

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO**



Dissertação

**ATITUDE, ORIENTAÇÃO E IDENTIDADE LINGUÍSTICA DOS POMERANOS
RESIDENTES NA COMUNIDADE DE SANTA AUGUSTA-SÃO LOURENÇO
DO SUL-RS- BRASIL.**

Marina Marchi Mujica

Pelotas, 2013

MARINA MARCHI MUJICA

**ATITUDE, ORIENTAÇÃO E IDENTIDADE LINGUÍSTICA DOS POMERANOS
RESIDENTES NA COMUNIDADE DE SANTA AUGUSTA- SÃO LOURENÇO
DO SUL-RS- BRASIL.**

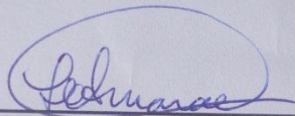
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Luís Isaías Centeno do Amaral

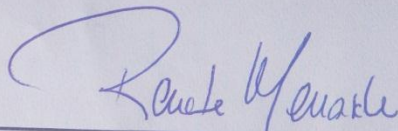
Pelotas, 2013

Marina Marchi Mujica

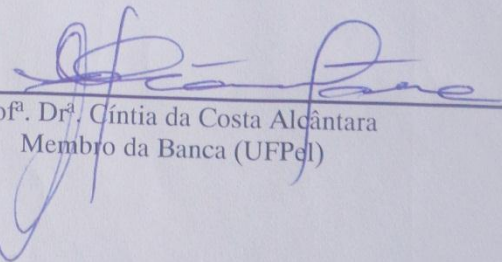
**ATITUDE, ORIENTAÇÃO E IDENTIDADE LINGUÍSTICA DOS
POMERANOS RESIDENTES NA COMUNIDADE DE SANTA AUGUSTA- SÃO
LOURENÇO DO SUL – RS - BRASIL**



Prof. Dr. Luís Isaías Centeno do Amara
Orientador/Presidente da banca (UFPel)



Profª. Drª. Renata Menasche
Membro da Banca (UFPel)



Profª. Drª. Cíntia da Costa Alcântara
Membro da Banca (UFPel)

Dados de catalogação na fonte:

Ubirajara Buddin Cruz – CRB 10/901

Biblioteca de Ciência & Tecnologia - UFPel

M953a Mujica, Marina Marchi

Atitude, orientação e identidade linguística dos pomeranos residentes na comunidade de Santa Augusta-São Lourenço do Sul-RS- Brasil / Marina Marchi Mujica. – 90f. : il. – Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Área de concentração Sociolinguística. Universidade Federal de Pelotas. Centro de Letras e Comunicação. Pelotas, 2013. – Orientador Luís Isaías Centeno do Amaral.

Dedico este trabalho aos meus pais, por estarem sempre presentes, incentivando a minha caminhada, auxiliando e servindo sempre como exemplo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, o Prof. Dr. Luís Isaías Centeno do Amaral, pela dedicação e paciência; por ter compartilhado comigo os seus conhecimentos e, principalmente, pelo comprometimento, carisma e entusiasmo com tudo que diz respeito a este trabalho; à Profa. Dra. Renata Menasche, por ter me incluído em sua realidade e apresentado uma nova gama de possibilidades e, ainda, pela boa vontade e disposição contagiante; à Profa. Dra. Cíntia da Costa Alcântara, por ter feito toda a diferença no mestrado, visto que suas aulas foram as que me fizeram realmente gostar e aproveitar o curso; ao Prof. Dr. Carmo Thum, por todo o apoio e por fazer com que tudo isso fosse possível; ao meu grande amigo Raoní Lemos, pelo incentivo incansável dia após dia, pelo carinho, pela dedicação, pelo apoio e, principalmente, por não me deixar desistir ou duvidar da minha capacidade; às minhas grandes amigas e dádivas deste curso de mestrado, Veronica Amaral e Morgana Paiva, pela amizade, cumplicidade e por terem feito que estes dois anos valessem realmente a pena; à Débora Barbosa, por conseguir, mesmo à distância, ser uma das pessoas mais presentes e incentivadoras da minha vida; à comunidade pomerana (alunos, professores e famílias), pela maravilhosa recepção e reciprocidade; ao meu irmão, Marcos Machado, pela compreensão e pela ajuda, visto que sem ele eu não teria conseguido arrumar tempo para me dedicar tanto ao mestrado; aos meus pais, Jaime Sallés e Marene Marchi, pelo apoio, incentivo, exemplo, dedicação, auxílio, amor e por acreditarem e torcerem por mim sempre; e a todos que contribuíram, de alguma forma, com a realização deste trabalho.

*"Não haverá borboletas se a vida não
passar por longas e silenciosas
metamorfoses."*

(Rubem Alves)

MUJICA, Marina Marchi. Atitude, orientação e identidade linguística dos pomeranos residentes na comunidade de Santa Augusta- São Lourenço do Sul-RS- Brasil. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pelotas.

RESUMO

A atitude, a orientação e a identidade linguística dos pomeranos residentes na comunidade de Santa Augusta, Rio Grande do Sul, Brasil, são os principais focos desta pesquisa, além de questões relativas à diglossia e ao bilinguismo, segundo autores como Goz Kaufmann (2001), Mackey (1972), Hatch (1983) e Harmers&Blank (2000). Visamos verificar o prestígio, o grau de importância e a possibilidade da existência de uma situação diglósica com relação às línguas portuguesa e pomerana, ademais de verificar se há algum marcador linguístico de identidade dentro da comunidade pomerana. Para isto, nos valem da metodologia da etnografia da fala, associada à metodologia variacionista laboviana. Entrevistamos duas famílias, as quais somaram 11 informantes, selecionados mediante contato prévio com alunos de pré-escola da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero (Comunidade de Santa Augusta- São Lourenço, RS). Além disso, realizamos análises com base em questionários com perguntas referentes a diversos eixos (família, saúde, práticas culturais, escolarização, linguístico, etc.), que foram respondidos por uma média de 35 famílias. Os resultados indicam que as crianças de Santa Augusta são bilíngues simultâneos, sendo que está havendo uma transição de bilinguismo endógeno para exógeno e de bilinguismo subtrativo para aditivo. Além disso, percebemos uma situação diglósica que demonstra um uso equivalente de português e pomerano e uma identidade mais associada à pomerana. E, ainda, constatamos a existência de marcadores linguísticos de identidade na fala dos pomeranos entrevistados.

Palavras- Chave: Identidade; bilinguismo; diglossia; atitude.

MUJICA, Marina Marchi. Atitude, orientação e identidade linguística dos pomeranos residentes na comunidade de Santa Augusta- São Lourenço do Sul-RS- Brasil. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pelotas.

RESUMEN

La actitud, la orientación y la identidad lingüística de los pomeranos residentes en la comunidad de Santa Augusta, Rio Grande do Sul, Brasil, son los principales focos de esta investigación, además de cuestiones relativas a la diglosia y al bilingüismo, segundo autores como Goz Kaufmann (2001), Mackey (1972), Hatch (1983) y Harmers & Blank (2000). Visamos verificar el prestigio, el grado de importancia y la posibilidad de que ocurra una situación diglosica con relación a las lenguas portuguesa y pomerana, además de verificar se hay algún marcador lingüístico de identidad en la comunidad pomerana. Para eso, utilizamos la metodología de la etnografía de la comunicación, asociada a la metodología variacionista laboviana. Entrevistamos dos familias, las cuales sumaron 11 informantes, seleccionados mediante contacto previo con alumnos de preescolar de la “Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero” (Comunidad de Santa Augusta- São Lourenço, RS). Además de eso, realizamos análisis con base en cuestionarios con preguntas referentes a diversos ejes (familia, salud, prácticas culturales, escolarización, lingüístico, etc.), que fueron respondidos por 36 familias. Los resultados indican que los niños de Santa Augusta son bilingües simultáneos, siendo que está habiendo una transición de bilingüismo endógeno para exógeno y de bilingüismo sustractivo para aditivo. Percibimos, también, una situación diglosica que demuestra un uso equivalente de portugués y pomerano y una identidad más asociada a la pomerana. Y, todavía, constatamos la existencia de marcadores lingüísticos de identidad en el habla de los pomeranos entrevistados.

Palabras- Clave: Identidad; bilingüismo; diglosia; actitud.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa da Europa, mostrando a localização da antiga Pomerânia.....	02
Figura 2. Reformulação da representação de Schmidt sobre a distribuição das línguas indoeuropeias 03	
Figura 3. Dimensões de bilinguismo de Harmers e Blanc (2000)	19
Figura 4. Relações entre Bilinguismo e Diglossia	21
Figura 5. Mapa de São Lourenço do Sul, Rio Grande do Sul	34
Figura 6. O prédio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero	35
Figura 7. Alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero, podendo-se apreciar o fenótipo característico à etnia.....	35
Figura 8. Alunos de pré-escolar da E.M.E.F. Martinho Lutero durante o trabalho do grupo de pesquisa.....	37
Figura 9. Alunos de pré-escolar da E.M.E.F. Martinho Lutero realizando trabalho em grupo	38
Figura 10 e 11. Lâminas ilustrando o trabalho de alunos referente a uma das atividades propostas.....	39
Figura 12. Croquis da situação de interação na sala da casa	41
Figura 13. Croquis da situação de interação na sala da casa	43
Figura 14. Gráfico que ilustra a utilização de determinada língua no ambiente familiar e em situações sentimentais	47
Figura 15. Comparação do uso da língua pomerano lar de uma comunidade rural do Município de Arroio do Padre/RS e uma comunidade urbana do bairro Três Vendas na cidade de Pelotas/RS	49
Figura 16. Uso do pomerano na comunidade de Arroio do Padre e Três Vendas, Pelotas	50
Figura 17. Funções internas do pomerano em Arroio do Padre e Pelotas.....	51
Figura 18. Continuidade do pomerano em Arroio do Padre e Pelotas.....	52
Figura 19. Gráfico ilustrando o ensino da língua portuguesa dentro dos lares, prévio ao ensino formal.....	53

Figura 20. Gráfico ilustrando o interesse da comunidade em transformar o pomerano em língua de cultura	55
Figura 21. Gráfico ilustrando a preferência de comunicar-se em língua pomerana e do grau de parentesco com o primeiro integrante da família que aprendeu a língua portuguesa	59
Figura 22. Competência Comunicativa dos Informantes em Pomerano e Alemão	60

SUMÁRIO

RESUMO	V
LISTA DE FIGURAS.....	VII
I. INTRODUÇÃO.....	01
I.I. A Etnia Pomerana.....	01
I.II. Projeto “Educação e Memória”.....	11
II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
II.I. Bilinguismo e Diglossia	14
II.II. Diferenças entre Bilinguismo e Diglossia	20
II.III. Orientação, Atitude e Identidade Linguística.....	22
III. METODOLOGIA.....	30
IV. RELATO DAS ENTREVISTAS COLETADAS A CAMPO	34
V. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	45
VI. CONCLUSÃO.....	63
VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
ANEXOS	

I. INTRODUÇÃO

As marcas identitárias dos pomeranos residentes na Comunidade de Santa Augusta, no município gaúcho de São Lourenço do Sul, no Rio Grande do Sul, Brasil, contemplam sua brasilidade e sua germanidade. Assim, suas atitudes, sua orientação e sua identidade linguística são analisados através de questões relativas à diglossia e ao bilinguismo.

Está vinculado ao Projeto Marcadores Linguísticos de Identidade, o qual faz parte da Linha de Pesquisa *Descrição e Análise do Português Brasileiro*, pertencente ao Programa de Pós Graduação em Letras- Mestrado- da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Faz parte, também, de um Projeto de Pesquisa mais amplo, denominado “*Os Pomeranos, a Cultura Local e os Processos Formativos*”¹, vinculado ao Grupo de Pesquisa “EDUCAMEMÓRIA: Educação e Memória”², cadastrado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). O referido projeto, desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), sob a coordenação do Dr. Carmo Thum, 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.

Dessa forma, contribui para o conhecimento linguístico, histórico, social e cultural da comunidade pomerana que habita no sul do Brasil.

I.I. A Etnia Pomerana

Portugueses, negros, índios e um expressivo número de imigrantes vindos de diversas partes do mundo vêm contribuindo, desde o Século XVI, na formação da cultura brasileira, isto é, na sua identidade multicultural. Ademais,

¹ http://www.educamemoria.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=16

² <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0167708LX6DNHR>

o Brasil destaca-se pelo seu multilinguismo, visto que coexistem mais de 180 línguas, sendo a maioria indígena e as restantes nativas de imigrantes da Europa, do Oriente Médio e da Ásia (Jürgens, 2005). Entre os imigrantes europeus, destacam-se os de origem alemã, representados inclusive pelos pomeranos vindos da antiga Pomerânia, que se situava nas costas do mar Báltico, entre a Polônia e a Alemanha (Figura 1).



Figura 1. Mapa da Europa, mostrando a localização da antiga Pomerânia.

A Pomerânia, cujo nome (*Pomerânica*) é a forma latinizada da palavra eslava “pomeriô”, (em polonês Pomorze) que significa “país ao longo do mar” (Salamoni, 1995), era basicamente agrícola. Nela predominavam os pequenos agricultores que trabalhavam e viviam sob condições precárias, nos grandes latifúndios.

Na Idade Média, a Pomerânia estava inicialmente habitada por tribos eslavas, porém estas foram posteriormente substituídas pelos germanos. Com relação às línguas que permeavam a região, Lehmann (1962) afirma que:

O alto alemão exerceu influência cada vez mais forte sobre os dialetos do extremo norte da Alemanha – de forma que se percebe uma ruptura nos dados que chegaram a nós recentemente vindos das

planícies da Alemanha – [dialetos] chamados de **saxão antigo**, e depois de **baixo alemão**. (p. 37)³

A Figura 2, a seguir, é uma reformulação da apresentação das línguas indoeuropeias realizada por Schimdt (1926). Nela podemos observar que a língua pomerana, que é ágrafa, tem como substratos variedades dos galhos *eslavo*, *germânico* e *itálico*. O pomerano não teve influência significativa de línguas celtas: este foi o caso do alto alemão (o alemão das regiões altas), que não teve influência de tribos eslavas. O resultado é que as línguas e dialetos tratados como baixo alemão (das planícies ao norte) têm influência marcante do que mais tarde se denominou de línguas saxônicas. Por essa razão, o Pomerano é bastante diferente do alemão padrão, cuja origem está ligada ao alto alemão.

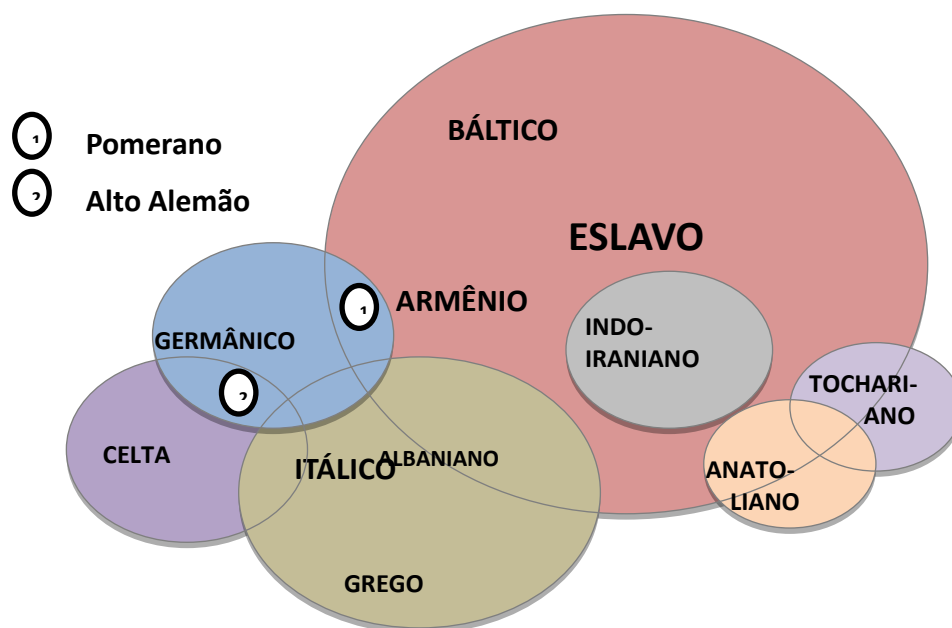


Figura 2. Reformulação da representação de Schmidt⁴ sobre a distribuição das línguas indoeuropeias (cf. Lehmann, 1962, p. 141).

³ Tradução para: “High German exerted a progressively stronger influence on the dialects of northern Germany, so that we note a break between the earliest materials handed down to us from the lowlands of Germany, labeled **Old Saxon**, and the later **Low German**.”

Enquanto a Pomerânia se tornava uma região mais pobre e sem direitos, o Brasil vinha se posicionando como uma excelente alternativa para os pomeranos. Deixar a miséria e a falta de perspectivas de progresso para emigrar a um país de terras produtivas e sem guerras, começava a parecer uma ótima alternativa para conseguirem uma melhoria significativa de vida.

Em 1807, o Estado Prussiano decretou a abolição definitiva da escravidão camponesa e, a esse respeito, Salamoni (2001) revela que:

[...] a maior parte dos camponeses perdeu parte ou todas as terras que cultivava, sendo obrigada a se submeter ao trabalho nas propriedades senhoriais ou, então, buscar ocupação nas indústrias urbanas, engrossando a massa de deserdados que passaram a viver nas cidades.(p. 3).

Por sua vez, Santos & Mueller (2009) explicam que:

O governo brasileiro, naquele momento, estava diante do impasse provocado pelo fim da escravidão, que trouxera da África povos que representavam a alteridade de maneira radical, que vinham de terras desconhecidas e não colonizadas, e que até então haviam sido mantidos como escravos, aniquilados em sua humanidade e impossibilitados de se constituírem como subjetividades, individualidades e coletividades culturalmente diferentes. Era necessário encontrar novas formas de trabalho, novas levas de trabalhadores não mais escravizados, mas pessoas que fossem “livres”. O incentivo e o subsídio para trazer imigrantes europeus que preenchessem esse espaço surgiram como solução para a questão mão-de-obra. (p. 263)

Devido a essa necessidade e nova realidade, começaram a ser construídos núcleos de colonização, tanto por iniciativa do governo quanto por iniciativas privadas. O de maior sucesso foi, primeiramente, o empreendimento idealizado e comandado por Jacob Rheingantz, um empreendedor natural de Sponheim, Alemanha. Sobre essa iniciativa, Coaracy (1957) revela:

... na série de insucessos das várias tentativas de colonização por iniciativa particular, notava-se uma exceção singular. Uma colônia houve que, vencendo as dificuldades e vicissitudes naturais a este gênero de empreendimento, se desenvolveu, cresceu e prosperou até atingir a autonomia sob a forma de município, única e exclusivamente sob a administração privada, sem que se apresentasse a necessidade de ser encampada pelo governo, para evitar que se aniquilasse e desaparecesse. (p. 23)

Rheingantz optou por iniciar a colonização na Serra dos Tapes, no Rio Grande do Sul, onde investiu no desenvolvimento de atividades agropecuárias. Assim, em janeiro de 1858, começaram a chegar, nesse mesmo local, os primeiros colonos. Entre eles não havia somente pomeranos, mas procedentes de Hannover, Prússia, Altona, Saxônia, Hamburgo, Holstein, România, Osterfeld e Lubeck.

Em território europeu, a história recente dos pomeranos revela a diáspora e o extermínio cultural da época. Após a derrota da Alemanha na II Guerra Mundial (a partir de 1945), a Pomerânia, que antes era dividida entre Pomerânia Ocidental ou Anterior e Pomerânia Oriental, passou a fazer parte respectivamente, do Estado de Mecklenburgo-Pomerânia (Alemanha) e da Polônia. Deixou, assim, de existir de forma autônoma, tornando-se parte do território soviético. E, nesse mesmo período, o Exército Vermelho expulsou os pomeranos da sua terra natal, fazendo com que a maioria se dispersasse pela Alemanha Oriental e imigrasse atrás de novas oportunidades.

Em território brasileiro, diferentemente do que aconteceu na Europa, as condições geopolíticas favoreceram a preservação cultural. Os pomeranos se assentaram em diferentes localidades do país, principalmente no Espírito Santo, Minas Gerais, Rondônia, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. No entanto, por serem majoritariamente protestantes, os que migraram para Pelotas (RS), cidade predominantemente luso-brasileira e católica, acabaram mantendo uma orientação mais fechada para dentro da sua comunidade, diminuindo, assim, a influência cultural advinda de outros povos.

Dedicavam-se, quase que exclusivamente, a uma agricultura de subsistência, como revela Roche (1969):

A atividade de todas as colônias e de todos os seus habitantes, pelo menos no começo, era a cultura de subsistência, sobretudo de milho, do feijão-preto e da batata. Nessa época, firma-se entre os colonos a idéia de que as únicas terras propícias para a agricultura são as florestas. (p. 113)

Além disso, os colonos se dedicavam à plantação de cebola e de árvores frutíferas, sendo que alguns ainda plantavam arroz de sequeiro para consumo próprio.

Cabe lembrar que, antes desse período, ou seja, antes da Segunda Guerra Mundial, os pomeranos que tinham se estabelecido no Brasil já haviam criado suas próprias escolas étnicas. Nelas se ensinava o alemão padrão, língua utilizada em todas as situações formais. Isso acabou provocando, segundo os conceitos estabelecidos por Ferguson (1959), uma situação diglósica⁵, visto que o pomerano era somente utilizado em situações de extrema informalidade, não sendo visto pela própria comunidade como uma língua prestigiada.

Entretanto, a partir da segunda metade do século XX, o alemão padrão perdeu o seu prestígio para a língua portuguesa, justamente porque o governo fechou as escolas alemãs e impôs que a língua ensinada e falada dentro de todo o território brasileiro fosse a língua oficial do país. Mais precisamente a partir de 1938, durante o Estado Novo, Getúlio Vargas deu início à nacionalização do ensino para forçar a integração dos imigrantes estrangeiros com a população brasileira. Ordenou que as escolas tivessem nomes brasileiros e que o português, que tinha que ser obrigatoriamente ensinado em todos os estabelecimentos de ensino, fosse lecionado por brasileiros natos ou naturalizados que tivessem se graduado em escolas brasileiras. Vale lembrar, também, que o ensino de uma língua estrangeira só poderia ocorrer para crianças maiores de 14 anos, como demonstrado no artigo 113, do Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947, de São Paulo: “É proibido, nos estabelecimentos de ensino particular, o ensino de línguas estrangeiras a crianças de menos de 14 anos e aos analfabetos de qualquer idade”.

⁵ Diglossia é uma situação linguística relativamente estável em que, junto aos dialetos primários da língua (que podem incluir a variante padrão ou as normas regionais), há um dialeto muito divergente, altamente codificado (muitas vezes, bastante complexo gramaticalmente) sobrepondo-se à variedade. É o veículo de um grande e respectivo corpo de literatura escrita, tanto de período anterior ou de outra comunidade de fala; é aprendido através da educação formal, usado na escrita e na fala em contextos formais, mas não é usado em qualquer uma das seções da comunidade para conversação coloquial. (FERGUSON, 1956, p. 435).

Santos & Mueller (2009) explicam que o governo tomou essa atitude para solucionar, de forma imediata, o fato de que os núcleos alemães existentes no sul do Brasil eram “vistos como comunidades estrangeiras mais fechadas em torno de sua cultura, de sua língua e de sua própria nacionalidade, ou seja, como um foco de resistência ao projeto de nacionalização” (p. 267). Os autores afirmam, ainda, que a “nacionalização era, afinal, o escopo perseguido pelo projeto de governo que utilizava a educação com finalidade de abasileirar” (p. 272).

Então, pode-se dizer que, a partir da segunda metade do século XX, o alemão padrão perdeu o seu prestígio para a língua portuguesa, justamente porque o governo fechou as escolas alemãs e impôs que a língua ensinada e falada dentro de todo o território brasileiro fosse a língua oficial do país.

Em 1939, mais medidas contra a língua dos imigrantes foram impostas, como consta no Decreto-Lei nº 1545, de 25 de Agosto do referido ano:

Todos os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, e as entidades paraestatais são obrigados, na esfera de sua competência e nos termos desta lei, a concorrer para a perfeita adaptação, ao meio nacional, dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Essa adaptação far-se-á pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum. (Art. 1º)

Além disso, proibiram o uso de línguas estrangeiras em repartições públicas⁶; durante o serviço militar e até mesmo nos cultos⁷ e manifestações religiosas.

Sobre esse período, Seyferth (1982) revela que:

O clima era de terror. Ninguém tinha coragem de falar em público com medo de ir para a cadeia. Nessa tal de nacionalização queriam que todos falassem português da noite para o dia. Prenderam até velhos que nada queriam com a política só porque falavam alemão em público. Mas antigamente o governo não proibiu falar alemão, não providenciou escolas ou coisas semelhantes, que ensinasse as pessoas o português. Agora, depois de todos esses anos de

⁶ Art 15 do Decreto-Lei nº 1.545, de 25 de Agosto de 1939: “É proibido o uso de línguas estrangeiras nas repartições públicas, no recinto das casernas e durante o serviço militar.”

⁷ Art 15 do Decreto-Lei nº 1.545, de 25 de Agosto de 1939: “Sem prejuízo do exercício público e livre do culto, as prédicas religiosas deverão ser feitas na língua nacional.”

indiferença, queriam que a gente falasse português sem sotaque. (p. 83)

Foi nesse período, quando o Brasil estava em guerra com a Alemanha, que as ordens de Getúlio Vargas chegaram às comunidades do Rio Grande do Sul. Os antigos professores se retiraram e os novos tomaram os seus postos. O governo, que nem ao menos conhecia a comunidade, enviava militares à paisana para conferir se as novas ordens estavam sendo cumpridas⁸, isto é, se os professores estavam realmente lecionando em português e sancionando aqueles que falavam em outra língua e inclusive para levar preso aqueles que, em público ou dentro de seus lares, não respeitassem as regras do país. Assim, devido à falta de entendimento entre professor e aluno e do medo de uma provável sanção, somente uma pequena porcentagem dos moradores conseguiu aprender o idioma. Fato que colaborou com o isolamento da comunidade, tornando-os menos receptivos aos visitantes e autoridades.

Essas medidas de natureza nacionalizadora foram implantadas nas escolas por considerá-las como principal meio de implementação do sentimento patriótico necessário para o progresso do país. Procuraram montar uma grade escolar que pudesse abordar e moldar pensamentos, atitudes e conceitos que estivessem diretamente ligados à noção de nacionalismo. Entende-se aqui por nacionalismo o que o Guellner (1993) define em *Nações e Nacionalismo*:

O nacionalismo, enquanto sentimento ou enquanto movimento, deve ser entendido a partir deste princípio. O sentimento nacionalista é o estado de cólera causado pela violação desse princípio ou o estado de satisfação causado pela sua realização. Um movimento nacionalista é aquele que é incitado por um sentimento deste tipo. (...) Em suma, o nacionalismo é uma teoria da legitimidade política que exige que as fronteiras étnicas não atravessem as fronteiras políticas. (p. 11)

⁸ Art. 8º do Decreto-Lei nº 1.545, de 25 de Agosto de 1939: Incumbe ao Conselho de Imigração e Colonização, diretamente ou pelos órgãos que coordena: d) "fiscalizar as zonas de colonização estrangeira, efetuando, se necessário, inspeções secretas; exercer vigilância sobre os agentes estrangeiros em visita às zonas de colonização."

Seyferth (1999) aborda ainda mais detalhadamente as mudanças como medidas de natureza nacionalizadora que ocorreram nas escolas durante o Estado Novo:

[...] foram tomadas durante a Primeira Guerra Mundial, atingindo as escolas primárias com ensino em alemão. Decretos estaduais mudaram os currículos para incluir disciplinas de língua portuguesa, educação cívica, história e geografia do Brasil, e obrigaram a adoção de livros didáticos de autores brasileiros. (p. 219)

Desta maneira, as publicações em língua estrangeira foram progressivamente se extinguindo e os comércios e escolas que não aceitavam as imposições foram fechando. Nas áreas urbanas, onde o português predominava, as línguas dos imigrantes se perderam quase completamente. E nas áreas rurais, onde a realidade era a oposta, ou seja, onde predominavam as línguas dos estrangeiros, a política linguística imposta por Getúlio Vargas impossibilitou o aprendizado e o acesso à modalidade padrão da língua do imigrante. Vargas exigiu que a língua oficial fosse ensinada, mas não providenciou os recursos necessários e ainda obrigou os imigrantes a optarem por se comunicar na língua oficial do país ou a ficarem em silêncio.

Segundo Seyferth (1999) a campanha de nacionalização se acentuou devido à grande quantidade de imigrantes que vieram residir no Brasil. Imigrantes que construíam suas próprias comunidades formadas por escolas, onde somente sua língua nativa era ensinada e propagada, e por igrejas, onde enfatizavam sua cultura original. Isso estaria, direta ou indiretamente, desrespeitando o país.

Entretanto, essas leis de nacionalização parecem ter servido justamente para o inverso de seu objetivo, pois muitos imigrantes lutaram para não perder sua língua nativa, retrasando a aceitação dessa mudança. Isso devido ao fato de que uma mudança como essa, relacionada à cultura do indivíduo, não se dá mediante a criação e imposição de leis, mas gradativamente mediante os meios de comunicação em massa e do processo de urbanização, ou seja, da penetração da língua através de meios exógenos.

Segundo Dillenburg (1995) os imigrantes foram forçados a apropriar-se do que denominou de um "espírito de brasilidade". Em um curto espaço de tempo as pessoas

tiveram que se privar do culto na igreja, das suas cantigas, de seus jogos, das suas leituras, tanto em livros quanto em jornais, dos seus corais e inclusive de se comunicarem espontaneamente em sua própria língua.

Foi implantada a repulsa contra tudo aquilo que remetesse à cultura alemã, especialmente nas crianças. Elas não entendiam porque tudo que elas achavam normal, rotineiro, era agora visto como algo para se ter vergonha. Vergonha até mesmo de seus familiares, de suas raízes e costumes. Devido a esse sentimento, com o passar dos anos, alguns se tornaram adolescentes indignados, revoltados com aquilo que para eles havia sido comum um dia. Adolescentes que, ao invés de se orgulharem de seus descendentes, tinham orgulho de não saber mais falar o pomerano.

O pomerano passou a ser sinônimo de ignorância e a falta de conhecimento do português era motivo para discriminação, pois significava não ser um bom cidadão brasileiro. Mesmo quando as proibições cessaram, o tabu tinha sido tão intenso durante todos esses anos que somente após várias gerações se conseguiu iniciar o processo de recuperação do status e do prestígio das línguas nativas das comunidades rurais.

Neste contexto, no Rio Grande do Sul, encontra-se um grupo de pessoas que são descendentes dos pomeranos e que residem ao sul do Estado, nas cidades de São Lourenço e Canguçu; e fazem parte desta pesquisa.

A comunidade de Santa Augusta não foi definida como local de estudo de forma arbitrária, mas por se tratar de uma zona geograficamente distante das zonas urbanas. As cidades mais próximas (São Lourenço e Canguçu) se encontram a, aproximadamente, 40 km de distância, propiciando um certo isolamento territorial, o que resultou no fortalecimento dos laços identitários, fato de suma importância para esta pesquisa.

Esta pesquisa está baseada em quatro hipóteses de caráter cultural e linguístico:

- Hipótese 1 - há uma situação diglósica homogênea em relação aos usos de pomerano e português. O pomerano é mais utilizado nas interações familiares e informais, enquanto o português predomina em

situações formais, em domínios como escolas, estabelecimentos comerciais ou religiosos e em fala pública.

- Hipótese 2 - o português (culto ou popular) tem mais prestígio, na comunidade estudada, do que a língua pomerana.

- Hipótese 3 – a identidade dos interlocutores está mais associada à cultura pomerana do que à brasileira local.

- Hipótese 4 - há marcadores linguísticos de identidade pomerana no português.

I.II. Projeto “Educação e Memória”

O núcleo de pesquisa “*EDUCAMEMORIA – Educação e Memória*” iniciou suas ações em 2009, mas formalizou-se somente em junho de 2010. O mesmo tem por objetivo investigar, analisar e produzir material acadêmico sobre os processos de vida dos diversos grupos humanos e suas relações com a vida cotidiana. Envolve, para isso, pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande (FURG); da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); do Polo São Lourenço da Universidade Aberta do Brasil/ Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UAB/UFRGS) e das Escolas municipais de São Lourenço do Sul e Canguçu. Também há a participação de pessoas que se interessam e almejam estudar assuntos relacionados aos pomeranos, principalmente residentes na Serra do Sudeste (nas proximidades de Pelotas, Canguçu e São Lourenço do Sul).

Sobre o projeto, Thum explica:

É uma ação de extensão que abrange comunidades formadas na região costeira da Laguna dos Patos em sua maioria remanescentes da ação de colonização realizada a partir de 1857, em São Lourenço do Sul, Canguçu e Pelotas. Os espaços envolvidos nesse programa têm base de ação nas comunidades que compõem a grande região

da Serra dos Tapes em parceria com comunidades do Estado do Espírito Santo, em especial, Santa Maria de Jetibá e de Pomerode, Santa Catarina. Esses espaços são territórios geo-culturais onde se apresentam grandes conglomerados de pomeranos rurais no Brasil. A proposta localiza-se nas escolas das comunidades rurais, com base na Metodologia das Rodas de diálogo, busca abranger diferentes grupos sociais, entre eles, estudantes, pais e mães, lideranças comunitárias e professores propondo a discussão da vida no campo, o modo de viver, produzir e partilhar. O processo de participação compartilhada da universidade com esses espaços tem se estabelecido ao longo de quatro anos, exercendo o princípio de indissociabilidade das atividades de ensino-pesquisa-extensão. (MEC, 2012)

A seguir, no capítulo 2, serão apresentadas a fundamentação teórica e a revisão de literatura, nas quais este trabalho se baseia e algumas definições igualmente pertinentes.

II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Teoria da Variação-também conhecida como Sociolinguística Quantitativa- é a base deste trabalho. Começou a ser desenvolvida no início da segunda metade do século XX. Encontra-se fundamentada, principalmente, na proposta do linguista norte-americano William Labov, após um estudo realizado na ilha de Martha's Vineyard, no Estado de Massachusetts (USA). No referido estudo, o autor percebeu a importância de descrever a língua e os determinantes sociais que a permeiam, considerando o seu uso variável para conseguir entender e analisar o sistema linguístico. Nesse sentido, Labov (1983) afirma que:

[...] não se pode compreender o desenvolvimento e a mudança de uma linguagem fora da vida social da comunidade em que ela ocorre. Ou, melhor dizendo, as pressões sociais operam continuamente sobre a linguagem, não em um ponto remoto do passado, mas sim como uma força social imanente que atua no presente vivido.⁹ (p. 31).

Dessa forma, por levar em conta fatores sociais e variáveis, a teoria variacionista se diferencia da estruturalista e gerativista.

Labov (1972) afirma que a variação linguística é algo não apenas natural, mas essencial à linguagem humana, inerente a todo sistema linguístico e, por isso, revela que não há necessidade de que se explique o porquê de sua presença, mas justamente o contrário, a sua ausência.

Com relação à perspectiva de inspiração etnográfica desta pesquisa, cabe lembrar que esta modalidade foi originalmente desenvolvida na

⁹ Tradução para: El punto de vista de este estudio consiste en que no se puede comprender el desarrollo del cambio de un lenguaje fuera de la vida social de la comunidad en la que ocurre. O, dicho de otra manera, las presiones sociales están operando continuamente sobre el lenguaje, no desde un punto remoto del pasado, sino como una fuerza social inmanente que actúa en el presente vivido.

antropologia, com o propósito de descrever e interpretar as atitudes de indivíduos no contexto original (no qual ocorria o fenômeno) e nas suas relações naturais. Como revela Silva *et al.* (s.m.d.) :

a etnografia, como também outras pesquisas qualitativas, buscam a inserção no contexto natural para acessar às experiências, aos comportamentos, às interações e aos documentos para assim compreender a dinâmica do grupo estudado.(p. 4).

No mesmo sentido, Duranti (1997) afirma que:

... etnografia é a descrição escrita da organização social, atividades sociais, recursos simbólicos e materiais e práticas de interpretação características de um grupo particular de pessoas.¹⁰ (p.85).

Seguindo essa linha de pensamento, Wielewicki (2001) revela que “parece consensual que a etnografia descreve a cultura de um grupo de pessoas, interessada no ponto de vista dos sujeitos pesquisados”. No entanto, o que se almeja realmente numa pesquisa dessa modalidade é apresentar a visão do pesquisador sobre o que os sujeitos pesquisados revelam ou demonstram. Não é apenas a descrição do que vê e/ou ouve, mas do que o pesquisador compreende dessa realidade.

Em outras palavras, 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).

II.I. Bilinguismo e Diglossia

Primeiramente, nesta seção, serão abordados conceitos e definições relacionados ao bilinguismo. Em seguida, serão tratadas questões ligadas à

¹⁰ Tradução minha para: “[...] an ethnography is the written description of the social organization, social activities, symbolic and material resources, and interpretive practices characteristic of a particular group of people.”

competência linguística de falantes bilíngues e à aquisição e uso da linguagem por indivíduos bilíngues. Posteriormente, serão abordados os diversos conceitos de *diglossia*, incluindo o que será considerado neste trabalho.

Antes do século XX, definir bilinguismo era simples, como constatado no dicionário Oxford (2000, p. 117 *apud* Megale, 2005): bilíngue é o “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”. No entanto, cabe lembrar que, até pouco mais de 30 anos atrás, o bilinguismo era visto como prejudicial, pois alguns pedagogos afirmavam que impediria que a criança aprendesse corretamente uma das línguas. Alegavam, ainda, que prejudicaria o desenvolvimento e reduziria o coeficiente intelectual da criança bilíngue. Tal afirmação foi *confirmada* no decorrer dos anos, mediante estudos que comparavam crianças monolíngues a crianças bilíngues, como aqueles realizados nos Estados Unidos, com filhos de imigrantes. No entanto, desconsideravam o fato de que viviam num país onde desvalorizavam a sua língua, isto é, a sua cultura, e a sua situação econômica.

Tanto estava errada essa análise que, no início da década de 60, em Montreal, Peal & Lambert fizeram estudos considerando as questões socioeconômicas e culturais de crianças com 10 anos de idade. Constataram que, as bilíngues, tiveram um melhor desenvolvimento em 15 dos 18 testes verbais e não-verbais. Começaram, assim, a defender a teoria de que a habilidade de falar duas línguas não prejudica o desenvolvimento geral da criança, pelo contrário.

Entretanto, a maioria dos pesquisadores continuou ignorando esses resultados. Até que, nos últimos anos, as inovações tecnológicas fizeram com que as conclusões a respeito fossem mais relevantes e praticamente incontestáveis. Com o auxílio da espectroscopia de infravermelho, por exemplo, a neurocientista norte-americana Laura Ann Petitto, da Gallaudet University, conseguiu observar e analisar os cérebros dos recém-nascidos enquanto tinham o primeiro contato com a linguagem. Com a referida técnica descobriu que a teoria mais difundida até o momento, a de que os bebês nascem com a capacidade de distinguir os sons de qualquer idioma, mas que ao chegarem perto de completar um ano de idade perdem essa capacidade e

passam a reconhecer apenas os sons da língua materna, somente se aplicava aos bebês monolíngues. Os bebês com exposição bilingue precoce, mesmo ao final do seu primeiro ano, ainda apresentavam um aumento da atividade neurológica ao ouvirem línguas que desconheciam.

Durante esses anos não era apenas a questão do desenvolvimento da criança bilingue que foi sendo percebido de outra forma, mas o próprio conceito do que era ser bilingue foi se modificando.

Em 1933, Bloomfield defendeu que para que ocorresse o bilinguismo, o indivíduo deveria ter o mesmo domínio nas duas línguas (na materna e na outra língua falada). Afirmou que o falante bilingue não deixava transparecer traços/aspectos/particularidades de uma das línguas quando estava utilizando a outra (trata-se de um equilinguismo- idêntico domínio em ambas as línguas).

Haugen (1953), por sua vez, definiu o bilinguismo como sendo a “capacidade” que um indivíduo tem de produzir enunciados completos e coerentes em outra língua além da sua materna. Já Hansegard (1975 *apud* Romaine, 1995) defendeu o bilinguismo parcial (semilingual), no qual o falante demonstra um alto *déficit* linguístico que nativos de um grupo social equivalente e de uma mesma formação escolar não apresentariam. Contudo, ele também considerou como bilingues parciais aqueles que apresentam desvio da norma em ambas as línguas, com pouco automatismo e com dificuldades ao expressar emoções e sentimentos.

Depois desse período o conceito se ampliou, fazendo com que os pesquisadores necessitassem, primeiramente, delimitar e estabelecer quais definições de bilinguismo utilizariam em seus estudos sociolinguísticos.

Seguindo essa lógica, cabe delimitar a definição que será utilizada neste trabalho, que não se baseará em conceitos nem tão abrangentes, nem tão restritivos, como os sugeridos pelos linguistas supracitados. Ao invés disso, se optou por seguir, entre outros posteriormente mencionados, a linha proposta por Mackey (1972). Este autor defende que o bilinguismo deve considerar fatores como *função*, *grau*, *alternância* e *interferência*. Por *função* o linguista refere-se ao papel que a língua desempenha para o falante e por *grau* entende tratar-se da proficiência do mesmo na segunda língua. A *alternância* fica

compreendida como a constância de revezamento entre uma e outra língua e a *interferência* como desvios de normas devido às línguas em contato.

Optou-se, também, pela definição de bilinguismo proposta por Hatch (1983), a qual entende por bilíngue um indivíduo que domina ao menos uma das habilidades linguísticas e que tem um bom desempenho nas demais. Trata-se da produção da fala ou escrita e da compreensão da fala ou da escrita. Além disso, deverá considerar-se o meio social no qual o indivíduo bilíngue estava (está) inserido. No caso dos sujeitos desta pesquisa, os pomeranos residentes na comunidade de Santa Augusta-RS, a maioria já tinha contato com a língua portuguesa antes mesmo de entrar na escola, aprendendo o pomerano e o português mediante a interação social.

Além dos conceitos sugeridos por Mackey (1972) e Hatch (1983), considerar-se-ão as definições de Harmers & Blanc (2000), que tratam o bilinguismo como um fenômeno multidimensional, o qual precisa ser analisado mediante a abordagem de seis diferentes dimensões. Referem-se à competência relativa, à organização cognitiva, à idade de aquisição, à presença ou ausência de indivíduos que se comuniquem utilizando a língua dois (L2) na comunidade; ao status das duas línguas em questão e à identidade cultural.

A *competência relativa* refere-se à relação da competência linguística entre ambas as línguas, definindo, assim, os chamados bilíngues balanceados e bilíngues dominantes. Por bilíngue balanceado entende-se aquele indivíduo com competência linguística equivalente nas duas línguas. Por outro lado, bilíngue dominante é aquele com uma competência linguística maior em uma das línguas. Os autores dão, como exemplo, os cidadãos de Quebec, no Canadá, que dominam perfeitamente sua língua nativa, o francês, mas também falam em inglês, só que sem a mesma competência. Como eles, podem-se, também, citar como exemplo os indivíduos da comunidade de fala abordada nesta pesquisa, visto que têm um maior domínio da língua pomerana do que da portuguesa.

Mediante a *organização cognitiva* pode-se conceituar o bilinguismo composto e o bilinguismo coordenado. Por bilíngue composto entende-se

aquele que visualiza somente uma representação cognitiva para duas palavras equivalentes. Em contrapartida, o indivíduo classificado como bilíngue coordenado é aquele que consegue visualizar as duas línguas separadamente, ou seja, aquele que percebe dois itens lexicais distintos para duas traduções.

A *idade de aquisição* das línguas aborda questões relativas ao desenvolvimento linguístico, cognitivo, sociocultural e neuropsicológico. No bilinguismo infantil, por exemplo, o aprendizado das duas línguas ocorre ao mesmo tempo em que a criança se desenvolve cognitivamente, podendo propiciar tanto o bilinguismo simultâneo quanto o bilinguismo consecutivo. O bilinguismo simultâneo, como propõe o nome, ocorre quando uma criança é exposta às duas línguas desde o seu nascimento, aprendendo-as simultaneamente. Por sua vez, o bilinguismo consecutivo também ocorre quando uma criança aprende a L2 na infância, mas ela terá aprendido, inicialmente, apenas a sua língua materna. Também há o bilinguismo adolescente e adulto, quando aprendem a segunda língua na adolescência e na fase adulta, respectivamente.

A *presença ou ausência de indivíduos que se comuniquem em L2* na comunidade da criança dão origem ao bilinguismo endógeno ou ao bilinguismo exógeno. O endógeno ocorre quando as duas línguas são igualmente utilizadas na comunidade, ao contrário do exógeno, no qual a segunda língua somente é falada em ambientes escolares ou por alguns familiares, individualmente.

Outra dimensão de análise do bilinguismo, proposta por Harmers & Blanc (2000), como mencionado anteriormente, é o *status*, que dá origem a duas outras subdivisões de bilinguismo: o bilinguismo aditivo e o bilinguismo subtrativo. O aditivo ocorre em comunidades onde as duas línguas são vistas como positivas e semelhantes, não havendo distinções sociais ou de status entre elas, fazendo com que a criança as aprenda simultaneamente sem nenhuma barreira emocional. Já o bilinguismo subtrativo é aquele em que, na comunidade, ocorre uma desvalorização da primeira língua, provocando uma possível eliminação gradativa dessa língua, como geralmente ocorre com os imigrantes. Estes, por se sentirem inferiores, desvalorizados, procuram

aprender e utilizar a língua da comunidade na qual se encontram, no intuito de não serem discriminados e de conseguirem elevar seu status social.

A sexta dimensão proposta por esses autores é a de *identidade cultural*, que se subdivide em: bilíngues biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais. Os biculturais são aqueles que se sentem inseridos e reconhecidos dentro das duas culturas derivantes das línguas faladas. Os monoculturais, apesar de bilíngues e possivelmente fluentes nas duas línguas, sentem-se parte e são reconhecidos por somente um dos grupos culturais. Por sua vez, os aculturais são aqueles que optam por adotar a cultura dos falantes da L2, negando e afastando-se da identidade cultural diretamente atribuída à sua L1. E, por último, nesta subdivisão, estão os desculturais, que são os que desistem da sua identidade cultural e falham ao tentar adotar aspectos culturais dos falantes de L2.

MEGALE (2005) em sua tese intitulada “Bilinguismo e educação bilíngue-discutindo conceitos” resume, de forma clara, os conceitos das dimensões elaborados por HARMERS & BLANC (2000), como se pode ver na Figura 3.

Dimensões	Denominação	Definição
Competência Relativa	Bilinguismo Balanceado	L1 = L2
	Bilinguismo Dominante	L1 > L2 ou L1 < L2
Organização Cognitiva	Bilinguismo Composto	1 representação para 2 traduções
	Bilinguismo Coordenado	2 representações para 2 traduções
Idade de Aquisição	Bilinguismo Infantil	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
	Simultâneo	L1 e L2 adquiridas ao mesmo tempo
	Consecutivo	L2 adquirida posteriormente a L1
	Bilinguismo Adolescente	L2 adquirida entre 11 e 17 anos
	Bilinguismo Adulto	L2 adquirida após 17 anos
Presença da L2	Bilinguismo Endógeno	Presença da L2 na comunidade
	Bilinguismo Exógeno	Ausência da L2 na comunidade
Status das Línguas	Bilinguismo Aditivo	Não há perda ou prejuízo da L1
	Bilinguismo Subtrativo	Perda ou prejuízo da L1
Identidade Cultural	Bilinguismo Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos
	Bilinguismo Monocultural	Identidade cultural referente a L1 ou a L2

	Bilinguismo Acultural	Identidade cultural referente apenas a L2
	Bilinguismo Descultural	Sem identidade cultural

Figura 3. Dimensões de bilinguismo de Harmers e Blanc (2000), segundo Megale (2005).

Considerar-se-á, então, como indivíduos bilíngues aqueles que, após uma análise dos conceitos estabelecidos por Mackey (1972), Hatch (1983) e Harmers & Blanc, realmente puderem ser dessa forma classificados.

II.II. Diferenças entre bilinguismo e diglossia.

Amusetagi (1990) revela que o termo diglossia foi utilizado por primeira vez em 1885, em uma gramática grega redigida pelo francês Jean Psichari. Entretanto, o termo somente foi introduzido na literatura sociolinguística em 1959, por Charles Ferguson (1959), que a definiu inicialmente como sendo:

uma situação linguística relativamente estável em que, junto aos dialetos primários da língua (que podem incluir a variante padrão ou as normas regionais), há um dialeto muito divergente, altamente codificado (muitas vezes, bastante complexo gramaticalmente) sobrepondo-se à variedade. É o veículo de um grande e respectivo corpo de literatura escrita, tanto de período anterior ou de outra comunidade de fala; é aprendido através da educação formal, usado na escrita e na fala em contextos formais, mas não é usado em qualquer uma das seções da comunidade para conversação coloquial.

Ferguson (1959) estabeleceu que *high variety*, representada simplesmente por (H), referia-se à variedade que teria o seu uso designado para o âmbito do público e do formal. *Low variety*, representado por (L), referia-se à variedade vernacular designada para o uso informal, privado. Referidas variedades se distinguem pelo nível de prestígio, modo de aquisição, estabilidade, tradição literária e padronização. Com relação à diglossia, essas variedades têm suas funções específicas dentro de uma comunidade de fala. A variedade (L), por exemplo, é adquirida pelas crianças como primeira língua, justamente por ser a língua utilizada pelos adultos quando vão se dirigir a elas.

Ademais, é a variedade sem herança literária e de pouco prestígio. Já o inverso acontece com a variedade (H), que é considerada de alto prestígio, a variedade da literatura e dos meios mais formais de comunicação. Deve-se, então, ao abordar a diglossia, considerar a diferença funcional das variedades de uso nas comunidades.

Fishman (1967) amplia o conceito incluindo outros casos de “dualidades funcionais estáveis” que poderiam ocorrer em uma comunidade de fala, isto é, a ocorrência de duas variedades linguísticas (com ou sem relação entre si, mas certamente complementares) presentes em uma comunidade de fala. Tinha por objetivo abordar e analisar as relações das línguas em sociedades bilíngues.

O autor passou a diferenciar explicitamente o bilinguismo da diglossia, conceitos que vinham sendo considerados, por alguns estudiosos, como sinônimos. Definiu-os, respectivamente, sob uma perspectiva individual e social. Desta forma, conseguiu delimitar as principais relações possíveis entre um e outro em uma situação de contato entre as línguas, como exposto na Figura 4:

	BILINGUISMO	DIGLOSSIA
Situação 1	COM	COM
Situação 2	COM	SEM
Situação 3	SEM	COM
Situação 4	SEM	SEM

Figura 4. Relações entre Bilinguismo e Diglossia.

Ampliando o conceito de diglossia a todos os casos de duas línguas faladas em comunidades bilíngues, Fishman (1967) cita como exemplo o Paraguai. Explica tratar-se de uma sociedade bilíngue e diglósica. Revela, ainda, que isso se deve ao fato de que as pessoas dessa comunidade falam duas línguas que são distintas em termos de (H) e (L). Neste sentido, Palacios (1999), referindo-se ao espanhol e ao guaraní, expressa que:

No caso do Paraguai, utilizou-se o conceito de diglossia para descrever a convivência entre línguas que dividem espaços de uso e funções linguísticas neste país. Isto poderia supor uma hierarquização entre ambas as línguas, o que permitiria considerar uma língua como variante alta e outra como variante baixa em função de critérios como prestígio, tradição literária, aquisição, padronização e estabilidade.¹¹ (p.23)

Com relação aos casos de bilinguismo sem diglossia, podem-se citar alguns casos de imigrantes, isto é, aqueles que falam duas línguas (os bilíngues) e as alternam conscientemente conforme o seu ouvinte. Sendo assim, não ocorre a diglossia. Atualmente, pode-se dizer que os pomeranos vivem essa realidade, uma vez que alternam as línguas conforme o interlocutor.

Nesse sentido, Fishman (1967) observou que:

O bilingüismo sem a diglossia tende a ser transicional, tanto em termos de repertórios lingüísticos de comunidades de fala como em termos das variedades de fala envolvidas per si. Sem separar, no entanto, as normas complementares e valores para estabelecer e manter a separação funcional das variedades de fala, aquela língua ou variedade que seja o bastante favorável para ser associada com o movimento predominante das forças sociais tende a substituir a(s) outra(s). (p. 36)

Por outro lado, há também casos onde ocorre diglossia sem bilinguismo. Pode-se citar como exemplo o que acontecia com as línguas francesa e russa na Rússia czarista. A primeira era utilizada em situações de extrema formalidade e seriedade, como na corte, pela nobreza, e a segunda era usada em todas as outras situações, pelo povo. As línguas (L) e (H) eram, então, distribuídas de forma funcional. Portanto, tratava-se de uma sociedade diglósica que não poderia ser considerada bilíngue.

Ademais deste, há casos onde não há nem diglossia nem bilinguismo, exemplificados por Fishman (1979) como as cerimônias religiosas com acesso restrito.

¹¹ Tradução minha para: "En el caso de Paraguay, se ha utilizado el concepto de diglosia para describir la convivencia entre lenguas que se reparten espacios de uso y funciones lingüísticas en este país. Esto supondría una jerarquización entre ambas lenguas, lo que permitiría considerar una lengua como variante alta y otra como variante baja en función de criterios como prestigio, tradición literaria, adquisición, estandarización y estabilidad".

II.III. Orientação, Atitude e Identidade Linguística

Nesta esfera sociolinguística, a **identidade** comunitária coletiva é resultado da **avaliação** que a comunidade faz de si própria, no contexto mais amplo, em relação às características da sociedade na qual está inserida. A identidade individual é resultado de como cada membro avalia o seu lugar e os papéis que lhe estão destinados a executar naquela comunidade, o que pode conduzir a uma acomodação identitária, aqui entendida na forma como Gilles e Powesland (1997, p.233)¹² propõem, isto é, que um indivíduo pode induzir outro a avaliá-lo mais favoravelmente reduzindo as diferenças entre eles, o que seria um desejo individual de aprovação social-cultural. A avaliação também está relacionada a como a **orientação** dos indivíduos produz características identitárias e a como as **atitudes** dos indivíduos refletem suas múltiplas identidades socioculturais. Este esquema – *avaliação-orientação-identidade-atitude* – afeta os usos linguísticos, de modo que alternâncias que resultem em diglossia ou bilinguismo estejam intimamente relacionadas a esses componentes da identidade sociocultural e linguística. Assim, para entender o comportamento linguístico, além de considerar os fatores relacionados à classe social, idade, gênero e etnia, a sociolinguística necessita compreender e analisar o fenômeno das atitudes linguísticas.

Antes de adentrar em conceitos mais específicos, entende-se, neste trabalho, que uma atitude é uma ideia repleta de sentimentos sobre algo concreto, que faz com que o indivíduo aja de uma determinada forma diante de determinada situação. Toda e qualquer atitude revela uma identidade que varia de indivíduo para indivíduo, ou seja, uma mesma situação pode ser positiva para algumas pessoas e totalmente negativa para outras. Gonçalves (2003,

¹² “The essence of the theory of accommodation suggests that an individual can induce another to evaluate him more favourably by reducing dissimilarities between them.” [This principle reflects] “an individual’s desire for social approval”.

p.5) afirma tratar-se de uma “tendência ou predisposição adquirida e relativamente estável para agir, pensar ou sentir de uma determinada forma (positiva ou negativa) face a um objecto, pessoa, situação, grupo social, instituição, conceito ou valor.”

Em outras palavras, Allport (1935) faz a seguinte definição:

“é um estado de preparação mental ou neural, organizado através da experiência e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objectos ou situações com que se relaciona¹³” (p. 810).”

Seguindo essa linha de pensamento, pode-se dizer que as atitudes linguísticas são as manifestações de um grupo ou indivíduo em relação à fala do outro. Assim, mediante a observação dessas manifestações, os pesquisadores logram identificar a existência ou ausência de uma relação de identidade entre esses grupos.

Aguilera (2008) revela que a atitude linguística do falante frente a uma comunidade de fala implica a noção de identidade, ou seja, de particularidades que possibilitam diferenciar uma etnia, um povo ou até mesmo um grupo dos demais. Segundo Fernández (2006) a identidade pode ser objetiva ou subjetiva. A objetiva é caracterizada por suas instituições em geral, como as educacionais, e pelas pautas culturais que a compõem, isto é, os usos, costumes e tradições. Já a subjetiva, que costuma se dar ao caracterizar um grupo no qual não se está inserido, conserva o sentimento de comunidade e assimila o outro como não pertencente desse grupo, como diferente. Aguilera (2008, p. 106) afirma que, “na maioria das vezes, ao caracterizar um grupo ao qual não pertence, a tendência é o usuário fazê-lo de forma subjetiva, procurando preservar o sentimento de comunidade partilhado e classificando o outro como diferente.”

¹³ Tradução para: "is a mental and neutral state of readiness organized through experience exerting a directive or dynamic influences upon individual's response to all objects or situations with which it is associated."

Por sua vez, Ajzen (1988, p. 4) revela que “uma atitude é uma disposição para responder favoravelmente ou desfavoravelmente a um objeto, pessoa, instituição ou evento”. Assim, entende tratar-se da resposta do indivíduo, uma resposta interna, isto é, mentalista. Contudo, essas atitudes, justamente por serem estados mentais internos, são difíceis de analisar e constatar, principalmente porque o pesquisador acaba dependendo de dados que o próprio investigador precisa fornecer.

Conforme Kaufmann (2011) “atitudes não podem ser consideradas isoladas de fenômenos no âmbito de grupos” (p. 2). Como suporte para essa afirmação, o autor cita a seguinte explicação dada por Lasagabaster (2000):

Está além de qualquer dúvida que as atitudes são diretamente influenciadas por fatores ambientais excepcionalmente fortes como a família, o trabalho, a religião, amigos ou a educação, ao ponto de as pessoas tenderem a ajustar suas atitudes para se adequarem àquelas que são as predominantes nos grupos sociais a que se vinculam (p. 399)

Kaufmann (2011) afirma que para se entender realmente o conceito de atitude, devem-se discutir, primeiramente, três pontos fundamentais: os *aspectos teóricos de atitudes*, a *relação entre atitudes e comportamento* e os *problemas práticos no levantamento e na medição de atitudes*.

Os *aspectos teóricos de atitudes* são estudados, mais especificamente, pela sociopsicologia. O referido autor, em seu artigo intitulado “Atitudes na Sociolinguística: Aspectos Teóricos e Metodológicos” utiliza algumas afirmações e citações de autores como Quasthoff, Ajzen e Lasagabaster para explicar melhor os conceitos.

O segundo ponto abordado por Kaufmann (2011), sobre a *relação entre atitudes e comportamento*, não compreende as relações entre atitudes em geral frente a um comportamento específico. O autor dá como exemplo o caso de indivíduos que querem aprender fluentemente o inglês estadunidense, mesmo não gostando das pessoas dos Estados Unidos, justamente porque a intenção é a de obter vantagens no âmbito profissional. Para corroborar a sua

explicação, o autor apresenta outro exemplo exposto por Fishbein & Ajzen (1975):

Uma pessoa que desgoste fortemente de negros pode, entretanto, acreditar que a contratação deles levará a mais consequências positivas que negativas. Sua atitude em relação à contratação de negros será positiva, e ela pode assim ter a intenção de contratar negros e realmente fazê-lo. (p. 8)

Segundo Kaufmann, para Lasagabaster há uma diferença entre o que as pessoas dizem (suas atitudes) e o que fazem (seu comportamento), mas afirma que o conhecimento das atitudes pode ajudar a prever o comportamento. Tal afirmação pode ser percebida no exemplo anteriormente citado, visto que “não é oportuno perguntar pelas atitudes para com negros, mas é necessário perguntar pelas atitudes em relação a dar emprego a negros”, pois “estas atitudes predirão melhor esse comportamento específico”.

O último ponto, relacionado aos *problemas práticos no levantamento e na medição de atitudes*, é abordado mediante a apresentação e explicação de três tópicos expostos por meio das seguintes perguntas: com quem trabalhar?; com que método medir atitudes?; quais atitudes medir?.

O autor explica que, geralmente, na sociopsicologia, os pesquisadores trabalham com estudantes universitários, mediante a aplicação de questionários com alto grau de complexidade. Dessa forma, conseguem abordar diversos pontos importantes com um alto grau de refinamento, principalmente por não considerarem a possibilidade de que os estudantes não entendam as perguntas ou de que não sejam aptos para respondê-las. Contudo, há uma desvantagem considerável, pois os resultados obtidos de estudantes num ambiente artificial nem sempre são os mesmos que se obteriam na vida “real”. E é justamente essa vida real que interessa aos sociolinguistas, pois se importam com questões relativas à fala de indivíduos que não tiveram a oportunidade de ir à universidade. Para estes indivíduos, esses modelos de questionários são inapropriados e até mesmo o fato de que alguém possa se interessar por fazer um estudo sobre a sua fala parece-lhes improvável.

Para corroborar suas afirmativas, Kaufmann (2011) apresenta a seguinte citação de Ryan *et al.* (SD):

Uma outra prioridade é nos libertarmos da segurança dos estudos que enfocam informantes letrados, de aspecto familiar, de classe média. (...) Esse ponto deve se tornar amplamente claro para nós em nosso trabalho com cegos e mais especialmente com idosos de classe trabalhadora para os quais o formato questionários é particularmente inadequado. (p. 1076)

A respeito do método para medir atitudes, Kaufmann revela que normalmente existem dois métodos, o de medidas implícitas (indiretas) e o de medidas explícitas (diretas). Quanto a isso, cita, então, a seguinte explicação de Garret (2005):

Abordagens indiretas para a pesquisa de atitudes envolvem a prática de técnicas mais sutis (até mesmo enganadoras) do que as perguntas diretas. Questões éticas relacionadas a tais práticas são normalmente tratadas subsequentemente através do seu esclarecimento aos informantes. Apesar de existir um número de estratégias que se enquadra dentro dessa prática (...), a abordagem indireta na pesquisa de atitudes linguísticas é geralmente vista como sinônimo da Matched Guise Technique (MGT), desenvolvida no fim dos anos 1950 por Lambert e seus colegas no Canadá (...).(p. 1252)

Entende-se, então, que o Matched Guise Technique, que utiliza duas ou mais leituras de um mesmo texto gravado por alguém bilíngue ou monolíngue, é um método indireto. Isso se deve a que os informantes acreditam que se trata de uma avaliação da “pessoa”, porém, na realidade, tem por objetivo realizar uma avaliação das línguas e das variedades linguísticas.

Sobre as atitudes que devem ser medidas, o autor afirma que é necessário fazer uma distinção “entre atitudes para com línguas e atitudes para com comunidades linguísticas”, visto que, geralmente, uma atitude pode não estar diretamente relacionada a um determinado comportamento.

Já com relação à identidade, Hall (1992) apresenta a mudança dos conceitos sobre a mesma no decorrer do tempo, isto é, a identidade do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno.

O sujeito do iluminismo baseava-se na ideia de indivíduos movidos pela razão, ou seja, com identidades construídas de forma racional. Hall (2006) afirma que:

estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo- contínuo ou “idêntico” a ele- ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. (p. 10)

A definição de sujeito sociológico começou a ser elaborada no final do século XIX, mas passou a ser realmente aceita e utilizada apenas em meados do século seguinte. Ele explica que era o sujeito influenciado pelo mundo ao seu redor, cuja identidade se desenvolvia à medida que se relacionava do interior (o “eu real”) com o exterior (a sociedade). Assim, o sujeito adquiria, durante a sua vida, várias identidades, podendo-as usar no momento e do jeito que achasse mais conveniente. Trata-se de uma identidade moldada por uma estrutura social, não podendo ser construída de forma independente e individual.

Já o indivíduo pós-moderno não tem uma identidade permanente, mas várias que irão se construindo e se modificando no decorrer da sua vida. HALL (2006) explica que:

a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (...) Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. (p. 38)

E, ainda:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais.

O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (p. 12)

Essa mudança na noção de identidade ocorre, principalmente, devido à globalização. Em síntese, o acesso instantâneo a novas tecnologias e às mudanças na comunicação e no transporte mundial geram uma variedade de estilos e identidades que, até então, não faziam parte da realidade nem do sujeito do Iluminismo, nem do sujeito sociológico. Nesse sentido, o referido autor expõe que:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem ‘flutuar livremente’. (p. 75)

À continuação, no capítulo seguinte, serão relatados os métodos e as estratégias da coleta de dados.

III. METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os métodos utilizados no desenvolvimento do trabalho, incluindo descrições das estratégias de recolhimento de dados durante o processo investigativo, isto é, das entrevistas de cunho etnográfico e dos questionários utilizados. Serão apresentadas, também, especificações do que estava sendo avaliado.

Mediante a metodologia da etnografia da fala, associada à metodologia variacionista laboviana, foram estudadas duas famílias, as quais somaram onze interlocutores¹⁴, de diversas faixas etárias e escolaridade. Seus nomes, a fim de que se preservem as suas identidades, são fictícios. A escolha dessas famílias não foi arbitrária, mas o resultado de uma entrevista prévia, de caráter informal, com as crianças da turma pré-escolar (de 5 a 6 anos de idade), da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero, na comunidade de Santa Augusta. A entrevista visou a perceber como acontece a alternância entre os usos do pomerano e do português no ambiente familiar e escolar e qual o grau de reconhecimento/identidade em ambas as culturas. Dessa forma, selecionaram-se as famílias que tinham a língua pomerana como a língua predominante no lar.

O primeiro *corpus* foi composto por 45 perguntas, desenvolvidas pelos pesquisadores do EDUCAMEMORIA a fim de abordar diferentes assuntos para estudo. Estes questionários foram entregues pelos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero a alguns alunos que, por sua vez, os entregaram para suas famílias. Desta forma, os questionários chegaram em mãos de 35 famílias, que os responderam sem a presença do pesquisador. Estiveram presentes os seguintes eixos: família; gênero; geração; saúde da família; práticas culturais ou societárias; escolarização;

¹⁴ O termo interlocutor(es) compreende todos aqueles que foram entrevistados pessoalmente (oralmente), durante as entrevistas realizadas em seus locais de moradia.

religiosidade; trabalho e produção; memória e registros; e o eixo linguístico, elaborado pela pesquisadora desta pesquisa.

A seguir, serão apresentados, de forma sucinta, alguns dos pontos principais de cada eixo. No entanto, caso interesse, as perguntas podem ser encontradas integralmente nos Anexos.

Com relação ao eixo da *família*, do *gênero* e da *geração*, os informantes¹⁵ foram questionados quanto ao grau de “importância” de cada indivíduo na família/propriedade e o de responsabilidade quanto às atividades de trabalho realizadas pelos membros da família.

No eixo da *saúde da família*, as perguntas foram sobre as atitudes que tomam quando algum mal-estar físico os afeta, isto é, se procuram uma orientação médica ou se são mais recorrentes da automedicação. Ademais, se objetivou saber quais os mal-estares mais recorrentes na família/propriedade, incluindo doenças, fraturas, ferimentos, enjoos e outros. E, ainda, averiguar quais as causas de falecimento mais frequentes na família.

Dentro do eixo das *práticas culturais ou societárias* foram abordadas questões relacionadas à participação em ações coletivas, atividades culturais e, até mesmo, em festas. Entretanto, independentemente do indivíduo participar dessas práticas, se procurou averiguar se tinham conhecimento daquelas que são importantes para a cultura da comunidade.

Sobre a *escolarização* se priorizou o interesse na idade e escolaridade dos membros da família a fim de averiguar os anos de estudo; a última série concluída; a realização ou não de algum curso superior e, inclusive, os possíveis casos de analfabetismo.

Já o eixo da *religiosidade* tratou sobre a denominação religiosa da família, dando sempre liberdade para que produzissem mais de uma resposta.

No eixo do *trabalho e produção* constaram perguntas sobre a formação da renda na família, as produções realizadas na propriedade e os destinos dessas produções e o tempo de serviço dos trabalhadores. Além disso, foram indagados sobre as máquinas, os instrumentos de trabalho, os recursos

¹⁵ O termo informante(s) compreende todos aqueles que responderam os questionários.

hídricos disponíveis, o destino do lixo, as práticas de conservação do solo e a utilização da irrigação na agricultura.

Por se tratar de *memória e registros*, o foco se deu no que diz respeito ao registro das atividades realizadas na propriedade, como o controle de produção ou de despesas, visando constatar se seria permitido o acesso a esses dados. Foram, também, questionados sobre possíveis objetos que lhes despertam lembranças ou dos quais simplesmente não quiseram se desfazer. Solicitou-se, então, que relatassem os tipos de recordações e que confirmassem ou recusassem a possibilidade de terem seus pertences fotografados.

Com relação ao *eixo linguístico*, procurou-se fazer perguntas que permitissem distinguir as atitudes para com línguas e para com comunidades linguísticas. Houve a preocupação de se formular não apenas questões explícitas, mas também de caráter implícito, indireto.

Tendo em conta essas considerações, foram questionados sobre diversos assuntos ligados às três línguas (português, pomerano e alemão) que fazem parte da história e do presente da comunidade em estudo. Com as abordagens se pretendia averiguar aspectos diversificados da relação desses indivíduos com as línguas e a comunidade. Objetivava-se descobrir o grau de parentesco com a primeira pessoa da família a aprender o pomerano, por exemplo. Assim como qual a língua mais utilizada no ambiente familiar, numa discussão entre irmãos ou na abordagem de temas importantes, que envolvam sentimento. Também era importante saber se os pais têm o hábito de ensinar o português para os filhos, antes de estes começarem a frequentar a escola; se há algum integrante da família que não saiba falar português ou que, apesar de entender o português, prefira expressar-se utilizando a língua pomerana ou até mesmo a alemã. Além dessas temáticas, foram questionados sobre a leitura, para constatar se é um hábito presente na família, tanto para os adultos, quanto para as crianças.

Além disso, era de extrema relevância apresentar questões que possibilitassem perceber a relação desses indivíduos com a cultura e a língua alemã. Trata-se de perguntas indiretas, que buscavam descobrir, por exemplo,

se aqueles que não têm conhecimento do alemão gostariam de aprendê-lo ou se achariam interessante que houvesse alguma programação na televisão onde somente usassem essa língua.

Outro ponto importante para a pesquisa sobre atitude e identidade era o modo como os pomeranos veem a própria língua, abrangendo questões ligadas às suas tradições e costumes. Para isso, apresentaram-se perguntas que visavam perceber a relação desses indivíduos com a própria língua. Para exemplificar, estão as seguintes formulações de perguntas: gostariam que houvesse, nas escolas, mais atividades onde se utilizasse a língua pomerana?; gostariam de ensinar pomerano a um indivíduo de outra comunidade?; já tentaram inventar uma escrita para o pomerano, com a finalidade de se comunicarem entre si?; quando têm acesso a um objeto que não tem um nome específico em pomerano, utilizam o nome original ou estabelecem uma nova nomenclatura em pomerano?; gostariam que houvesse alguma programação na televisão na qual se falasse em pomerano?.

O segundo corpus foi produzido mediante uma entrevista direta, que continha, além de questões similares à do questionário do corpus anteriormente citado, questões que envolviam aspectos mais específicos. Abordaram-se diferentes temas, como alguns dos que constam a seguir:

- O fato da língua pomerana não estar presente na grade escolar.
- As situações informais nas quais utilizam o pomerano.
- Terem ou não conhecimento do português antes de ingressarem na escola
- A possibilidade de realizarem mais atividades em pomerano na escola com o intuito de valorizá-lo e ensiná-lo para aqueles que não se sintam “seguros”.
- O acesso a dicionários de pomerano.
- O acesso à internet.
- Os procedimentos por parte dos professores de outras comunidades que passam a lecionar em escolas pomeranas sem saber a língua.
- As similaridades entre a sua cultura e a cultura alemã.
- Os costumes com relação às férias e ao lazer.

- Usos de tecnologias.

IV. RELATO DAS ENTREVISTAS COLETADAS A CAMPO

Em Abril de 2012, um grupo de pesquisadores voluntários e bolsistas do EDUCAMEMORIA, entre eles o autor deste trabalho, deslocou-se até a Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero, na localidade de Santa Augusta, 2º Distrito de São Lourenço do Sul, Rio Grande do Sul (Figura 5).



Figura 5. Mapa de São Lourenço do Sul, Rio Grande do Sul.

A escola supracitada estava muito bem conservada e decorada em seu interior, principalmente com cartazes feitos pelos próprios alunos e até mesmo com frases de estímulo escritas pelos professores, estrategicamente posicionados nas paredes de maior circulação. Além das salas, banheiros

privativos para alunos e professores, cozinha e sala de informática (ainda em construção), possui uma biblioteca à disposição dos alunos. A área externa da escola, também bem conservada, foi construída no estilo tradicional e pintada com tons neutros (Figura 6).



Figura 6. O prédio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero.

Em um dos intervalos, os pesquisadores pediram para tirar fotos de um grupo de três alunas e então, quase que instantaneamente, os 58 alunos que estavam no recreio quiseram se juntar para aparecer nas fotos (Figura 7). Dessa forma, pode-se perceber que, desses alunos, somente três não correspondiam às características fenotípicas pomeranas, isto é, pele branca, cabelos lisos e de cor clara e olhos azuis, o que pode remeter ao elevado fechamento da comunidade.



Figura 7. Alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero, podendo-se apreciar o fenótipo característico à etnia.

Enquanto os alunos da 6^a à 9^a série assistiam a um filme pertinente para os estudos que os professores fariam posteriormente com eles, o grupo de pesquisadores reuniu-se com os professores para compartilhar conhecimentos e fazer sugestões metodológicas, no intuito de alcançar objetivos em comum, isto é, de definir a melhor forma de abordagem e o melhor método para tratar do assunto “alimentação”, tema escolhido para estudo por alguns pesquisadores. Primeiramente, alguns dos pesquisadores do Educamemoria apresentaram um documentário intitulado “Matar o Porco”, com o propósito de mostrar as relações existentes entre a cultura e a alimentação. O documentário também demonstra o ritual de compartilhamento que envolve a matança do animal, uma vez que, no dia em questão, a família chama algum parente e/ou amigo para ajudar no procedimento e, em troca, essa pessoa recebe um pedaço da carne.

Com isso, foram levantadas questões relacionadas aos costumes da comunidade pomerana. Observou-se que o aparecimento e a utilização de artefatos mais modernos, como os freezers, alterou, tanto positiva quanto negativamente, a rotina e a forma de agir dos indivíduos. Isso porque, atualmente, apesar de passarem a adquirir ferramentas que facilitam e agilizam os processos de matança e de preparação da carne, deixaram, quase que totalmente de lado, as práticas de compartilhamento, de troca. As famílias, na sua maioria, passaram a consumir somente aquilo que produziam, não havendo mais a divisão e a troca da carne com outros indivíduos. Isto fez com que as famílias acabassem comendo a carne de um animal abatido há muito tempo, visto que, não havendo a partilha, não há a renovação do alimento. Além de não ser aconselhável nutritivamente, acaba destruindo os laços que anteriormente eram criados através da prática da “ajuda” versus “recompensa”.

Na sequencia surgiram conversas com o propósito de visualizar como se poderia trabalhar a temática ‘alimentação na escola’, envolvendo os professores das mais diversas áreas. Em outras palavras, buscou-se entender

como se implementaria essa proposta como conteúdo de escola, nas diferentes matérias escolares.

Na parte da tarde, foram percebidas a obediência e seriedade com que os alunos das séries iniciais encaram os professores e a própria rotina e regras da escola. Isso porque os professores não precisavam levantar a voz para serem ouvidos; os horários para se alimentarem, apesar de estarem com fome antes da hora permitida, eram respeitados; e o sinal do intervalo requeria a liberação por parte da professora para que pudessem sair da sala de aula. Foi, então, neste momento do dia, que o autor desta pesquisa iniciou o trabalho com os alunos em sala de aula.

Em uma turma de pré-escolar realizou diversas brincadeiras e atividades com o intuito de avaliar aspectos linguísticos e sociais de cada aluno (Figuras 8, 9, 10 e 11).



Figura 8. Alunos de pré-escolar da E.M.E.F. Martinho Lutero durante o trabalho do grupo de pesquisa.

Constatou que entre os onze alunos presentes, somente três se sentiram confortáveis para compartilhar algumas palavras em pomerano com a turma, sendo que apenas dois deles afirmaram realmente praticar a língua e ter certo domínio da mesma. Por sua vez, seis alunos afirmaram que algum parente próximo utiliza o pomerano no ambiente familiar, mas a maioria

destacou sentir-se mais confortável utilizando o português, tanto na escola quanto em situações informais.



Figura 9. Alunos de pré-escolar da E.M.E.F. Martinho Lutero realizando trabalho em grupo.

Ainda nessa turma, fez um levantamento sobre a rotina diária de cada um e, posteriormente, solicitou aos alunos que desenhassem o animal que mais lhes agradava (Figura 9), a fim de instaurar um novo debate entre eles e o pesquisador. Questionou-os sobre os animais que tinham em seus lares e sobre a língua que utilizavam para se comunicar com os mesmos. Constatou, assim, que uma mesma criança variava a língua utilizada para se comunicar com seus animais de estimação, isto é, se tinham um gato e um cachorro, poderiam comunicar-se em português com o gato (alegando que, caso contrário, o animal não entenderia) e em pomerano com o cachorro.



Figuras 10 e 11. Lâminas ilustrando o trabalho de alunos referente a uma das atividades propostas.

Dessa forma, a pesquisa e a partilha de conhecimentos e saberes foi deveras produtivo e gerou uma vasta gama de informações pertinentes e proveitosas para este trabalho. Ademais, foi de suma importância obter o reconhecimento e ter a aceitação por parte dos professores e alunos da região para, posteriormente, conseguir fazer contato com os moradores e pais desses estudantes.

Em outubro de 2012, juntamente com o prof. Dr. Luis Amaral, a pesquisadora e autora desta pesquisa deslocou-se, primeiramente, até a Escola Martinho Lutero, em Santa Augusta. O principal objetivo era o de obter informações sobre as famílias previamente escolhidas para estudo, isto é, de confirmar o recebimento da carta de apresentação e a permissão (ambas enviadas pela escola diretamente às famílias, semanas antes) para que pudessem ir até suas residências a fim de realizar as entrevistas. Ademais, aproveitaram a oportunidade para informar o interesse em vir a realizar estudos na região, como a realização de um senso para constatação de um número mais aproximado de falantes de pomerano.

Logo após, deslocaram-se até a residência da família Jhen, em Santo Antônio, onde foram muito bem recebidos pelo dono da casa, o senhor Roni, de 75 anos. Rapidamente juntaram-se a ele a esposa, dona Amanda, e o neto, Lucas.

O senhor Roni prontamente começou a relatar algumas de suas mais remotas lembranças, viajando alternadamente no tempo. Um dos seus primeiros relatos foi sobre uma vizinha, que havia sido casada com um de seus primos. Após o falecimento deste, ela se casou novamente, com um homem negro, passando, por esse motivo, a ser totalmente “esquecida” por familiares e amigos.

Relatou-nos, também, uma história que o seu avô lhe havia contado. Tratava-se de uma viagem de barco (movido apenas pela força do vento), na qual havia falecido um imigrante. Por receio de que o corpo, no decorrer do tempo, transmitisse alguma doença aos tripulantes, o colocaram dentro de um caixão e o atiraram ao mar. Mas, para surpresa de todos, o caixão ficou seguindo o barco e demoraram para perdê-lo de vista, no horizonte.

Por sua vez, dona Amanda revelou fatos pertinentes às origens do seu sobrenome e Lucas, de apenas 8 oitos, contou, com muito orgulho, o quanto era bom em matemática.

Após o almoço e outra ida à Escola Martinho Lutero para pegar o endereço da próxima família, deslocaram-se à casa de Valdemir Bissh, pai de Damião e esposo de Ignácia. Estes contaram, de maneira breve, algumas coisas sobre o seu dia a dia para, juntos, definirem o melhor dia e hora da próxima entrevista.

Como combinado, no segundo domingo do mês de novembro, do mesmo ano, se realizou a visita e a entrevista à família Bissh. Ao chegarem, na parte da manhã, encontravam-se esperando seis representantes da família: a esposa (Ignácia), a sogra da esposa (Diamantina), a mãe da esposa (Marta), o pai da esposa (Roberto), o marido (Valdemir) e o filho (Damião). Rapidamente foram convidados a entrar para a sala de estar, que já estava previamente preparada para que todos pudessem se sentar, de tal modo que ficassem uns de frente para os outros.

Sem mais delongas, as mulheres foram sentando-se próximas umas das outras e os homens sentaram-se por último, um pouco mais afastados, perto da porta, como demonstrado na Figura 11.

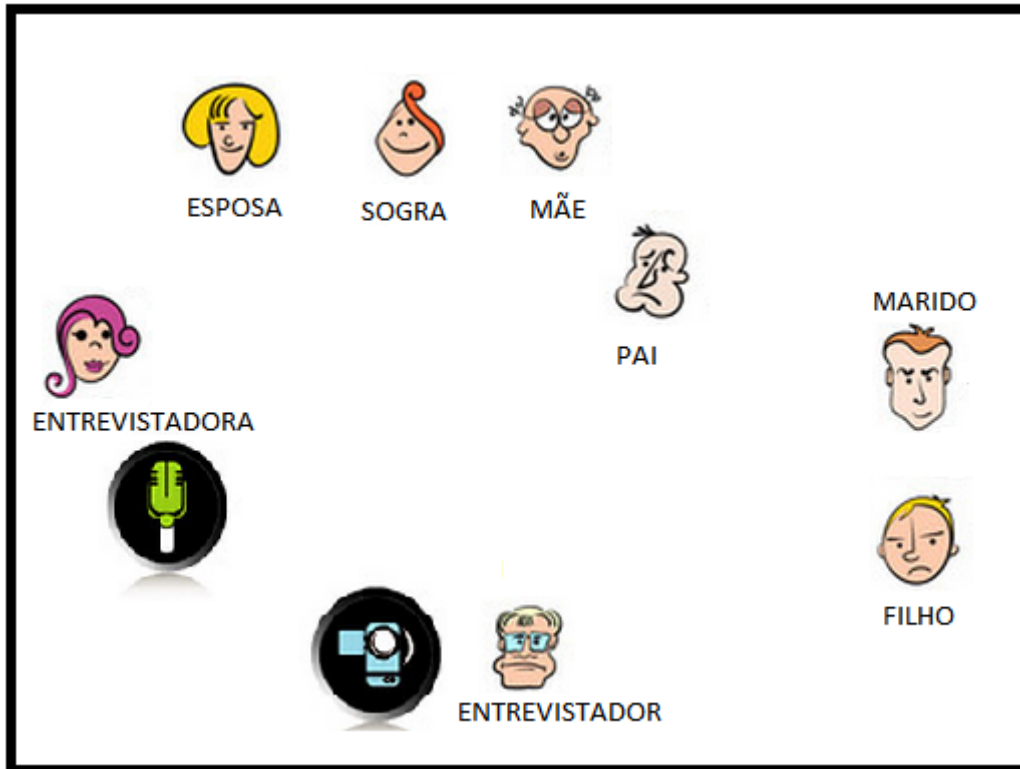


Figura 11. Croquis da situação de interação na sala da casa.

Após as apresentações, explicaram alguns dos objetivos e dos focos da pesquisa, como a importância de registrar as histórias das famílias pomeranas, desde a sua chegada no Brasil. Desta forma, eles puderam contar aquilo que lembravam sobre os seus familiares e sobre as suas próprias realidades.

Decorreram-se aproximadamente 2h30min de conversa entre os pesquisadores, o filho adolescente, a esposa e o marido, com aproximadamente 40 anos; o pai e a mãe da esposa, na faixa dos 70, e a sogra com mais de 80 anos. Durante esse tempo foram abordados os mais diversos assuntos, dentre eles:

- acontecimentos vividos ao chegarem e se fixarem no Brasil- tanto por familiares quanto por conhecidos;

- relacionamento social e afetivo entre pomeranos e brasileiros- desde a convivência na escola, em brincadeiras de criança, até o casamento e a criação dos filhos;
- a proibição da utilização do pomerano nas escolas, nas diferentes épocas, e a posterior aceitação e valorização do mesmo;
- o uso do pomerano nos diferentes contextos – familiares e sociais;
- os procedimentos de ensino na escola de diversas disciplinas;
- costumes das religiões e crenças mais comuns da região, incluindo festas e cerimônias;

Sem que perguntas diretas precisassem ser feitas, o diálogo fluiu com naturalidade, fazendo com que se sentissem cada vez mais à vontade para compartilhar algo com os demais. Cabe lembrar, ainda, que a situação de interação foi toda gravada em áudio e vídeo, com a autorização prévia dos integrantes da seção.

Após esse primeiro diálogo, os pesquisadores foram convidados para um almoço muito diversificado (arroz, feijão, macarrão, sopa, batata ralada, carne de forno e salada) e, quando menos se esperava, mais assuntos começaram a ser discutidos.

Despediram-se com um sentimento de gratidão e de produtividade pela vasta troca de informações e receptividade. Como demonstração de agradecimento foi acordado que seria dado um retorno sobre os resultados desta pesquisa, incluindo o registro fotográfico da mesma.

No mês seguinte os pesquisadores foram gentilmente recebidos pela família Jhen, com a qual já haviam tido um contato preliminar no mês de outubro. Participaram da interação o filho, Lucas, seus pais, Alberta e Jorge, e os avós paternos, Amanda e Roni. Sentaram-se na sala de estar, posicionados como demonstrado na Figura 12.



Figura 12. Croquis da situação de interação na sala da casa.

Aos poucos foram relatando suas experiências pessoais e seus conhecimentos sobre questões relativas à (ao):

- realidade do campo no decorrer do tempo, com relação à lavoura, ao fumo e ao lazer;
- ensino do português antes da criança entrar na escola;
- escolha de uso do pomerano ou do português nas mais diversas situações;
- programação das rádios locais, em pomerano;
- produção de panos de parede;
- criação de animais e o aumento dos preços para mantimento;
- avanços tecnológicos e aquisitivos;
- objetivos e aspirações pessoais;
- segurança no campo, comparada à da cidade; entre outras.

Após o esclarecedor diálogo e a produtiva troca de informações entre os presentes, Lucas apresentou os animais da fazenda, desde aqueles destinados ao consumo, como porcos e galinhas, até aqueles que cuida como animais de estimação, como cachorros e coelhos.

V. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.

Neste capítulo serão descritas as respostas das questões que foram entregues aos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero, na comunidade de Santa Augusta (RS), para levarem aos seus respectivos lares e responderem junto com os familiares. Serão, também, analisadas as informações recebidas nas entrevistas com as famílias Bissh e Jhen.

Visto que um dos objetivos (página 23) desta pesquisa era o de constatar a existência de uma possível situação diglósica homogênea em relação aos usos de pomerano e português, as perguntas, formuladas de maneira indireta, visavam a fornecer informações essenciais e relevantes para se entender e avaliar como acontece essa transição de uma língua para a outra, ademais de perceber em quais meios elas predominam.

Durante as entrevistas, com as duas famílias, constatou-se que utilizam a língua pomerana para comunicar-se entre si, seja com a família, na igreja, no trabalho na agricultura, no comércio, nas interações com vizinhos, nas interações informais na escola ou nas festas da comunidade. Além disso, em diversas outras situações, onde não haja pessoas que somente entendam o português, eles optam pelo pomerano, como exemplificado na fala¹⁶ da interlocutora Ignácia: “As conversas nos ônibus é tudo em alemão, tudo em pomerano, tudo.” Ainda sobre este assunto, Valdemir revela:

Nos restaurantes, nas lojas, é bastante alemão trabalhando que fala pomerano. Sempre tem que ter uma atendente alemã junto ali, porque de repente uns não sabem, no restaurante mesmo, nas lojas...

¹⁶ O português utilizado pelos informantes é o popular rural com influência do sistema linguístico do pomerano. Optou-se pelo traslado das falas dos informantes para a escrita padrão, com adaptações apenas nos termos de interesse para a análise.

Entretanto, quando há não-pomeranos em ambientes públicos, como nos centros comerciais, acabam utilizando o português, provavelmente por uma questão de solidariedade com essas pessoas. Procuram não falar somente o pomerano quando percebem que as pessoas que estão no mesmo ambiente que eles são monolíngues do português e não compreendem a sua língua. Caso contrário, ainda prevalece o pomerano, como demonstrado a seguir:

Aqui na colônia, quando tem um casamento, tem uma festa de igreja, tem muitas, muitas pessoas que falam só o pomerano. Isso depende de se um quer conversar e não sabe em alemão, então aquele já é brasileiro.

Ignácia

Nos questionários o índice foi menor, mas ainda assim muito significativo, visto que 69% responderam que a língua mais utilizada no eixo familiar é, também, o pomerano.

Quando a questão é tratar de um assunto importante, no qual predomine a emoção, o sentimento e, de certa forma, a espontaneidade, 60% dos entrevistados através dos questionários responderam que preferem fazê-lo através da língua portuguesa. Essa mudança de comportamento pode ser indício de perda de influência/prestígio do pomerano na comunidade, uma vez que o natural, para um falante bilíngue, é sentir-se mais confortável com a sua língua materna e não com a adquirida posteriormente.

Porém, deve-se considerar que o perfil dos informantes pode variar, fazendo com que o resultado mencionado anteriormente não demonstre a realidade da comunidade segundo os critérios desta pesquisa, ou seja, de analisar falantes bilíngues de português e pomerano que tenham o pomerano como língua materna. Isto quer dizer que existe a possibilidade de que o questionário também tenha sido respondido por falantes nativos do português e por indivíduos cuja língua materna é o português. Pode ser, então, que esse

seja o motivo pelo qual os relatos realizados nas entrevistas com as duas famílias não condizem com as respostas dos questionários. Os interlocutores revelaram que se comunicam em sua língua materna quando estão em suas casas; com a família; entre amigos e até mesmo para demonstrarem afeto uns com os outros.

Em síntese, as duas perguntas que levaram aos resultados anteriormente mencionados (“Ao abordar um tema importante, que envolva sentimento, qual a língua normalmente utilizada?; no ambiente familiar, qual a língua mais utilizada?”), estão representadas na Figura 13.

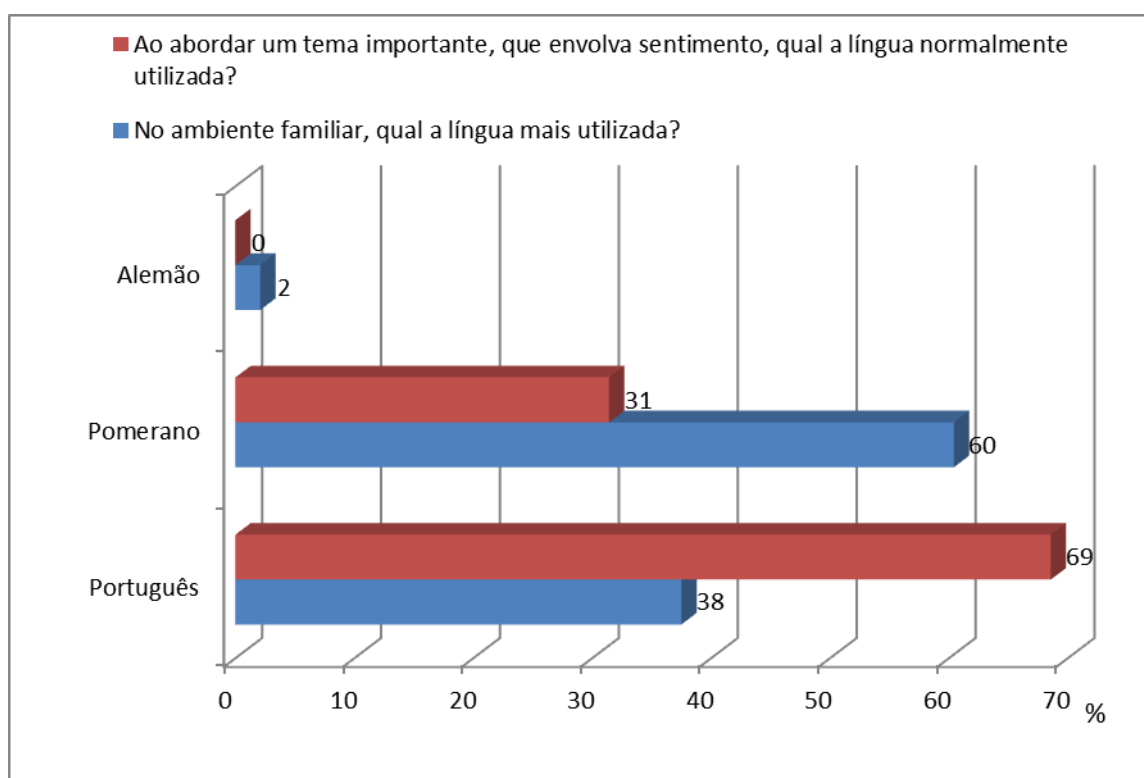


Figura 13. Gráfico que ilustra a utilização de determinada língua no ambiente familiar e em situações sentimentais.

Ainda para constatar os usos de ambas as línguas, apresentou-se a seguinte pergunta: “Durante uma discussão entre irmãos, qual a língua adotada?”. Constatou-se, assim, que 63% dos que responderam os questionários preferem, nesses casos, utilizar a língua pomerana. Em contrapartida, 38% optam pela língua oficial e somente 9% utilizam o alemão.

Sobre o mesmo tema, Tressman (2007) verificou que existe uma situação diglósica entre o português e o pomerano na comunidade de Laranja da Terra, no Espírito Santo. Segundo o autor:

Embora o Português e o Pomerano sejam consideradas, respectivamente, variedades alta e baixa, cada uma destas línguas é utilizada em circunstâncias distintas e diferenciadas entre si. (p. 2)

O autor revela que, enquanto o pomerano é mais utilizado no meio familiar ou entre vizinhos próximos, o português geralmente está mais presente em contextos formais (escola, igreja, casas comerciais, bancos, prefeitura e hospitais) e em localidades próximas à vila ou à cidade.

Tressman (2007) fez, também, um estudo sobre a utilização do pomerano, do português e do alemão no município capixaba de Santa Maria de Jetibá. Pode constatar que havia uma situação de diglossia com bilinguismo, onde o português e o pomerano são utilizados em “circunstâncias distintas e diferenciadas entre si, mas não há uma especialização funcional de cada uma das variedades”. O autor complementa, ainda, afirmando que a pesquisa que realizou demonstra que:

Numa comunidade/sociedade há condicionamentos históricos, sociais e políticos que influenciam e até decidem sobre o uso ou não de uma língua em detrimento da outra. É viável uma comunidade de bilíngues tanto coordenados ou mesmo de bilíngues, em que uma das línguas é primária em relação à outra. Não se trata apenas de uma transição entre dois monolinguismos, mas o bilinguismo pode perdurar. (p. 3)

Schaeffer (2010) também percebeu que o pomerano está mais vinculado à esfera familiar e o português às repartições públicas e em situações nas quais o interlocutor seja monolíngue do português, como destacado a seguir:

Os descendentes de pomerano comunicam-se com a língua deixada pelos antepassados em ambiente familiar, religioso e social na comunidade. Por outro lado, utilizam a língua portuguesa em ambiente comercial, fora da comunidade e com

indivíduos monolíngues. Portanto, muitas crianças, em idade escolar, não dominam a língua portuguesa e, em sala de aula, veem-se numa situação em que, necessariamente, precisam aprender a falar e, ao mesmo tempo, a internalizar um sistema alfabético de uma língua que não tem domínio completo. (p. 102)

Ainda sobre o mesmo tema, Vandresen (2008) verificou que, no meio rural (Município de Arroio do Padre, RS), o pomerano é a língua do lar, utilizada quase que exclusivamente entre irmãos, esposos e filhos.

Em contrapartida, na zona urbana (bairro Três Vendas, Pelotas-RS), “na geração mais jovem (até 24 anos) há uma diminuição drástica de uso do Pomerano no lar” (Vandresen, 2008, p. 5) (Figura 14).

USO DO POMERANO COM FAMILIARES		FAIXA ETÁRIA E REGIÃO						TOTAL	
		Até 24 anos		25 a 50 anos		Mais de 50 anos			
		ARROIO	PELOTAS	ARROIO	PELOTAS	ARROIO	PELOTAS	ARROIO	PELOTAS
COM O PAI	Quase sempre	20	4	19	15	20	19	59	38
	Às vezes	0	8	1	5	0	1	1	14
	Nunca	0	8	0	0	0	0	0	8
COM A MÃE	Quase sempre	18	3	20	15	20	19	58	37
	Às vezes	2	8	0	5	0	1	2	14
	Nunca	0	9	0	0	0	0	0	9
COM IRMÃO PARENTES	Quase sempre	17	2	15	15	18	16	50	23
	Às vezes	3	7	5	5	2	3	10	15
	Nunca	0	11	9	9	9	1	0	12
COM ESPOSO(A)	Quase sempre	-	-	16	2	20	11	36	13
	Às vezes	-	-	4	11	0	6	4	15
	Nunca	-	-	0	7	0	3	0	10
COM FILHOS(AS)	Quase sempre	-	-	14	1	19	10	33	11
	Às vezes	-	-	6	6	1	7	7	13
	Nunca	-	-	0	12	0	3	0	15

Figura 14. Comparação do uso da língua pomerana no lar de uma comunidade rural do Município de Arroio do Padre/RS e uma comunidade urbana do bairro Três Vendas na cidade de Pelotas/RS. (Extraído de Vandresen, 2008).

Já os indivíduos com mais de 25 anos tinham o hábito de falar o pomerano em casa quando eram mais jovens. Porém, constatou que “olhando os números de uso (agora) com os filhos vemos que o Pomerano já não é a

língua exclusiva ou até principal nas famílias da área urbana de Pelotas.”
(Vandresen, 2008. p. 5)

Segundo o autor:

15 informantes (entre 40) de Pelotas nunca falam com os filhos em Pomerano e 13 (também entre 40 informantes) só o fazem “às vezes”. Nestes casos, dificilmente seus filhos aprenderão o dialeto Pomerano. Por outro lado, em Arroio do Padre todos os pais falam com os filhos em Pomerano, 33 quase sempre e apenas 7 falam só “às vezes. (p. 7)

O referido autor também realizou um estudo sobre o uso do pomerano na comunidade de Pelotas (comércio, igreja, vizinhança, etc.), tanto na zona rural quanto na urbana. Como era de se esperar, verificaram que, na área urbana, há preferência pela utilização da língua portuguesa. Em contrapartida, na área rural, o pomerano é, sem dúvida, o mais utilizado (Figura 15).

CONTEXTO SOCIAL	FAIXA ETÁRIA E REGIÃO DOS INFORMANTES																	
	Até 24 anos						Dos 25 aos 50 anos						Mais de 50 anos					
	ARROIO			PELOTAS			ARROIO			PELOTAS			ARROIO			PELOTAS		
	1*	2*	3*	1*	2*	3*	1*	2*	3*	1*	2*	3*	1*	2*	3*	1*	2*	3*
VENDA/ARMAZÉM	7	13	0	0	4	16	4	12	0	1	16	3	14	6	0	1	19	0
IGREJA/PASTOR	0	4	16	1	2	17	0	18	2	0	6	14	4	4	12	0	5	15
AMIGOS E VIZINHOS	16	4	0	0	8	12	0	18	2	2	17	1	19	1	0	2	18	0
TOTAL	23	21	16	1	14	45	4	48	4	3	39	18	37	11	12	3	42	15

1* = Quase sempre

2* = Às vezes

3* = Nunca

Figura 15. Uso do pomerano na comunidade de Arroio do Padre e Três Vendas, Pelotas (extraído de Vandresen, 2008).

Vandresen (2008) pesquisou, ainda, sobre a língua que os pomeranos das comunidades de Arroio do Padre e de Três Vendas (Pelotas) preferem utilizar em situações que Mackey (1962) denominou por funções internas: rezar, contar, sonhar, fazer contas de cabeça e xingar. Verificou, então, que prevalece o uso do pomerano em uso crescente em função da faixa etária, conforme indicado na Figura 16.

FUNÇÕES	FAIXA ETÁRIA E REGIÃO DOS INFORMANTES																	
	Até 25 anos						Dos 25 aos 50 anos						Mais de 50 anos					
	ARROIO			PELOTAS			ARROIO			PELOTAS			ARROIO			PELOTAS		
	1*	2*	3*	1*	2*	3*	1*	2*	3*	1*	2*	3*	1*	2*	3*	1*	2*	3*
REZAR/ORAR	0	3	17	0	3	17	2	6	12	0	3	17	5	4	11	3	0	17
CANTAR	3	4	13	0	4	16	1	12	7	0	7	13	4	5	11	0	11	8
SONHAR	7	7	6	0	2	18	1	15	4	0	4	16	12	4	4	0	10	10
FAZER CONTAS	3	7	10	0	2	18	1	11	8	1	9	10	16	3	1	1	17	2
XINGAR	10	10	0	4	6	10	5	13	2	1	14	5	16	3	1	0	16	4
TOTAL	23	31	46	4	17	79	10	57	31	2	37	61	53	19	28	4	54	42

1* = Quase sempre

2* = Às vezes

3* = Nunca

Figura 16. Funções internas do pomerano em Arroio do Padre e Pelotas (extraído de Vandresen, 2008)

Quanto à sobrevivência do pomerano e ao ensino do mesmo aos filhos, ainda no estudo realizado pelo autor supracitado, se verificou que, na zona rural, 98,33% acreditam na continuidade do pomerano e 65% afirmam que irão ensiná-lo aos filhos. Já, no meio urbano, apenas 41,6% acham que o pomerano irá sobreviver na região e 66% revelam que o passarão adiante aos filhos (Figura 17).

ATITUDES	GRUPOS ETÁRIOS E REGIÃO												TOTAL			
	Até 24 anos				25 a 50 anos				Mais de 50 anos							
	ARROIO		PELOTAS		ARROIO		PELOTAS		ARROIO		PELOTAS		ARROIO		PELOTAS	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
O POMERANO CONTINUARÁ A SER FALADO NA REGIÃO?	20	0	7	13	19	1	9	11	20	0	9	11	59	1	25	35
VAI INSISTIR NO USO DO POMERANO EM CASA?	8	1	8	12	15	5	12	8	16	4	13	7	39	10	33	27

Figura 17. Continuidade do pomerano em Arroio do Padre e Pelotas. (Extraído de Vandresen, 2008)

Voltando às entrevistas desta pesquisa, com as famílias Bissh e Jhen, se constatou que, geralmente, os pais ensinam o português para os filhos antes mesmo destes começarem a estudar (antes dos sete anos de idade). Há casos, contudo, em que os pais não o ensinam diretamente, apenas permitem que tenham acesso a essa língua, seja interagindo com outras crianças ou até assistindo desenhos e outros programas de televisão. Tal situação está exemplificada na conversa entre dois interlocutores:

Diamantina: “[...] muita coisa ela começa agora a falar e fala bem. Já muito em brasileiro já, eu não sei de onde ela tira.”

Ignácia: “Começa é na televisão, né? A televisão é bom botar o volume baixo pra eles não entenderem também, porque o meu sobrinho, esse que entrou antes, ele captou muito na televisão. Ele começou a olhar o desenho, o Tom & Jerry, essas coisas, e começou com o brasileiro. Agora ele começa, que tem mais idade, vai escutando e começa o pomerano de novo. Quando ele fez o pré, ele já não queria mais falar o pomerano. Depois, agora, que ele tá mais mudado. Como contigo, ele não fala, totalmente pomerano agora.”

Esta fala exemplifica, ainda, que a identidade pomerana inclusive se instaura, nas crianças da comunidade, através da linguagem.

A questão foi levantada, também, de maneira direta nos questionários, mediante a pergunta: “Os pais ensinam o português para os filhos, antes de frequentarem a escola?”. Pode-se constatar, assim, que em 83% dos casos o português é realmente passado aos filhos antes de iniciarem a fase escolar, como representado na Figura 18.

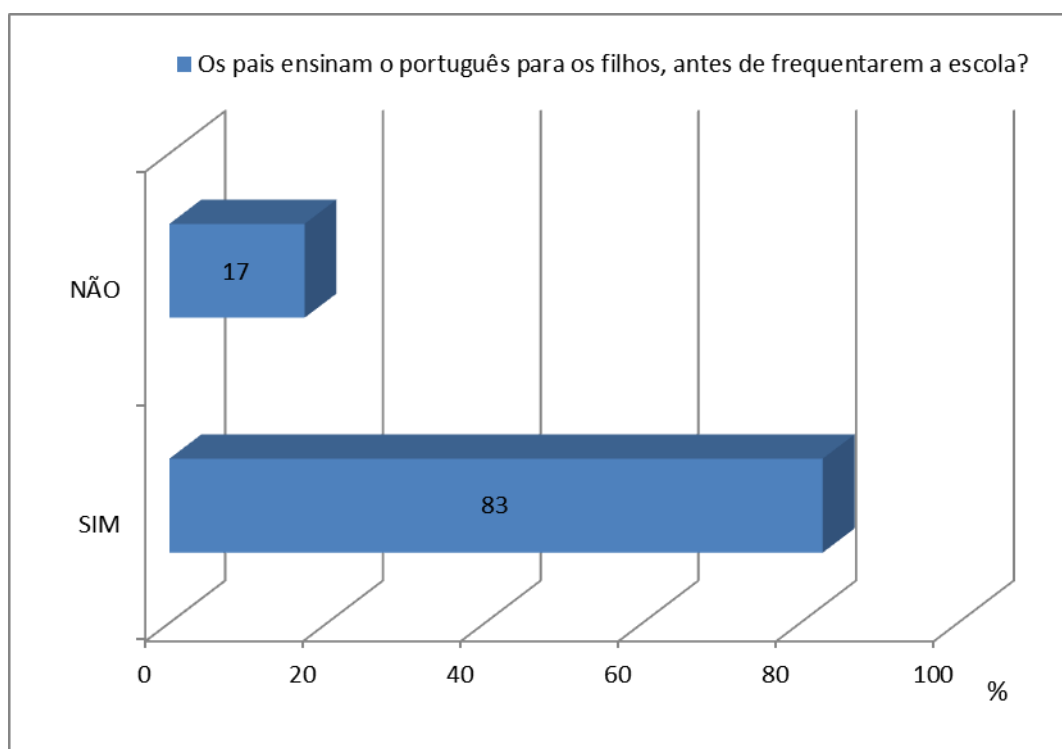


Figura 18. Gráfico ilustrando o ensino da língua portuguesa dentro dos lares, prévio ao ensino formal.

Assim, percebe-se que existe uma forte preocupação em preservar a cultura e a língua da comunidade, sem que se trate de forma pejorativa o aprendizado e o contato com a língua portuguesa. Além disso, pode-se constatar que as crianças, em sua maioria, são *bilíngues balanceados* (conforme referido na página 31): compreendem bem Pomerano e Português; falam bem Pomerano e Português.

Corroborando esses resultados, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero, em Santa Augusta, observou-se que, nas turmas

de pré-escola, somente 10% dos alunos não sabiam o português e eram fluentes no pomerano.

Ainda para verificar se existe uma situação diglósica homogênea em relação aos usos de pomerano e português, fez-se a seguinte pergunta: “Quando têm acesso a um objeto que não tem um nome específico em pomerano utilizam o nome original ou estabelecem uma nova nomenclatura em pomerano?”. Verificou-se, assim, que 83% dos informantes preferem utilizar o nome original, demonstrando que não há necessidade de evitarem a utilização de outras línguas.

Outro objetivo desta pesquisa era o de perceber se o português (culto ou popular) tem mais prestígio na comunidade em questão do que a língua pomerana. Para isso, aplicaram-se, nos questionários, sete perguntas, sendo que duas já foram citadas logo acima, pois também auxiliavam outros objetivos anteriormente mencionados. São elas:

- Quando têm acesso a um objeto que não tem um nome específico em pomerano, utilizam o nome original ou estabelecem uma nova nomenclatura em pomerano?
- Gostariam que houvesse alguma programação na televisão na qual falassem em pomerano?
- Está presente, na família, o hábito da leitura?
- Há programas de rádio em pomerano?
- Gostariam de ensinar pomerano a um indivíduo de outra comunidade?
- Já tentaram inventar uma escrita para o pomerano, com a finalidade de se comunicarem entre si?
- Gostariam que houvesse, nas escolas, mais atividades onde utilizassem a língua pomerana?

Para “medir” a valorização dada pela comunidade à cultura letrada/erudita/de massa e perceber o grau de interesse da comunidade de transformar a língua pomerana numa língua de cultura, apresentaram-se três perguntas: gostariam que houvesse alguma programação na televisão em

pomerano?; já tentaram inventar uma escrita para o pomerano?; está presente, na família, o hábito da leitura? (Figura 19).

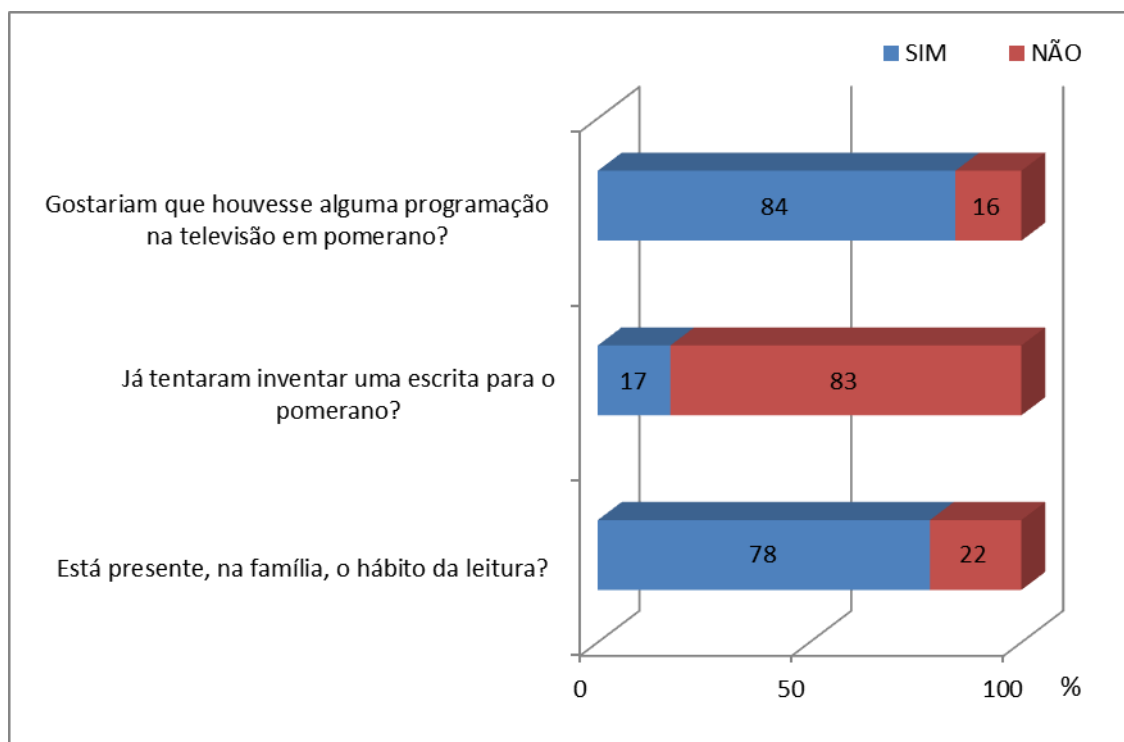


Figura 19. Gráfico ilustrando o interesse da comunidade em transformar o pomerano em língua de cultura.

Com relação à pergunta sobre a programação de televisão, isto é, do interesse de que houvesse programas em pomerano, 84% se posicionaram favoravelmente e apenas 16% não acharam necessário. Sendo assim, a maioria acha importante, mesmo que inconscientemente, que o pomerano passe a ser uma língua de cultura.

Por outro lado, quando questionados a respeito de terem tentado inventar uma escrita para o pomerano, visto que se trata de uma língua ágrafa, 83% dos informantes responderam que não haviam tido essa necessidade.

Assim, nota-se que, apesar da maioria querer que o pomerano se torne uma língua de cultura, não tomam nenhuma atitude para que isso aconteça.

A terceira pergunta, sobre os seus hábitos de leitura, visava constatar se as respostas oferecidas para as duas perguntas mencionadas anteriormente eram fornecidas por indivíduos que prestigiavam a leitura e que poderiam ter interesse em possuir material escrito em pomerano. A esse respeito, então, a maioria (78%) revelou que realmente costuma ler. Cabe ressaltar que, entre esses leitores, 42% têm idades entre 6 e 16 e 58% têm mais de 16 anos.

Com relação à programação de rádio, verificou-se que já existem nessa língua e que apenas uma pouca porcentagem dos entrevistados não tinha conhecimento dos mesmos (20,6%).

Quando indagados a respeito do interesse em ensinar, para uma outra comunidade, a língua pomerana, a maioria (60%) manifestou-se desfavoravelmente. O mesmo ocorreu quando o assunto em questão era de terem tentado se expressar na modalidade escrita utilizando o pomerano.

Desta forma, nota-se a possibilidade de que estes indivíduos percebam, mesmo que inconscientemente, a língua pomerana como meramente local ou talvez não desejem que sua língua seja utilizada por pessoas de fora da comunidade. Esta última possibilidade divulgaria a língua pomerana, mas enfraqueceria a coesão da etnia pomerana.

A última pergunta do questionário, para avaliar o prestígio das línguas utilizadas na comunidade, foi sobre o interesse de que se realizassem, nas escolas, mais atividades nas quais a língua pomerana fosse empregada. Constatou-se, então, que 82% dos entrevistados se posicionaram favoravelmente à ideia. Com isso, percebe-se, mais uma vez, que a língua pomerana é tida como uma língua familiar, de vizinhança, sem potencial para se transformar em uma língua prestigiada fora da comunidade.

Abrangendo o mesmo objetivo, Borges (2004) fez uma análise histórico-social-linguística de quatro famílias da comunidade pomerana de Pelotas-RS e verificou que sofriam, na época do estudo, um forte acultramento, diretamente relacionado e interligado com a língua portuguesa. O autor explicou que:

Para manter um dialeto é preciso manter a cultura de uma sociedade. No caso do pomerano, mesmo no meio rural, as tradições culturais das minorias estão cedendo lugar para uma cultura massificada. Com esse fato, dificilmente o avanço do português frente ao pomerano será revertido. (p. 206).

No entanto, neste trabalho, as atitudes (no decorrer das entrevistas) e as respostas oferecidas pelos informantes e pelos interlocutores, não revelam, como no caso do estudo de Borges (2004), que o prestígio do português frente ao pomerano esteja cada vez mais acentuado, mas justamente que pode estar surgindo uma diglossia equivalente. A comunidade de Santa Augusta vem se conscientizando e percebendo a importância da sua cultura, isto é, a importância de preservar os costumes e a língua pomerana e, dessa forma, passam a se orgulhar de suas origens e a utilizar mais o pomerano.

Cabe relatar que essa conscientização e motivação para a preservação cultural foram um dos objetivos implícitos do autor desta pesquisa, isto é, foi um fator motivador para a escolha e realização deste tema. Trata-se de mostrar à comunidade pomerana o seu verdadeiro valor, não apenas o linguístico, mas o cultural em geral. De demonstrar que o que tomam por rotineiro, sem importância, na verdade tem um valor muito rico para acadêmicos e leigos.

Dessa forma, o trabalho também contribui com as ações¹⁷ do Educamemoria e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero de incentivo e valorização da língua e dos costumes pomeranos.

Assim, mediante a conscientização da comunidade, e até mesmo dos que não fazem parte dela, sobre o verdadeiro valor de tudo que envolve o patrimônio linguístico, essa reversão de prestígio do português poderá realmente se manter e se acentuar na comunidade de Santa Augusta, fazendo com que, cada vez mais, o pomerano e o português se homogeneízem, o que diminui a diferença de status entre um e outro. Mas, se isso acontecer, o será de uma maneira diferente do que foi quando da chegada dos imigrantes e no período de maior isolamento da comunidade. Agora, parece, se faz necessário que cada uma das duas línguas estabeleça seus domínios (no sentido da diglossia) especializados. Estão saindo de uma situação de monolinguismo

¹⁷ Refere-se às atividades que o Educamemoria está realizando em parceria com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero a fim de conscientizar alunos, pais e moradores da região de Santa Augusta sobre a importância da manutenção da língua pomerana e dos costumes.

pomerano e vivenciando o bilinguismo com diglossia (como referido na página 35).

Visto que, além dos objetivos anteriormente mencionados e verificados com as perguntas apresentadas, pretendia-se perceber se a identidade dos pomeranos estudados estava mais associada à sua própria cultura ou à brasileira local, as seguintes perguntas foram realizadas e avaliadas:

- Os pais ensinam o português para os filhos, antes de frequentarem a escola?
- Gostariam de ensinar pomerano a um indivíduo de outra comunidade?
- Há algum integrante da família que fale e entenda português, mas que prefira SOMENTE se comunicar em pomerano? Quem?
- Qual o grau de parentesco com a primeira pessoa da família a aprender o português?
- Há algum integrante da família que **não** saiba falar português?
- Algum integrante da família já teve vontade de aprender alemão?
- Algum membro da família se comunica em alemão? Os mesmos também se comunicam em pomerano?

As respostas dos questionários revelaram que os avós e os pais são os que, apesar de terem conhecimento da língua portuguesa, têm maior preferência pela utilização do pomerano como meio de comunicação.

Constatou-se, ainda, que, segundo o conhecimento dos informantes, os pais e os avós foram os primeiros da família a aprenderem o português, com 50% e 31% dos casos, respectivamente. Tais informações estão ilustradas na Figura 20.

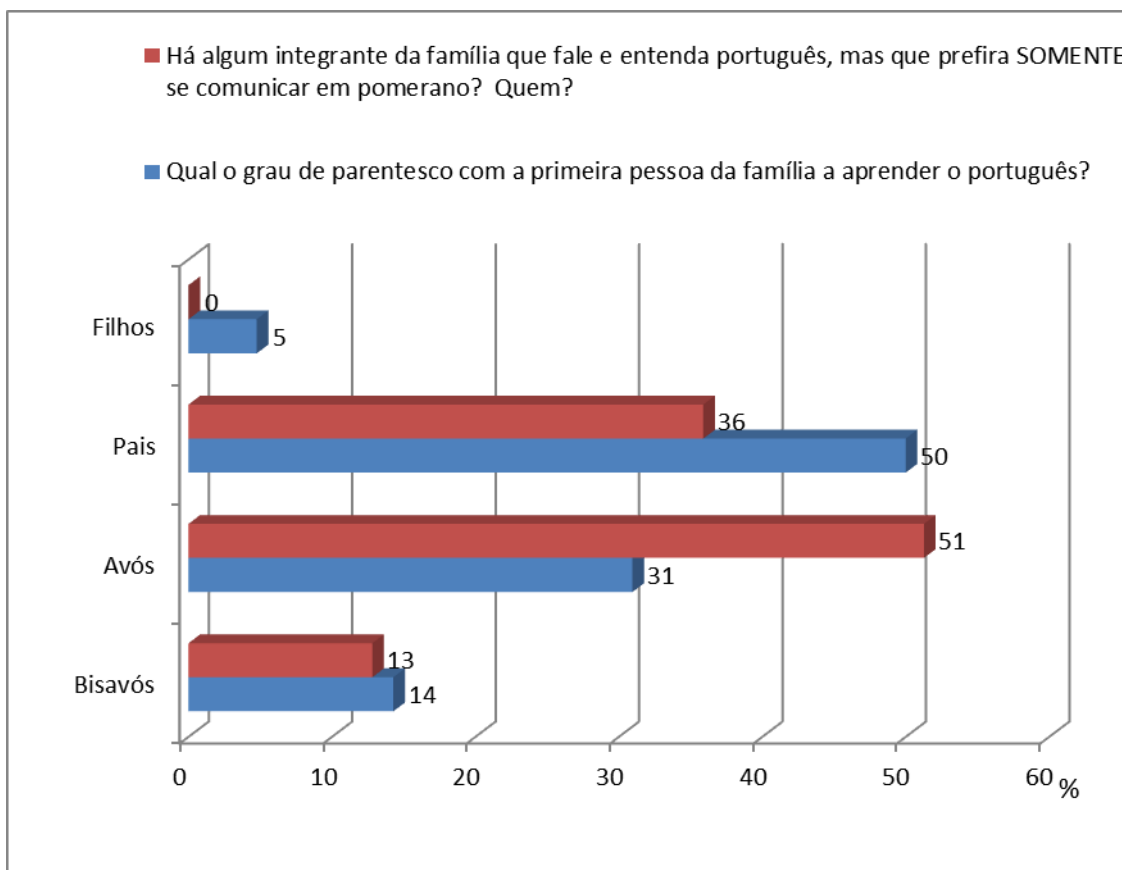


Figura 20. Gráfico ilustrando a preferência de comunicar-se em língua pomerana e do grau de parentesco com o primeiro integrante da família que aprendeu a língua portuguesa.

Somente 8% dos entrevistados revelaram que algum integrante da família não sabe falar o português. Assim, percebe-se que, na comunidade de Santa Augusta, os pomeranos têm algum grau de bilinguismo, visto que não há praticamente monolíngues e que há, ainda, alguns trilíngues (Pomerano-Português-Alemão).

A esse respeito e ainda abrangendo outras línguas, Vandresen (2008) realizou um levantamento com 120 informantes pomeranos (60 da área rural de Arroio do Padre- área desmembrada de Pelotas- e 50 da área urbana do bairro Três vendas – Pelotas) para verificar a competência linguística das mesmas (Figura 21).

CONHECIMENTO DE LÍNGUAS	FAIXA ETÁRIA E REGIÃO DOS INFORMANTES						TOTAL	
	Até 24 anos		25 a 50 anos		Mais de 50 anos			
	ARROIO	PELOTAS	ARROIO	PELOTAS	ARROIO	PELOTAS	ARROIO	PELOTAS
ENTENDE POMERANO	20	16	20	20	20	20	60	56
FALA POMERANO	20	12	20	20	20	20	60	52
ENTENDE ALEMÃO	02	02	11	08	15	08	28	18
FALA ALEMÃO	00	00	06	04	10	06	16	10

Figura 21. Competência Comunicativa dos Informantes em Pomerano e Alemão (Extraído de Vandresen, 2008)

Assim, com relação ao pomerano, percebeu que, em Arroio do Padre, todos os informantes o compreendem e falam. Por outro lado, na área urbana de Pelotas, 56 entendem e 52 falam essa língua, “mostrando que entre os jovens, filhos de casais pomeranos, já nem todos aprendem o dialeto em seu lar” (Vandresen, 2008, p. 5)

Com relação ao alemão, o autor constatou que “até os anos 40 era ensinado na escola (e era a língua de comunicação para as situações formais) conta agora com um número relativamente reduzido de falantes, especialmente na geração mais jovem, tanto em Arroio do Padre quanto em Pelotas.”

Já na Comunidade de Santa Augusta, sobre o interesse em aprender alemão, os informantes mostraram-se divididos: 51% afirmaram já haver tido vontade de aprendê-lo e 49% revelaram o contrário. Constatou-se, além disso, que em 36% das famílias há algum parente que prefira se comunicar em alemão e que, desses indivíduos, 96% também utilizam a língua pomerana.

Conforme esses dados, pode-se intuir a possibilidade de que há uma mudança cultural em curso, na qual o pomerano está perdendo cada vez mais espaço e domínios de utilização. No entanto, também pode tratar-se de uma questão de fase da vida, ou seja, à medida que um falante bilíngue envelhece, torna-se mais conservador e de certa forma mais consciente, fazendo com que

prestígio mais a língua e a cultura de base pomerana. Sendo assim, irá preferir utilizar o pomerano ao invés da língua oficial.

O último objetivo desta pesquisa era o de constatar a existência de marcadores linguísticos de identidade pomerana no português falado pela comunidade em questão. Assim, pode-se verificar que o português, considerando as últimas 4 gerações, foi adquirindo mais espaço. Isto significa que, atualmente, a terceira geração é totalmente bilíngue, uma vez que têm contato e conseqüente domínio das duas línguas ainda durante a infância. No entanto, apesar de tratar-se de informantes bilíngues, o português apresenta traços prosódicos, fonético-fonológicos, morfológicos e lexicais da língua pomerana, como citados a seguir:

Prosódicos

- 1) Entonação ascendente em finais de frases declarativas.

Fonético-fonológicos

- 2) Dessonorização em início de sílaba, início de palavra: [falde'mar] Valdemar, [t^hés] dez, [ʃuŋtu] junto;
- 3) Aspiração: [p^hay] pai, [k^hostu'ra] costurar, [g^has'ta] gastar;
- 4) Acento na subtônica: Àlemanha, pròfessor, còsturar, bìsavó;
- 5) Duração da vogal final: padrinhoo, antigoo, brasileruus.

Morfológicos

- 6) gênero: Marido – “Essa Maria era teu bisavó?”;
- 7) morfema de P6: Mãe da esposa – “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, aparearem, chegarem em Rio Grande, ali eles taverem em riba da terra. (...) Aqui eles tivererem seis filhos.”;
- 8) pronome demonstrativo por pronome reto (“aquele” por “ele”): Marido – “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”.

Schaeffer (2010) também comparou aspectos das duas línguas e percebeu que os falantes bilíngues de pomerano possuem traços linguísticos semelhantes no português, como, por exemplo, falta de concordância nominal e troca de letras (por causa da ambiguidade sonora). Segundo a autora, essa troca ocorre entre oclusivas bilabiais /p, b/, oclusivas velares /k, g/, oclusivas dentais /t, d/ e entre fricativas palato- alveolares /ʒ, ʃ/. Também constatou divergências na concordância de gêneros, justamente porque em pomerano a concordância entre artigos e substantivos é totalmente distinta.

V. CONCLUSÃO

Através dos relatos que emergem das entrevistas com os informantes das duas famílias e dos questionários preenchidos pelas famílias dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero, é possível concluir que a geração dos 40 anos é de bilíngues balanceados. Entretanto, não foi possível verificar se há bilinguismo composto ou coordenado. Constatou-se, também, que há uma flutuação entre biculturais e monoculturais, sendo incomuns os aculturais.

Verificou-se que atualmente as crianças da Comunidade de Santa Augusta são bilíngues simultâneos, já que estão expostas ao português e ao pomerano simultaneamente. Parece, também, que está ocorrendo uma transição de um bilinguismo endógeno para exógeno, uma vez que a língua portuguesa é falada em ambientes escolares ou por alguns familiares, individualmente.

O bilinguismo percebido na comunidade segue um padrão subtrativo. No entanto, as ações que estão sendo tomadas para valorizar as origens e traços culturais pomeranos parecem estar alterando o *status* do bilinguismo para aditivo. De maneira mais específica, pode-se dizer que as atividades visando à valorização da cultura pomerana (exposições, levantamentos históricos, degustação de comidas típicas, entre outras), desenvolvidas pelos professores da E. M. E. F. Martinho Lutero e pelos pesquisadores do EDUCAMEMORIA, tanto com os alunos, quanto com os pais, têm apresentado resultados muito positivos e diferenciados. Isto significa que na comunidade de Santa Augusta está acontecendo o inverso do constatado por Borges (2004) em sua análise histórico-social-linguística realizada com quatro famílias da comunidade pomerana de Pelotas-RS. Nessa análise, o autor percebeu um forte acultramento, ou seja, que o prestígio do português frente ao pomerano estava cada vez mais acentuado. Em contrapartida, na comunidade de Santa Augusta, percebeu-se, mediante as atitudes (no decorrer das entrevistas), e as

respostas oferecidas pelos informantes através dos questionários, o surgimento de uma diglossia equivalente.

Os dados obtidos demonstram que, apesar de a língua pomerana ser a mais utilizada nas interações familiares, com vizinhos e nos usos informais dentro da comunidade e inclusive competir com o português em domínios onde se esperaria uso predominante do português - como nas escolas, em ambientes religiosos e em estabelecimentos comerciais - não é vista como tendo potencial para se transformar em uma língua prestigiada fora da comunidade. Em outras palavras, nota-se a possibilidade de que percebam, mesmo que inconscientemente, a língua pomerana como meramente local. Vale ressaltar que a falta de interesse, por parte desses indivíduos, de que sua língua seja utilizada por pessoas de fora da comunidade, decorra em um possível enfraquecimento da coesão da etnia pomerana.

Confirmou-se, ainda, que os interlocutores possuem uma identidade mais associada à pomerana do que à brasileira local, visto que seus hábitos alimentares e seus costumes, com relação à decoração, aos horários, aos trabalhos na lavoura, às festas, entre outros, se assemelham mais aos seus antepassados do que à realidade dos brasileiros sem vínculos pomeranos.

Além disso, como era previsto, constataram-se, nas entrevistas, vários marcadores linguísticos de identidade na fala dos indivíduos nativos de pomerano, ou seja, foram percebidos, no português, traços prosódicos, fonético-fonológicos, morfológicos e lexicais da língua pomerana.

Também se constatou que ambas as famílias entrevistadas, apesar de terem integrantes bilíngues e talvez porque sejam falantes nativos de pomerano, prestigiam mais a língua pomerana do que a portuguesa. Em contrapartida, os resultados obtidos mediante os questionários mostram uma preferência pela língua portuguesa.

Contudo, visto que a aplicação dos questionários não foi realizada de maneira pessoal, já que os mesmos foram entregues aos alunos para que estes, por sua vez, entregassem para os familiares, pode haver uma variação no perfil desses informantes. Isso significa que os dados obtidos mediante os questionários podem não demonstrar a realidade da comunidade segundo os

critérios desta pesquisa, ou seja, de analisar falantes bilíngues de português e pomerano, sendo esta última sua língua materna. Isto quer dizer que existe a possibilidade de que o questionário tenha sido respondido também por falantes monolíngues de português e não somente por indivíduos bilíngues.

Outro ponto a considerar é que, no eixo linguístico do questionário, deveriam também ter constado perguntas diretas, para que as respostas obtidas por elas pudessem ser comparadas com as de mesmo sentido, expressas indiretamente, e não somente com os dados obtidos mediante as entrevistas com as famílias.

Em síntese, trabalhos futuros podem ampliar as informações obtidas ao realizar mais entrevistas pessoais e ao fazer um levantamento quantitativo da porcentagem de falantes nativos de pomerano na comunidade, a fim de revelar o nível de bilinguismo e de demonstrar o real perfil desses indivíduos. Tais dados, somados a esta pesquisa, poderiam originar um estudo mais específico do bilinguismo e da identidade desses imigrantes, comparando-os com indivíduos de outras comunidades mais e menos isoladas.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILERA, V. de A. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, v. 2, n. 37, p. 105-112, maio/ago, 2008.
- AJZEN, I. *Attitudes, Personality and Behavior*. Milton Keynes: Open University Press, 1988.
- ALLPORT, G., W. Attitudes, *IN: Handbook of Social Psychology*. Murchison, C., M., Winchester, MA: Clark University Press, 1935.
- AMUSETAGI, K.R. *Sociolingüística*. Madrid: Ed. Síntesis, 1990.
- BORGES, P. Análise histórico-social-lingüística de quatro famílias da comunidade pomerana da região de Pelotas/RS. *Caderno de Letras*. V. 1 n. 10. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2004.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Henry Holt, 1933.
- COARACY, V. *A Colônia de São Lourenço do Sul e seu Fundador Jacob Rheingantz*. São Paulo: Saraiva, 1957.
- DILLENBURG, S. R. *Tempos de incerteza*. Porto Alegre: Edições Est, 1995.
- DURANTI, A. *Linguistic Anthropology*. Cambridge University Press, 1997.
- FERGUSON, C. A. Diglossia. *Word. Journal of linguistic* 15, v. 1, p. 325-340. 1959.
- FISHBEIN, M & AJZEN, I. *Belief, attitude, intention and behaviour: an introduction to theory and research*. Massachusetts: Addison-Wesley, 1975.
- FISHMAN, J. A. Bilingualism with and without diglossia: diglossia with and without bilingualism. In: *Journal of Social Issues*. Vol. 23, 1967.
- FISHMAN, J. A. *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 1979.
- GILLES, H. & POWESLAND, P. *Accommodation theory*. In: COUPLAND, N. & JAWORSKI, A. *Sociolinguistics: a reader and coursebook*. Nova Iorque : St. Martin's Press, p.233, 1997.
- GONÇALVES, O. Sítio De Apoio À Docência Psicologia Social Unidade Temática 03. *Formação E Mudança De Atitudes*. UTAD, Vila Real, 2003.

- GUELLNER, E. *Nações e Nacionalismo*. Lisboa: Editora Gradiva, 1993.
- HALL, S. *A questão da identidade cultural*. In: Stuart Hall; D. Held & T. McGrew (orgs.). *Modernity and its futures*. Cambridge, Polity/Open University, Tradução: Guacira Lopes Louro e Tomaz Tadeu da Silva. p. 274-316, 1992.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARMERS. J & BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HATCH, E. M. *Psycholinguistics: a second language perspective*. Rowley: Newbury House Publishers, 1983.
- HAUGEN, E. *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953.
- JÜRGENS, P. *Pesquisa: mais de 200 idiomas coexistem no Brasil*. Disponível em: < http://www.faperj.br/boletim_interna.phtml?obj_id=1997>. Acesso em: jan. 2013.
- KAUFMANN, G. *Atitudes na sociolinguística: aspectos teóricos e metodológicos*. In: MELLO, H. et al. (Org.) *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, W. *Modelos sociolinguísticos*. Traducción José Miguel Marinas Herreras. Madrid: Cátedra, 1983
- LEHMANN, W. *Historical Linguistics: an Introduction*. Nova Iorque, Holt, Rinehart & Winston, 1962.
- MACKEY, W. F. The description of bilinguismo. In: FISHMAN, J. A. (Ed.). *Leadng in the sociology of language*. 3. ed. The Hague, Monton, 1972.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Memória e Educação: cultura rural em diálogo*. Disponível em: <http://sigproj1.mec.gov.br/apoiados.php?projeto_id=77280>. Acesso em: 02 abr. 2012.
- MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel*. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

MORENO FERNÁNDEZ, F. Los modelos de lengua. Del Castellano al panhispanismo. In: *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2006.

PALACIOS, A. A. *De acá para allá: lenguas y culturas amerindias 6: introducción a la lengua y cultura guaraníes*. Valencia: Universitat de València, 1999.

ROCHE, Jean. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Tradução Emery Ruas. Porto Alegre, Globo: vol I e II, 1969.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. 2. ed. University of Oxford: Blackwell Publishers, 1995.

SALAMONI, G. A imigração alemã no Rio Grande do Sul: o caso da comunidade pomerana de Pelotas. *História em Revista*. Núcleo de documentação Histórica. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas – Pelotas, 2001. Vol. 7, n 1, dez. 2001.

SANTOS, A. V & MUELLER, H. I. Nacionalismo e cultura escolar no governo Vargas: faces da construção da brasilidade. *Cadernos da História da Educação*. 2009.

SCHAEFFER, S. C. B. Aquisição da escrita em língua portuguesa (L2) entre descendentes de pomeranos. *Revista Desempenho*, v. 11, n. 1, junho/2010.

SCHIMDT, Pater. *Die Sprachfamilien und Sprachenkreise der Erde*. Heidelberg, 1926

SEYFERTH, G. *Nacionalismo e identidade étnica: a ideologia germanista e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí*. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura. 1982.

_____. Os Imigrantes e a Política de Nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, p. 257-288. 1999.

SILVA, M. O. L.; OLIVEIRA, S. S.; PEREIRA, V. A.; LIMA, M. G. S. *B. Etnografia e Pesquisa Qualitativa: apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação*. 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_15.pdf> Acesso em fev. 2013.

TRESSMANN, I. Bilingüismo no Brasil: o caso da comunidade pomerana de Laranja da Terra. *Revista da Associação de Estudos da Linguagem do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

VANDRESEN, P. O bilingüismo pomerano-português na região de Pelotas. In: RONCARATI, C. & ABRAÇADO, J. (Orgs.). *Português brasileiro II: contato lingüístico, heterogeneidade e história*. Niterói: EDUFF, p. 39-51. 2008.

WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. *Acta Scientiarum*, Maringá, p. 27-32, 2001.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO
Panorama Sócio-Educativo-Econômico
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Data: ____ / ____ /2012

Escola:

Idade do principal entrevistado: _____

Nome do aluno:

_____ Turma/série:

_____ Nome do professor (a) que entregou o questionário: _____

Localidade: _____ Casa de quem/Produtor:

—

Referência para localização (local ou pessoa bastante conhecida que mora perto): _____

Eixo camponês/agricultor¹⁸

1.Quanto á sua Propriedade você é: Condição do produtor (marcar com x)		1.1Quando proprietário, como adquiriu suas terras?	
Proprietário	<input type="checkbox"/>	Herança	<input type="checkbox"/>
Arrendatário	<input type="checkbox"/>	Parte herança/parte compra	<input type="checkbox"/>
Meeiro	<input type="checkbox"/>	Compra	<input type="checkbox"/>
Outro: qual?	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

2. Marque a resposta com a qual mais se identifica quanto ao seu modo de vida de trabalho:

¹⁸ AUTORIZAÇÃO DE USO DO QUESTIONÁRIO

Eu, _____ autorizo o uso do questionário para análises de pesquisa e publicações derivadas dessas análises ao EDUCAMEMORIA/IE/FURG, coordenado pelo Prof. Dr. Carmo Thum.
(Local) _____, dia _____, do mês de _____ de 2012.

_____ Assinatura do Entrevistado

2.1) Marque com a qual mais se identifica		2.2) Como você se considera quanto a propriedade			2.3) Se você se identificou como agricultor, se considera:	
Camponês		Pequeno proprietário			Agricultor	
Agricultor		Médio proprietário			Agricultor familiar	
Agropecuaria		Grande proprietário			Outra denominação? Qual?	
Comerciante						
Funcionário Público		Aproximadamente quantos hectares têm a propriedade? _____				
Trabalhador rural com carteira						
Trabalhador do Comércio						
Meieiro						
Arrendatário						
Outro?		Qual?				

Eixo família, gênero, geração

3. Quanto ao lugar na família/propriedade enumere o lugar de importância que cada um ocupa. Marque **1(um)** para mais importante dentro da família/propriedade, **2(dois)** para o que vem depois e assim sucessivamente.

Pai	Mãe	Filhos	Filhas	Avôs	Avós	Outros? Quais?

3.1. Quanto às atividades de trabalho realizadas pelos membros da família enumere pelo grau de importância de **responsabilidade no trabalho produtivo**:

2.1 Responsabilidade no trabalho produtivo	Pa i	Mã e	Filh o	Filh a	Av ô	Avó	Outros? Quais?
Lugar na família							

3.2 Descreva o trabalho que cada um realiza		
Pai		
Mãe		
Filho		Menos de 10 anos() Mais de 10 anos () 16 anos ou mais ()
Filha		Menos de 10 anos() Mais de 10 anos () 16 anos ou mais ()
Avô		
Avó		
Outros?		

Escola:

_____ Idade do principal entrevistado:_____

Nome do aluno:

_____ Turma/série:

_____ Nome do professor (a) que entregou o questionário: _____

Localidade: _____ Casa de quem/Produtor:

—

Referência para localização (local ou pessoa bastante conhecida que mora perto):_____

Eixo Saúde da Família¹⁹

¹⁹ AUTORIZAÇÃO DE USO DO QUESTIONÁRIO

Eu, _____ autorizo o uso do questionário para análises de pesquisa e publicações derivadas dessas análises ao EDUCAMEMORIA/IE/FURG, coordenado pelo Prof. Dr. Carmo Thum.
(Local) _____, dia _____, do mês de _____ de 2012.

_____ Assinatura do Entrevistado

4. No dia a dia do trabalho às vezes acontecem casos de adoecimento. Quais os casos mais recorrentes em sua família/propriedade?

4. Doenças	Marcar Com x	4.1 Em quem mais se manifestam esses sintomas?	4.1.1 Procura tratamento médico?	4.1.2 Cura em casa?
Mal-estar passageiro				Com receita médica () Sem receita médica ()
Enjôo				Com receita médica () Sem receita médica ()
Ferimentos				Com receita médica () Sem receita médica ()
Fraturas				Com receita médica () Sem receita médica ()
Doenças dos nervos				Com receita médica () Sem receita médica ()
Pressão (alta/baixa)				Com receita médica () Sem receita médica ()
Câncer de pele				Com receita médica () Sem receita médica ()
Câncer de				Com receita

outros tipos				médica() Sem receita médica ()
Outras? Quais				Com receita médica() Sem receita médica ()

4.2 Em sua comunidade, quais são as causas de morte mais presentes nos últimos tempos?

Explicar o que dizem ser a causa da morte, sem se preocupar com o que está escrito pelo médico!

Morreu de	Morreu de
Morreu de	Morreu de
Morreu de	Morreu de
Morreu de	Morreu de

Eixo Práticas Culturais/Societárias/Corporais

5. Participa de algum tipo de ação coletiva?

Qual sindicato?

Qual cooperativa?

Qual associação de produtores?

Qual associação cultural?

Qual associação
esportiva

6. No dia a dia da vida em comunidade a família participa de atividades culturais e festas.	6.1 Quais as principais festas que são presentes na comunidade?		6.2 Quais as principais atividades culturais presentes na comunidade?
7. O que você (e sua família) costuma(m) fazer em seu tempo livre?			
8. Você ou alguém de sua família pratica e/ou assiste a algum esporte no entorno da comunidade? () Sim () Não	Em caso afirmativo, liste os principais	Com quem?	Onde ele é praticado?
	1.		
	2.		
	3.		

Escola:

_____ Idade do principal entrevistado: _____

Nome do aluno:

_____ Turma/série:

_____ Nome do professor (a) que entregou o questionário: _____

Localidade: _____ Casa de quem/Produtor:

Referência para localização (local ou pessoa bastante conhecida que mora perto): _____

Eixo Escolarização²⁰

Para codificação dos pesquisadores: EFI = Ensino Fundamental Incompleto EFC = Ensino Fundamental Completo EMI = Ensino Médio Incompleto EMC = Ensino Médio Completo; ESI = Ensino Superior Incompleto ESC = Ensino Superior Completo; A = Analfabeto NIE= Não está em idade escolar

9. Idade e escolaridade dos membros da família						
	9.1 Nome da Escola em que estudou		9.2 estudou até que série?	9.3 Nome da professora Alfabetizadora?		codificação
Pai						
Mãe						
Filho						
Filha						
Avô						
Avó						
Outros?						
9.4 Anos de Estudo				9.5 Ensino Superior		9.6 Analfabetismo
	Está estudando?	Já saiu da escola? Qual o total	Qual a última série que	Realizo ou algum Curso	Em caso afirmativo, qual Curso	Há alguém na família que é analfabeto?

²⁰ AUTORIZAÇÃO DE USO DO QUESTIONÁRIO

Eu, _____ autorizo o uso do questionário para análises de pesquisa e publicações derivadas dessas análises ao EDUCAMEMORIA/IE/FURG, coordenado pelo Prof. Dr. Carmo Thum. (Local) _____, dia _____, do mês de _____ de 2012.

_____ Assinatura do Entrevistado

	Em que série?	de Anos de Estudo	concluiu com aprovação?	superior	superior? (faculdade)	Sim () Não () Quantos?
Pai						
Mãe						
Filho						
Filha						
Avô						
Avó						
Outros ?						

Eixo Religiosidade

10. Denominação religiosa Familiar			
	Luterano	Católico	Outra? Qual?
O grupo familiar considera-se	() IELI- Luterana independente/livre () IECLB- Confissão Luterana no Brasil () IELB- Confissão Luterana do Brasil (Sínodo de Missouri)		
10.1 Qual o nome da comunidade religiosa que o grupo familiar participa?			

Escola:

_____ Idade do principal entrevistado: _____

Nome do aluno:

_____ Turma/série:

_____ Nome do professor (a) que entregou o questionário: _____

Localidade: _____ Casa de

quem/Produtor:

–

Referência para localização (local ou pessoa bastante conhecida que mora perto): _____

Eixo trabalho e Produção²¹

11. Informe aproximadamente como se dá em %

Distribuição da propriedade		11.1. Como é formada a renda na propriedade?	
Área total	ha		que % anual
Área cultivada	%	Venda de produção pecuária (e derivados)	%
Pastagem natural	%	Venda de produtos artesanais (quais?)	%
Mata	%	Atividades agrícolas fora da propriedade (remunerado)	%
Área não utilizável (estradas, afloramentos rochosos, etc.)	%	Aposentadoria/pensão.	%
		Aluguéis/arrendamentos	%
		Atividades não agrícolas/serviços realizados (quais?)	%

²¹ AUTORIZAÇÃO DE USO DO QUESTIONÁRIO

Eu, _____ autorizo o uso do questionário para análises de pesquisa e publicações derivadas dessas análises ao EDUCAMEMORIA/IE/FURG, coordenado pelo Prof. Dr. Carmo Thum.
(Local) _____, dia _____, do mês de _____ de 2012.

_____ Assinatura do Entrevistado

12 O que se produz na propriedade?

Descreva os quatro principais produtos da renda familiar:	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
---	--

12.1 Dos produtos listados abaixo quais são cultivam na sua propriedade? Com qual finalidade?

Se caso um mesmo produto for utilizado para os dois (autoconsumo e comércio) marcar no dois.

Culturas	Para Auto Consumo (uso para a casa)	Para Comércio	Enumere por importância na renda familiar	Culturas	Para Auto Consumo	Para Comércio	Enumere por importância na renda familiar
fumo				tomate			
pêssego				morango			
feijão				hortaliças			
milho				leite			
batata-doce				ovos			
batata-inglesa				mel			
laranja				outro:			

Enumerar da seguinte forma # 1 – mais importante, 2 – segunda mais importante, 3 – terceira mais importante, e assim por diante.

13. Produção para Comercialização

Onde são vendidos os produtos para o comércio. Enumere conforme demonstrado abaixo.

1 - comércio atacadista; 2- comércio varejista/armazéns; 3- feiras livres; 4 agroindústria; 5 - intermediário

Culturas	Numer e	Qual Firma?	Culturas	Numere	Qual Firma/?
fumo			tomate		
pêssego			morango		
feijão			hortaliças		
milho			leite		
batata-doce			ovos		
batata- inglesa			mel		
laranja			outro:		

Comércio atacadista: Comércio em grande escala, realizado entre produtores e revendedores.

Comércio Varejista: Comerciante que vende a varejo, a miúdo, a retalho. Pequenas vendas

14. Há quantos anos se dedica a essa atividade? _____. Por que? _____

15. Aproximadamente, quantas horas trabalham por dia (em época de colheita e não colheita).

Colheita: _____ N ^o de horas/dia	Não-colheita: _____ N ^o de horas/dia
---	---

16. Trabalho fora da propriedade

Algun membro da família presta serviços fora da propriedade? (caso positivo) - Qual trabalho? Como é remunerado?				
Trabalho/remunera ção	Dinheir o	Parte da produção	Troca de serviço	Outra:
Agrícola				
Não-agrícola				

17. Utilizam mão de obra para além dos membros da família para produzir?

Contrata trabalhador temporário ou permanente? (Em caso positivo preencha o quadro abaixo)				
Tipo de Trabalho	Remuneração (Como é pago o trabalho dessas pessoas)			
	Em Dinheiro	Parte da produção	Troca de serviço	Outra. Qual?

18. Criação de Animais

Quais tipos de criações existem em sua propriedade? Com quais finalidades?			Criações para alimentação/comercialização		
Criações De/para trabalho		Qual finalidade?	criações	Autoconsumo	Comércio
Bois			bovinos		
cavalos			peixes		
Outros:			ovinos		
			suínos		
			outros		
			aves		
No caso de Aves. Há criação de:			Ganso		
			Pato		
			Marreco		
			Galinha		
			Outros?		

19. Máquinas e instrumentos de trabalho

15. Quais máquinas e instrumentos agrícolas são utilizados na propriedade?								
	Sim	Não		Sim	Não		Sim	Não
trator			arado			roçadeira		

carroça			disco			subsolador		
Pulverizador costal			reboque			trilhadeira		
Pulverizador de trator			Plaina para trator			capinadeira		
plantadeira			Outros? Qual? _____			ensiladeira		
aleirador			Outros? Qual? _____			Costuradeira de fumo		

A família é proprietária desses instrumentos? Sim () Não () Parte emprestada/parte proprietária ()

20. Tipos de Insumo

16. Quais os tipos de insumos utilizados na propriedade? (Insumos: derivados de químicos/fertilizantes ou produzidos para melhorar a produtividade da lavoura)			
Adubo químico		Inseticidas 'é um tipo de pesticida usado para exterminar insetos, destruindo ovos e larvas principalmente.'	
Calcário		adubo orgânico	
Fungicidas 'é um pesticida que destrói ou inibe a ação dos fungos que geralmente atacam as plantas'.		adubação verde	
Herbicidas 'produto <u>químico</u> utilizado na agricultura para o controle de ervas classificadas como daninhas'		outros	

21. Em quais culturas agrícolas e com que freqüência utiliza inseticida/veneno/remédio para as plantas?

Cultura	Qual inseticida/veneno	Qual a freqüência entre uma e outra aplicação	Cultura	Qual inseticida/veneno	Qual a freqüência entre uma e outra aplicação
fumo		De ___ em ___ dias	tomate		De ___ em ___ dias
pêssego		De ___ em ___ dias	morango		De ___ em ___ dias
feijão		De ___ em ___ dias	hortaliças		De ___ em ___ dias
milho		De ___ em ___ dias	Prod. de leite		De ___ em ___ dias
batata-doce		De ___ em ___ dias	Prod. de ovos		De ___ em ___ dias
batata-inglesa		De ___ em ___ dias	Prod. de mel		De ___ em ___ dias
laranja		De ___ em ___ dias	outro:		De ___ em ___ dias

Cada veneno aplicado tem um tempo de carência para colher/usar as plantas. Em média quantos dias são de carência? _____

21.1 Após aplicar venenos(inseticida/pesticidas, etc) nas plantações há casos de mal-estar? Sim () Não ()

Normalmente quem

aplica? _____

Essa pessoa sente mal-estar? Sim () Não ()

22. Sua propriedade é atendida por assistência técnica?

Empres a Fumagei ra	EMBRAP A	Emater	Secretari a Municipa l	Universidad e	Outro:	Não atendida
------------------------------	-------------	--------	---------------------------------	------------------	--------	-----------------

23. Utiliza algum tipo de crédito? Qual a finalidade?

Agroindústr ia	Programas de crédito público	Crédito Privado	Não utiliza	Outro:
-------------------	---------------------------------	--------------------	----------------	--------

24. Quais os recursos hídricos disponíveis na sua propriedade?

Arroio	Cacimba	Açude	Cisterna	Outro:
--------	---------	-------	----------	--------

25. Usa irrigação na agricultura? (caso positivo)

Para qual cultura e como é obtida a
água? _____

—

26. Utiliza práticas de conservação do solo? () Não () Sim. Quais?

rotação culturas	de	compostage m	adubação verde	Outra
---------------------	----	-----------------	-------------------	-------

27. Utiliza práticas de conservação de recursos hídricos? () Não, () Sim . Quais?

—

—

28. Qual o destino do lixo na propriedade?

Lixo orgânico		Lixo seco doméstico		Embalagens de agrotóxicos	
reaproveitamento na alimentação animal		coleta		são recolhidas pelas firmas	
enterra ou joga em algum local na propriedade		queima		são reutilizadas para outro fim	
outro:		enterra		enterra	
		joga em qualquer lugar		queima	
		outro:		joga em qualquer lugar	
				outro:	

29. Existem atividades turísticas no distrito/localidade/município?

Caso positivo quais?

Escola:

Idade do principal entrevistado: _____

Nome do aluno:

_____ Turma/série:

Nome do professor (a) que entregou o questionário: _____

Localidade: _____ Casa de quem/Produtor:

—

Referência para localização (local ou pessoa bastante conhecida que mora perto): _____

Eixo memória e Registros²²

Registros escritos

30. Há algum tipo de registro das atividades realizadas na propriedade, registro sobre o controle de produção ou de despesas da casa/doméstico? Não () Sim ()	
Se há registros em cadernos/cadernetas/nos calendários/etc. O que é registrado/anotado?	Onde registram?
Atividades realizadas na propriedade () Controle da produção e/ou gastos () Registros domésticos/da casa () Outro tipo de registro () Qual? _____ _	Caderno () Tabela () Diário () Calendário () Bíblia () Agenda ()
Você permitiria acesso a esses documentos? Sim () Não ()	Outra? Qual?

Objetos de memória

31. Na história da Vida da Família/Comunidade e do trabalho normalmente guardamos objetos que nos trazem lembranças ou que não queremos jogar fora. Quais vocês têm guardado em sua casa/propriedade, que lhes trazem lembranças?		
Quais objetos	Que lembranças lhe trazem	Permite fotografar?
		() Sim () Não
		() Sim () Não
		() Sim () Não

²² AUTORIZAÇÃO DE USO DO QUESTIONÁRIO

Eu, _____ autorizo o uso do questionário para análises de pesquisa e publicações derivadas dessas análises ao EDUCAMEMORIA/IE/FURG, coordenado pelo Prof. Dr. Carmo Thum.

(Local) _____, dia _____, do mês de _____ de 2012.

_____ Assinatura do Entrevistado

		() Sim () Não
		() Sim () Não

Eixo Linguístico

32) No ambiente familiar, qual a língua mais utilizada?	Português () Pomerano () Alemão () Outra ()
33) Os pais ensinam o português para os filhos, antes de frequentarem a escola?	Sim () Não ()
34) Qual o grau de parentesco com a primeira pessoa da família a aprender o português?	Bisavô () Bisavó () Avô () Avó () Pai () Mãe () Filho () Filha ()
35) Ao abordar um tema importante, que envolva sentimento, qual a língua normalmente utilizada?	Português () Pomerano () Alemão () Outra ()
36) Gostariam que houvessem, nas escolas, mais atividades onde utilizassem a língua pomerana?	
37) Durante uma discussão entre irmãos, qual a língua adotada?	
38) Está presente, na família, o hábito da leitura? () Sim () Não	Em caso afirmativo Os integrantes da família que têm o hábito de ler possuem: () entre 6 e 15 anos () mais de 16 anos
39) Há algum integrante da família que não saiba falar português? () Sim () Não	Em caso afirmativo Qual a idade dessa pessoa?
40) Há algum integrante da família que fale e entenda português, mas que prefira SOMENTE se comunicar em pomerano?	Bisavô () Bisavó () Avô () Avó () Pai () Mãe () Filho () Filha ()

Quem?	Outra () _____
41) Gostariam de ensinar pomerano a um indivíduo de outra comunidade?	
42) Já tentaram inventar uma escrita para o pomerano, com a finalidade de se comunicarem entre si? () Sim () Não	Em caso afirmativo, Tem algum material escrito em Pomerano? () Sim () Não Qual?
43) Quando têm acesso a um objeto que não tem um nome específico em pomerano, utilizam o nome original ou estabelecem uma nova nomenclatura em pomerano?	
44) Gostariam que houvesse alguma programação na televisão na qual falassem em pomerano?	() Sim () Não () Não há necessidade
45) Há programas de rádio em pomerano? () Sim () Não	Qual rádio?