica representam respectivamente Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, Igreja Evangélica Luterana do Brasil, Igreja Evangélica Livre, Igreja Evangélica Independente e Igreja Católica. A opção IEI surgiu espontaneamente nos questionários complementares, pois não havia a opção “outra”. Todas as demais religiões e a opção “nenhuma” constavam no mesmo.

Tabela 3 – Profissão dos pais		
agricultores	outra	duas ocupações
47/57 ⁴³	8/57	2/57

Os pais dos informantes 6 e 26 são, respectivamente, ferreiro e técnico agrícola e também cultivam a terra. O pai do informante 26 ainda possui uma pequena agropecuária na localidade. Os pais que possuem outra profissão são mecânico, pedreiro e motorista de ônibus. No caso das respectivas mães, aparecem as ocupações como doméstica e agricultora, ainda que o pai desempenhe outra função, fora do lar.

Outra característica dos jovens pesquisados são seus hábitos de locomoção. A maioria deles (20 alunos) dirige-se com mais frequência para a zona urbana de São Lourenço do Sul, para a “cidade⁴⁴”, e utilizam o carro para isso.

ENTREVISTADORA: Não tem ônibus?

Tem. Mas aí sempre vamos nós três: eu, o pai e a mãe. Meu irmão às vezes vai junto. Aí nós sempre vamos de carro. (Informante 01, masculino.)

Lá são comprados alimentos e roupas. Os demais informantes frequentam mais a cidade de Canguçu, onde também adquirem vestimentas e alimentos:

[...] Em São Lourenço eu faço mais compras assim. [...] Aí [alimentos] compra na cidade. Na venda também às vezes. Mas às vezes não tem na venda, aí vai mais em Canguçu, no Atacadão [...] Se vai pra Canguçu, compra em Canguçu; se vai pra São Lourenço, compra em São Lourenço. (Informante 04, masculino.)

A escolaridade dos pais também segue determinado padrão: a maioria possui o ensino fundamental incompleto, conforme tabela a seguir:

⁴³ Há 57 pais ao invés de 58, pois a mãe da informante 10 é falecida e por isso não foi contabilizada nos dados.

⁴⁴ Os informantes, ao se referirem à zona urbana de São Lourenço do Sul, usavam o termo “cidade”, enquanto que a zona rural era nomeada “colônia”, conforme os seguintes excertos dos informantes 18 (feminino) e 21 (masculino), respectivamente: “Aqui a gente fala mais essa língua [pomerano]. Lá na cidade não é bem assim”; “Geralmente quando a gente sai de casa, na cidade.” Esse foi um fato recorrente na fala dos entrevistados.

Tabela 4 – Escolaridade dos pais	
Nível	Quantidade
EFi⁴⁵	51/57
EFc	4/57
EMi	0/57
EMc	2/57
ES	0/57
A	0/57

Os pais dos informantes 08 e 26 – os únicos bilíngues passivos - estão entre os que possuem maior escolaridade; os pais da informante 08 possuem, ambos, ensino médio completo e do informante 26, ensino fundamental completo. Esse fato pode ser indício de que o bilinguismo esteja relacionado à baixa escolaridade, neste caso, dos pais. Isso pode influenciar a situação linguística de uma localidade, especialmente Santa Augusta, onde o pomerano é ensinado e falado no lar, conforme os gráficos 5 e 7 indicam na próxima seção.

Com relação aos pesquisados, o tempo de permanência médio na escola ficou em 9 anos. No entanto, 10 alunos eram repetentes, dos quais nove eram meninos; somente uma informante do gênero feminino precisou repetir o ano uma vez. Os hábitos de leitura, por sua vez, não são recorrentes. 18 dos 29 pesquisados afirmaram não gostar de ler, costumando ler mais jornal e revista.

ENTREVISTADORA: E tu gosta de ler?

Depende o que. Sé é coisa que fala de agricultura ou fala de esporte, sim. [...] Quando o instrutor⁴⁶ chega lá e entrega aqueles livros, assim, de fumo, de plantação, aí eu sempre leio.
(Informante 01, masculino)

Gibi, jornal de vez em quando. [...] Bíblia, sim. [...] Literatura, de vez em quando. (Informante 05, masculino)

⁴⁵ As notações EFi, EFc, EMi, EMc, ES e A significam respectivamente ensino fundamental incompleto, ensino fundamental completo, ensino médio incompleto, ensino médio completo, ensino superior e analfabeto.

⁴⁶ "Instrutor" faz referência ao técnico agrícola que auxilia os agricultores com a plantação, colheita e classificação do tabaco para a venda. É um profissional enviado pelas empresas fumageiras e realiza periodicamente visitas domiciliares aos produtores. Nessas ocasiões, ele geralmente entrega aos plantadores materiais de apoio como revistas e panfletos sobre o cultivo do tabaco.

Somente uma menina afirmou não ter hábito de leitura; os demais (17 jovens) são meninos. O inverso ocorre com os 11 estudantes que afirmaram gostar de ler; desses, 7 são meninas, as quais costumam interessar-se mais por livros de literatura: [...] *Livros com histórias reais* (informante 15, feminino); [...] *Eu gosto de ler livros, no momento, livros que falam sobre poesias; gosto também de livros encantados* (informante 16, feminino).

Em seu estudo, Correia (2015) analisou o uso da concordância verbal na 1ª pessoa do plural em língua escrita e sua relação com a dimensão 'gênero'. O *corpus* foi constituído por alunos de uma escola pública da região de Pelotas. A pesquisa apontou que a variedade de fala circulante na escola gera conflito de identidade em pré-adolescentes do gênero masculino de classe baixa e pode contribuir para o aumento das taxas de evasão, repetência escolar e/ou desempenho escolar abaixo da média na disciplina de Língua Portuguesa. Os adolescentes do gênero masculino pesquisados por Correia (2015) apresentaram baixo desempenho escolar. Os maiores quantitativos de alunos reprovados, ou seja, que atingiram médias abaixo do ponto de corte (média 6), eram do gênero masculino, enquanto que os maiores quantitativos de alunos aprovados, ou seja, que atingiram médias acima do ponto de corte, eram do gênero feminino.

Além disso, Correia (2015) também aponta indícios de que os homens de classe baixa de Pelotas associam as variedades circulantes na escola à fala feminina. A escola, desse modo, configuraria em um espaço mais acolhedor para os alunos do gênero feminino. Nesse sentido, especialmente os meninos pré-adolescentes de classe baixa (faixa etária entre onze e treze anos) têm seu desempenho escolar prejudicado, pois não se adaptaram ao ambiente escolar.

Dessa forma, então, os resultados encontrados por Correia (2015) em seu trabalho de mestrado podem ser aqui relacionados ao fato de a maioria dos alunos repetentes da turma de 9º ano ser do gênero masculino. Além disso, a quantidade média de livros retirados da biblioteca⁴⁷ é maior por parte das meninas, conforme o gráfico abaixo:

⁴⁷ Essa retirada não era necessariamente espontânea, podendo ser fruto de exigência de alguma(s) disciplina(s) escolar(es).

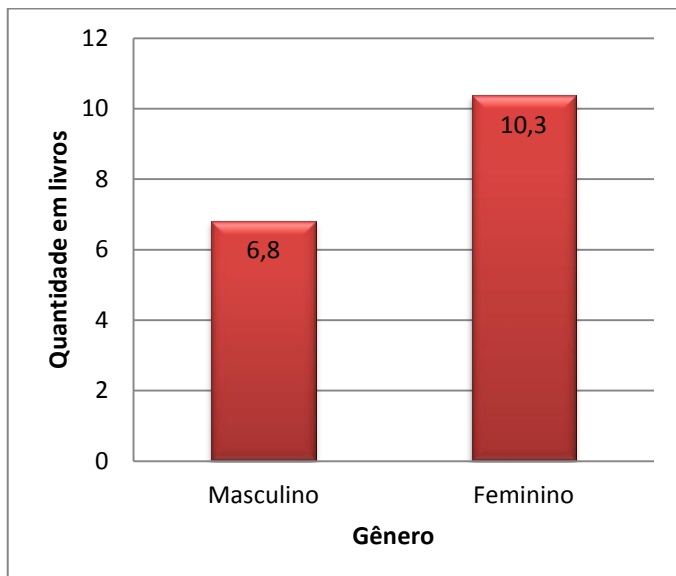


Gráfico 1 – Média de retirada de livros em 2015 (turma 9º ano)

A média feminina de retirada de livros é 33% superior em relação à média masculina, indicando que as meninas parecem demonstrar um interesse maior por atividades relacionadas ao estudo do que os meninos. Entendo, por isso, que nesse estudo também há indícios de que a escola se mostra um ambiente mais acolhedor para as meninas, o que pode influenciar sua orientação, uma vez que continuar os estudos (realização do ensino médio e superior) pode ter o significado de, para esses jovens, sair da comunidade e romper com a agricultura. O seguinte excerto auxilia a perceber tal relação: *“Eu acho que eu deveria continuar na lavoura, porque estudar... eu não sou muito disso. [...] Sou meio burro, digamos assim. Já rodei uma vez, né. Então nunca gostei muito disso.* (informante 04, masculino)”.

Saliento ainda que os apontamentos acima serão mais bem aprofundados na seção 5.5, quando descrevo e analiso os dados de fala da turma de 9º ano e sua relação com a orientação dos jovens.

5.3 “(...) *Aí eu falo [pomerano] quando os dois [avós] tão sempre junto na lavoura*”⁴⁸: o bilinguismo em Santa Augusta.

Nas subseções anteriores descrevi como se deu o processo de coleta dos dados em ambas as etapas do estudo. Procurei elucidar, concomitantemente, como a escola lida com o contato linguístico entre o pomerano e o português em uma

⁴⁸ Grifo meu. Informante 01, masculino.

perspectiva geral. O que farei nesta seção, por sua vez, é elaborar um perfil sociolinguístico dos informantes e da comunidade, a partir dos dados obtidos com o questionário complementar e com as entrevistas sociolinguísticas.

Para isso, entendo que é importante compreender Santa Augusta não somente como uma realidade de contato linguístico, mas sim como resultado da imigração para o sul do Brasil. Nesse sentido, as características socioculturais da comunidade foram e ainda são construídas em meio a um contexto fortemente marcado pelos imigrantes pomeranos e seus descendentes e, mais precisamente, pelas relações socioculturais da localidade, dentre elas os usos linguísticos. Apesar de a maioria dos dados a serem nesta seção descritos e discutidos referirem-se aos informantes da turma de 9º ano, eles serão alargados e combinados com os resultados referentes à turma de pré-escolar.

Mujica (2013), em seu estudo também em Santa Augusta, apontou que o bilinguismo percebido na comunidade caminha para um bilinguismo aditivo, em que não há perda ou prejuízo da L1, no caso, o pomerano. E as ações, tanto com alunos quanto com os pais, de valorização das origens e traços culturais pomeranos, desenvolvidas pelos professores da E.M.E.F. Martinho Lutero e pelos pesquisadores do EDUCAMEMORIA, vem apresentando resultados positivos e diferenciados, contribuindo para a mudança de um bilinguismo subtrativo para aditivo. Neste estudo, de modo geral, os resultados parecem seguir a mesma direção, conforme gráfico a seguir:

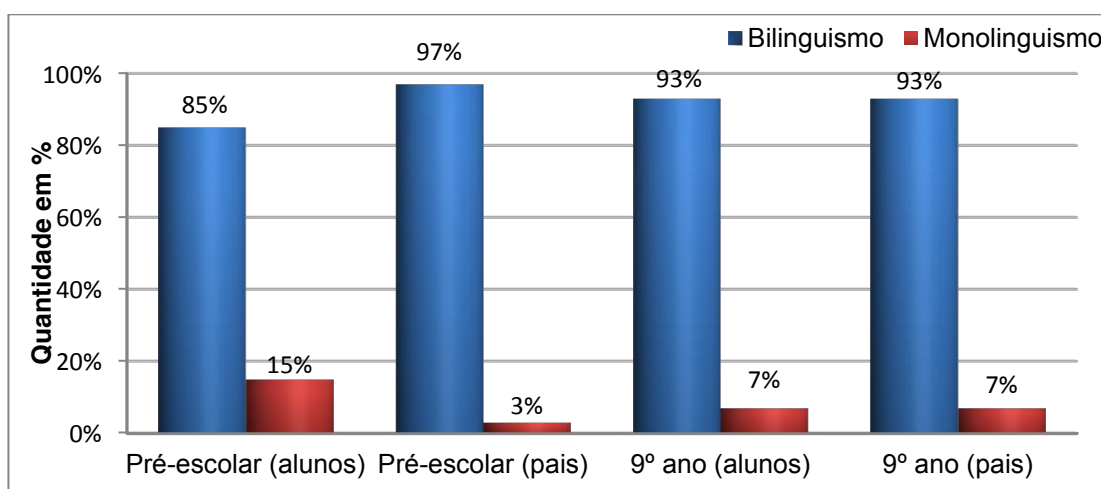


Gráfico 2 – Bilinguismo e Monolinguismo (português) dos pesquisados e respectivos pais

O fato de 18 das 21 crianças (na turma de pré-escolar) e 27 dos 29 jovens (na turma de 9º ano) possuírem como língua materna o pomerano aponta justamente a presença e uso bastante grandes da língua étnica na localidade. Além disso, dos 99⁴⁹ pais de todos os pesquisados, somente 5 não falam pomerano e no caso das crianças, 6 ingressaram na escola como monolíngues em pomerano. Logo, trata-se de uma comunidade multilíngue (português, pomerano e alemão) e a língua étnica detém prestígio⁵⁰ entre seus membros, conforme os seguintes excertos extraídos das entrevistas sociolinguísticas: [...] *Em casa é praticamente só pomerano.* (informante 22, masculino); [...] *Meus bisavós falavam mais alemão, mesmo.* (informante 07, masculino); [...] *Tudo pomerano. A minha vó também fala alemão e minha tia.* [...] (informante 15, feminino).

É que desde pequeno eles [avós] já sempre falam pomerano e eu também quero sempre falar pomerano. (Informante 10, masculino.)

Para os pesquisados, é clara a distinção entre pomerano e alemão, ainda que existam semelhanças entre as línguas. O que destaco é o fato de 15 dos 29 alunos do 9º ano morarem com os avós e estes falam preferencialmente o pomerano no lar. Inclusive, alguns possuem dificuldades quando tentam se expressar em português. *A vó fala alguma coisa (em português), mas o vô não fala nada* (informante 22, masculino). Os alunos, que não moram com os avós, também falam em pomerano com eles, não somente pelo pouco domínio do PB por parte da geração mais velha, mas também por ser uma característica sociocultural das famílias residentes em Santa Augusta:

[...] Porque eles [os avós] gostam de falar em pomerano. É melhor. A gente se entende mais. (Informante 27, masculino)

[...] Já minha vó e meu vô, aqueles já nem falam português. Aqueles é só pomerano. Aqueles acho que nem sabem mais direito português. Aqueles são muito antigos. Antigamente eles falavam só pomerano. (Informante 04, masculino)

Porque nos identificamos mais. Tem mais facilidades [...] de explicar as coisas. [...] Muitas vezes com as coisas modernas,

⁴⁹ Esta quantidade corresponde ao número total de alunos pesquisados (50) multiplicado por 2, ou seja, pai e mãe. Somente a mãe de uma informante do 9º ano é falecida e por isso não é contabilizada.

⁵⁰ Para Mujica (2013) há indícios de que se trata de prestígio encoberto.

aí, no português, eles (avós) não entendem. Eles entendem mais em pomerano. Tipo: a tecnologia de um trator, eles entendem mais se tu falas em pomerano (Informante 21, masculino)

O uso do PB por parte da geração mais antiga ocorre fora do lar, quando eles frequentam a “cidade” (zona urbana) de São Lourenço do Sul, ou quando há a presença de uma pessoa monolíngue em português:

ENTREVISTADORA: Onde tuas avós falam português?

Em São Lourenço às vezes. E quando tem gente que só fala português no meio. (Informante 03, masculino)

[...] Depende, assim, quando tem gente junto. Quando nós estamos, eu e o vô, sozinhos, aí sai mais em pomerano. Quando tá eu, o vô e a vô⁵¹, aí falamos mais em português. (Informante 01, masculino)

Além disso, ao se referirem aos usos linguísticos da zona urbana, esta é marcada pelo uso majoritário do PB: “*Na cidade quase ninguém fala em pomerano. Alguns que vão [...] lá morar, aqueles falam [pomerano]. Os que sempre moraram lá, aqueles não falam.*” (Informante 14, masculino)

Tem diferença, porque os da cidade eles não... vamos dizer, nós interpretamos bem mais o pomerano, bem mais aprofundado. Eles não. Eles já falam um pouco pomerano, aí já sai português no meio. Nós não. Se é pomerano, é só pomerano; se é português, é só português. Eles não. Tem palavra que não sabem falar, aí eles falam em português. Nós não. (Informante 01, masculino)

Inclusive, quando as pessoas da geração mais velha precisam realizar compras na “cidade”, elas preferem frequentar as lojas que possuem atendentes falantes de pomerano.

ENTREVISTADORA: Vocês têm preferência por alguma loja em que a atendente fala pomerano?

Sim. A minha vô gosta de comprar [...], porque ela fala pomerano e ela consegue explicar o que ela quer bem. (Informante 16, feminino)

ENTREVISTADORA: Vocês costumam ir lá porque as atendentes falam pomerano?

⁵¹ A avó materna do informante 1 não fala pomerano.

[...] *A mãe e o pai preferem falar o pomerano também. O pai se enreda quando fala português. Então eles preferem onde é que eles falam pomerano.* (Informante 13, masculino)

O gráfico 3, sobre o uso cotidiano de ambas as línguas, elucida a situação exposta acima:

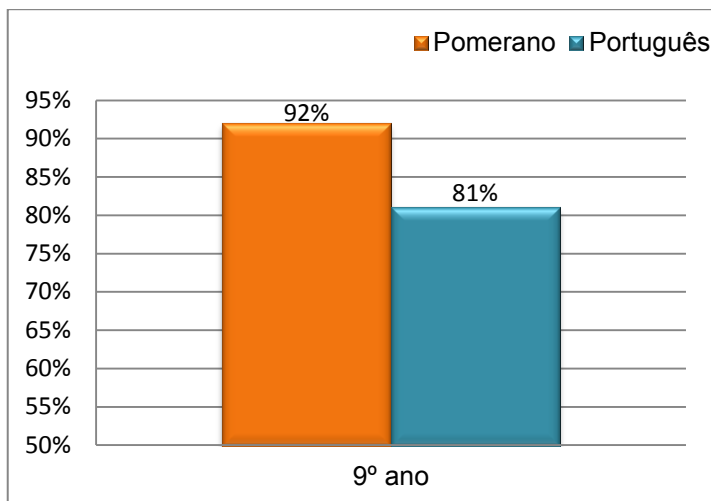


Gráfico 3 – Uso diário do PB e do pomerano

Ao lado do fato de que 25 (92%) dos 27 alunos bilíngues do 9º ano usam em seu cotidiano o pomerano, os dados também apontam uso expressivo do português brasileiro; 22 jovens (85%), ao responderem a pergunta 19 do questionário complementar, afirmam usar o português diariamente. Relaciono esse dado com a diferença de alunos bilíngues entre a turma de pré-escolar e a de 9º ano. O gráfico 2 indica uma queda no bilinguismo de 93% (jovens) para 85% (crianças). Conseqüentemente, há um aumento de 7% (jovens) para 15% (crianças) quanto à quantidade de alunos monolíngues português.

De um ponto de vista temporal, os dois grupos de pesquisados podem ser entendidos como duas extremidades de determinado evento de fala, o qual, desse modo, é caracterizado pelo maior espaço que o PB pode estar ganhando entre os usos linguísticos dos informantes e da comunidade. Além disso, o fato de 12 alunos (da turma de pré-escolar) já ingressarem como bilíngues na escola também pode indicar que o PB vem adquirindo espaço maior no cotidiano da comunidade, conforme indica o informante 04 (masculino):

ENTREVISTADORA: Em qual língua tu mais fala com teus avós?
Em português ou em pomerano?

Tudo meio misturado, assim. Depende com quem, digamos assim.

ENTREVISTADORA: Com teus avós?

Com aqueles é mais pomerano. Aí com os pais é às vezes em pomerano, às vezes em português.

Parece haver um *continuum* em direção ao uso maior do PB. Os alunos do 9º ano usam com avós e pais majoritariamente a língua étnica, porém o português parece ser empregado entre a geração mais nova:

Lá em casa a gente é meio dividido. Que nem eu e minha irmã, a gente fala mais português em casa. A gente acabou perdendo o pomerano. Mas os meus avós falam pomerano mesmo. (Informante 17, feminino.)

ENTREVISTADORA: E tu costumava falar em pomerano com teus avós?

Todo o dia.

ENTREVISTADORA: E português?

Só com minhas irmãs (...) mais novas. Só que isso é tudo misturado, assim. Português, pomerano. (Informante 02, masculino.)

ENTREVISTADORA: Qual língua vocês mais falam em casa?

Pomerano

ENTREVISTADORA: E com tua irmã?

Com ela é mais português.

ENTREVISTADORA: E com teus pais?

Só pomerano. (Informante 09, feminino.)

O fato do PB ser a língua oficial do país e por isso detém maior prestígio no cenário linguístico brasileiro pode configurar em um importante ponto de influência que ajude a explicar se o alto índice de bilinguismo da comunidade irá se manter. O gráfico 04 traz a relação de crianças que ingressaram em 2014, 2015 e 2016 na escola como alunos do pré-escolar e quantas iniciaram seus estudos bilíngues, monolíngues em pomerano e em português.

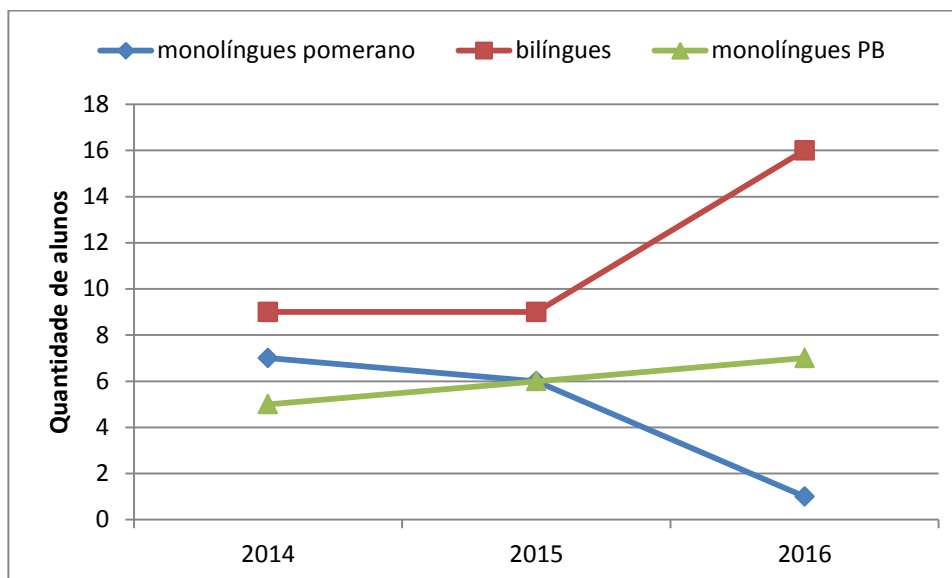


Gráfico 4⁵² – Bilinguismo entre os alunos do pré-escolar

O aumento considerável em 2016 do número de crianças que já ingressam bilíngues na escola parece novamente 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. Dos 24 alunos em 2016, somente um chegou à escola monolíngue em pomerano, enquanto que em 2014 eram sete crianças e em 2015, 6; 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, indicando que o pomerano sempre foi a língua mais falada em Santa Augusta. Os dados desta pesquisa indicam, sim, alto índice de manutenção do pomerano, de modo que seu uso ultrapassa o do português, conforme indicou o gráfico 03. O que coloco em questão é que, a longo prazo, pode haver um movimento em direção ao uso maior do PB e os excertos apresentados nesta seção, ao lado do gráfico 04, podem ser entendidos como exemplos nesse sentido.

Para entender melhor como se dão os usos bilíngues acima elucidados, é interessante observar em quais contextos, quando e quem utiliza o português e o pomerano, uma vez que, segundo Fishmann (1972), em uma comunidade de fala multilíngue a população usa duas ou mais línguas (ou variedades da mesma língua)

⁵² Esses dados foram coletados na fase final de elaboração da dissertação, em fevereiro de 2016. Através do e-mail, entrei em contato com Maria. Nos últimos três anos letivos, a docente ficou responsável pelas respectivas turmas de pré-escola. Por isso, ela me informou, por e-mail, os valores representados no gráfico acima.

com propósitos comunicativos internos distintos. Os dados a seguir são significativos justamente por oferecer um esclarecimento nesse sentido.

Em 14 das 21 famílias (na turma de pré-escolar) e em 23 das 29 famílias (da turma de 9º ano) a língua mais utilizada no lar é o pomerano, conforme o gráfico⁵³ abaixo:

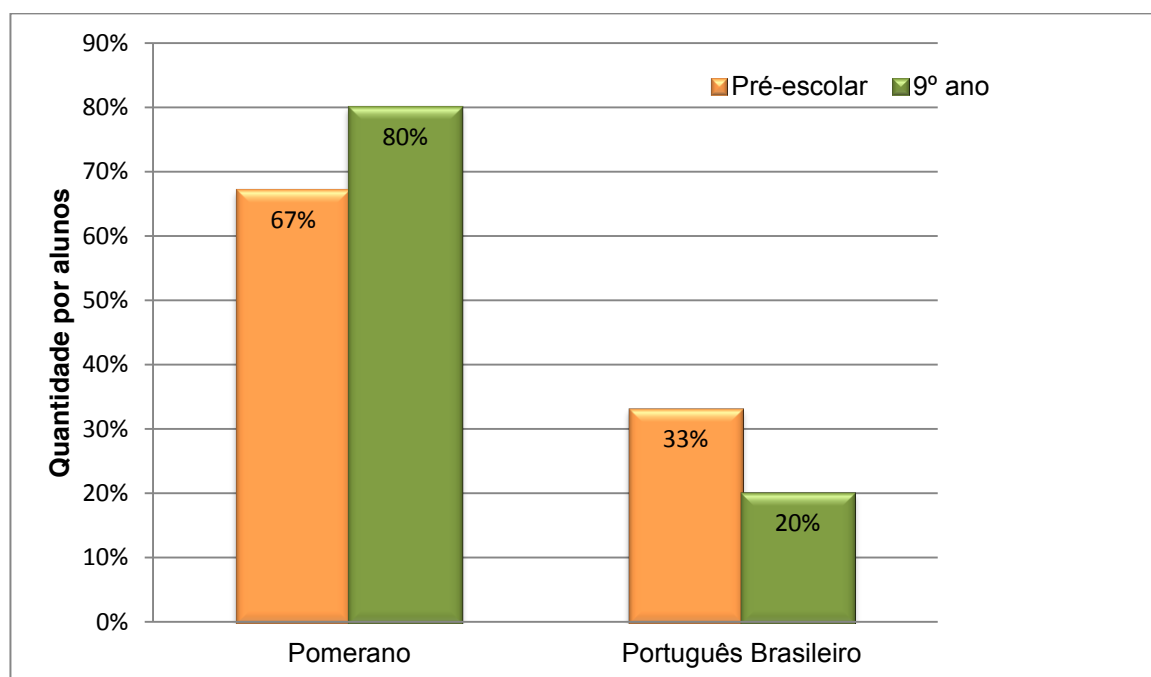


Gráfico 5⁵⁴ – Língua mais falada no lar

A família desempenha importante papel para a manutenção da língua étnica, conforme Silva (2011) e Fishmann (1972). É no lar, com os pais, tios, avós que a língua étnica é empregada. Segundo Fishmann (1972), como instituição, a família cria e mantém limites que podem evitar o avanço da língua majoritária. No caso de Santa Augusta, o uso do pomerano no lar configura uma característica sociocultural transmitida entre as gerações: *Por causa que os pais também sempre falaram com nós pomerano. Ensinaram que nós é pra falar em casa pomerano.* (Informante 28, masculino)

Ao analisar os domínios de uso do par de línguas em questão, o gráfico 4 confirma a importância do lar para a manutenção do pomerano, ao mesmo tempo em que elucida o papel da igreja e da escola.

⁵³ Saliento que as duas turmas não possuem o mesmo número de alunos. O 9º ano é maior que o pré-escolar; cada turma possui 29 e 21 alunos, respectivamente.

⁵⁴ O gráfico se refere à pergunta 14 do questionário complementar.

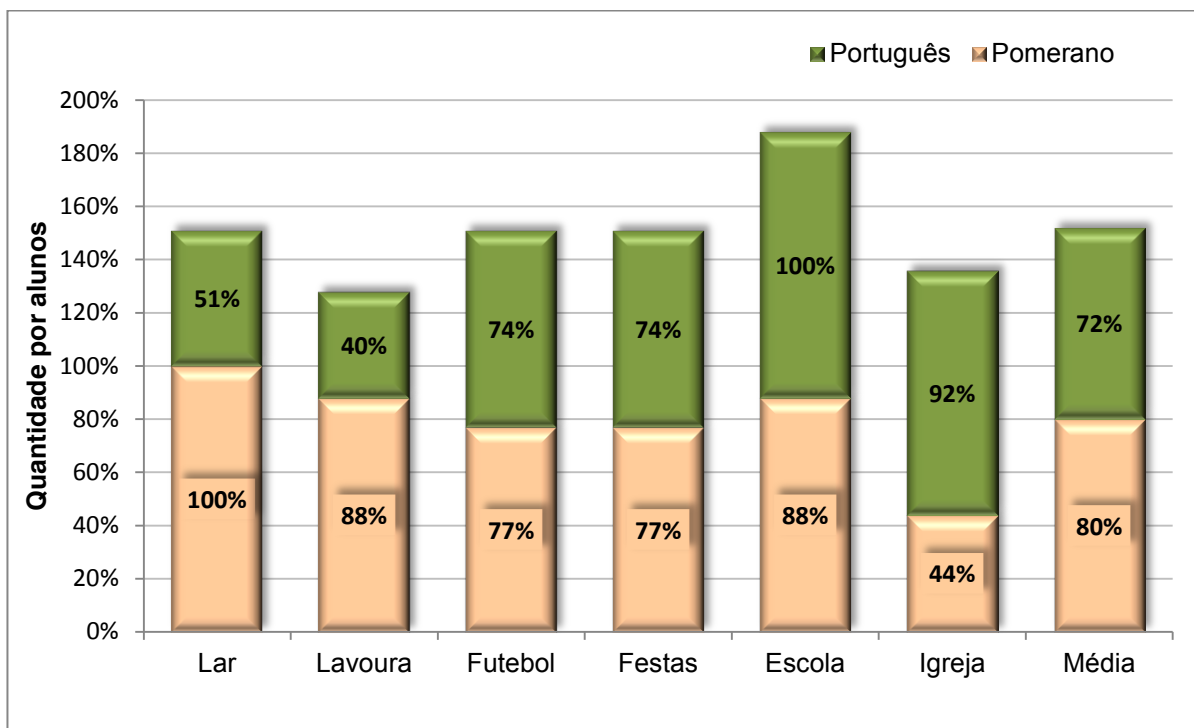


Gráfico 6⁵⁵ – Domínios Linguísticos (do informal ao formal): alunos bilíngues pomerano e PB da turma de 9º ano

O domínio da família é o que apresenta maior índice de uso do pomerano, configurando-se por isso na língua familiar, do lar. Comparando com o domínio da lavoura, os percentuais não apresentam uma grande diferença. Ambos possuem forte relação, uma vez que as atividades agrícolas são realizadas através do trabalho em família.

ENTREVISTADORA: Quem da tua família vai pra lavoura?

Os meus pais, meus avós, eu, minhas irmãs.

ENTREVISTADORA: E tem alguém que costuma ficar em casa?

Sim, a minha avó. Mas só às vezes, pra fazer o almoço de manhã. (Informante 02, masculino)

Produtos como tabaco, milho e soja são cultivados para serem comercializados e geram a maior parte da renda da família. Hortaliças, frutas e criação de animais são usadas principalmente para o próprio consumo, sendo em alguns casos vendidos nos comércios locais e entre os próprios moradores. Desse modo, há uma agricultura familiar também de subsistência, conforme os seguintes excertos:

⁵⁵ O gráfico diz respeito às questões 17 e 20 do questionário complementar. Os alunos podiam marcar mais de uma opção em cada questão.

ENTREVISTADORA: O que vocês plantam na propriedade e onde vocês vendem os produtos?

Milho, fumo, batata, feijão e mais coisa ainda. (...) O milho e as batatas a gente só planta pro nosso próprio consumo. Só o fumo que nós vendemos pra firma então.

ENTREVISTADORA: E vocês plantam verdura, tem fruta, animal?

Sim. Animais sempre tem. Fruta também tem. (...) Tem bergamota, laranja; pêssego tem árvore. (...) Tem galinha, pato, marreco, ganso, boi, vaca.

ENTREVISTADORA: E vocês vendem algum animal?

Também só pro nosso consumo. (Informante 22, masculino)

Batata a gente planta pra tentar vender, mas dificilmente consegue. Não pagam muito bem. Plantamos pro consumo e o que sobrar, vende. (Informante 05, masculino)

Os jovens, por sua vez, são educados desde cedo pelos pais a auxiliarem nas tarefas de casa e na lavoura, o que, além de reforçar a importância do trabalho em família para a agricultura em Santa Augusta, evidencia o papel social que homem e mulher possuem dentro da família e da comunidade.

Tipo assim, se eu tivesse um irmão mais velho, tipo assim o meu irmão é mais novo, homem, com certeza ele iria ajudar mais o pai. Daí eu sou menina, eu ajudo a mãe em casa. (Informante 08, feminino)

Porque minha mãe, tipo, diz que tem que fazer essas coisas. Ela me ensinou desde pequena que tem que ajudar. (Informante 18, feminino)

Às mulheres competem as tarefas de cuidado do lar e dos filhos, como preparar a comida, lavar roupas, cuidar da casa e também auxiliar nas atividades agrícolas, confirmando o que Maltzahn (2010) e Salamoni et. al. (1995) apontaram sobre os valores da família pomerana. O homem realiza as atividades mais ligadas ao trabalho com a terra e com os implementos agrícolas, como o trator.

ENTREVISTADORA: Quem tudo na tua casa vai pra lavoura?

Eu, meu pai, minha mãe, meu tio, minha vó, aí minha tia. Aquela também vai. Só que agora aquela tem que cuidar o filho dela também. Mas aquela também faz coisa em casa, assim. Ela cuida do almoço e das coisas tudo assim. (...) A minha prima, aquela vai um pouco também. É meio pequena, mas ajuda também sempre. (Informante 04, masculino)

No caso dos jovens pesquisados, devido à sua faixa etária, eles já possuem tarefas bem delimitadas dentro da organização familiar. As meninas são responsáveis principalmente pelo cuidado com a casa e não auxiliam tanto na lavoura, estando, por isso, mais ao lado de suas mães durante as atividades. Já os meninos acompanham mais o pai nas tarefas com a terra.

Eu vou junto [pra lavoura]. Tem calcário pra distribuir, eu ajudo a distribuir calcário; ajudo às vezes no fumo; milho, quando colhem, eu vou junto pra ajudar a ensacar; batata, ajudo a arrancar, plantar. (...) Gosto. É legal. Assim eu saio de casa. Senão tô só trancado em casa. Aí não vale a pena. (Informante 05, masculino)

Quando é férias, aí é tudo comigo. Quando eu tô na escola de manhã, aí é com a mãe ou com a vó. (...)

ENTREVISTADORA: Tu ajudas na lavoura?

Um pouco, assim. Meus pais me poupam disso. Eles pedem mais pra fazer as coisas diárias de casa, assim. (...) Arrumar a casa, deixar tudo sempre em ordem, fazer o almoço, lavar a roupa. Essas coisas assim. (Informante 16, feminino)

Meu pai e minha mãe [vão pra lavoura]. E aí eu fico em casa, cuidando do meu irmão. (Informante 11, feminino)

Desse modo, os dados apontam que o alto índice de bilinguismo, e mais precisamente, o uso expressivo do pomerano, refletem também os valores familiares e agrícolas da comunidade, os quais são passados entre as gerações. Inclusive, a imigração contribuiu de modo determinante para tal organização linguística e sociocultural. Devido à necessidade de mão de obra para a agricultura após a chegada no Brasil, os pomeranos constituíam famílias numerosas (cerca de 10 ou 12 filhos), o que representava justamente união e prosperidade no trabalho (MALTZAHN, 2010).

Diante disso, a identidade, entendida em sua relação com as características linguísticas e socioculturais de Santa Augusta, desempenha importante papel para a manutenção do pomerano, pois representa os valores familiares dos pomeranos. E a língua, o pomerano, é recurso utilizado para a constituição da identidade desses indivíduos, pois é a língua mais utilizada nos domínios do lar e da lavoura.

Com relação ao tratamento do bilinguismo por parte da escola, os dados parecem apontar que os alunos, tanto do pré-escolar quanto do 9º ano, sentem-se à vontade para utilizar a língua étnica em tal contexto, conforme evidenciado nas seções anteriores, especialmente na seção 5.1.2 com relação às aulas de pomerano: [...] *aqui a gente sempre fala em pomerano, né. Aqui na escola também. Aí quando vai na cidade, aí tem gente que não fala, aí a gente tem que falar em brasileiro*⁵⁶ (informante 12, masculino). O que pode contribuir nesse sentido é o fato de que dos cinco funcionários responsáveis pela merenda e pela limpeza do prédio, quatro falam pomerano e um somente entende; e dos 25 professores, 14 falam pomerano. As ações da escola estão voltadas para a preservação e manutenção do pomerano e das características socioculturais da comunidade. Como exemplo, tem-se o evento aberto a toda a comunidade, realizado no dia 18 de julho de 2015, cujo tema era “Língua Pomerana: a fala que não cala”, conforme exposto na seção 5.2.1.

A partir do gráfico 6, observa-se que a porcentagem de uso do PB e do pomerano no domínio da escola não apresenta diferença significativa. Dos 27 alunos bilíngues na turma de 9º ano, 24 (88%) afirmam utilizar o pomerano no domínio escolar, o que indica ser a escola um ambiente favorável ao uso da língua étnica, consequência de suas ações em prol da valorização e manutenção da LM da maioria de seus alunos. Inclusive, esse é um percentual bastante próximo dos 92% de uso cotidiano do pomerano, conforme gráfico 3.

Quanto ao uso do PB na escola, ocorre exatamente o inverso em relação ao domínio do lar. Enquanto neste ocorre 100% de uso do pomerano, naquele há 100% de emprego do PB. Isso reflete justamente o fato de a escola estar historicamente associada ao ensino do PB em sua forma padrão (CARVALHO, 2010): [...] *Aqui na escola, a gente tem que falar português [...]* (informante 11, feminino). O gráfico a seguir, referente às questões 15 e 18 do questionário complementar, mostra a escola como o local associado ao ensino do português no contexto bilíngue de Santa Augusta. Nenhum informante do 9º ano aprendeu o pomerano na escola, enquanto 20 (74%) dos 27 alunos bilíngues aprenderam o português na escola.

⁵⁶ Quando os informantes se referiam à língua portuguesa, eles a nomeavam de “brasileiro”.

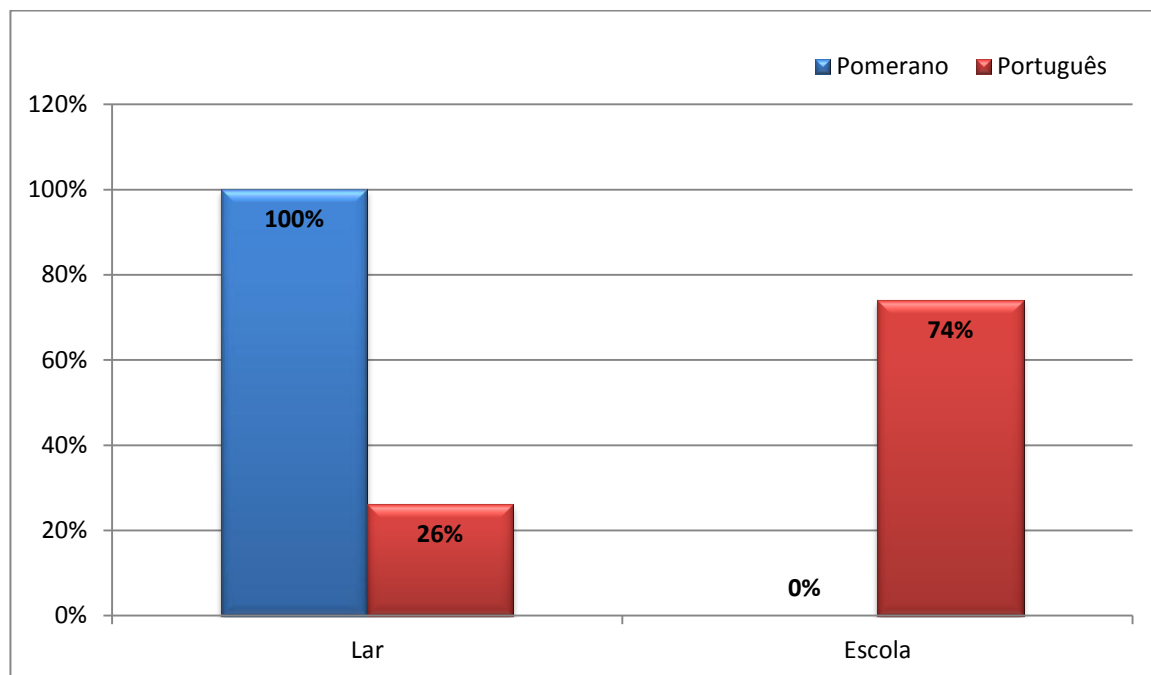


Gráfico 7 – Local de aprendizagem do pomerano e do português brasileiro (turma do 9º ano)

O que coloco em questão, no entanto, é que apesar das ações de valorização e manutenção do pomerano por parte da instituição, as quais, sim, são positivas e trazem contribuições nesse sentido, o uso da língua étnica em contexto escolar e consequentemente no domínio do lar pode estar sofrendo influência da associação entre ‘escola’ e ‘norma padrão/língua oficial’. Os dados apontam indícios de que a escola, por ser um local onde predomina o português, vem contribuindo para o maior espaço que o PB parece adquirir no lar, conforme os seguintes excertos:

ENTREVISTADORA: Em qual língua tu mais fala com os teu avós?

Mais agora é português. Antes sempre falava em pomerano. Aí o costume agora é português. (...) É por causa de que aqui na escola tem que falar mais português. Aí ficou. (Informante 18, feminino)

ENTREVISTADORA: Tu gosta de falar em pomerano com teus avós?

Sim. Foi a primeira língua que eu aprendi. Foi difícil os primeiros dias aqui na escola. Mas fazer o que? [...] Com alguns eu até, com os nosso vizinho [...], aqueles eu já conhecia. Então era fácil de se comunicar. Mas com os professores. [...] O professor de matemática não entendia, a professora Helena⁵⁷ não entendia. As outras quase entende, só

⁵⁷Os professores mencionados pelo informante nesse excerto são identificados por pseudônimos.

ela. Aí agora veio a professora Mariana que não entende. O resto entendia. (Informante 22, masculino)

ENTREVISTADORA: Tem alguma professora que não permite?

A direção, porque tem uns professores que não entendem. Não fica muito bom. (Informante 21, masculino)

Os dados apontam que a possível influência exercida pela escola em direção ao PB decorre da prática de alguns professores que não possuem domínio do pomerano, uma vez que a escola, como um todo, desenvolve atividades, buscando a manutenção da língua étnica.

É no domínio da igreja, por seu turno, que 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, conforme pressupostos de Ferguson (1959). Já em ambientes informais, ou seja, nos campeonatos de futebol, característicos na região por ocorrerem em 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.

A partir dos dados, pode-se dizer que o pomerano possui prestígio 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. No entanto, em ambientes mais formais, no caso a igreja, perde espaço para o português, justamente devido ao fato de o pomerano ser considerada em âmbito nacional uma língua minoritária. Nesse sentido, a língua étnica, por ser empregada de modo expressivo no lar e na lavoura, é recurso importante para a construção da identidade dos pesquisados, o que influencia sua manutenção.

A escola estudada apresenta determinado posicionamento com relação ao entorno social. Suas ações são direcionadas para a preservação e manutenção do pomerano e das características socioculturais da comunidade. Tal postura positiva e valorativa com relação ao entorno sociolinguístico do alunado traz resultados positivos para a situação de contato linguístico. Resultado disso pode ser visualizado no gráfico 4, quanto ao domínio escolar, em que PB e pomerano são utilizados

paralelamente em tal ambiente, o que constitui um sentimento de valorização da etnia e da língua materna dos pesquisados.

Desse modo, a escola vem atuando de modo culturalmente sensível com relação às características linguísticas e socioculturais de comunidade *locus* da pesquisa. Para que se mantenha a coerência com empenho da escola em ajudar a preservar as características da comunidade, dentro da sala de aula, as ações pedagógicas também precisam ser culturalmente sensíveis. As especificidades encontradas em Santa Augusta e discutidas nessa seção influenciam o processo de ensino-aprendizagem, neste caso, o processo de alfabetização em português da turma de pré-escolar, conforme discuto na próxima seção.

5.4 A partir do momento em que eu vim pra cá, eles tinham com quem se comunicar⁵⁸: a constituição da identidade na turma de pré-escola

Os dados discutidos na seção anterior apontaram que o bilinguismo em Santa Augusta deve ser entendido em sua relação com os aspectos socioculturais da comunidade, de modo que os usos linguísticos em família, ou seja, nos domínios do lar e da lavoura, estão relacionados com a constituição de identidade dos indivíduos pesquisados e conseqüentemente com a manutenção do pomerano. Além disso, a escola vem desempenhando importante papel nessa relação e também para a manutenção da língua étnica, ainda que haja indícios de que o uso do PB possa, a longo prazo, crescer na localidade. O que enfoco nesta seção é a relação entre a configuração linguística e sociocultural de Santa Augusta e o contexto de sala de aula da turma de pré-escolar, neste caso, o processo de alfabetização em português das crianças e, ao mesmo tempo, a necessidade de tornar bilíngües as crianças monolíngües em pomerano ingressantes na escola.

A sala de aula da turma de pré-escolar pesquisada configurou-se como um ambiente bilíngüe, em que a alternância de código era algo cotidiano tanto para as crianças quanto para a docente Maria. Por parte da docente, observei alternâncias de código do português para o pomerano durante as interações professor-aluno,

⁵⁸ Excerto extraído da entrevista sociolinguística com Maria.

especialmente para com as crianças ingressantes como monolíngues em pomerano que ainda apresentavam pouco domínio do português.

Tal atitude 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.*”⁵⁹ A docente afirma ainda no primeiro semanário que tal situação não era difícil para ela, “*pois estava acostumada a trabalhar, ou seja, alfabetizar e ensinar a falar o português ao mesmo tempo, porque fiz isto há vinte anos na multisseriada que trabalhava.*”

Eventos com alternância de código também ocorriam nas interações entre aluno-aluno, conforme as seguintes situações, retiradas de meu diário de campo:

"ao ser questionado em português pela docente quanto às atividades que desempenhava com os pais em casa, o menino compreendeu a primeira pergunta, porém respondeu-a em pomerano. Após, a professora realizou outra indagação, também em português, no entanto, esta a criança não compreendeu. Imediatamente, a menina sentada ao lado repetiu em pomerano para o colega a pergunta feita pela docente." (02/junho/2014.)

"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." (14/agosto/2014.)

A língua étnica não é alvo de estigmatização em sala de aula; as crianças se sentiam a vontade para emprega-la, inclusive diante da e com a professora. Logo, a ação docente se aproxima da pedagogia culturalmente sensível, uma vez que o uso

⁵⁹ Semanário de junho de 2014..

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. Além disso, um menino realizou uma transferência linguística no nível lexical do pomerano para sua fala em português durante a atividade: ao responder que os índios usavam canga, o aluno respondeu que eles vestiam "uma saia com *Blatt*" (*folha*, em pomerano). A colocação da criança foi aceita e não repreendida.

Os dados também apontam que a alternância de código é realizada conscientemente pela docente e considerada importante para a aprendizagem do português e para a aprendizagem como um todo⁶⁰:

“ENTREVISTADORA: E tu achas que isso ajudou no aprendizado também deles?”⁶¹

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 (hes)⁶² 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 (hes) trauma na vida dela. Ela tem que, em primeiro lugar, sentir confiança no lugar onde ela tá.”

Com isso, as ações pedagógicas são, num 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, conforme descrito na seção 5.1.3.

⁶⁰ Trecho de entrevista sociolinguística com Maria.

⁶¹ Essa pergunta faz referência ao fato de Maria ter assumido a turma por falar pomerano.

⁶² Essa notação indica hesitação do informante.

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 praticarem cada vez mais o português, pois precisam para alfabetização. [...]" (Semanaário, 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].” (Semanaário, outubro de 2014.)

Enquanto que nas primeiras aulas o uso do pomerano ocorria como meio de estabelecer a comunicação, o elo com os alunos, na medida em que o ano letivo se aproximava 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. O trecho abaixo, extraído da entrevista com Maria, é representativo nesse sentido. Nele, um aluno é mencionado como exemplo:

DOCENTE: [...] Tem coisas que se eu chegar e explicar pra ele em português, ele não vai conseguir captar. Principalmente na questão, assim de (hes) eu ter que colocar uma regra, uma ordem: “Oh! Tu não pode isso, por isso, por isso e por isso!”.

ENTREVISTADORA: Aí tu usa...

DOCENTE: Aí eu tenho que falar pomerano com eles, [...] Eu até falo português, mas eu falo também pomerano pra ele entender o que eu quero. [...] Eu tenho que ensinar ele a falar o português, mas ao mesmo tempo eu não posso deixar o pomerano de lado, porque se não 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.

A partir desse momento, a língua portuguesa ganha maior espaço também nas interações aluno-aluno, conforme as situações abaixo, retiradas do diário de campo:

“Um aluno, ao expor suas dúvidas à professora, fazia-o em pomerano. Maria, por sua vez, respondia em português. [...] Em outro momento da aula, outras duas crianças interagem em pomerano e nesse turno havia a inserção de palavras da língua portuguesa. Mais tarde, ao sanar dúvidas com a professora, um dos meninos também as realizava 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.” (14/agosto/2014)

Mais da metade da turma (13 alunos, dos quais 7 chegaram bilíngues à escola e 3 monolíngues em pomerano) passou a utilizar ao longo das observações mais o português em sala de aula, reflexo das ações pedagógicas voltadas para o uso crescente do PB. As respostas primeiramente em português aos turnos iniciados em pomerano pelos alunos e sua [possível] repetição em pomerano é uma forma de sinalizar ao aluno o desejo de que ele fale em português na sala de aula. 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, os dados apontam que há um processo de substituição do pomerano pelo português, de modo que a língua de imigração é empregada nas interações aluno-aluno e em situações específicas de sala de aula, ainda que as crianças expressassem preferência pelo pomerano e ainda que esse não fosse o objetivo de Maria:

“Durante a conversa inicial entre mim e a professora, as crianças brincavam e um menino dirigiu-se à Maria, querendo contar que ele também tinha determinado brinquedo. Ele tentou iniciar sua fala em pomerano, porém foi interrompido pela professora, que solicitou que ele falasse em português: “Fala em português! Fala em português!”. Então, o menino fez a pergunta em português, ainda que titubeasse. Além disso, em todas as vezes (cerca de 4 ou 5) em que ele solicitou durante o resto da tarde para ir ao banheiro, os pedidos foram realizados em português.” (Diário de campo: 25/setembro/2014.)

O professor, em contexto de contato linguístico, como o de Santa Augusta, depara-se com duas obrigações: alfabetizar e ensinar o português, tornando o aluno bilíngue. Nesse sentido, o seu sucesso nessas tarefas é avaliado conforme o tempo que as crianças levam para aprender o PB; quanto mais rápido o processo ocorrer, melhor será avaliado o professor. Isso faz com que o profissional tome decisões

pedagógicas, as quais podem ir em direção à substituição do pomerano pelo PB, ainda que este não tenha sido o objetivo do docente. Os dados aqui apresentados indicam esse movimento, por isso da relevância de uma prática pedagógica culturalmente sensível durante todo o processo (BREUNIG, 2007; BORTONI-RICARDO, 2005; 1993; 1994). O fato a seguir auxilia a compreender de modo mais claro como se deu essa questão.

Havia na turma um menino em especial, aqui referido com o pseudônimo de Leandro, que possuía pouco domínio do português. Ele apresentava pouca compreensão e produção na língua portuguesa, mesmo mais ao final do ano letivo. Inclusive, ele interagiu principalmente (e quase exclusivamente) com os colegas que falavam mais em pomerano em sala de aula. No episódio descrito abaixo, o pomerano é utilizado como ponte para que o aluno aprenda português.

“Após cada aluno manusear um livro com várias gravuras, três alunos foram chamados para contar sua história aos colegas, narração essa que deveria se basear nas imagens presentes no livro. Leandro foi chamado. Seu livro possuía várias imagens de um peixe. O menino demonstrou dificuldades de se expressar em português: Maria perguntou então em pomerano sobre o que mostrava a imagem na capa, obtendo de Leandro a resposta na língua étnica: "Fisch" ('peixe', em pomerano). Essa ação foi repetida, ou seja, a professora questionava-o em pomerano sobre o que/qual ação cada imagem representava, Leandro relatava em pomerano sobre o material. A docente então versava para o português as frases do menino e solicitava que o aluno as repetisse em português.” (Diário de campo: 04/setembro/2014.)

Os respectivos pais foram chamados na escola e foi-lhes solicitado que usassem também o português com o filho no lar. A partir desse momento, o menino passou a usar não somente o pomerano, como também o PB em sala de aula, conforme trecho do diário de campo, do dia 25 de setembro de 2014:

Ao início da aula, Maria me contou que os pais de Leandro foram chamados para a escola, pois o menino ainda não conseguia falar em português em sala de aula. Foi solicitado aos responsáveis que ajudassem o menino em casa, falando mais em português com ele. Isso ocorreu há duas semanas (por volta dos dias 08-12 de setembro de 2014). Inclusive, é notória a presença cada vez maior do português na fala desse aluno, com incursões mais frequentes iniciadas em português pelo menino.

Esses dados evidenciam que 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. O excerto da entrevista sociolinguística e o trecho do primeiro semanário, respectivamente, confirmam esses aspectos:

“DOCENTE: [...] E eu noto, assim, aqueles que têm muito apoio de casa também é diferente.

ENTREVISTADORA: Apoio em que sentido tu diz?

DOCENTE: Assim, que os pais acompanham, que os pais são preocupados, que os pais querem que os filhos vão pra frente.

ENTREVISTADORA: Então tu diz que esses aprendem mais ligeiro o português?

DOCENTE: Sim. [...] Por exemplo, o Vinícius. Ele fala bastante pomerano. Mas ele é uma criança que tem muito apoio de casa. [...]

ENTREVISTADORA: E ele chegou falando só o pomerano?

DOCENTE: Só o pomerano. Ele não falava. Era aquele que chorava muito, que a irmã ficava na porta. Ela não podia sair dali, ou a mãe.”

“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 complicada⁶³. 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.” (Semnário, junho/2014)

Com isso, em conformidade com Altenhofen (2004), a escola fica isenta de sua responsabilidade: promover a escolarização e socialização, independentemente das condições do meio e de suas especificidades, dando somente dessa forma o devido tratamento à realidade bilíngue e proporcionando conseqüentemente o êxito na educação.

Como resultado desse processo de substituição, oito meninos optam preferencialmente pelo uso da língua étnica durante suas interações aluno-aluno. Destes, três chegaram à escola como monolíngues em pomerano e os demais

⁶³ Aqui a docente faz referência ao fato de ainda haver crianças que ingressam na vida escolar monolíngues em pomerano.

(cinco) ingressaram bilíngues, porém com pouco domínio do português: *a dificuldade encontrada é em relação à oralidade de alguns alunos que não conseguem expressar-se em português*⁶⁴. Nas primeiras observações, esses meninos empregavam o pomerano com a professora para elucidar suas dúvidas quanto à realização das atividades, obtendo, na maioria dos casos, uma resposta em português. Ao final do ano letivo, as crianças já expressavam suas dúvidas junto à professora, na maioria das vezes, 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, seja com um menino ou entre elas.

“No decorrer da tarde, observei novamente que (somente) os meninos interagem entre si em pomerano e, quando eles falavam com alguma menina, a língua utilizada era o português. Seguem alguns exemplos: durante a aula, José⁶⁵ repreendeu Muriel, em pomerano, mandando-o sentar em sua classe, sendo inclusive bastante enérgico; durante a hora da merenda, Muriel e José conversavam em pomerano, como que contando algo; mais tarde, após o recreio, enquanto Maria se ausentou da sala para buscar alguns materiais, Leandro e Ricardo interagem em pomerano.” (Semanaário: 25/setembro/2014).

Chamo a atenção neste trecho para o fato de que é também em momentos de repreensão um para com o outro que os meninos usam a língua étnica. Tais atitudes parecem indicar que o pomerano passou a ser compreendido, subjetivamente, pelos alunos como a língua a ser utilizada para repreender e expressar ordens, uma vez que esse tipo de evento foi percebido em outras aulas observadas.

Ao lado disso, o uso do pomerano na ausência de Maria indica que os meninos possuem a percepção de que na presença da professora a língua a ser utilizada é o português. Tal comportamento foi observado ao final do ano letivo.

“Houve também um momento em que a professora se ausentou da sala de aula e durante sua ausência os meninos Ricardo e José passaram a interagir em pomerano. Quando do regresso da docente, as crianças pararam de falar em pomerano.” (Diário de campo: 23/outubro/2014.)

⁶⁴ Semanaário de agosto de 2014.

⁶⁵ Todos os nomes são pseudônimos.

Durante o recreio, caracterizado como uma situação informal e de descontração, eu esperava observar uso maior do pomerano tanto por parte dos meninos quanto das meninas. Os meninos costumavam brincar mais com as demais crianças do mesmo gênero, enquanto as meninas brincavam mais entre elas. E quanto à língua utilizada, as meninas empregavam o português, ao passo que os meninos alternavam de código, falando, porém, mais em pomerano. (Diário de campo: 25/setembro/2014.)

As diferenças entre gênero quanto aos usos linguísticos em contexto escolar são aqui entendidas como reflexo das características socioculturais de Santa Augusta discutidas na seção anterior: homens e mulheres possuem papéis sociais distintos e bem delimitados (MALTZHAN, 2010). Conseqüentemente, seus usos linguísticos expressam tais relações socioculturais. Desse modo, os alunos/crianças do gênero masculino utilizam 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. As crianças do gênero feminino, por sua vez, exibem um comportamento contrário, distanciando-se possivelmente de tais representações características da comunidade. A fala de Maria auxilia a esclarecer esses aspectos:

DOCENTE: a menina ela tem mais interesse. A menina é mais dedicada às coisas. E os meninos, [...] que nem o Marcelo, ele não tem grande interesse nas coisas. Ele não se interessa. [...] Se for o caso de fazer uma atividade, ele vai fazer de qualquer jeito, só pra tá pronto. [...] E eu noto que os alunos que não têm aquele interesse [...] falam mais o pomerano.

Assim, o fato de oito alunos, todos do gênero masculino, utilizarem majoritariamente o pomerano nas interações aluno-aluno pode representar que a escola se mostra um ambiente mais acolhedor para as meninas, conforme discutido na seção 5.2.2. Além disso, os usos linguísticos dessas oito crianças constituem um reflexo, ou até mesmo reação, às ações pedagógicas representantes da força monolingualizadora do português. Nesse sentido, o comportamento linguístico desses indivíduos é influenciado pela sua identidade, pelo desejo de se auto-afirmar e a língua, o pomerano, é recurso fundamental nesse processo.

5.5 “Agora eu vou ficar em casa, [...] seguindo na roça, trabalhando com o que mais gosto”⁶⁶: a constituição da identidade na turma de 9º ano

Nesta última seção, descrevo e analiso os dados de fala referentes à turma de 9º ano. Destaco que eles são compreendidos em sua relação com os resultados apontados nas seções anteriores. Além disso, os fenômenos encontrados não recebem aqui tratamento estatístico, pois um dos objetivos do estudo é justamente verificar se há marcadores linguísticos de identidade. Também não realizo uma análise linguística/formal dos fenômenos, e sim busco entender sua ocorrência em relação à organização sociocultural de Santa Augusta e, por conseguinte, com a identidade e com a manutenção do pomerano.

A análise dos dados de fala possui por base os fenômenos linguísticos apontados por Mujica (2013) com sua pesquisa em Santa Augusta, conforme descrito na seção 2.2, acerca da comunidade de fala. A fala em português dos jovens aqui pesquisados apresenta fenômenos que se distinguem do esperado para o PB. Como traço prosódico encontrado no *corpus* de minha pesquisa, tem-se a entonação ascendente em finais de frases declarativas. Os traços fonético-fonológicos foram os mais recorrentes: acento na subtônica, como em *nãmorada*, *tècnologia* e *èstudando*; a líquida lateral alveolar como em [alguma] e [difícil]; o uso do tepe como em [caro] e [responder]; e a monotongação da nasal, como em [‘fejZãw]. Destaco, porém, que a variante vocalizada [w], como em [facuwdade] e [finaw], assim como a variante fricativa [R], como em [caRinho] e [Ruim], também ocorreram. Como traço morfológico, foi encontrado o pronome demonstrativo “aquele” sendo usado como pronome reto “ele”, como em “[...] *minha irmã, aquela também vai.*” O gráfico a seguir mostra a quantidade total de realizações de cada fenômeno:

⁶⁶ Informante 22, masculino. O excerto foi extraído da conversa livre, cuja pergunta tema era: “Como tu te imaginas daqui a 20 anos?”.

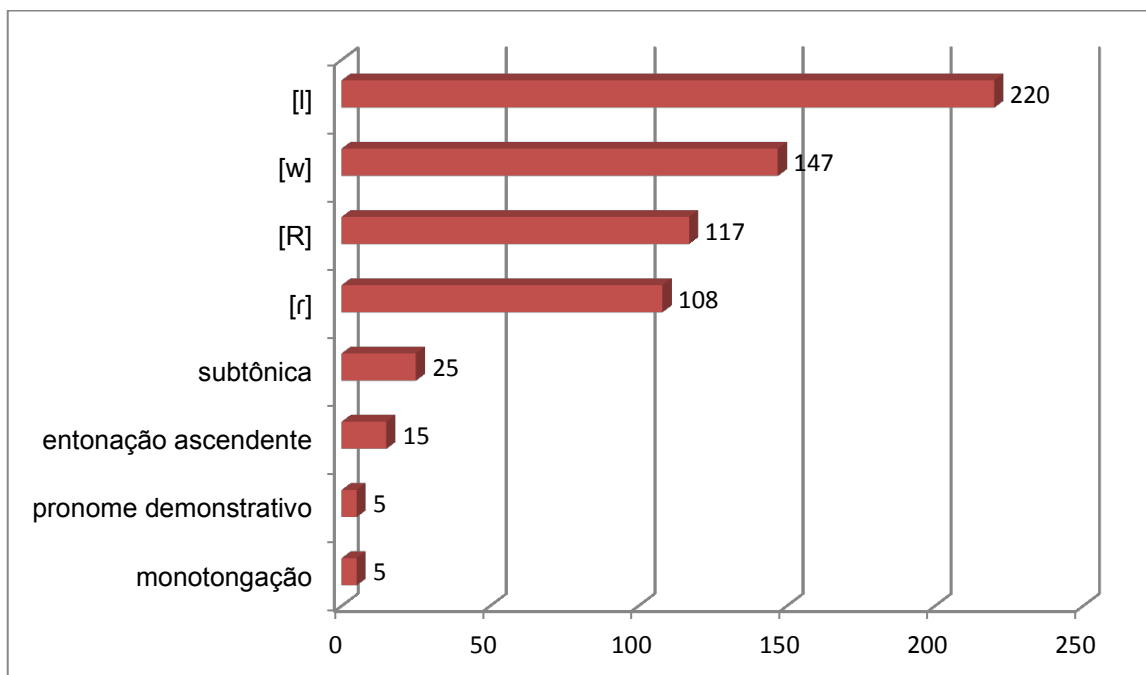


Gráfico 8 – Distribuição geral dos fenômenos (em realizações) – turma de 9º ano

A quantidade de fenômenos percebida na fala dos jovens indica o grau de contato entre o pomerano e o português. Quanto mais transferências houver, maior é o contato entre as línguas, o que pode ser percebido através do gráfico 8, em que foram encontrados seis fenômenos distintos. Além disso, as variantes [R] e [w] ocorrem paralelamente com as formas não padrão, o tepe [r] e a variante alveolar [l], respectivamente. Inclusive, há diferença expressiva quanto à realização das variantes dos fonemas /l/ e /R/ e os demais fenômenos.

Observando somente essas quatro formas linguísticas, tem-se a tabela 5, na qual é indicado também o total de possibilidades de ocorrência que cada variante possuiu:

TABELA 5 - Distribuição geral das variantes de /l/ e /R/ (em realizações)

[R]	[r]	[l]	[w]
117/225	108/225	220/367	147/367

A tabela aponta que, com relação ao fonema /R/, a respectiva variante padrão [R] obteve maior número de ocorrências, de um total de 225 possibilidades; com relação ao fonema /l/, a respectiva variante desprestigiada [l] além de possuir maior ocorrência do que sua correspondente prestigiada [w] superou todas as demais

variantes. Desse modo, os dados indicam que ambas, tanto as variantes padrão [R] e [w] quanto as desprestigiadas [r] e [l] atuam como marcadores linguísticos de identidade na fala dos jovens pesquisados. Porém, para compreender melhor os resultados acima, é preciso tomar o tepe [r] e a forma alveolar [l] como transferências do pomerano para a fala em português dos alunos do 9º ano.

Dentre as realizações possíveis do fonema /r/, tem-se [r] e [R]. A primeira é uma líquida não-lateral, dental/alveolar, sonora; e a segunda é uma fricativa, velar e também sonora. Ambas realizações distinguem significado somente quando estão entre vogais como, por exemplo, [karu] e [kaRu], que correspondem, respectivamente, aos vocábulos 'caro' (adjetivo) e 'carro' (substantivo), ao passo que em início de vocábulo, [r] e [R] não distinguem sentido como na palavra 'realmente'.

Para o fonema //, por sua vez, destaco três realizações possíveis, que não distinguem significado: [l], [w] e [ʃ]. [l] é líquida lateral, dental/alveolar e sonora; [w] pode se tornar um glide devido a sua vocalização, quando estiver em posição de final de sílaba; e [ʃ] líquida lateral, velarizada e sonora. Nesse sentido, na variedade padrão do PB, [w] e [l] são alofones posicionais de //, pois o primeiro ocorre em posição final de sílaba como em /sal/→[saw] e /salta/→[sawta] e nos demais contextos o segundo alofone é realizado. [ʃ] também é um alofone posicional, porém menos recorrente na fala brasileira, geralmente aparecendo de modo mais expresso no falar da serra gaúcha. Ele ocorre em posição final de sílaba como, por exemplo, /sal/→[saʃ] e /salta/→[saʃta]. Neste último caso, ocorre uma velarização de // em contexto pós-vocálico, o que é característico do português europeu, ao passo que o PB expressa a tendência de vocalização do // pós-vocálico, logo [w].

Diferentemente do que defende Tressmann (2008) quanto às semelhanças e diferenças entre o pomerano e a língua alemã, os dados de meu trabalho apontam, na verdade, que o pomerano possui base germânica (PUP SPINASSÉ, 2006), o que estreita as relações entre ambas as línguas. É interessante observar que, quanto aos fonemas acima mencionados, há diferenças entre PB e a língua germânica. O alemão padrão não segue os mesmos padrões fonológicos, uma vez que não há em seu sistema fonético-fonológico as três possibilidades [r], [R] e [ř] como em PB. A única possibilidade compatível entre as duas línguas é a que diz respeito ao tepe [r]. Logo, entre vogais, posição em que [r] e [R] distinguem significado em PB, os

bilíngues pomerano/português tenderiam a utilizar somente o tepe *r*, neutralizando a vibrante, assim como na posição de início de palavra.

Quanto ao fonema *l*/, este ocorre em língua alemã sem velarização; logo, como uma alveolar como em [legal]. Dessa forma, os bilíngues em pomerano/português não vocalizariam conforme o padrão geral do PB, e sim produziram um [l] alveolar, de acordo com o padrão fonético-fonológico da língua alemã, conseqüentemente, do pomerano.

Estudos realizados sobre a vibrante /R/ (SCHNEIDER 2008; 2009; BORELLA, 2014) com falantes bilíngues em português e em Hunsrückisch apontaram justamente que os bilíngues, ao falarem em português, realizavam o tepe [r] em posição intervocálica, início de vocábulo e em início de sílaba precedida por consoante no PB. As pesquisadoras afirmam que essa neutralização se deve ao fato de não haver no Hunsrückisch e no alemão padrão os parâmetros fonológicos [r] e [R] do português. Os falantes bilíngues, devido a influência da língua étnica, dispõem em seu sistema somente o tepe [r] no lugar de [r] e [R] no português, o que os leva a produzir, principalmente em contexto intervocálico, somente a líquida não-lateral alveolar.

Diante do exposto, o tepe [r] e a variante alveolar [l] são aqui entendidos como transferências linguísticas do pomerano para o português. E os demais fenômenos observados, apesar de menos frequentes, também podem ser tomados como transferências. Ressalto, porém, que as formas linguísticas menos frequentes não ocorreram na fala de todos os informantes da turma de 9º ano, o que está relacionado à sua baixa ocorrência.

A subtônica foi realizada por oito informantes, todos do gênero masculino; o mesmo ocorre com os demais fenômenos menos frequentes, cuja maioria das ocorrências foi observada na fala dos meninos. A partir da tabela abaixo, os dados são analisados em sua relação com o gênero. As células em azul destacam os fenômenos mais recorrentes na fala dos meninos e as em rosa, salientam as formas mais recorrentes na fala das meninas.

Tabela 6 - Distribuição dos fenômenos por gênero (em realizações)

	[R]	[r]	[l]	[w]	subtônica	entonação ascendente	pronome demonstr.	monotongo	TOTAL
Masculino	60	108	199	53	25	14	5	4	468
Feminino	57	0	21	94	0	1	0	1	174
TOTAL	117	108	220	147	25	15	5	5	642

As duas únicas realizações por parte das meninas para a entonação ascendente e monotongação da nasal foram, ambas, realizadas pela informante 18. O pronome demonstrativo foi empregado somente pelos informantes do gênero masculino 4 e 14. É interessante, porém, observar que todos os seis fenômenos considerados transferências linguísticas do pomerano para a fala em português apresentam ocorrência quase que exclusiva na fala dos meninos; inclusive, as 108 realizações do tepe [r] são unicamente observadas na fala do gênero masculino.

Quanto à variante [R], característica do PB, não há aparentemente uma discrepância significativa entre os gêneros. No entanto, cabe aqui ressaltar que dos 21 meninos, quatro não realizaram a forma padrão do PB para o fonema /R/. Além disso, o número de ocorrências da líquida não lateral por parte das oito meninas é praticamente igual ao número de ocorrências de 17 meninos. No caso da variante [w], também característica do PB, a sua realização por parte das 8 meninas supera os 21 meninos. O oposto ocorre na fala dos meninos, os quais exibem preferência pelas formas não recorrentes do PB – tepe [r] e alveolar [l] - e aqui entendidas como transferências do pomerano.

As variantes para /R/ e // utilizadas detêm, diante dos dados acima expostos, papel determinante para a compreensão da constituição da identidade desses jovens. Há, nesse sentido, nítida diferença entre os gêneros quanto aos usos linguísticos. O gráfico 9 traz o percentual médio de contribuição que meninos e meninas possuem quanto ao total de realizações de [R], [r], [l] e [w].

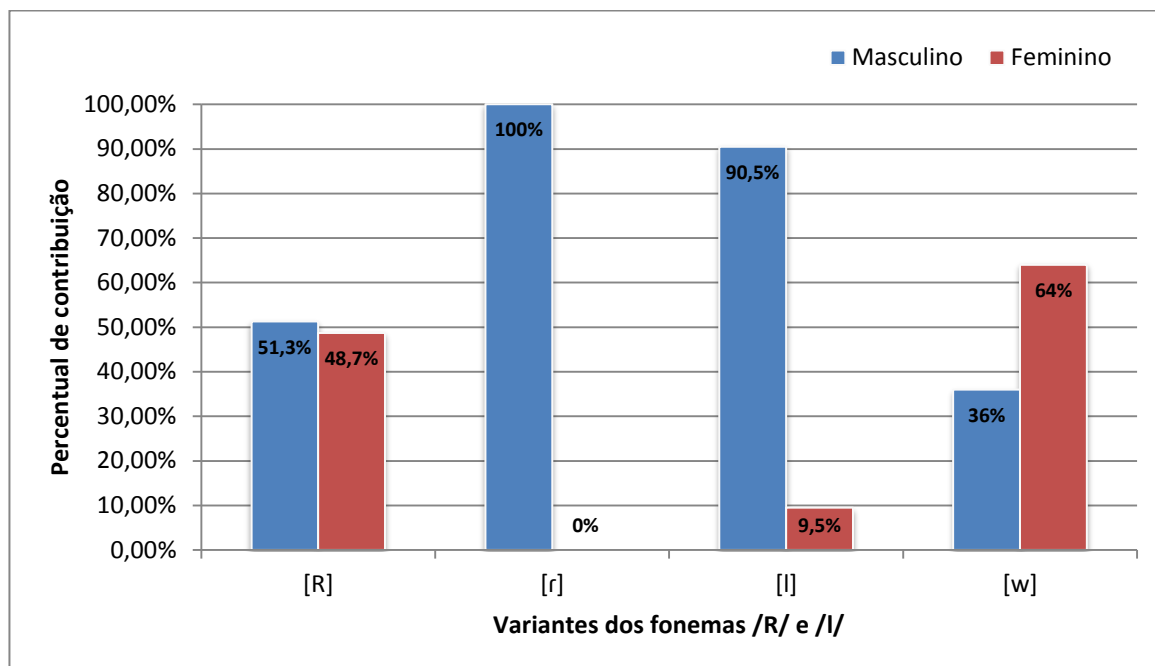


Gráfico 9 – Percentual de contribuição de cada gênero por variante dos fonemas /R/ e /l/

As barras confirmam a inversão que há entre meninos e meninas quanto à realização dos fonemas em questão. Para [w], os indivíduos do gênero feminino apresentam maior percentual de contribuição; dentre todas as possibilidades de realização, as meninas detêm 64% de contribuição. Para [R], a pequena diferença entre os gêneros quanto aos percentuais de influência novamente é explicada pelo fato de que as oito meninas apresentam maiores usos da variante do que 14 meninos, conforme descrito acima sobre a tabela 6. Para [r] e [l], os meninos possuem percentual maior de contribuição, chegando a 100% para o tepe. Desse modo, as formas características do PB padrão, [R] e [w], são marcadores linguísticos de identidade da fala dos sujeitos do gênero feminino. O mesmo ocorre com [r] e [l], as quais são ao mesmo tempo transferências do pomerano para a fala em português e marcadores linguísticos da fala dos sujeitos do gênero masculino.

Poder-se-ia afirmar a partir dos resultados até aqui expostos que o gênero em si possui papel determinante para os usos linguísticos dos jovens e que tais marcas linguísticas representariam na verdade marcas identitárias de gênero. Essa afirmação é válida, mas é preciso levar também outros aspectos socioculturais em consideração. Conforme discutido na seção 5.3, o bilinguismo em Santa Augusta reflete as relações socioculturais características da localidade, onde homens e mulheres detêm papéis sociais distintos e bem marcados (MALTZAHN, 2010; SALAMONI, et. al., 1995). Tomando por base o fato de que aos homens cabe a

responsabilidade da manutenção econômica da família e às mulheres, os afazeres domésticos, o cuidado dos filhos e o trabalho na roça junto ao marido (SALAMONI et. al., 1995), os usos linguísticos distintos refletem, na verdade, os papéis sociais que cada gênero possui na família pomerana.

Os meninos estão mais próximos dos pais, aprendendo com estes sobre como lidar com a terra, com as plantações e atualmente com os implementos agrícolas (trator, arado, colheitadeira, etc).

ENTREVISTADORA: O que tu gostas de fazer na lavoura?

Trabalhar de trator. Acho que é o que a maioria faz, né. [...] Geralmente o pai lava e eu disco. (Informante 21, masculino)

Aí ajudo o pai em casa, [...] se precisar alguma coisa assim. Aí ajudo ele. (Informante 06, masculino)

Além disso, os filhos do sexo masculino tendem a continuar na mesma profissão dos pais, como é o caso do informante 06, cujo pai é ferreiro: [...] *Ele (avô paterno) era ferreiro [...] também. Mas ele não trabalhava [...] todos os dias. Ele trabalhava, aí depois ele trabalhava na lavoura de novo. Assim as duas coisas.* Segundo Salamoni et. al. (1995), alguns moradores exercem outros ofícios em paralelo com as atividades agrícolas, suprindo, desse modo, também as necessidades do grupo. Essa é outra característica da comunidade pomerana, conforme também foi apontado na seção 5.2.2 com a tabela 3.

As meninas acompanham suas mães, herdando as respectivas responsabilidades dentro da família, conforme discutido na seção 5.3. No entanto, a fala dessas jovens se aproxima da variante padrão e urbana do PB; há, por exemplo, a presença de marcadores discursivos como “tipo”: *Mas ela tem, tipo, um certo... ela não fala muito bem dos pomeranos. Tipo, ela vai mais pro lado do alemão. Ela não se considera pomerana* (informante 08, feminino). Relacionando esse fato ao uso maior das variantes [R] e [w] por parte das meninas, entendo que a orientação desempenhe seu papel quanto os usos linguísticos dos jovens.

Uma das hipóteses de meu estudo baseia-se nos conceitos de grupo de pertença e grupo de referência (DESCHAMPS & MOLINER, 2014) e na investigação de Labov (2008) com os jovens de Martha’s Vineyard. A orientação dos indivíduos, se voltada para dentro ou para fora da comunidade, também influenciaria os usos linguísticos, de modo que os jovens que desejassem permanecer em Santa Augusta

apresentariam em sua fala em PB maior quantidade de marcadores linguísticos identitários. Já na fala daqueles que almejavam sair de Santa Augusta, não seriam observados tantos marcadores linguísticos de identidade.

Com base em tais pressupostos, as variantes dos fonemas /R/ e // serão agora enfocadas, justamente por serem os fenômenos mais recorrentes e por possuírem importante valor identitário. A realização deles e seu papel para a constituição da identidade são entendidos em sua relação não somente com o gênero e respectivo papel social, como também com a orientação dos indivíduos. Dessa forma, a partir da tabela 6 e do gráfico 9, tem-se que as formas padrão também são usadas na fala dos meninos, ainda que em menor quantidade. Isso denota, num primeiro plano, que no repertório linguístico dos meninos co-ocorrem em certa medida tanto as formas características do PB padrão, quanto aquelas que se distinguem. Em um segundo plano, esses dados indicam que a quantidade de ocorrências está também relacionada à influência que cada falante exerce sobre o total de realizações dos fenômenos.

As tabelas a seguir fornecem uma descrição individual dos usos linguísticos dos sujeitos pesquisados. Nelas consta o número e respectivo percentual de ocorrências de cada jovem e esses valores estão distribuídos entre as quatro variantes. Os informantes marcados em rosa são do gênero feminino e os marcados em azul pertencem ao gênero masculino.

Tabela 7 – Distribuição por informante do fonema /R/				
<i>Informantes</i>	<i>[R]</i>		<i>[r]</i>	
	<i>ocorrências</i>	<i>%</i>	<i>ocorrências</i>	<i>%</i>
01	0	0%	15	100%
13	0	0%	6	100%
23	0	0%	7	100%
22	1	5,3%	18	94,7%
21	1	10%	9	90%
04	1	11%	8	89%
19	1	16,7%	5	83,3%
27	1	16,7%	5	83,3%
07	2	28,6%	5	71,4%
28	1	33,3%	2	66,7%

25	3	37,5%	5	62,5%
20	11	47,9%	12	52,1%
02	2	50%	2	50%
14	1	50%	1	50%
29	1	50%	1	50%
12	3	60%	2	40%
24	5	71,4%	2	28,6%
26	7	77,8%	2	22,2%
05	9	90%	1	10%
03	5	100%	0	0%
06	5	100%	0	0%
08	13	100%	0	0%
09	3	100%	0	0%
10	2	100%	0	0%
11	7	100%	0	0%
15	8	100%	0	0%
16	11	100%	0	0%
17	9	100%	0	0%
18	4	100%	0	0%
TOTAL	117		108	

A tabela 7 indica uma gradação entre 100% de realização para o tepe e 100% para a fricativa. Isso confirma num primeiro momento a grande diferença entre gênero, uma vez que os meninos preferem a forma desprestigiada e as meninas, a variante prestigiada do PB. Por outro lado, há informantes, especialmente do gênero masculino, que influenciam mais a realização do tepe. Inclusive, a gradação observada ocorre majoritariamente na fala dos meninos, iniciando em 100% de realizações do tepe, como no caso do informante 1, e chegando a 22,2% com o informante 26. É nesse momento que a influência das meninas para a ocorrência da forma prestigiada [R] se torna latente. Além disso, não há entre elas variação percentual para [R]; todas apresentaram 100% de realização.

A tabela 8, por sua vez, traz os resultados individuais para o fonema //l/:

Tabela 8 - Distribuição por informante do fonema //

<i>Informantes</i>	[l]		[w]	
	ocorrências	%	ocorrências	%
01	12	100%	0	0%
02	9	100%	0	0%
12	17	100%	0	0%
21	25	100%	0	0%
28	8	100%	0	0%
29	3	100%	0	0%
04	17	94,4%	1	5,6%
22	16	94,2%	1	5,8%
07	8	88,9%	1	11,1%
13	7	87,5%	1	12,5%
25	9	81,8%	2	18,2
06	4	80%	1	20%
20	10	77%	3	23%
11	16	72,8%	6	27,2%
14	13	72,2%	5	27,8%
03	5	71,4%	2	28,6%
27	2	66,7%	1	33,3%
05	8	61,6%	5	38,4%
23	3	60%	2	40%
24	12	60%	8	40%
19	11	50%	11	50%
18	2	28,6%	5	71,4%
15	3	25%	9	75%
08	0	0%	20	100%
09	0	0%	12	100%
10	0	0%	1	100%
16	0	0%	24	100%
17	0	0%	17	100%
26	0	0%	9	100%
TOTAL	220		147	

De modo geral, a tabela 8 também segue a nítida diferença entre gênero, com os meninos preferindo, em sua maioria, a forma desprestigiada [l] e as meninas, a variante vocalizada [w] desprestigiada. A diferença percebida entre /R/ e // com relação aos informantes do gênero feminino é vista nos percentuais referentes às informantes 18, 15 e, principalmente, 11. Enquanto que as pesquisadas 18 e 15 exibem percentuais em torno de 70% de realização da vocalização, a informante 11 possui esse mesmo percentual com relação, no entanto, à forma desprestigiada [l]. Relacionando esses resultados à orientação dessas jovens, tem-se que todas elas, exceto a informante 11, possuem orientação claramente marcada para fora da comunidade, ou seja, desejam continuar os estudos, cursar uma faculdade e conseguir um emprego na “cidade”.

ENTREVISTADORA: E como tu te imaginas daqui a vinte anos?

Indo embora daqui. Eu quero morar na cidade. [...] Eu quero ter um bom emprego, pra, se um dia eu tiver filhos, dar um futuro melhor. (Informante 09, feminino)

Formada provavelmente. Seguindo a profissão que eu gosto. (Informante 17, feminino)

A informante 11 apresentou dúvida quanto ao seu desejo de permanência ou saída de Santa Augusta, conforme o seguinte excerto:

ENTREVISTADORA: E tu gostas de morar aqui em Santa Augusta? Por quê?

Eu me sinto melhor aqui. Não sei. Não me vejo morando na cidade. Mas se talvez depois eu tenha que estudar mais, aí a gente vai ter que morar na cidade.

No que diz respeito ao gênero masculino, a gradação no percentual de realização das variantes [l] e [w] ocorreu em maior proporção. Assim como no caso do fonema /R/, há para // um grupo de meninos que influenciam mais as realizações. Os informantes 01, 04, 07, 13, 21 e 22 apresentam percentual entre 100% e 70% de realização tanto para o tepe [r] quanto para [l]. Destes, cinco (informantes 01, 04, 07, 21 e 22) possuem orientação para dentro da comunidade e forte ligação com o trabalho na agricultura, conforme os seguintes excertos apontam:

ENTREVISTADORA: E como tu te imaginas daqui a vinte anos?

Vou tá aqui [...], plantar bastante coisa. (Informante 04, masculino)

Eu me imagino na colônia. [...] Na agricultura, plantando fumo e soja [...]. (Informante 21, masculino)

Os seus usos linguísticos indicam que a constituição da identidade está relacionada não somente ao gênero e seu papel social na comunidade, como também à orientação. O desejo desses meninos em permanecer na comunidade é marcado pelo maior uso de formas linguísticas resultantes de transferência linguística do pomerano e que por podem ser entendidas como variantes estilístico-sócio-cultural.

O informante 13, o qual apresentou 100% de ocorrência para [r] e 87,5% para [l], possui orientação para fora da comunidade, conforme indica sua resposta para a pergunta tema da conversa livre ('como tu te imaginas daqui a 20 anos?'): *"casado, família, ter um trabalho bom. [...] Acho que indo embora daqui. Eu queria ir no exército. Aí acho que tenho que ir mais longe."*

Já o informante 26 se destaca pelo fato de ser o menino com maior uso das formas prestigiadas [R] e [w], 77,8% e 100%, respectivamente; inclusive, o percentual para [w] apresentado pelo jovem é igual ao da maioria das meninas. Esse adolescente não é bilíngue, o que explica os baixos percentuais para [r] e [l], apesar de querer permanecer em Santa Augusta e dar continuidade à atividade do pai, uma vez que a família possui uma agropecuária na localidade (seção 5.2.5).

Paralelamente, os informantes 28, 25, 20, 02, 14, 29 e 12 (em ordem decrescente dos percentuais) obtiveram para o tepe [r] percentuais entre 70% e 50% e para a alveolar [l], eles atingiram os percentuais entre 100% e 70%. O contrário ocorre com os informantes 27, 05, 23, 24 e 19, os quais possuem entre 70% e 50% de realizações para [l]. Destes cinco últimos, três (sujeitos 27, 23 e 19) apresentaram percentuais entre 100% e 70% para o tepe [r]. Isso denota que há entre os informantes do gênero masculino variação entre os usos de /r/ e /l/, ainda que as respectivas formas desprestigiadas [r] e [l] predominem em sua fala.

Quanto à orientação desses jovens, a maioria deseja permanecer na comunidade, o que indica novamente que o uso majoritário das variantes desprestigiadas é marcador identitário não somente de gênero, como também se relaciona à orientação dos sujeitos. No entanto, os informantes 02, 13, 14, 19 e 24,

que também possuem altos percentuais de realização para [r] e [l], objetivam sair da comunidade:

ENTREVISTADORA: Como tu te imaginas daqui a 20 anos?

Trabalhando na cidade. (Informante 02, masculino.)

Morando na cidade, trabalhando. (Informante 14, masculino.)

Eu acho que morando em alguma cidade, com uma família, filhos. [...] [Fazer faculdade] eu acho que de computadores. (Informante 24, masculino.)

Para compreender de modo mais aprofundado os usos linguísticos de cada informante e traçar a partir disso um padrão entre identidade, gênero e orientação, trago as tabelas 9 e 10. A tabela 9, abaixo, descreve qual a porcentagem média de influência que cada indivíduo, segundo o gênero, possui para a realização dos fenômenos.

Tabela 9 – Percentual médio dos informantes, por gênero				
	[R]	[r]	[l]	[w]
Feminino	6,1%	0,0%	1,2%	8,0%
Masculino	2,4%	4,7%	4,3%	1,7%

As médias de influência dos meninos para a realização de [r] e [l] são bastante próximas (4,7% e 4,3%), indicando que cada informante do gênero masculino exerce cerca 4,5% de influência sobre o total de realizações. Quanto ao gênero feminino, a média para [w] é a mais alta, acompanhando os resultados já descritos. Verificando como esses valores se relacionam às variantes em questão, trago a tabela 10. Através da gradiência entre as cores azul e vermelho, tem-se uma descrição do quanto cada indivíduo influenciou a realização total das variantes mais recorrentes, permitindo ao mesmo tempo comparar com a média estabelecida acima.

Tabela 10 – Influência média de cada informante (%)				
<i>Variantes Informantes</i>	[R]	[r]	[l]	[w]
01	0,00%	13,9%	5,5%	0,00%
02	1,7%	1,9%	4,1%	0,00%
03	4,3%	0,00%	2,3%	1,4%
04	0,9%	7,4%	7,7%	0,7%
05	7,7%	0,9%	3,6%	3,4%
06	4,3%	0,0%	1,8%	0,7%
07	1,7%	4,6%	3,6%	0,7%
08 (feminino)	11,1%	0,0%	0,0%	13,6%
09 (feminino)	2,6%	0,0%	0,0%	8,2%
10 (feminino)	1,7%	0,0%	0,0%	0,7%
11 (feminino)	6,0%	0,0%	7,3%	4,1%
12	2,5%	1,9%	7,7%	0,0%
13	0,0%	5,6%	3,2%	0,7%
14	0,9%	0,9%	5,9%	3,4%
15 (feminino)	6,8%	0,0%	1,4%	6,1%
16 (feminino)	9,4%	0,0%	0,0%	16,3%
17 (feminino)	7,7%	0,0%	0,0%	11,6%
18 (feminino)	3,4%	0,0%	0,9%	3,4%
19	0,9%	4,6%	5,0%	7,5%
20	9,4%	11,1%	4,5%	2,5%
21	0,9%	8,3%	11,4%	0,0%
22	0,9%	16,7%	7,3%	0,68%
23	0,0%	6,5%	1,4%	1,4%
24	4,3%	1,9%	5,4%	5,4%
25	2,6%	4,6%	4,1%	1,4%
26	6,0%	1,9%	0,0%	6,1%
27	0,9%	4,6%	0,9%	0,7%
28	0,9%	1,9%	3,6%	0,0%
29	0,9%	0,9%	1,4%	0,0%

A tabela 10 reforça a alta influência exercida pela fala das meninas para a realização das formas prestigiadas do PB, de modo que os valores individuais de muitas delas ultrapassam a média de 6,1% para [R] e 8,0% para [w]. Além disso, essas informantes exercem praticamente 0% (ou valores muito próximos à zero) de influência sobre o total de realizações do tepe [r] e da líquida alveolar [l]. Não há

praticamente ocorrências dessas duas últimas variantes na fala das informantes do gênero feminino.

A informante 08 é a que mais influencia as realizações de ambas as formas prestigiadas de /R/ e //, enquanto as informantes 09, 16 e 17 apresentam maior influência em uma das duas formas. Essa menina não é natural de Santa Augusta e não é bilíngue, conforme esclareci na seção 5.2.2. Ela relatou na entrevista sociolinguística que o fato de ela não falar o pomerano foi um fator decisivo para sua (não) adaptação na comunidade:

ENTREVISTADORA: As pessoas aqui são legais?

No início, quando eu vim pra cá, o fato de eu não falar pomerano me prejudicou bastante. [...] Pra conviver com meus colegas foi muito difícil, porque eu não falava pomerano. E [...] eu acho que as pessoas de descendência pomerana são meio frias, sabe. Às vezes eu falo pro pai; quando ele vai cumprimentar a mãe dele é com a mão. Não dá um abraço. Nesse sentido, eu acho [...] que eles não são muito afetuosos. Eu sempre achei isso muito estranho, porque eu sou de ficar abraçando.

O grupo de referência da informante não é Santa Augusta, uma vez que sua avaliação da comunidade e dos moradores é negativa. Ela ainda não se sente adaptada na localidade. Seu grupo de referência é a comunidade urbana de São Lourenço do Sul. Além disso, sua orientação é voltada para fora da comunidade, para a “cidade”: “*eu me imagino, tipo assim, na cidade, [...] não na zona rural. [...] Eu gostaria de ter uma casa na zona rural, pra passar o final de semana e tal. Mas por causa de emprego e estudo, eu me imagino na cidade.*” Desse modo, o uso elevado que a jovem faz de formas características do PB padrão evidencia seu desejo de saída da zona rural, uma vez que seu grupo de referência é caracterizado justamente por utilizar mais o português: “*os de São Lourenço sabem falar melhor português, porque costumam conversar mais em português do que em pomerano.*” (Informante 03, masculino.)

Seu distanciamento de uma fala com transferências do pomerano também é reflexo do desprestígio que o ‘colono’ ainda possui, especialmente com relação aos seus usos linguísticos. As transferências do pomerano para a fala em PB assim como o uso da língua fora da comunidade ainda são alvo de estigmatização:

“Quando tem mais pessoas que falam só português, elas já têm [...] um preconceito contra os pomeranos. Se tem duas pessoas pomeranas e se falam, aí elas [monolíngues em PB] já pensam que é um preconceito. Eu acho que não podia ser assim, porque [...] a gente não fala mal.” (Informante 15, feminino.)

Parte desse discurso é ainda repetida pelos moradores da comunidade, nesse caso, especialmente por algumas meninas, ainda que elas não tenham a intenção de realizar uma avaliação negativa da fala em PB dos pomeranos.

ENTREVISTADORA: Como é a fala dos pomeranos em relação às pessoas da cidade?

Eu acho que a pessoa que nasce falando português, no caso brasileiro, eu acho que ela tem uma facilidade de se expressar. Tipo, [...] às vezes as pessoas confundem, trocam palavras, não sabem falar direito. Claro que não é um defeito. Isso é alguma coisa da língua mesmo, porque o pomerano não é fácil. E o português também não é fácil de falar, pra quem não nasce falando. (Informante 8, feminino.)

As pessoas que moram na cidade [...] começam a falar o português bem mais cedo do que aqui. Então elas conseguem interpretar melhor. Os pomeranos têm que aprender primeiro, aí eles não conseguem interpretar tão bem. (Informante 9, feminino)

A fala em PB das “pessoas da cidade” é entendida, ainda que subjetivamente, como prestigiada e por isso os informantes do gênero feminino que possuem uma clara orientação para fora de Santa Augusta procuram tornar seus usos linguísticos semelhantes ao grupo de referência: *“[as pessoas] da cidade [...] falam mais certo o português [...], por que aqui só falam pomerano. Elas [moradores de Santa Augusta] não conseguem falar muito direito o português.”* (Informante 28, masculino.)

É importante destacar também que a situação linguística da zona urbana é alvo de avaliações negativas. Os dados trazem indícios de que o pomerano não é utilizado com a mesma frequência que em Santa Augusta e isso não é visto positivamente pelos informantes, conforme os excertos abaixo apontam:

Os de São Lourenço sabem falar melhor português, porque costumam conversar mais em português do que em pomerano.

ENTREVISTADORA: E tu achas isso ruim?

Não. Acho bom que eles também sabem falar em pomerano. (Informante 03, masculino.)

Aqui a gente fala mais essa língua [o pomerano]. Lá na cidade não é bem assim.

ENTREVISTADORA: Tu achas isso positivo, negativo?

Eu acho isso negativo até, porque ali na cidade eles podiam falar mais em pomerano, [...] por causa dos mais velhos. Eles vão morar mais na cidade depois, aí as pessoas jovens, elas não entendem pomerano. Aí fica meio complicado. (Informante 18, feminino.)

Diferentemente das demais meninas, a informante 11 exibe uma influência média (7,3%) bastante acima do esperado para o gênero feminino e ao mesmo tempo superior à média masculina para [I]. Conforme já discutido, essa jovem não possui uma orientação clara, com certa tendência para dentro da comunidade:

ENTREVISTADORA: Tu te imaginas morando aqui ou indo embora daqui?

"Indo embora, eu acho... pra São Lourenço. Mas eu não sei, se talvez depois eu casar, ter filhos. [...] Se talvez tem que ficar morando aqui também; se o marido não vai trabalhar. Aí fica ruim ir pra cidade também."

A informante 10 exibe uma baixa média de influência sobre a realização dos fenômenos, pois sua entrevista está incompleta, conforme descrito na seção 5.2.1. O mesmo ocorre com o informante 06. Por isso, os dados de fala desses jovens não são a partir deste ponto mais contabilizados junto aos demais.

Paralelamente às questões levantadas acima, a orientação desses jovens parece estar ligada à escolaridade, ou melhor, ao desejo de obter uma maior escolaridade. Conforme brevemente discutido na seção 5.2.2, realizar um curso técnico ou profissionalizante ou obter um curso superior implica em sair da comunidade e ir ou para a cidade de São Lourenço do Sul, ou Canguçu, ou Pelotas, dentre as possibilidades mais próximas. Em Santa Augusta há duas escolas estaduais de ensino médio: E. E. E. M. Alberto Wienke e E. E. E. M. Rodolfo Bersch. A primeira localiza-se na comunidade de Herval, cerca 10 Km distante da Escola Martinho Lutero; e a segunda situa-se em Boa Vista, cerca 25 Km distante da escola *locus* da pesquisa.

Devido ao fato de as meninas expressarem maior desejo de cursar uma faculdade, sua orientação é mais voltada para fora, uma vez que realizar o ensino médio não implica necessariamente ir embora de Santa Augusta, como apontam as

informantes 16 e 15, respectivamente, ao descrever como elas se imaginam daqui a 20 anos:

“Eu me imagino com um bom emprego [...], talvez morando na Serra ou em Canguçu. [...] Talvez professora de Geografia.”

“O que eu queria mesmo pra mim era jogar futebol em Pelotas, porque eu gosto disso. [...] Se não der pra jogar mesmo, aí eu queria estudar arquitetura.”

As justificativas dadas para o desejo de obter um curso superior revelam que a atividade na agricultura parece não possuir grande prestígio entre a maioria das meninas pesquisadas:

“ENTREVISTADORA: Por que tu não te imaginas aqui?

Por que eu prefiro morar lá [em São Lourenço do Sul]. Lá já tem mais lugares pra trabalhar. Aqui é só plantar, essas coisas.” (Informante 18, feminino.)

ENTREVISTADORA: Teus pais acham que tu deverias continuar na lavoura, ajudando eles ou eles querem que tu estudes? Por quê?

Continuar os estudos. [...] Porque eles querem que eu tenha um futuro melhor do que o deles, eu acho. Eles não estudaram tanto. Aí eles querem que eu tenha essa oportunidade. [...]

ENTREVISTADORA: E tu concordas com eles? Por quê?

Sim. (...) Porque eu acho mais fácil a vida na cidade que na colônia. (Informante 09, feminino)

Eu tenho muito orgulho dos meus pais. Eu sei que eles fizeram o melhor pra mim. Mas eu quero ter uma vida melhor do que eles têm. (Informante 08, feminino.)

A atividade agrícola também é caracterizada como que deixando de ser rentável para os colonos e, por isso, os pais dos alunos também apoiam bastante para que eles continuem os estudos e não dependam futuramente única e exclusivamente da lavoura: *“eles [os pais] dizem que é pra estudar, porque na lavoura não dá muito mais. Quase todo mundo já vai pra cidade estudar, aquelas escolas grandes.”* (Informante 28, masculino.)

É que ele [o pai] fala que a vida na lavoura não é muito boa, que não vale a pena mais. É tudo muito caro, os insumos. (Informante 11, feminino.)

“No meu caso, [...] eu queria não estudar mais. Mas o meu pai [...] e minha mãe [...] queriam que eu estudasse, [...] pra ter uma vida melhor depois. Não se matar trabalhando.”
(Informante 6, masculino.)

“Eles [os pais] dizem que é pra seguir estudando, [...] pra eu ser alguém na vida, pra não ser agricultor. [...] Se um dia eu quiser mudar pra cidade, aí eu já tinha algum estudo.”
(Informante 12, masculino.)

Obter maior escolaridade é algo que possui valor para os pais dos jovens pesquisados. No entanto, enquanto que a maioria das meninas deseja sair da comunidade para conseguir um emprego e realizar um curso superior, a maior parte dos meninos exhibe a tendência de permanência na comunidade, ainda que eles concluam o ensino médio. 15⁶⁷ dos 20 informantes do gênero masculino desejam permanecer na comunidade. Há também indícios de que os pais apoiam os meninos para que obtenham maior escolaridade, no caso, o ensino médio, porém permanecendo na comunidade e continuando com as atividades agrícolas da família: *“eu acho que na opinião deles [eu deveria] completar o ensino médio e depois continuar na lavoura.”* (Informante 21, masculino.)

Agora eu gostaria de ficar na lavoura. [...] E se estudar, terminar o ensino médio. [...] Aí se eu quiser ficar na lavoura, eu fico. Se eu não quiser, eu consigo fazer uma faculdade, consigo emprego melhor na cidade. Aí sempre tem uma segunda opção. (Informante 05, masculino.)

No gráfico 10, os percentuais de realização dos fenômenos estão dispostos segundo a orientação dos informantes:

⁶⁷ O informante 6 foi excluído do somatório por sua entrevista estar incompleta.

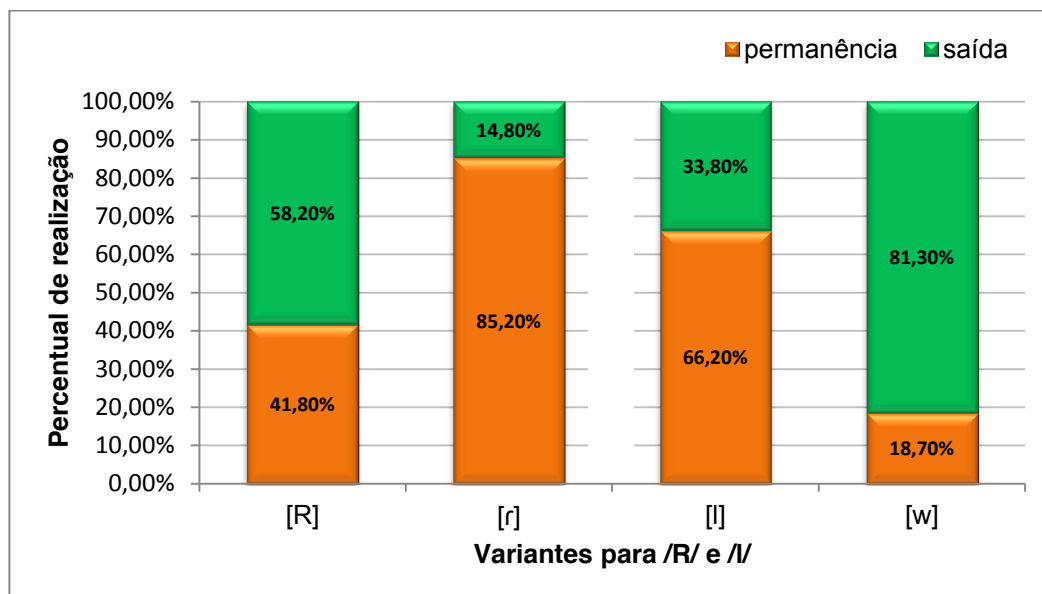


Gráfico 10 – Percentual de uso dos fonemas /R/ e /l/ segundo a orientação

As realizações expostas pelo gráfico acima se assemelham ao percentual encontrado quando da divisão dos usos linguísticos por gênero, conforme o gráfico 9. Aqui, são os indivíduos que desejam permanecer em Santa Augusta que mais realizações para [r] e [l] possuem. Além disso, todos os 15 jovens com orientação para dentro da comunidade são do gênero masculino, o que explica a semelhança entre os gráficos 9 e 10. O mesmo ocorre com relação aos 12⁶⁸ informantes que desejam sair de Santa Augusta, dos quais 7 são do gênero feminino.

A tabela a seguir mostra os resultados absolutos dos informantes, divididos segundo sua orientação, em comparação com o total de ocorrências de cada variante. Saliento que as 11 ocorrências encontradas na fala dos informantes 06 e 10 não integram os valores totais. As células marcadas em laranja indicam, assim como no gráfico 10, os informantes que desejam permanecer na comunidade; a cor verde marca os sujeitos que querem sair de Santa Augusta.

⁶⁸ Nesse somatório também consta a informante 10, pois sua entrevista está incompleta.

Tabela 11 - Distribuição segundo a orientação dos informantes (em realizações)					
	[R]	[r]	[l]	[w]	TOTAL
Permanência	46	92	143	27	308
Saída	64	16	73	118	271
TOTAL	110	108	216	145	579

Com isso, os usos linguísticos dos jovens pesquisados refletem e, ao mesmo tempo, determinam a relação entre gênero, respectivos papéis sociais e a orientação desses indivíduos. As meninas, ao desejarem continuar seus estudos, se distanciam das atividades agrícolas em família e, de certo modo, do papel social que a mulher detém na organização familiar. Às jovens pesquisadas também competem, sim, a realização de atividades domésticas e o cuidado com as crianças. Porém, o trabalho na lavoura parece deixar de ser uma obrigação também feminina, o que entendo ser um reflexo do desprestígio e decréscimo econômico que a agricultura familiar parece sofrer na comunidade: *Meus pais me poupam disso. Eles pedem mais pra fazer as coisas diárias de casa, [...] arrumar a casa, [...] fazer o almoço, lavar a roupa.* (Informante 16, feminino.)

PESQUISADORA: Teus pais acham que tu deverias seguir na lavoura ou continuar estudando?

Seguir estudando, porque todo mundo da colônia está indo pra cidade. Aí, futuramente, se não plantar mais fumo, aí ia ter como trabalhar na cidade. (Informante 14, masculino.)

Além desses aspectos, as meninas demonstram um interesse maior pelos estudos. Alguns meninos, por sua vez, afirmam não gostar de estudar, não conseguir, e por isso seu interesse seja menor, conforme os excertos a seguir:

Por um lado é melhor [...] pro meu futuro. Mas às vezes eu não gosto de estudar essas coisas. [...] Eu gosto mais de ir na lavoura. (Informante 20, masculino.)

ENTREVISTADORA: Mas o que tu preferes, seguir estudando ou continuar na lavoura?

Seguir na lavoura. [...] Porque é mais prático pra mim. [...] Na escola é mais difícil. (Informante 07, masculino)

A escola se mostra um local mais acolhedor para as meninas, conforme discutido na seção 5.2.1. Conseqüentemente, isso pode influenciar os posicionamentos dos alunos e, no caso desta pesquisa, há indícios de que tal fato se relaciona com a orientação dos jovens, ainda que não atue como fator determinante. Inclusive, o português brasileiro possui maior espaço no domínio da escola, conforme o gráfico 6, o qual indica percentual de 100% de uso do PB no ambiente escolar.

O uso majoritário entre as meninas das formas prestigiadas [R] e [w] indica que o PB padrão – fala ‘da cidade’ -, atua como fala de referência. Desse modo, a constituição da identidade dessas informantes se dá no emaranhado das relações socioculturais, em que orientação e gênero possuem papel determinante. As informantes do gênero feminino apresentam percentuais de contribuição maiores para as variantes [R] e [w] do que os cinco meninos (informantes 02, 13, 14, 19 e 24) que também desejam sair de Santa Augusta. Inclusive, as jovens superam as realizações médias (4,6% e 6,7% para [R] e [w], respectivamente) para os sujeitos que desejam sair de Santa Augusta. A tabela 11 traz os percentuais médios para [R] e [w] em comparação com a média geral para cada variante prestigiada. Os informantes com orientação pra fora da comunidade são aqui separados por gênero:

Tabela 12: Realização média (%) para [R] e [w] - informantes com orientação pra fora da comunidade		
	[R]	[w]
Feminino	6,6%	9,5%
Masculino	1,5%	3,4%
Média Geral	4,6%	6,7%

É interessante também observar que esses cinco jovens apresentam os mesmos objetivos que as meninas; eles desejam encontrar um emprego na zona urbana de São Lourenço, cursar uma faculdade, conforme trechos das correspondentes entrevistas sociolinguísticas: “*eu queria trabalhar no exército, [...] na aeronáutica*” (informante 02); “*continuar estudando, ter uma profissão melhor*” (informante 13); “*eu já pretendia sempre continuar estudando. [...] Eu tenho um interesse por estudar, ter outra profissão*” (informante 24). Porém, retornando à

tabela 10, observa-se que esses cinco informantes (02, 13, 14, 19 e 24) apresentam, para as formas desprestigiadas [r] e [l], percentuais de contribuição próximos às médias esperadas para o gênero masculino (4,8% para o tepe e 4,3% para a alveolar).

Isso denota que as variantes [r] e [l] atuam também como marcadores linguísticos de identidade de gênero, no caso masculino, ainda que tais transferências sejam mais latentes quando entendidas através da relação gênero e orientação. Tomo como exemplo emblemático nesse sentido o informante 19, o qual deseja sair da comunidade, realizar seus estudos em Pelotas e depois retornar para Santa Augusta, conforme ele relata durante a conversa livre do questionário sociolinguístico:

ENTREVISTADORA: Como tu te imaginas daqui a 20 anos?

Indo estudar e depois voltar de novo. [...] Formado assim em informática.

ENTREVISTADORA: E lavoura?

Não. Não gosto muito.

Ele possui 4,6% de influência para o tepe [r] e 5,0% para a alveolar [l] (valores bastante próximos das médias 4,8% e 4,3% referentes ao gênero masculino, conforme tabelas 9 e 10), ainda que para [w] seu percentual de contribuição em 7,5% esteja cerca quatro vezes maior que o esperado para o gênero masculino (1,7%, conforme tabela 9). No entanto, os percentuais do informante 19 para o tepe e a alveolar são cerca três vezes inferiores aos informantes 22 e 21, por exemplo, os quais desejam não somente permanecer na comunidade como também continuar as atividades agrícolas da família. Esses dois meninos são os que possuem maior percentual de contribuição para [r] (16,7%) e [l] (11,4%). Desse modo, a orientação dos jovens possui maior influência para os usos linguísticos do que somente o gênero, ainda que ambos os fatores extralinguísticos tenham uma relação e precisam ser entendidos como complementares.

De modo geral, enquanto as variantes [R] e [w] se comportam como marcadores linguísticos de identidade dos informantes com orientação para fora da comunidade, neste caso, de modo mais expressivo para as meninas, as formas desprestigiadas [r] e [l] são marcadores linguísticos de identidade dos jovens meninos que desejam permanecer na comunidade. A pertença à localidade de

Santa Augusta é expressa por meio não somente do uso preponderante do pomerano no lar e na lavoura, domínios familiares (conforme discutido na seção 5.3), como também através do uso na fala em PB de transferências linguísticas do pomerano. Porém, as tabelas 7, 8 e principalmente 9 mostram que há informantes que exercem maior influência sobre o total de realizações, da mesma forma como ocorreu no grupo de informantes com orientação pra fora de Santa Augusta.

Há meninos que desejam permanecer em Santa Augusta, porém desempenhando outras atividades, distintas das agrícolas. Os informantes 20 e 25 querem ser mecânicos; o informante 23 deseja se tornar caminhoneiro; e o informante 26, que não é bilíngue, pretende dar continuidade ao estabelecimento comercial da família.

[...] Ter uma esposa, ter filhos e viver com uma família, tranquilo.

ENTREVISTADORA: E vivendo da lavoura?

Não. Eu queria trabalhar numa oficina. [...] Abrir uma oficina [...]. (Informante 20)

[...] Eu quero ser mecânico [...] Eu pretendo ficar aqui, ter a minha família. (Informante 25)

Motorista de caminhão [...] aqui na região. [...] Eu não gosto muito de trabalhar na lavoura. Só com trator, um pouco [...]. (Informante 23)

Os informantes 03 e 05 expressam desejo em permanecer na comunidade e tornarem-se agricultores. No entanto, devido à possibilidade de o trabalho agrícola não ser mais rentável futuramente, esses jovens exibem certa dúvida quanto à sua permanência em Santa Augusta. Realizar o ensino médio se mostra, nesse sentido, como uma segunda opção, que poderá auxiliar na possível busca por emprego na 'cidade', caso a agricultura deixe de ser rentável ou até mesmo deixe de ser o objetivo desses adolescentes.

ENTREVISTADORA: Tu achas importante seguir estudando? Por quê?

Sim. Se caso eu não gostar mais da lavoura, querer ir pra cidade, aí já tem alguma coisa de estudo. (Informante 3)

Depende da situação. [...] Agora eu gostaria de ficar na lavoura. E se estudar, terminar o ensino médio. Aí depois, se não quiser mais ficar na lavoura, aí seguir estudando e fazer uma faculdade. (Informante 05)

Os demais meninos com orientação para dentro da comunidade (informantes 01, 04, 07, 12, 21, 22, 27, 28 e 29) possuem o claro objetivo de permanecer na comunidade e, principalmente, prosseguir com a atividade agrícola da família, conforme apontam os excertos abaixo:

Agora eu vou ficar em casa, [...] seguindo na roça, trabalhando com o que mais gosto. [...] Como o pai agora, seguir a coisa dele. (Informante 22)

Eu já sei trabalhar na lavoura. Eu já sei fazer. Já na escola eu não sei muita coisa. (Informante 04)

Eu prefiro seguir na lavoura, [...] porque eu não gosto assim muito de estudar. (Informante 27)

Desse modo, continuar com o trabalho na agricultura parece ser outro fator determinante para os usos linguísticos, neste caso, para o emprego majoritário das formas desprestigiadas [r] e [l], entendidas como transferências do pomerano. Diante de tal fato, dividi os informantes com orientação para dentro da comunidade em dois grupos. No primeiro grupo, englobei os meninos que desejam permanecer na comunidade, porém não desenvolvendo a atividade agrícola, juntamente com os dois adolescentes que expressaram dúvida quanto à sua efetiva permanência (informantes 20, 25, 23, 26, 03 e 05). No segundo grupo, estão os meninos que, além de querer permanecer em Santa Augusta, desejam se tornar agricultores e continuar as atividades da família (informantes 01, 04, 07, 12, 21, 22, 27, 28 e 29).

O gráfico a seguir elucidará o percentual de realização para cada grupo com relação às quatro variantes:

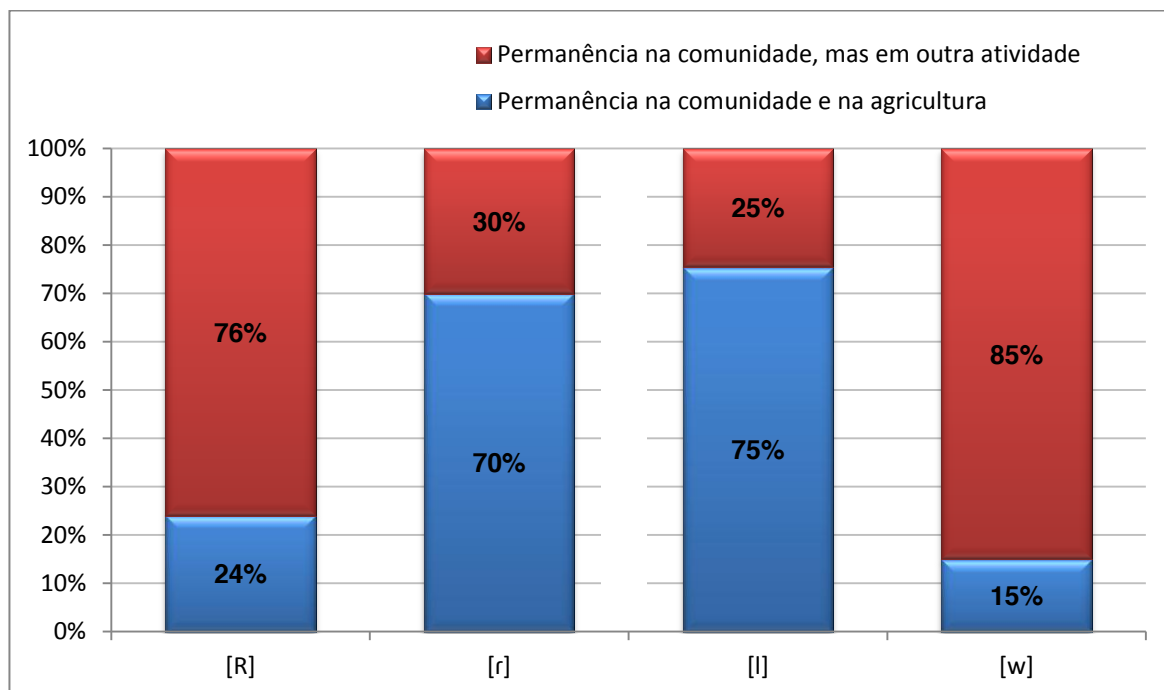


Gráfico 11 – Desejo de continuar (ou não) com as atividades agrícolas (informantes com orientação para dentro da comunidade)

O gráfico aponta justamente uma inversão quanto à realização das variantes. Enquanto o grupo 1 apresenta maior ocorrência das formas padrão do PB, o grupo 2 prefere as formas resultantes de transferência linguística. Os informantes 01, 04, 21 e 22, pertencentes ao grupo 2, foram os que mais influenciaram as realizações do tepe [r] e da alveolar [l], conforme descrito na tabela 10. Os informantes 01 e 22 influenciam, respectivamente, 13,9% e 16,7% as ocorrências do tepe; o informante 21 apresenta percentual de 11,4% para [l]; e o informante 4 apresenta para o tepe e para a alveolar 7,4% e 7,7% de ocorrências, em relação ao total de realizações. Em contrapartida, os percentuais desses quatro jovens para [R] e [w] são iguais a 0% ou muito próximos a zero.

Na tabela 13 são descritas as realizações de ambos os grupos, 1 e 2. As marcações em verde e azul sinalizam, respectivamente, quais foram os maiores valores de realizações para cada grupo:

Tabela 13 - Distribuição segundo o desejo de continuar (ou não) com as atividades agrícolas (em realizações)

	[R]	[r]	[l]	[w]	TOTAL
<i>Grupo 1</i> - Permanência na comunidade, mas em outra atividade	35	27	35	23	120
<i>Grupo 2</i> - Permanência na comunidade e na agricultura	11	65	108	4	188
TOTAL	46	92	143	27	308

As diferenças significativas entre os grupos para as realizações das formas padrão e não padrão dos fonemas /R/ e // aponta que o uso do tepe [r] e da alveolar [l] está ligado aos valores familiares dos pomeranos. Logo, não são somente quase marcadores linguísticos de identidade de gênero, conforme inicialmente discutido, assim como não são unicamente quase marcadores de um sentimento de pertença à comunidade. O último gráfico e a última tabela acima apontam que a identidade desses jovens é constituída na inter-relação entre orientação, gênero e papéis sociais desempenhados pelo homem e pela mulher na família pomerana. Ainda que a orientação desempenhe papel preponderante, ela só adquire significado quando entendida em sua relação com o gênero e respectivos papéis sociais.

Desse modo, então, o uso do tepe e da alveolar por parte dos jovens do grupo 2 é aqui entendido como ato identitário. Os filhos, nesse caso do gênero masculino, são responsáveis por dar continuidade ao cultivo da terra; eles herdam e seguem a profissão dos pais, o que está diretamente relacionado ao papel social do homem dentro da família pomerana: manter economicamente a família. Por essa razão, a orientação possui importante papel, pois ela determina qual o grupo de referência desses jovens, no caso desta pesquisa, a comunidade de Santa Augusta.

6. Conclusões

Através deste texto de dissertação de mestrado procurei analisar um contexto de contato linguístico entre o português brasileiro e o pomerano, no caso, a comunidade de Santa Augusta, município de São Lourenço do Sul, RS. Meu foco central recaiu sobre a constituição da identidade em meio a tal contexto bilíngue, no sentido de analisar como o pomerano influenciaria esse processo de constituição identitária em alunos da turma de pré-escolar e da turma de 9º ano; e se (e em que medida) a constituição identitária das crianças e dos adolescentes pesquisados estaria relacionada à adoção de uma pedagogia culturalmente sensível na sala de aula da turma de pré-escolar e à orientação dos jovens alunos do 9º ano. Busquei, por meio de tais questionamentos, compreender como a identidade – e seu processo de construção – influenciaria a manutenção do pomerano.

Para isso, reporte-me a teóricos dedicados à compreensão de aspectos socioculturais em sua relação com a língua, ou neste caso, as línguas. O tripé linguagem-cultura-sociedade foi nesse sentido o ponto chave desse trabalho, de modo que os fenômenos linguísticos e a identidade estão por ele imbricados. A linguagem é, dentre os muitos recursos simbólicos disponíveis para a produção cultural da identidade, o mais abrangente e flexível, desempenhando com isso papel central nesse processo (HALL & BUCHOLTZ, 2004).

Labov (2008), com seu estudo em Martha's Vineyard e em Nova York, contribuiu com métodos empíricos para a compreensão de fenômenos, para os quais a língua e sua relação com a identidade possuem papel determinante. Bortoni-Ricardo (2005; 1993; 1994) foi o expoente no que tange aos pressupostos da Sociolinguística Educacional, problematizando o tratamento da variação linguística no contexto escolar. O conceito da Pedagogia Culturalmente Sensível, cunhado por Erickson (1987) e utilizado pela SE, foi aqui abordado em sua relação com contextos bilíngues/multilíngues, o que permitiu uma reflexão não somente sobre a variação na escola, como também sobre o tratamento do bilinguismo pela mesma. Em âmbito metodológico, a Etnografia, através da observação participante, foi adaptada para permitir a análise das questões linguístico-identitárias acima mencionada.

A Psicologia Social, com Deschamps & Moliner (2014), ajudou-me a compreender mais amplamente o tema *Identidade*. Esses autores trazem uma perspectiva unicamente subjetiva do fenômeno. Não adotei a conceituação advinda dos Estudos Culturais, segundo a qual o indivíduo possui múltiplas identidades. Em consonância com os pressupostos sociolinguísticos, a identidade é aqui entendida como multifacetada, não parte única e exclusivamente do indivíduo para o social e não é simplesmente a fonte de cultura, mas, *pari passu*, o resultado da cultura, uma vez que se trata de construção intersubjetiva no próprio contexto local de interação. A Antropologia Linguística foi aqui reportada justamente como suporte para tal posicionamento sociolinguístico e os conceitos de semelhança e diferença (HALL & BUCHOLTZ, 2004) desempenharam esse papel.

A Psicologia Social ainda contribuiu com os conceitos de grupo de pertença e grupo de referência (DESCHAMPS & MOLINER, 2014), os quais permitiram entender como a identidade se relaciona com o grau de satisfação do indivíduo ante seu local de pertença. A partir desse arcabouço teórico, o esquema avaliação-orientação-identidade-atitude permitiu compreender como identidade, orientação e língua relacionam-se de modo complementar.

Com base nos pressupostos teóricos, procurei traçar primeiramente um perfil sociolinguístico de Santa Augusta. A comunidade é basicamente rural, sendo as plantações cultivadas pelas famílias em suas porções de terra e os produtos comercializados na região. O trabalho em família na agricultura determina também os papéis sociais dos membros da família. Aos homens, dizem respeito as atividades agrícolas mais pesadas, o gerenciamento e a manutenção econômica da propriedade e da família. As mulheres possuem participação ativa nas ações e decisões (SALAMONI et. al., 1995), auxiliam nas atividades de cultivo da terra, realizam os afazeres domésticos e são responsáveis pelo cuidado dos filhos. Estes, por sua vez, são educados a auxiliarem os pais; os meninos acompanham mais os pais na lavoura e as meninas, mais as mães nas atividades domésticas.

Santa Augusta possui alto grau de bilinguismo, conforme gráficos 2 e 3 (páginas 112 e 115, respectivamente), e com diglossia, como bem elucidou o gráfico 6 (página 119). O português apresentou maior percentual de uso na escola e na igreja, domínios entendidos como mais formais, enquanto que no lar e na lavoura, domínios informais, o pomerano é a língua mais empregada. Pelo fato de as

atividades agrícolas serem realizadas em família, o uso majoritário do pomerano em ambos os domínios representa um ato identitário, uma vez que a língua étnica carrega os valores familiares pomeranos.

Tais valores estão também fortemente relacionados ao trabalho com a terra, característica não somente econômica como também, e principalmente, sociocultural da comunidade. O pomerano é a língua do lar e do trabalho familiar na agricultura; inclusive, os locais de aprendizagem de ambas as línguas são bem delimitados: o pomerano é aprendido no lar, em família e o português é adquirido na escola, conforme gráfico 7 (página 123). Desse modo, a família desempenha importante papel para a manutenção do pomerano, conforme evidenciou também Silva (2001) e Ferguson (1959) em seus trabalhos.

Os teóricos e respectivos estudos suscitados ao longo da dissertação também constituíram a base sobre a qual determinei as hipóteses de meu trabalho. Primeiramente, esperava-se que a adoção ou não de uma pedagogia culturalmente sensível iria se relacionar diretamente com a construção da identidade das crianças do pré-escolar. Consequentemente, os usos linguísticos iriam ou em direção ao uso majoritário do PB ou determinado padrão identitário seria construído de modo a influenciar positivamente a manutenção do pomerano.

A escola Martinho Lutero preocupa-se com o contexto sociocultural e linguístico de seus alunos. Atividades nesse sentido são desenvolvidas pelo corpo docente, como as aulas de língua pomerana, confecção de cartazes em pomerano pelos alunos, realização de eventos abertos à comunidade e voltados para a valorização do pomerano. 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 também 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. O gráfico 7 (página 123) aponta para isso, 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 valoração da etnia e do pomerano.

A escola vem contribuindo positivamente ao respeitar os aspectos linguísticos 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, dentro da sala de aula, as ações pedagógicas também precisam ser culturalmente compreensíveis. As especificidades do entorno sociolinguístico, 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 as crianças. Conseqüentemente, 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.

Maria relatou, em sua entrevista sociolinguística, justamente esse dilema: *“Eu tenho que ensinar [...] a falar o português, mas ao mesmo tempo eu não posso deixar o pomerano de lado, porque se não ele não me entende e eu não vou chegar ao meu objetivo, [...] que é ensinar o português.”* Havia a alternância de código na sala de aula da turma de pré-escolar, tanto na interação aluno-aluno e aluno-professor, quanto professor-aluno. A primeira ocorria em diferentes situações: durante as brincadeiras na hora do recreio (principalmente entre os meninos), durante diversas atividades em aula e para momentos de desentendimento entre os próprios alunos.

A segunda acontecia quando os alunos desejavam contar e/ou comentar algum fato significativo de seu cotidiano e para sanar suas dúvidas quanto à realização das atividades em aula. E a terceira situação com alternância de código

ocorria quando a professora respondia às dúvidas de seus alunos, para explicar individualmente como o aluno deveria proceder na realização das atividades e para repreender algum aluno e/ou elucidar alguma ordem. De modo geral, as alternâncias iniciadas pelos alunos ocorriam em pomerano, enquanto que as realizadas pela professora iam em direção ao português.

À medida que o ano letivo se aproximava do final, o uso do português aumentou, primeiramente por parte de Maria e, então, por parte das crianças. A alfabetização em português foi a principal justificativa para esse movimento em direção ao PB, ao passo que o uso maior do pomerano no início do ano letivo ocorria como forma de facilitar a adaptação da criança no ambiente e rotina escolar e conseqüentemente auxiliar a progressão do aluno na alfabetização em português. Nas interações professor-aluno, o pomerano continuou a ser empregado para explicar individualmente alguma atividade, expor uma ordem e/ou repreender os alunos. Com isso, as crianças passaram a utilizar mais o português nas interações aluno-aluno.

Treze alunos, dos quais chegaram à escola sete bilíngües e três monolíngües em pomerano, passaram a empregar ao longo das observações mais o português em sala de aula, reflexo das ações pedagógicas voltadas para o uso crescente do PB. Com isso, os dados apontaram um processo de substituição do pomerano pelo português, o qual passou a ser utilizado com mais recorrência nas interações aluno-aluno e em situações específicas de sala de aula, ainda que houvesse por parte das crianças preferência pelo pomerano e ainda que Maria não objetivasse a substituição.

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 na realidade de ensino brasileira. Além disso, a escola ainda está associada ao ensino da norma padrão em detrimento da fala vernacular/língüas minoritárias, por mais 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 do processo de substituição e como reação a essa força monolingualizadora, oito meninos preferiram o pomerano em suas interações aluno-aluno, enquanto todas as oito meninas falavam majoritariamente em português e as

demais cinco crianças expressaram usos linguísticos em direção também ao PB. A análise dos dados me leva a acreditar que a preferência pelo pomerano por parte dos oito meninos também seja um ato identitário, em meio a um contexto em que o PB possui maior representatividade.

Os usos linguísticos distintos entre meninos e meninas expressam também as relações socioculturais características da comunidade pomerana. Os oito alunos do gênero masculino utilizam 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. Logo, a identidade, no caso da turma de pré-escolar, contribui para a manutenção do pomerano, pois falar em pomerano relaciona-se, ainda que subjetivamente, aos valores familiares e socioculturais característicos em Santa Augusta.

Não se pode afirmar que houve na turma de pré-escolar ausência de ações pedagógicas culturalmente sensíveis. A alternância de código em sala de aula e o trabalho de conscientização acerca do entorno sociolinguístico são ações valorativas e de respeito à língua e a aspectos socioculturais do alunado, assim como o uso do pomerano como forma de ambientar a criança à rotina escolar. No entanto, embora a escola adote práticas de valorização da cultura local, ela não conseguiu se desvencilhar de um papel ligado ao ensino da norma padrão em detrimento da fala vernacular e/ou línguas minoritárias. Os resultados apontaram que as ações pedagógicas estão relacionadas ao papel da escola e ainda são reflexo de representações do Brasil como um país monolíngue. Não se trata somente da presença ou ausência de uma pedagogia culturalmente sensível em sala de aula, e sim, no caso da escola pesquisada, de uma adequação ao contexto e de uma reavaliação das representações que ainda permeiam o ensino. A escola Martinho Lutero traz bons exemplos em direção a ações culturalmente sensíveis, mas ainda há concepções linguísticas quanto ao ensino do PB, as quais precisam ser repensadas, especialmente em contextos bilíngues como o de Santa Augusta, procurando evitar um processo de substituição da língua de imigração pelo PB.

Uma concepção teórica que pode auxiliar nesse sentido, a qual lida com a importância dos interlocutores numa interação, nos é fornecida por Allan Bell, que, em 1984, apresentou sua *Audience Design*: um novo enfoque sobre o papel do interlocutor nas alternâncias de estilo (conforme discutido na seção 3.2). A teoria de Bell propõe que os falantes adaptem o próprio estilo para buscar maior sintonia com seus ouvintes. Isso não implicaria um processo de substituição de uma língua por outra, e sim de uma adequação dos usos linguísticos para que, no caso dessa pesquisa, o pomerano não seja elencado somente a momentos de repreensão e/ou interação aluno-aluno.

Os resultados quanto aos dados de fala da turma de 9º ano possuem relação com os encontrados na turma de pré-escolar, especialmente no que diz respeito à distinção entre os usos linguísticos dos gêneros masculino e feminino, acordando com a quarta hipótese. Conforme a segunda hipótese, a qual previa a ocorrência de transferências linguísticas do pomerano para o português na fala dos jovens, foram observados diversos fenômenos: entonação ascendente em finais de frases declarativas (traço prosódico); acento da subtônica, monotongação da nasal, uso da líquida lateral alveolar [l] e da líquida não lateral dental/alveolar [r] (traços fonético-fonológicos), sendo que esses dois últimos co-ocorriam com seus correspondentes padrão [w] e [R]; e pronome demonstrativo 'aquele' como pronome reto (traço morfológico). As variantes padrão [R] e [w] e não padrão [r] e [l] dos fonemas /R/ e //, respectivamente, foram os fenômenos mais frequentes e desempenham o papel de quase marcadores linguísticos de identidade na fala dos adolescentes pesquisados, conforme gráfico 8 (página 135) e tabela 5 (página 135). Inclusive, os demais fenômenos menos frequentes ocorrem quase que exclusivamente na fala dos meninos, conforme tabela 6 (página 138). Desse modo, a variedade de fenômenos indica o alto grau de contato entre as línguas na comunidade.

Os usos das quatro realizações para os fonemas /R/ e // refletem as diferenças quanto aos papéis sociais que homem e mulher desempenham na comunidade e, principalmente, estão relacionadas à orientação dos jovens, conforme a terceira hipótese. As formas prestigiadas [R] e [w] são empregadas com maior frequência pelos oito informantes do gênero feminino, os quais possuem orientação pra fora da comunidade (gráfico 10, página 153). Elas desejam sair de Santa Augusta para cursar uma faculdade e/ou conseguir um emprego na zona

urbana de São Lourenço do Sul ou em outra cidade. Além disso, seu papel dentro da família consiste em auxiliar nos afazeres domésticos, como cozinhar, lavar roupas, e com o cuidado dos irmãos menores (quando há). Suas ações não estão tão ligadas ao cultivo da terra como no caso dos meninos. Dos 21 meninos, somente cinco (informantes 02, 13, 14, 19 e 24) possuem orientação para fora da comunidade. No entanto, o número de ocorrências de [R] e [w] e o percentual de influência apresentado por esses cinco meninos com relação ao total de realizações é menor que o das meninas, conforme tabelas 7, 8, 10 e 12 (páginas 141, 143, 147 e 155, respectivamente).

Já os demais informantes do gênero masculino, por seu turno, preferem as formas desprestigiadas [r] e [l], conforme gráfico 9 (página 139) e tabela 6 (página 138). Além disso, todos os 15 informantes com orientação para dentro da comunidade são do gênero masculino e são esses que exibem percentual maior para o tepe e para a alveolar, como indica o gráfico 10 (página 153). Esses 15 jovens desejam ou permanecer em Santa Augusta, porém desempenhando outra função (mecânico, caminhoneiro, entre outras), ou se tornar agricultores e continuar com o cultivo das terras, assim como seus pais. Desse modo, as formas linguísticas resultantes de transferência linguística da língua étnica são quase marcadores linguísticos de identidade não somente da fala do gênero masculino, como também dos meninos que desejam permanecer na comunidade.

Além disso, os informantes 01, 04, 07, 12, 21, 22, 27, 28 e 29, os quais desejam permanecer na comunidade, foram os que apresentaram mais realizações do tepe [r] e da alveolar [l] em sua fala em português, conforme gráfico 11 (página 159). Esses jovens, além de terem orientação pra dentro da comunidade, pertencem ao grupo daqueles que desejam se tornar agricultores assim como seus pais. Suas realizações das formas desprestigiadas para /R/ e // superam os demais meninos que também possuem desejo de permanência, porém desempenhando outras atividades, conforme visto através da tabela 13 (página 160).

Paralelamente aos resultados acima mencionados, há indícios de que o português vem ganhando maior espaço na comunidade, ou mais precisamente, no domínio do lar. O gráfico 4 (página 117) indica uma queda na quantidade de crianças que ingressam monolíngues em pomerano entre 2014 e 2016 na escola

Martinho Lutero, haja vista que o pomerano é aprendido no lar, na família. O número de alunos que chegam à escola já bilíngues subiu de 9, em 2014, para 16, em 2016.

Além disso, os alunos bilíngues em português e pomerano do 9º ano utilizam com seus avós majoritariamente o pomerano, pois estes possuem dificuldade para se expressar em português. Com os pais também é usado preferencialmente o pomerano. Inclusive, ao realizarem as compras na zona urbana de São Lourenço do Sul, muitos avós e pais dos pesquisados preferem lojas com atendentes que falam em pomerano. Porém, alguns jovens (informantes 17 e 09, ambos do gênero feminino) afirmaram usar mais o português com os irmãos mais novos. Como justificativa, foi apontado o fato de o português ser a língua mais falada na escola.

Os resultados quanto aos dados de fala das meninas do 9º ano também podem trazer indícios nesse sentido. As meninas aproximam sua fala em português da forma padrão, ao evitarem o tepe e a alveolar, transferências do pomerano. Elas possuem orientação para fora da comunidade, enquanto os meninos querem permanecer em Santa Augusta, futuramente com suas famílias: [...] *Ter uma esposa, ter filhos e viver com uma família, tranquilo.* (Informante 20, masculino.).

Por essas razões, então, lanço os seguintes questionamentos para pesquisas futuras: o pomerano continuará sendo ensinado e utilizado no lar e na lavoura (domínios que contribuem para a sua manutenção entre as famílias da comunidade), tomando-se como verdadeira a suspeita de que as meninas não desejam permanecer na agricultura da mesma forma como os meninos, e sim ir embora da localidade? Qual papel a escola desempenha nesse sentido, haja vista que ela ainda está associada ao ensino da variedade padrão?

Além desses [possíveis] fatores socioculturais, este trabalho de mestrado também não abarcou aspectos formais dos fonemas /R/ e /l/, como, por exemplo, a influência do contexto precedente e seguinte para a realização do tepe [r], da alveolar [l], da fricativa [R] e da forma vocalizada [w]. A frequência de uso das palavras também pode ser um fator que influencie as ocorrências, uma vez que na fala dos jovens, por exemplo, “talvez”, “alguma”, “difícil”, “agricultura”, “carro” e “terra” foram vocábulos bastante empregados. Desse modo, trago aqui questionamentos que podem ser mais bem esclarecidos através de estudos futuros, complementando a análise sociolinguística aqui realizada e fornecendo, então, uma descrição completa dos usos linguísticos dos moradores de Santa Augusta.

Diante, então, dos dados descritos e analisados nesse trabalho, pode-se afirmar que a identidade desempenha importante papel para a manutenção do pomerano em Santa Augusta. Trata-se de uma construção no local da imigração, sendo, nesse sentido, resultado inacabado do processo histórico. Há um corte, caracterizado, em consonância com Weber (2006), pela mitificação dos antepassados, situados no período inicial da imigração, e não do sujeito que mora na Alemanha ou no que hoje corresponde à antiga Pomerânia (norte da Alemanha e parte da Polônia). Os antepassados mitificados são aqueles que precisaram 'desbravar' as matas, cultivar a terra e para isso constituíram famílias numerosas, o que se relaciona ao papel social de homens e mulheres. Desse modo, no contexto de imigração de Santa Augusta, a identidade se constitui na e pela interação sociocultural e linguística, influenciando a manutenção do pomerano.

O pomerano representa os valores familiares, principalmente de cultivo da terra. Esse fato está ao mesmo tempo aliado ao papel social que homens detêm na família e para com a gestão da propriedade. Ainda que as hipóteses do meu estudo tenham abordado esses fatores socioculturais separadamente, os dados apontaram que eles são complementares. Assim, a orientação desempenha papel importante para a constituição da identidade dos jovens pesquisados e adquire significado se entendida em relação ao gênero e conseqüentemente aos papéis sociais de cada um. O mesmo ocorre no caso dos oito meninos da turma de pré-escolar, os quais já apontavam, na primeira etapa da pesquisa, para essas questões, ao preferir o pomerano nas interações aluno-aluno.

Referências bibliográficas

- ALKMIM, T. M. *Sociolinguística - Parte I*. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, vol. 1. São Paulo: Ed. Cortez, 7. ed., cap. 1, p. 21-48, 2007.
- ALTENHOFEN, C. V.. **O conceito de língua materna e suas implicações para o estudo do bilinguismo (alemão-português)**; In: Martius-Staden-Jahrbuch, São Paulo, n.49, p.141-161, 2002.
- ALTENHOFEN, C. V. *Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no sul do Brasil*. In: **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)**, Frankfurt am Main, v. 1, n. 3, p. 83-93, 2004.
- ALTENHOFEN, C. V.; RASO, T.; MELLO, H. *Os contatos linguísticos e o Brasil. Dinâmicas pré-históricas, históricas e sociopolíticas*. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- AMARAL, L. I. C.; BORGES, P. R. S.. **Sociolinguística Educacional: confluência e defluência**. Pelotas: Editora da UFPel, Caderno de Letras, v. 24, n. 12, p. 89-99, 2006.
- AMARAL, L. I. C.. *Marcadores linguísticos de gênero e sua relação com a adesão escolar de meninos impúberes*. In: **Identidade Social e Contato Linguístico no Português Brasileiro**. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 37-71, 2015.
- _____. **A concordância verbal de segunda pessoa do singular em Pelotas e suas implicações linguísticas e sociais**. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 22ª edição, 2003.
- BELL, A. *Language style as audience design*. **Language in Society**. New York : Cambridge University Press, v.13, 145-204, 1984.
- BORGES, P. R. S.. **Análise histórico-social-linguística de quatro famílias da comunidade pomerana da região de Pelotas/RS**. Pelotas: Caderno de Letras (UFPel), v. 1, n. 10, p. 191-211, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. *Educação bidialetal - O que é? É possível?* In: SEKI, Lucy (org.). **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas (SP): Ed. da UNICAMP, p. 71-88, 1993.
- _____. **Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula**. In: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº 12, dez. 1994.
- BREUNIG, C. G. **“Eu tenho que falar alemão, senão eles choram!” Bilinguismo como pedagogia culturalmente sensível**. In: *Calidoscópio*, Unisinos: vol.5, n.1, p.31-44, jan/abr 2007.

- BORELLA, S. G. **A produção oral das oclusivas de falantes bilíngues hunsriqueano-português na leitura do português.** *In.: Letrônica*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 569-587, jul./dez., 2014.
- CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** São Paulo: Parábola, 2002.
- CAMARA JUNIOR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa.** - 45. ed. – Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- CAMARA JR., J. M. **História da Linguística.** Tradução de Maria do Amparo Barbosa de Azevedo – 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CARVALHO, A. M. **Contribuições sociolinguísticas ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai.** *Pro-posições*. Campinas, vol.21, n. 3 (63), set/dez 2010.
- CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil.** *In: Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada –DELTA*. São Paulo: EDUC, v. 15, nº Especial, p. 385-417, 1999.
- CERQUEIRA, F. V. **Serra dos Tapes: mosaico de tradições étnicas e paisagens culturais.** *In: Anais do IV Seminário Internacional em Memória e Patrimônio.* Universidade Federal de Pelotas, 872-962, 2010. Disponível em: <http://simpufpel.files.wordpress.com/2010/09/mesa-serra-dos-tapes.pdf>. Acessado em 13 de dezembro de 2014.
- CERQUEIRA, F. V.; PEIXOTO, L. S.; GEHRKE, C.; DAL FORNO, R. **Diversidade narrativa das memórias de ítalo-descendentes no Museu Etnográfico da Colônia Maciel, Pelotas, RS.** *In: Anais do IV Seminário Internacional em Memória e Patrimônio.* Universidade Federal de Pelotas, 872-962, 2010. Disponível em: <http://simpufpel.files.wordpress.com/2010/09/mesa-serra-dos-tapes.pdf>. Acessado em 13 de dezembro de 2014.
- CORREIA, J. E. B. **A Identidade de Meninos e sua relação com a Variação Linguística de P4 e o Sucesso Escolar.** 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015
- COUTO, H. H. **Conceituando contato de línguas.** *In: COUTO, H. H.. Linguística, ecologia e ecolinguística - Contato de línguas.* SP: Contexto, p. 49-60, 2009.
- DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais.** Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Editora Vozes, 2º edição, 2014.
- ERICKSON F. **Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement.** *Anthropology & Education Quarterly*. Vol. 18 (4), pp. 335-56, 1987.
- FERGUSON, C. A. **Diglossia.** *Word. Journal of linguistics* 15, v. 1, p. 325-340, 1959.
- FINO, C. N. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais.** *In: Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) Educação e Cultura.* Portugal: Funchal, DCE – Universidade da Madeira, p. 43-53, 2008. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>. Acessado em: 30 de maio de 2014.

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. (eds). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, p. 15-32, 1972.

FRITZEN, M. P. **“Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben”:** bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GROSJEAN, F. **Life with two languages. An introduction to Bilingualism.** England: Harvard University Press, 1982.

GROSJEAN, F. **A psycholinguistic approach to code-switching: the recognition of guest words by bilinguals.** In: MILROY, L.; MUYSKEN, P. *One speaker, two languages*. Nova York: Cambridge University Press, p. 259-275, 1995.

GROSJEAN, F. **Bilinguismo Individual.** Tradução: Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. Goiânia: Revista UFG, nº 5, p. 163-176, 2008.

GUY, G. R. **A identidade linguística da comunidade de fala: paralelismo interdialeto nos padrões de variação linguística.** *Organon*, v. 14; n. 28-29, 2000.

HALL, K.; BUCHOLTZ, M. **Language and Identity.** In: DURANTI, A. *A Companion to Linguistic Anthropology*. USA: Blackwell Publishing, capítulo 16, p. 369-394, 2004.

HEREDIA, C. **Do bilinguismo ao falar bilíngue.** In: VERMES, G.; BOUTET, J. [orgs.]. *Multilinguismo*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989.

HINTEREDER, P. et. al. **Tatsachen über Deutschland.** Frankfurt am Main: Societäts Verlag, 2010.

KROCH, A. S. **Toward a theory of a social dialect variation.** In: *Language in Society*. Cambridge, n. 7, -. 17-36, 1976.

KRUG, M. J. **Identidade e comportamento linguístico na percepção da comunidade plurilíngue alemão-italiano-português de Imigrante – RS.** Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem em Contexto Social) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2004.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos.** [1972] Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Some of Reading Problems for Negro Speakers of Nonstandard English.** In: BARATZ, J. C. & SHUY, R. (orgs.), pp. 29-67, 1969.

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: *Anais do IV Seminário Internacional em Memória e Patrimônio*. Universidade Federal de Pelotas, p. 905-915, 2010. Disponível em: <http://simpufpel.files.wordpress.com/2010/09/mesa-serra-dos-tapes.pdf>. Acessado em 13 de dezembro de 2014.

MEY, J. L. **Etnia, identidade e língua.** In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e Identidade – elementos para uma discussão no campo aplicado.* Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 69-88, 1998.

MELLO, H. A. B. **Prefácio.** In: SILVA, Sidney de Souza (Org.). *Línguas em Contato: cenários de Bilinguismo no Brasil.* São Paulo: Ed. Pontes, p. 9-13, 2011.

MORELLO, R. (org.). **Leis e línguas no Brasil. O processo de cooficialização e suas potencialidades.** Florianópolis: IPOL: Nova Letra Gráfica e Editora, 2015, 140p.

MOZZILLO, I. **A conversação bilíngue dentro e fora da sala de aula de língua estrangeira.** In: HAMMES, W. ; VETROMILLE-CASTRO, R. (orgs.) *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.** 90f. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pelotas.

OLIVEIRA, L. R. V. et. al. **Situação do bilinguismo em comunidade pomerana na Serra dos Tapes – RS.** In: MOZZILLO, I. et al. (org). *Anais do FILE IV – Cultura e Diversidade.* Pelotas, 2007.

PENNA, M. **Relatos de imigrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento.** In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e Identidade – elementos para uma discussão no campo aplicado.* Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 89-112, 1998.

PEREIRA, É. L. **Linguagem e Comunicação: revisão dos conceitos centrais da etnografia da fala.** In: ILHA - Revista de Antropologia. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina: v. 9, n. 1,2, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/viewFile/16511/15082>. Acesso em: 03 de julho de 2014.

PINHO, I. C. **Diversidade e Identidade: as micro-decisões na manutenção/perda de uma língua materna minoritária.** In: Revista Contingentia: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 3, nº 1, 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/4159>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

PUPP SPINASSÉ, K. **Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: a língua como fator identitário e inclusivo.** In: Revista Conexão Letras. Porto Alegre: PPG-Letras, UFRGS, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/20697>. Acesso: 4 de outubro de 2013.

PUPP SPINASSÉ, K. **Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil.** In.: *Revista Contingentia.* Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: vol. 1, p. 01–10, 2006.

SAGAZ, M. R. P.; MORELLO, R. **Observatório da Educação na Fronteira: Mapas Linguísticos.** Florianópolis: IPOL: Editora Garapuvu, 2014.

SALAMONI, G.; ACEVEDO, H. C.; ESTRELA, L. C. (orgs.). **Os Pomeranos: valores culturais da família de origem pomerana no Rio Grande do Sul – Pelotas e São**

Lourenço do Sul. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, Editora Universitária, 1995.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** Trad.: Antônio Chelini; José Paulo Paes; e Izidoro Blikstein. São Paulo: Ed. Cultrix, 1973.

SCHNEIDER, M. N. **As (des)sonorizações e a neutralização da vibrante: atitudes e concepções linguísticas.** In: Revista Contingentia, vol. 3, n. 2, p. 77-88, 2008.

_____. **Variação e discriminação linguística no ensino e aprendizagem de línguas em comunidades bilíngues.** In: Calidoscópico. São Leopoldo: Universidade Federal do Vale do Rio dos Sinos, vol. 07, n. 01 janeiro/abril, p. 79-85, 2009.

SILVA, S. 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, SP: Pontes Editores, p. 117-140, 2011.

SOUZA, M. A.; PINTO, N. B.; ENS, R. T.. **As contribuições da etnografia para a pesquisa educacional.** II Seminário de Pesquisa e estudos qualitativos: a pesquisa qualitativa em debate.; **Anais:** Bauru, 2004. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt2/07.pdf>. Acessado em: 30 de maio de 2014.

THUM, C. **Educação, história e memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unisinos, São Leopoldo, 2009.

TRESSMANN, I. **O POMERANO: UMA LÍNGUA BAIXO-SAXÔNICA.** In: *Educação, Cultura, Sociedade.* Revista da Farese. Santa Maria de Jetibá, Faculdade da Região Serrana: vol. 1, pp. 10-21, 2008. Disponível em: [http://www.farese.edu.br/pages/artigos/pdf/ismael/O%20POMERANO%20-%20UMA%20L%20C%20%8DNGUA%20B.-SAX%20C%20%94NICA%20\(R Revista%20da%20Farese\).pdf](http://www.farese.edu.br/pages/artigos/pdf/ismael/O%20POMERANO%20-%20UMA%20L%20C%20%8DNGUA%20B.-SAX%20C%20%94NICA%20(R Revista%20da%20Farese).pdf) Acesso em: 15 de maio de 2013.

_____. **Dicionário enciclopédico pomerano/português.** Editora CDU: Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, 2006.

WEBER, R. **Imigração e identidade étnica: temáticas historiográficas e conceituações.** Espírito Santo (Universidade Federal do Espírito Santo): Revista Dimensões, vol. 16, p. 236-250, 2006.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I.. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** Tradução Marcos Bagno; revisão técnica Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

VANDRESEN, P. **Contato linguístico e bilinguismo em Arroio do Padre-RS.** In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 7, 2006, Pelotas, RS. Matzenauer, C.L. B. et al, (Orgs.). **Anais.** Pelotas: EDUCAT, p. 1-6, 2006. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/07/dir/arq28.pdf> Acesso: 15 de maio de 2013.

VANDRESEN, P. O bilinguismo pomerano-português na região de Pelotas. In: RONCARATI, C. & ABRAÇADO, J. (Orgs.). *Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Niterói: EDUFF, p. 39-51. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO

Entrevista nº _____

1. Nome:	
2. Profissão: Pai: _____ Mãe: _____ (<i>Se agricultores</i>)	
3. O que vocês plantam na propriedade? Onde vendem os produtos?	
4. Quem da tua família vai pra lavoura? Quem costuma ficar em casa? Fazer o almoço?	
5. Tu ajudas na lavoura e/ou nos afazeres de casa? Por que ajudas? Tu gosta?	
6. E teus pais gostam quando tu ajudas na lavoura?	
7. Eles acham que tu deverias continuar na lavoura, ajudando eles ou eles querem que tu estudes? Por quê?	
8. E tu concordas em ficar (ou não) na lavoura? Por quê?	
9. E teus avós (maternos e paternos)? Qual foi/é a profissão deles? E tu moras junto com eles (quais? paternos ou maternos)?	
10. Eles falam em pomerano? E em português? Com que frequência, cada uma?	
11. Em qual língua tu mais falas com eles (em pomerano ou em português)? Por quê?	
12. Tu gosta de falar em pomerano com eles? Por quê? (Esta pergunta será realizada se a língua mais falada com os avós for o pomerano.)	
<hr/>	
(<i>Se não agricultores</i>)	
3. Há quanto tempo teu pai/tua mãe trabalha neste local?	
4. Tu costumava ajudar teus pais em alguma atividade em casa? Por quê?	
5. Teus pais acham que tu deverias continuar os estudos? Onde?	
6. E tu concordas em continuar (ou não) os estudos? Por quê?	
7. E teus avós (maternos e paternos)? Qual foi/é a profissão deles?	
8. Eles falam em pomerano? E em português?	
9. Em qual língua tu mais falas com eles (em pomerano ou em português)? Por quê?	
10. E tu gosta de falar em pomerano com eles? Por quê?	
13. Quanto tempo tu estás na escola/estudando?	
14. Tu gosta de ler? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
15. O que tu costuma ler? <input type="checkbox"/> Jornal <input type="checkbox"/> Revista <input type="checkbox"/> Bíblia <input type="checkbox"/> Literatura	
16. Tu sempre morou em São Lourenço do Sul? De onde vens? _____	
17. (Se advém de outra cidade) Há quanto tempo moras em SLS? _____ anos	
18. E tu gosta de morar aqui, em Sta. Augusta? Por quê?	
19. As pessoas aqui são legais? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
20. Em que cidade tu gostarias de morar? Por quê? (Por que lá?)	
<hr/>	
21. Para qual(is) cidade(s) da redondeza tu vai com mais frequência? (Canguçu, SLS,	

Pelotas)	
22. Fazes compras nesta cidade (SLS)? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não (Se não : em que cidade(s) compras?)	
Como? (<input type="checkbox"/> carro <input type="checkbox"/> moto <input type="checkbox"/> ônibus)	
23. Onde compras alimentos?	24. Em que loja(s) compras roupas? Por quê?
25. Tu tem acesso à internet (em casa)?	
26. O que mais gostas de fazer aos finais de semana?	
27. Quais locais tu costumavas frequentar? Com quem?	
<input type="checkbox"/> igreja/culto <input type="checkbox"/> baile <input type="checkbox"/> jogos de futebol/campeonatos coloniais	
28. Tu conhece alguém aqui da comunidade que sabe contar histórias? (nome, endereço) Essa pessoa costuma narrar em que língua?	
29. Tu admiras alguma pessoa por ela ser comunicativa ou ter influência sobre os outros? (nome, endereço) Por quê?	
30. Na tua opinião, como é a maioria das pessoas que moram em Sta. Augusta?	
<input type="checkbox"/> avaliação positiva (+) <input type="checkbox"/> avaliação negativa (-)	
31. Principal característica dos moradores daqui: (qualidade ou defeito)	
32. Na tua opinião, como são os (mencionar o morador da cidade para a qual o(a) entrevistado(a) demonstrou interesse na questão 20)?	
<input type="checkbox"/> avaliação positiva (+) <input type="checkbox"/> avaliação negativa (-)	
33. Como é a fala dos pomeranos em relação às pessoas da cidade?	
<input type="checkbox"/> avaliação positiva (+) <input type="checkbox"/> avaliação negativa (-)	
Obs.:	
CONVERSA LIVRE:	
Como tu te imaginas daqui a 20 anos?	
O que estarás fazendo?	
Onde estarás trabalhando? E onde estarás morando? Com quem?	
Tu te imaginas trabalhando na lavoura ou indo embora daqui?	

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR

Ficha nº _____

PARTE I

Preencha esta ficha com as informações solicitadas:											
1. Nome completo: _____											
2. Idade: _____						3. Sexo: () Masculino () Feminino					
4. Data de nascimento: ____ / ____ / ____											
5. Endereço: _____ _____											
6. Quantas pessoas moram na mesma propriedade/residência? _____											
7. Qual a idade de seus pais? a) pai _____ b) mãe _____											
8. Tu tens irmãos(ãs)? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quantos? _____											
Qual a idade de seus irmãos? _____ _____											
Completa com a informação adequada:											
9. Qual a escolaridade de seus irmãos?											
a)											
b)											
c)											
d)											
e)											
Marque com um X a(s) opção(s) adequada(s) nas perguntas abaixo:											
10. Qual a escolaridade de seus pais?											
PAI						MÃE					
Efi	EFc	EMi	EMc	ES	Analfabeto	Efi	EFc	EMi	EMc	ES	Analfabeta
11. Qual é a religião de sua família?						12. Tu sabes falar em pomerano ?					
Católica	IECLB	IELB	Livre			Sim	Não	Só entendo		Outro:	
13. Seus pais falam em pomerano ?						14. Qual língua é mais falada em casa?					
PAI () sim () não						() Português			() Outra – Qual?		
MÃE () sim () não						() Pomerano			_____		

QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR

PARTE II

<p>15. Onde tu aprendeste a falar em pomerano?</p> <p>() Em casa</p> <p>() Na escola</p>	<p>16. Tu falas em pomerano diariamente?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p>
<p>17. Em que ambientes tu falas em pomerano?</p> <p>() Na igreja/culto</p> <p>() Nos jogos de futebol</p> <p>() Nas festas da comunidade</p> <p>() Em casa</p> <p>() Na escola</p> <p>() Na lavoura</p> <p>Observação: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>18. Onde tu aprendeste a falar em português?</p> <p>() Em casa</p> <p>() Na escola</p>	<p>19. Tu falas em português diariamente?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p>
<p>20. Em que ambientes tu falas em português?</p> <p>() Na igreja/culto</p> <p>() Nos jogos de futebol</p> <p>() Nas festas da comunidade</p> <p>() Em casa</p> <p>() Na escola</p> <p>() Na lavoura</p> <p>Observação: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Letras – Área de Estudos da Linguagem

Autorização para uso de Dados, Voz e Imagem com finalidade acadêmica

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a)
_____, autorizo o uso de dados gerados a partir de gravação em áudio de entrevista sociolinguística. Os dados empíricos serão utilizados em análises e publicações derivadas dessas análises à pesquisa de Mestrado e respectiva escritura de dissertação de mestrado, desenvolvidas por Daiane Mackedanz, sob orientação do Prof. Dr. Luís Isaias Centeno do Amaral, na Universidade Federal de Pelotas. Esta pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa “Marcadores Linguísticos de Identidade”, registrado no COCEPE-UFPel, sob número 6757.

São Lourenço do Sul, 11 de março de 2015.

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador