

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado



Dissertação

**Motivações para a alternância de código português-pomerano entre alunos do
Ensino Médio de Arroio do Padre – RS**

Mônica Strelow Vahl

Pelotas, 2017

Mônica Strelow Vahl

Motivações para a alternância de código português-pomerano entre alunos do Ensino Médio de Arroio do Padre – RS

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

Orientadora: Profa. Dra. Isabella Mozzillo

Pelotas, 2017

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

V127m Vahl, Mônica Strelow

Motivações para a alternância de código português-pomerano entre alunos do ensino médio de Arroio do Padre - RS / Mônica Strelow Vahl ; Isabella Ferreira Mozzillo, orientadora. — Pelotas, 2017.

165 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

1. Línguas em contato. 2. Code-switching. 3. Pomerano. 4. Ambiente linguístico escolar. 5. Ambiente linguístico familiar. I. Mozzillo, Isabella Ferreira, orient. II. Título.

CDD : 410

Elaborada por Aline Herbstrith Batista CRB: 10/1737

A alternância de código português-pomerano entre alunos do Ensino Médio de Arroio do Padre – RS: opinião da família e da escola

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

17 de março de 2017

Banca examinadora:



Prof.ª. Dra. Isabella Ferreira Mozzillo
Orientadora/Presidente da Banca
Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



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



Prof.ª Dra. Cintia Avila Blank
Membro da Banca
Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas



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

**Dedico este trabalho a todos os falantes de pomerano, especialmente aos 8 informantes desta pesquisa e suas famílias.
Ao meu filho Bruno, por ser uma surpresa inspiradora no final desta jornada.**

Agradecimentos

A Deus, por ter me dado fé e persistência para chegar até aqui.

Aos meus pais, Hugo e Claudia, por me terem “bilinguado”, por sempre acreditarem na minha capacidade e terem me incentivado a seguir os meus sonhos.

Ao meu marido Tiago, pelo carinho, incentivo e compreensão nos momentos de insegurança e ausência.

À minha orientadora, Profa. Dra. Isabella Mozzillo, por ter aceitado orientar este trabalho. Pelos ensinamentos, carinho, apoio e por sempre estar presente, orientando de maneira segura e exemplar.

Aos professores da minha banca de qualificação, Profa Dra Karen Spinassé e Prof. Dr. Luís Isaías Centeno do Amaral, pelas valiosas contribuições e sugestões para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, por todo conhecimento compartilhado, mostrando vários caminhos possíveis no estudo sobre a língua.

Aos colegas da Coordenadoria de Gestão Acadêmica do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Campus Visconde da Graça, pela prontidão nas alterações de horário de trabalho, contribuindo para a coleta de dados.

Aos colegas da turma de Mestrado em Letras 2015, por todos os momentos e conhecimentos compartilhados, dentro e fora de sala de aula.

À Profa Tanise Stumpf, por ter compartilhado com tanta alegria e entusiasmo a sua experiência de lecionar o pomerano.

À Escola Estadual de Ensino Médio de Arroio do Padre, que através da direção e professores, abriu as portas de suas salas de aula, com muito carinho, para a realização da coleta de dados.

Aos alunos do 1º ano A e 1º ano B da Escola Estadual de Ensino Médio de Arroio do Padre, pelo carinho e alegria com que sempre fui recepcionada nas aulas. Em especial, aos 8 alunos, informantes desta pesquisa, pelo vínculo de amizade construído e às suas famílias, por abrirem as portas de suas casas com tanto carinho.

E a todos que de alguma forma contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Muito obrigada!

***“A única coisa que temos de respeitar, porque
ela nos une, é a língua.”***

(Franz Kafka)

Resumo

VAHL, Mônica Strelow. Motivações para a alternância de código português-pomerano entre alunos do Ensino Médio do Arroio do Padre – RS. 2017. 165f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

O presente trabalho pretende investigar alguns aspectos do contato linguístico entre o português e o pomerano em ambiente escolar, como o *code-switching*, a opinião da família e da escola, mais precisamente na Escola Estadual de Ensino Médio de Arroio do Padre, Arroio do Padre, RS. O corpus é composto pelas interações de alternância de código de 8 meninos em sala de aula, 4 de cada turma do 1º ano, a partir de um total de 55 aulas observadas. Concernente a tais elementos, foram pesquisados aspectos extralinguísticos atrelados à motivação para a realização do *code-switching* dos alunos, como a família e a escola. Para tanto, foram aplicados questionários sociolinguísticos aos alunos, professores e pais dos 8 alunos do 1º ano. Parte-se do pressuposto de que a família tem influência no uso da língua de seus filhos em sala de aula. Além da família, a escola pode ser a legitimadora do uso ou não de uma língua. Pretende-se verificar como a escola reage e percebe a comunicação entre os alunos, em uma língua que não é de domínio da grande maioria dos professores, mas que é utilizada no contexto escolar e na comunidade em geral. A pesquisa se insere dentro da Teoria de Línguas em Contato, especificamente no contexto escolar português-pomerano. Como pressuposto teórico relativo ao estudo de línguas em contato e bilinguismo, utilizou-se principalmente Weinreich (1953), Hamers Blanc (2000) e Mackey (1968) e sobre o *code-switching* utilizou-se Grosjean (1982). Os resultados apresentados após a coleta de dados indicam motivações variadas para a realização da alternância de código dos alunos. Os informantes realizam a alternância de código, independentemente de a aula ser com professor bilíngue ou monolíngue. No que se refere aos questionários aplicados aos alunos, podemos perceber que a língua pomerana está presente na comunidade escolar estudada, representada por 58% dos alunos que falam ou entendem o pomerano. A escola é um ambiente de uso tanto do português quanto do pomerano, principalmente em sala de aula. A família parece desempenhar um papel importante no uso e na manutenção do pomerano, pois é a língua do lar e do círculo de convívio social dos informantes.

Palavras-chave: línguas em contato; *code-switching*; pomerano; ambiente linguístico escolar; ambiente linguístico familiar.

Abstract

VAHL, Mônica Strelow. Motivations for the alternation of Portuguese-Pomeranian code between high school students in Arroio do Padre - RS. 2017. 165f. Dissertation (Masters in Languages) - Postgraduate Program in Languages, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

The following research intends to investigate some aspects of the linguistic contact between Portuguese and Pomeranian in the school environment, like the code-switching, family, and school staff's opinion, precisely in Escola Estadual de Ensino Médio de Arroio do Padre, Arroio do Padre, RS. The corpus is composed by code alternance interactions of 8 kids inside the classroom, 4 in each ninth grade class, from a total of 55 observed classes. Concerning these elements, the extralinguistic aspects bonded to the motivation for the classmates' code-switching realization will be researched, like family and school staff. Therefore, sociolinguistic surveys were applied to the students, teachers and parents of the 8 ninth grade students. It is assumed that the family has influence in the kids' use of language inside the classroom. Besides the family, the school staff might be legitimating the use or absence of a language. It also intends to verify how the school staff reacts and realizes the communication between classmates, in a language that is not mastered by the majority of the teachers, but it is used in scholar context and the community in general. The research inserts itself inside the Theory of Languages in Contact, specifically in Portuguese-Pomeranian scholar context. As a theoretical assumption about the study of languages in contact and bilingualism, Weinreich (1953), Hamers Blanc (2000) and Mackey (1968) were used, and about the code-switching, Grosjean (1982) was used. The results showed after the data collection indicates varied motivations to the realization of code alternance of the students. The informants realized a code alternance, regardless the class being with a monolingual or a bilingual teacher. In reference to the surveys applied to the students, it seems that the Pomeranian language is present inside the studied community, represented by 58% of the students that speak or understand Pomeranian. The school is an environment that shows both Portuguese and Pomeranian, mostly inside the classroom. The family seems to have an important role in use and management of the Pomeranian language. That is because this is the language applied in the informant's homes and social life.

Keywords : languages in contact; code-switching; Pomeranian; scholar linguistic environment; familiar linguistic environment.

Lista de Figuras

Figura 1: Mapa de localização da antiga Pomêrania.....	21
Figura 2: Mapa de localização de Arroio do Padre, como 10º distrito de Pelotas	23
Figura 3: Mapa com a localização atual de Arroio do Padre.....	24
Figura 4: Quadro comparativo entre as línguas de origem germânica	26
Figura 5: Famílias linguísticas do tronco indo-europeu	27
Figura 6: Visão frontal da Escola Estadual de Ensino Médio Arroio do Padre	32
Figura 7: Foto da Profª Tanise Stumpf em Canguçu.....	33
Figura 8: Aula sobre o aniversário do município de Canguçu.....	36
Figura 9: Símbolos do município de Canguçu	37
Figura 10: Frases em homenagem ao dia do colono e do motorista.....	38
Figura 11: Ilustrações e expressões afetivas em pomerano	38
Figura 12: Conjugação dos verbos dançar e cantar em pomerano	39
Figura 13: Meses do ano e cumprimentos em pomerano	40
Figura 14: Esquema de demonstração de qual língua o falante bilíngue irá utilizar	51
Figura 15: Mapa de distribuição da turma do 1º ano A	63
Figura 16: Motivações para o code-switching do 1º ano A	80
Figura 17: Mapa de distribuição da turma do 1º ano B	82
Figura 18: Motivações para o code-switching do 1º ano B	97
Figura 19: Quadro com a distribuição de questionários aplicados por turma...	98
Figura 20: Gráfico com os dados sobre o sexo e local de residência dos pesquisados.....	99
Figura 21: Escolaridade dos pais.....	100
Figura 22: Religião dos entrevistados	101
Figura 23: Tipo de relação do entrevistado com os avós	102
Figura 24: Dados dos avós falantes de pomerano	103
Figura 25: Gráfico em relação ao uso do pomerano pelos pais	103
Figura 26: Gráfico com as porcentagens relativas aos alunos falantes de pomerano	104
Figura 27: Ambiente de fala do pomerano	105
Figura 28: Escolha da língua em determinadas situações linguísticas	106
Figura 29: Respostas dos professores sobre língua materna e educação bilíngue	112
Figura 30: Gráfico com a quantificação de alunos que falam pomerano em aula, segundo os professores.....	113
Figura 31: Gráfico com a quantificação de reações do professor em sala de aula em relação à fala em pomerano dos alunos	113
Figura 32: Respostas dos professores sobre a interferência do pomerano na aprendizagem	114
Figura 33: Quadro com as respostas dos professores sobre as questões 21 e 21A do anexo	115
Figura 34: Mapa de localização do município de Arroio do Padre	117
Figura 35: Mapa de localização das famílias visitadas.....	117
Figura 36: Resumo do perfil das famílias	142

Lista de Tabelas

Tabela 1: Palavras semelhantes entre o alemão e o pomerano.....28

Tabela 2: Número total de dias, turmas, disciplinas observadas.....55

Tabela 3: Dia, Turma, Disciplina e Número de aulas observadas.....61

Sumário

1	Introdução.....	14
2	Contexto	20
2.1	Os Pomeranos e sua história	20
2.1.1	O município de Arroio do Padre	23
2.2	A língua pomerana	25
2.3	Família	28
2.4	Escola	29
2.5.1	Escola Estadual de Ensino Médio de Arroio do Padre	31
2.5.2	Aulas de pomerano em Canguçu	32
3	Referencial Teórico	43
3.1	Bilinguismo	43
3.2	Diglossia	47
3.3	Code-Switching	49
3.3.1	Tipos de Code-Switching	52
4	Metodologia	54
4.1	Estudo Piloto	55
4.2	Coleta de Dados	56
4.3	Entrevista sociolinguística aos alunos	58
4.4	Entrevista sociolinguística aos professores	59
4.5	Entrevista sociolinguística aos pais dos alunos	59
5	Resultados	61
5.1	Análise do Code- Switching	61
5.1.1	Code – Switching no 1^o ano A	63
5.1.2	Code – Switching no 1^o ano B	81
5.2	Entrevista sociolinguística aos alunos	98
5.3	Entrevista sociolinguística aos professores	111
5.4	Entrevista sociolinguística aos pais dos alunos	116
5.4.1	Família do informante 4A	118
5.4.2	Família do informante 3A.....	122
5.4.3	Família do informante 1B	126
5.5.4	Família do informante 2B	129

5.5.5 Família do informante 4B	131
5.6.6 Família do informante 1A	135
5.6.7 Família do informante 3B	137
5.6.8 Família do informante 2A	140
6 Considerações Finais	143
Referências	146
Anexos	150
Anexo A: Questionário Sociolinguístico dos alunos	150
Anexo B: Questionário Sociolinguístico dos professores	154
Anexo C: Questionário Sociolinguístico dos pais	156
Anexo D: Termo de consentimento livre e esclarecido para gravação de voz dos alunos	160
Anexo E: Termo de consentimento livre e esclarecido para gravação de voz dos professores	161
Anexo F: Termo de consentimento livre e esclarecido para gravação de voz dos pais	162
Anexo G: Termo de consentimento livre e esclarecido da Prof^a Tanise Stumpf	163
Anexo H: Roteiro de questões para a entrevista com a Prof^a Tanise Stumpf	164

1 Introdução

A relação que possuo com a língua pomerana e com a comunidade de Arroio do Padre é afetiva e remete a minha infância, vida escolar e família. Aprendi a língua pomerana paralelamente à língua portuguesa. Durante minha infância me comunicava, dependendo da situação, em uma ou outra língua, como é até hoje. Minha avó materna não falava português e sim as línguas pomerana e alemã, portanto, apenas falava em pomerano com ela. Recordo-me que, ao ir visitá-la, ela sempre lia a Bíblia em alemão para mim; eu não entendia o porquê de ela fazer isso, já que eu não entendia alemão. Hoje apenas compreendo pouquíssimas palavras em alemão, acredito ser daquela época, pois, após ela ler, eu lhe pedia que me explicasse o trecho da Bíblia.

Meus pais são bilíngues em português e pomerano, assim como meu irmão. Atualmente não resido em Arroio do Padre, porém minha família ainda reside e a língua ainda é mantida.

Apenas percebi esse bilinguismo quando cheguei à escola, onde, segundo o sistema, “fui aprender português”. Falava com meus colegas no recreio e intervalos em pomerano e, em sala de aula, falávamos em português, segundo a professora. Não entendia como esta outra língua que falava em casa e com meus colegas, apresentava “erros” em relação à língua portuguesa, talvez pela interferência que o pomerano causava no sotaque quando me comunicava em português. Para mim eram duas línguas naturais. Conforme Hamers e Blanc (2000), sou bilíngue equilibrada e bicultural: possuo competência linguística em ambas as línguas, bem como me identifico socialmente com a cultura das duas comunidades.

Na adolescência, após terminar o ensino fundamental, tive que me mudar para a cidade de Pelotas, para seguir os estudos. Até então, eu raramente me deslocava a Pelotas, sempre havia convivido em meu ambiente comunitário local, onde me comunicava com todos em pomerano e em português conforme a necessidade. Quando ingressei no ensino médio, me deparei com uma realidade totalmente diferente daquela com a qual estava acostumada.

Ao chegar nesse novo contexto não conhecia ninguém e, no decorrer de minha relação com meus novos colegas, cada vez que me comunicava com eles, alguém me perguntava se eu era da “colônia”, pois falava com um sotaque

diferente. No decorrer no primeiro ano letivo, esse meu sotaque se tornou motivo de preconceito em sala de aula. Com o tempo, de tanto conviver em um ambiente onde todos somente se comunicavam em língua portuguesa, comecei a sentir vergonha do sotaque, mas, por outro lado, quando voltava para casa, me comunicava em pomerano com minha família, pois era algo natural.

Esse contexto de preconceito causou em mim um sentimento de diglossia, pois percebi, ainda que de forma sutil e inconscientemente, uma hierarquia entre as línguas que eu utilizava. A língua portuguesa era a língua de prestígio social, que era usada em todos os locais públicos, enquanto que a outra, o pomerano, era usada no ambiente familiar e na minha intracomunidade.

Por esse motivo, pude observar que muitos pomeranos se sentem constrangidos em falar a sua língua em locais públicos, onde não há outras pessoas de sua comunidade de fala. Há um sentimento de vergonha e medo diante da reação dos demais. Diante disso, mesmo que o pomerano seja a referência de língua materna, podem deixar de utilizá-lo e passar a empregar somente o português.

Após esse período escolar de ensino médio, voltei a morar em Arroio do Padre, por motivo de trabalho, ao mesmo tempo em que ingressei na Faculdade de Letras. Trabalhei durante 8 anos na Prefeitura Municipal de Arroio do Padre, no setor administrativo. A população em geral, quando se dirige à Prefeitura, procura as pessoas que trabalham no órgão e que também sejam da comunidade, para poderem falar em pomerano para solicitar serviços e informações. Comigo inúmeras vezes aconteceu essa situação descrita acima. Perante esse quadro e nesse contexto, a língua pomerana tinha um maior prestígio que a língua portuguesa.

Durante o mesmo período pude acompanhar a reivindicação da comunidade junto à Prefeitura para a implantação da Escola Estadual de Ensino Médio. Mesmo com a ampliação de linhas e horários de ônibus desde a emancipação e o auxílio financeiro da Prefeitura aos alunos que prosseguiam seus estudos em Pelotas, a população desejava a permanência de seus filhos em Arroio do Padre.

Diante desse cenário, foi que surgiu o interesse pelo tema da pesquisa do Mestrado, pela curiosidade de verificar o contexto escolar de ensino médio

atualmente, pois diferentemente de mim na época, atualmente os alunos podem permanecer na comunidade local para prosseguir os seus estudos.

Foi também durante a Faculdade de Letras que conheci a Sociolinguística e assim pude perceber a importância de toda e qualquer língua. Isso me impulsionou a buscar um conhecimento mais profundo sobre a história dos pomeranos e da comunidade de Arroio do Padre.

O cenário que os imigrantes pomeranos encontraram foi de políticas linguísticas nacionais voltadas para o monolinguismo, o que pode ser observado diante das medidas coibitivas em relação à língua dos imigrantes que aportaram aqui no Brasil. Conforme Altenhofen (2004), a partir do século XIX começaram a vir falantes de alemão para o sul do Rio Grande do Sul, antecedendo italianos e poloneses. Por volta de 1930, o governo imperial, preocupado com a situação de imigração, adotou medidas de assimilação da língua portuguesa entre os estrangeiros. Entre as medidas estava o abasileiramento de topônimos da língua de imigrantes para o português. O auge da política de repressão às línguas de imigração se deu com a Política de Nacionalização de Ensino, implementada em 1938, pelo Estado Novo, de Getúlio Vargas, que levou ao fechamento de inúmeras escolas e à proibição do uso das línguas dos imigrantes, principalmente alemão e italiano (ALTENHOFEN, 2004).

Entre as línguas de imigração, temos a pomerana, que ainda sobrevive, em sua maioria, nos estados do Espírito Santo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, e, em minoria, nos estados de Minas Gerais e Rondônia. No Sul do Rio Grande do Sul, entre os locais que abrigaram os pomeranos, encontra-se a região da Serra dos Tapes, que abrange os municípios de São Lourenço do Sul, Turuçu, Pelotas, Arroio do Padre, Canguçu, Capão do Leão e Morro Redondo.

O local escolhido para o desenvolvimento do projeto de pesquisa é a comunidade de Arroio do Padre, que se apresenta como uma fonte relevante de possibilidades de estudo, pois foi colonizada por imigrantes pomeranos a partir da segunda metade do século XX. A língua que veio junto com os imigrantes é aprendida no contexto familiar e transmitida às novas gerações. Nesse sentido, conforme Vahl (2011), ainda há crianças que, ao ingressarem na escola, trazem consigo a língua pomerana como língua materna. Ao se depararem com a nova

realidade, a língua portuguesa é vista inicialmente como uma L2¹, ou seja, todos os professores são vistos como professores de L2, pois a L1 dos alunos é, num primeiro momento, a língua pomerana.

Frente a essa realidade, surgiu o objetivo central da investigação do presente estudo: verificar como ocorrem as interações e as alternâncias (*code-switching*²) da língua pomerana com a portuguesa por alunos do ensino médio, tendo em vista que a maioria ingressou provavelmente com um domínio maior da primeira. Complementarmente, a opinião da família e da escola no uso da língua pomerana em contexto escolar interessam também.

A partir da observação e da gravação das aulas de diferentes disciplinas, nas turmas de 1º ano de ensino médio da escola, objetivou-se:

- Apresentar uma descrição geral dos alunos da escola sobre o uso do pomerano;
- Descrever e analisar as interações de *code-switching* português-pomerano dos 8 meninos selecionados para a pesquisa, em ambiente escolar, elencando as motivações para a realização do *code-switching* de acordo com o referencial teórico adotado, ou outras motivações que possam estar presentes nas relações de *code-switching* dos alunos que não estejam na literatura sobre o assunto. Verificar se há predominância dos alunos pela realização do *code-switching* em aulas com professores bilíngues ou não bilíngues;
- Averiguar a opinião e a influência da família sobre seus filhos em relação ao uso da língua pomerana em contexto escolar;
- Investigar a opinião e o papel da escola no contexto bilíngue vivenciado pelos alunos.

¹ A aquisição de uma L2 ocorre sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. No contexto estudado, a língua portuguesa se faz necessária para a comunicação, pois é a língua oficial do Brasil. Embora a aquisição de uma L2 e uma LE sigam processos parecidos, na aprendizagem da LE não se estabelece um contato tão grande ou tão intenso com a mesma por não ser a língua usada no lugar do aprendizado, diferentemente do caso da aquisição de uma L2 (SPINASSÉ, 2006).

² Optamos por manter o termo *code-switching* em inglês devido a ser consagrado dessa forma na literatura em português.

Tendo em vista os objetivos acima elencados, as perguntas centrais da pesquisa foram:

- Quais as motivações que levam os alunos a realizarem o *code-switching* durante as aulas?
- Qual a opinião e a influência da família sobre seus filhos para que os mesmos utilizem o pomerano na escola?
- Como a escola percebe a língua pomerana utilizada por alunos na escola?
- Qual a situação da língua pomerana no ambiente pesquisado?

O estudo pretende ampliar as pesquisas sobre línguas em contato, especificamente sobre línguas de imigração, tidas como línguas minoritárias, que, na maioria das situações, são transmitidas de forma oral e, dessa forma, tendem a desaparecer entre as gerações. Referente a isso, objetiva-se analisar um fenômeno que é comum em indivíduos bilíngues, que é o *code-switching*, especificamente em ambiente escolar, com o intuito de analisar as motivações dos alunos para a realização dessa alternância.

Além disso, conforme Weinreich (1970), é necessário considerar, ao se estudar o *code-switching*, outros aspectos extralinguísticos presentes na realização da alternância de código. Para tanto, será levada em consideração a opinião e a influência da família no uso da língua de seus filhos em contexto escolar.

Pretende-se, ainda, apurar o papel da escola como espaço de construção de aprendizagem. E, além disso, verificar como a escola reage e percebe a comunicação entre os alunos, em uma língua que não é de domínio da grande maioria dos professores, mas é utilizada no contexto escolar e na comunidade em geral. Parte-se do pressuposto de que tanto a escola, quanto a família podem influenciar no uso e na preservação de uma língua.

No próximo capítulo, será apresentado o contexto histórico e linguístico do pomerano e a formação da comunidade estudada. Dentro deste mesmo capítulo, será abordada a importância da família na manutenção do pomerano conforme estudos de Borges (2004) e Mujica (2013). Da mesma forma, será tratada a questão da influência da escola, na manutenção do pomerano com Kolling (2000), que aborda questão histórica do início da escolarização dos pomeranos, no qual a escola e a igreja funcionavam no mesmo prédio e os pastores também eram os

professores. Ainda com referência à escola, será apresentado um exemplo do ensino de pomerano em uma Escola Estadual de Canguçu. Concernente a isso, tentamos visualizar este exemplo, como uma tentativa de educação bilíngue para a manutenção da língua pomerana.

O terceiro capítulo aborda o referencial teórico, apresentando os conceitos acerca do bilinguismo e as características do indivíduo bilíngue (MACKEY, 1968; HAMERS e BLANC, 2000; GROSJEAN, 1984, WEINREICH, 1953), assim como as características do fenômeno da diglossia (FERGUSON, 1959; FISHMANN, 1972). No aspecto relacionado ao *code-switching* serão abordados os tipos de alternância de código (DABÈNE e MOORE, 1995 apud MOZZILLO de MOURA, 1997) e o histórico sobre os estudos de *code-switching*, conforme Myers-Scotton (1993) e as principais motivações encontradas na literatura para a alternância de código, baseados principalmente em Grosjean (1982) e complementarmente nos estudos de Weinreich (1953) e Fishmann (1972).

O quarto capítulo apresentará a metodologia adotada na presente pesquisa, que se subdivide em estudo piloto, que consistiu na observação inicial de todas as turmas da escola, para averiguar a possibilidade da realização da pesquisa. Num segundo momento, é apresentada a descrição para a coleta de dados. E no último momento, como foram realizadas as entrevistas sociolinguísticas com os alunos, professores e pais dos 8 alunos investigados. Os referenciais utilizados para a elaboração da metodologia e dos questionários foram baseados nos estudos de Amaral (2003), Fino (2008) e Pereira (2007).

O quinto capítulo abordará os resultados na pesquisa, os quais serão apresentados subdivididos por subcapítulos: *code-switching* no 1º ano A e B, os resultados dos questionários aplicados aos alunos, professores e, por último, a descrição das entrevistas realizadas com os pais dos 8 informantes. Os dados quantitativos serão expostos em tabelas e gráficos, assim como serão discutidos, exemplificados e analisados de forma qualitativa.

No sexto capítulo serão retomadas as perguntas da pesquisa e feitas as considerações finais sobre todos os aspectos abordados na pesquisa, *code-switching*, alunos, família e escola.

2. Contexto

2.1. Os pomeranos e sua história

A Pomerânia era constituída de terras baixas com muitos lagos, rios e grande abundância de alimentos. Por esse motivo, bem como também por ser uma região de fácil penetração e estar na ligação do centro da Europa com a sua porção oriental, foi frequentemente alvo de sucessivas invasões dos mais diversos povos, tais como, hunos, vikings, poloneses, suecos, dinamarqueses e alemães (WILLE, 2011).

O nome *Pomerânia*, forma latinizada para *Pommern*, origina-se do correspondente eslavo *Po Morje*, que significa “os que habitam ao longo do mar”. Os pomeranos são de origem eslava e viviam em constantes guerras contra os poloneses que ansiavam conquistar a Pomerânia para poderem conseguir o acesso ao Mar Báltico. Os eslavos que emigraram da Ásia Central ocuparam o espaço ao sul do Mar Báltico, entre os rios Oder e Vístula. No ano de 300, os eslavos que ocupavam toda a extensão se tornaram os fundadores da Pomerânia. Os poloneses conquistaram por três vezes parte do território pomerano, mas seus habitantes rapidamente reconquistaram a liberdade. Durante os séculos X e XI, desenrolou-se uma guerra entre dinamarqueses e poloneses que arrasou parte da Pomerânia. A Dinamarca, que na época havia se tornado uma grande potência, pretendia dominar o Mar Báltico e territórios vizinhos (WILLE, 2011).

Segundo Röelke (1996), após esse período, em 1124, com o apoio do duque pomerano Wartislaw, teve início a conversão religiosa dos pomeranos pelo Bispo Otto de Bamberg. Apesar de terem aceitado pacificamente a nova religião, após a partida de Otto de Bamberg, os pomeranos voltaram a adotar a fé antiga baseada em deuses e nas manifestações da natureza em geral. Em 1125, quando Lotário da Saxônia tornou-se rei dos alemães, começou novamente um período de tensão, pois o rei pretendia invadir a Pomerânia. E de outro lado, a Polônia investia em iniciar uma ofensiva para dominar completamente a região.

Diante disso, o duque pomerano Wartislaw solicitou novamente a ajuda de Otto de Bamberg para a cristianização dos pomeranos. Dessa forma, em 1128, o duque abriu as fronteiras pomeranas ao comércio e à cultura alemã. Durante esse período

até 1400, houve um processo de germanização na Pomerânia. Com a Reforma Protestante em 1517, por ter que seguir as ordens dos senhores feudais, e graças principalmente à instalação de igrejas e da permanência de alguns pastores, é que os pomeranos finalmente conseguiram ter acesso à religiosidade cristã (WILLE, 2011).

Até 1815, a Alemanha não era constituída como Estado. Nessa data, após o Congresso de Viena, foi formada uma Federação Alemã, dividida em estados independentes regionais: Império Austríaco, cinco reinados (Prússia, Baviera, Saxônia, Hannover e Wüttemberg), um Eleitorado (Hessen), 18 Ducados e Grão-Ducados, 13 principados e quatro cidades. A situação da Alemanha na época era de pobreza e o governo não conseguia amparar toda a população. Havia fome, perseguições religiosas, desemprego causado pelo alto índice de natalidade e o sistema agrícola precário e marcado pelo feudalismo (SPINASSÉ, 2008).

Por tal motivo, dos anos 1800 a 1900, mais de 330 mil pomeranos migraram para os Estados Unidos. Fugiam das condições de servidão, como a escassez de alimentos e o excesso de trabalho forçado. Para o Brasil, vieram 30 mil, que se mantiveram em colônias de povoamento (RÖLKE, 1996).

Até a derrota alemã na Segunda Guerra Mundial, a Pomerânia era dividida em duas partes: Oriental, no lado leste do rio Oder, e que foi entregue à Polônia pelas potências vencedoras da guerra, e Ocidental, a oeste do mesmo rio, também chamada de Pomerânia Sueca, em razão de haver sido ocupada pelos suecos por cerca de 150 anos, durante e depois da Guerra dos 30 anos (1618 a 1648) (WILLE, 2011).



Figura 1: Mapa de localização da antiga Pomerânia.

No Rio Grande do Sul, em 1824, era fundada a colônia de São Leopoldo, com um grupo de 124 colonos, a primeira das muitas colônias de alemães que vieram para o Brasil. Até 1850, o governo imperial distribuía os lotes de terras gratuitamente, sendo que o número estimado de alemães vindos para o Estado foi de mais de 6.000 (COARACY, 1957).

Na região da Serra do Tapes, a colonização teve início por volta de 1850, através do estímulo do governo português para a vinda de agricultores predominantemente de origem açoriana. Os açorianos vieram com suas famílias, dessa forma ocupando as terras e tendo a possibilidade de plantar e produzir, desenvolvendo a economia. Contudo, os açorianos trabalharam na terra por algum tempo e depois trocaram a atividade agrícola pela pecuária. Conforme Salamoni (1995), os motivos para essa troca foram as pragas que atacavam as plantações e as constantes disputas por território com os espanhóis, afastando-os assim da lavoura, que diversas vezes eram destruídas nos conflitos.

Essa política de ocupação territorial que perdurou no Brasil até a Independência, abriu a oportunidade para colonos de outras nacionalidades. Dessa forma, a imagem do Brasil era de prosperidade, o que estabeleceu, não somente núcleos de colonização pelo governo imperial ou provincial, mas também por iniciativa privada.

Uma dessas imigrações realizadas por empresas particulares foi a organizada e promovida por Jacob Rheingantz em 1858, fundando a Colônia de São Lourenço, na Serra dos Tapes, Município de Pelotas, Rio Grande do Sul. Antes da fundação da colônia de São Lourenço, Jacob Rheingantz já havia residido em Rio Grande e Pelotas e as condições locais o atraíam para se estabelecer definitivamente na região.

Os imigrantes viajavam três meses em alto-mar até chegarem à colônia. Após a viagem, o Estado não apoiava a colonização de iniciativa particular, portanto os imigrantes tinham que desbravar a mata, abrindo lavouras, a maior parte através de queimadas. Tiveram que construir suas próprias casas, igrejas e escolas.

2.1.1. O município de Arroio do Padre

O município de Arroio do Padre, comunidade objeto deste estudo, surgiu da expansão da colônia de São Lourenço, de Jacob Rheingantz, por volta do ano de 1869, quando os colonos atravessaram o arroio Grande (Turuçu) se estabelecendo nas coxilhas próximas ao arroio Pimenta e originando a Picada Cerrito (atual colônia Cerrito). Em 1871, Rheingantz oficializou a compra dessas novas terras para regulamentar a fixação da colônia (COARACY, 1957).

Com a compra das terras, essa colônia passou a incluir posteriormente as colônias Progresso, Picada Bonita e Picada Arroio Grande e, em 1968, a colônia Arroio do Padre. No mapa abaixo, a localização de Arroio do Padre, que se localiza dentro da cidade de Pelotas:



Figura 2: Mapa de localização de Arroio do Padre.

Fonte: http://povoadoresdepelotas.blogspot.com.br/2015_01_01_archive.html.

Posteriormente, Arroio do Padre pertenceu ao 6º distrito de Santa Silvana até 1967, quando passou a ser o 10º distrito de Pelotas, com sede na colônia Arroio do Padre II. Tal situação perdurou até 1996, ano em que ocorreu um plebiscito em que o povo decidiu pela emancipação do município de Pelotas. Em 2000, começou a primeira administração do município de Arroio do Padre (BAYSDORF, 2007).



Figura 3: Mapa com a localização atual de Arroio do Padre.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Arroio_do_Padre.

A emancipação trouxe inúmeras mudanças à população de Arroio do Padre. Uma das principais foi a possibilidade de melhor acesso a bens e serviços. Os recursos têm a possibilidade de serem aplicados diretamente nas principais necessidades da população. Dessa forma, houve a construção de escolas, posto de saúde, calçamentos, transformando aos poucos a imagem, até então rural do lugar, em urbana. Com a promoção de concursos públicos, houve uma imigração de pessoas de outras localidades, modificando, dessa forma, o perfil linguístico local.

Quanto à educação, até 2010 o município ainda abrigava o ensino multisseriado, no qual uma professora atendia duas ou mais turmas diferentes na mesma sala de aula, herança do antigo sistema quando ainda era distrito de Pelotas. Porém, com a implantação do ensino de 9 anos, algumas providências foram tomadas por parte da administração como o fechamento de duas escolas e conseqüente remanejamento desses alunos principalmente para a Escola Municipal

de Ensino Fundamental Completo Benjamin Constant. Dessa forma, os professores seriam redistribuídos, cada um podendo assumir uma turma em cada turno.

Essa medida causou grande revolta por parte dos pais, que não aceitavam que seus filhos fossem transferidos para outra escola, que se encontrava longe de suas casas. Diante de tamanha insatisfação dos pais, apenas uma escola foi fechada. As escolas de ensino fundamental incompleto se localizam no interior do município, cada uma com pouquíssimos alunos, todos moradores da redondeza, quase que vizinhos da escola.

Um dos motivos pelos quais os pais se mostraram contra o fim do ensino multisseriado pode ser explicado por Rölke (1996):

Toda essa prática leva os pomeranos a um apego muito grande à tradição. Quando são propostas mudanças, o pomerano tem conflitos consigo mesmo, pois a natureza gosta de segurar-se no que os pais lhe transmitiam.

Há um sentimento de negação e medo dos pais perante o novo, pois quanto mais rural e homogênea a comunidade, menor é a influencia do português e mais domínio se tem da língua pomerana.

Segundo dados do IBGE de 2010³, a população atual está estimada em 2740 habitantes. No aspecto econômico, Arroio do Padre tem como principal fonte o cultivo de tabaco. Além disso, cultivam-se hortaliças, soja, milho, frutas, como o caqui e maçã, cria-se gado leiteiro e frangos. O turismo ecológico é uma alternativa econômica que aos poucos está sendo implantada.

2.2 A língua pomerana

A maioria dos estudos sobre a origem da língua pomerana encontramos nos estudos de Tresmann (2013). Segundo o autor, a língua pomerana pertence à subfamília linguística do baixo-saxão (Oriental), que pertence à família germânica ocidental. Assim como o pomerano, pertencem a esta subfamília o saxão antigo, o anglo-saxão, o neerlandês, o sueco, o inglês, o alto alemão antigo e o alemão descendem do germânico, língua extinta atualmente. Essas línguas germânicas,

³ Fonte: http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?lang=_ES&codmun=430107&search=rio-grande-do-sul|arroio-do-padre|infograficos:-dados-gerais-do-municipio.

junto com línguas românicas e eslavas pertencem ao tronco linguístico indo-europeu. Dessa forma, o pomerano é uma língua baixo-saxônica, isto é, uma língua saxônica das terras baixas do Mar Báltico, na Europa.

Tressmann (2013) ilustra no quadro comparativo abaixo, como se correspondem o parentesco das línguas citadas, que descendem da família germânica:

POME- RANO	Saxão antigo	Anglo- Saxão	Neerlandê s	Sueco	Escocês	Inglês	Alto- Alemão antigo	Alemão	(Tradução) Português
land	land	land	land	land	land	land	lant	Land	<i>terra</i>
blind	blind	blind	blind	blind	blind	blind	blint	blind	<i>cego</i>
huus	hus	hus	huis, huus	hus	hoose	house	hus	Haus	<i>casa</i>
muus	mus	mus	muis, muus	mus	moose	mouse	mus	Maus	<i>camun- dongo</i>
ijs	is	is	ijs	is	ice	ice	is	Eis	<i>gelo</i>
ik	ik	ic	ik	jag	A	I	ih, ihha	ich	<i>eu</i>
week	-	wicu	week	veck	week	week	wohha, wehha	Woche	<i>semana</i>
dans	-	-	dans	dans	dance	dance	tanz	Tanz	<i>dança</i>
helpe	-	helpan	helpen	hjälpa	help	help	helfan	helfen	<i>ajudar</i>
bijte	-	bitan	bijten	bita	bite	bite	bizzan	beissen	<i>morder</i>
wâter	watar	woete r	water	vatten	watter	water	wazzar	Wasser	<i>água</i>
tung	tunga	tunge	tong	tunga	tongue	tongue	zunga	Zunge	<i>língua</i>
twai	twene	twain	twee	tva	twae	two	zwene, zwo, zwei	zwei	<i>dois</i>
fâter	fadar	foeder	vader	far	vather	father	fater	Vater	<i>pai</i>

Figura 4: Quadro comparativo entre as línguas de origem germânica.

O autor defende que as línguas do quadro acima possuem semelhanças regulares e, por isso, a sua origem pode ser classificada hipoteticamente na mesma família linguística: o germânico. O quadro acima aponta que o pomerano, o neerlandês, o escocês e o inglês, por exemplo, descendem de uma língua em comum: o saxão antigo, que deu origem a várias subfamílias linguísticas, como, por exemplo, o baixo-alemão.

A partir das colocações de Tressmann (2013), apresentaremos uma ilustração das famílias linguísticas, com a localização do inglês e do pomerano:

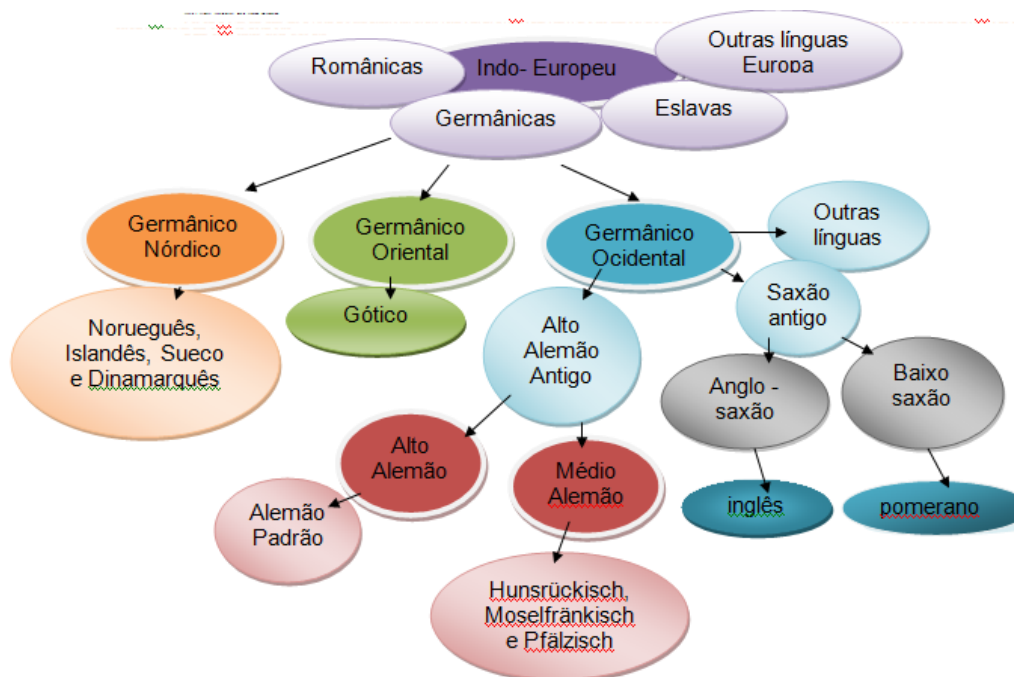


Figura 5: Famílias linguísticas do tronco indo-europeu.

O termo baixo-saxão refere-se às variedades linguísticas faladas ao Norte da atual Alemanha, parte da Holanda e Norte da Bélgica. Esta região é caracterizada por campos, planícies e pequenas ondulações. O adjetivo “baixo” em baixo-saxão refere-se, portanto, à região baixa, plana, da Europa onde é falado este conjunto de línguas (TRESSMANN, 2013).

O autor ainda traz a comparação entre baixo-saxão e baixo-alemão, esclarecendo que o vocábulo baixo-saxão ou saxão das terras baixas é largamente conhecido como “baixo-alemão” (Niederdeutsch, Plattdeutsch; Platdüütsch), especialmente com referência às suas variedades faladas na Alemanha. No entanto, defende sua posição contra a comparação entre baixo-saxão e baixo-alemão, por descenderem de línguas diferentes: baixo-saxão e alemão descendem de línguas diferentes, respectivamente, saxão antigo e alto-alemão antigo.

Contudo, há de se considerar que muitos consideram o baixo-saxão como sendo o baixo-alemão, e não se pode negar esse parentesco. Nas enciclopédias livres ao pesquisarmos sobre a língua pomerana, logo encontramos a seguinte definição:

O pomerano (*Pommersch, Pommerschplatt* ou *Pommeranisch*) é uma variedade do baixo-alemão falada pelos pomeranos e descendentes em várias regiões do Brasil,

especialmente nos estados meridionais e no estado do Espírito Santo. (WIKIPEDIA, 2016⁴).

Da mesma forma, o pomerano é considerado como uma variedade do baixo alemão:

O baixo-alemão (*Niederdeutsch*, *Plattdeutsch* ou *Plattdüütsch*, em alemão e *Nedertuits* em neerlandês) é o conjunto das línguas (hoje em boa parte consideradas dialetos) que pertencem à área dialetal das línguas germânicas ocidentais faladas no norteda Alemanha e no leste dos Países Baixos. O alemão pomerano, que é uma variedade do baixo-alemão, também chamado de *Pommersch*, *Pommerschplatt* ou *Pommeranisch*, é falado em várias regiões do Brasil (WIKIPEDIA, 2016⁵).

Embora a literatura sobre a origem do pomerano encontrada, seja baseada em sua maioria nos estudos de Tressmann, alguns estudiosos como Heye (1986, 2003) tratam acerca do pomerano sob um outro ponto de vista. O autor traz um conceito sobre o *Brasildeutsch*, língua que é falada por descendentes de alemão na comunidade de Marechal Cândido Rondon, no Paraná:

Formou-se uma variedade “B” (*Brasildeutsch*), que tem como variedade superposta (“A”) o alemão padrão da Alemanha. O *Brasildeutsch* é uma variedade composta que compreende elementos do português, de um lado, e elementos dos dialetos alemães constituintes de outro (pomerano e outras formas de *platt*), e se formou através de vários processos de mistura e nivelamento desses dialetos, causados por interação social extensiva entre os membros dos diferentes grupos. O uso do *Brasildeutsch* é comum em conversas informais em família, entre amigos e colegas. O uso do alemão padrão se restringe a discursos formais (p. ex. em ofícios religiosos) e à escrita, de acordo com a diferenciação funcional (HEYE 1986).

O termo *Plattdeutsch* ou *Platt* foi utilizado por entrevistados em Marechal Cândido Rondon que se denominavam de falantes do dialeto pomerano, vestfaliano e *deutschruss*, dialetos que sofreram grandes transformações (fonêmicas, morfossintáticas, lexicais e semântico-pragmáticos) através de vários processos de emigrações, imigrações e migrações em várias regiões da Europa e em países tomados pela Ocupação Soviética (BORSTEL, 2010).

Portanto, na pesquisa de Borstel (2010), a autora utiliza o pomerano como *Plattdeutsch*, como uma variedade do baixo-alemão, baseado no conceito de Heye (2003). Com isso, não se pode negar a semelhança do pomerano com o baixo-alemão. Foi possível perceber semelhanças entre o alemão e o pomerano em algumas palavras encontradas no corpus da pesquisa, conforme tabela abaixo:

⁴ Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_pomerana.

⁵ Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Baixo-alem%C3%A3o>.

Tabela 1: Palavras semelhantes entre o alemão e o pomerano.

Palavra	Alemão	Pomerano
Noite	nacht	nacht
Carne	fleisch	flaisch
Fome	hunger	hunger
Roda	rad	rad
Buraco	loch	loch
amanhã	morgen	morgen

Atualmente a língua pomerana ainda é considerada ágrafa, embora existam inúmeras tentativas de estabelecer um sistema ortográfico como, por exemplo, o Dicionário Enciclopédico Pomerano – Português, elaborado pelo professor de Ismael Tressmann, editado com o apoio da Prefeitura Municipal de Santa Maria do Jetibá, Espírito Santo. Segundo o dicionário, o alfabeto pomerano possui 25 letras: a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, r, s, t, u, v, w, x, y e z. Além disso, há a adição de três vogais especiais que podem ser modificadas por *umlaut*⁶, anteriorizadas em determinados ambientes, que são: Ä, Ö, Ü, ä, ö e ü. A vogal central “a” pode ser modificada por *ablaut*⁷, que é a variação em vogal de raiz ou de afixo que pode resultar em mudança de significação ou de função gramatical, ficando Å, å. As letras “v”, “y” e “z” são utilizadas em casos especiais, como: em palavras estrangeiras de uso internacional, como nas abreviaturas e símbolos; nos derivados pomeranos de nomes estrangeiros.

2.3. Família

A família no contexto estudado possui um papel importante em relação à língua. Conforme pesquisas já realizadas (MUJICA, 2013 e BORGES, 2004), o pomerano é a principal língua falada no lar, aprendida de forma oral, transmitidas às gerações. Os avós também possuem um papel fundamental de preservação e

⁶ Significa trema e faz referência à metafonia.

⁷ Significa apofonia, resultado no “a” coroadado, no caso å tem o som de “ó”.

manutenção da língua, sendo que alguns vieram para o Brasil com a colonização (1858) e aqui não aprenderam o português.

Conforme estudos de Mujica (2013) em Santa Augusta, São Lourenço do Sul, RS, região que faz parte da colonização da Serra dos Tapes, os imigrantes pomeranos, devido ao fato de serem majoritariamente protestantes, acabaram mantendo uma orientação mais fechada para dentro de sua comunidade, diminuindo, assim, a influência advinda de outras culturas.

A autora realizou entrevistas com duas famílias da comunidade e constatou que utilizam a língua pomerana para comunicar-se entre si, seja com os familiares, na igreja, no trabalho e na agricultura, no comércio, nas interações com vizinhos, nas interações informais na escola ou nas festas da comunidade.

Contudo, 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.

O que chama a atenção na pesquisa é a escola ser um dos ambientes citados em que é utilizado o pomerano, mesmo que em interações informais. Podemos perceber, pelo exemplo, que a família exerce influência na língua que seus filhos irão utilizar na escola.

2.4. Escola

As escolas das comunidades pomeranas foram formadas a partir da mobilização dos próprios colonos. No período da imigração, as escolas eram precárias e a instrução básica era atribuição das províncias, com poucas verbas do governo. Diante dessa realidade, os colonos sentiram a necessidade de buscar uma solução para o problema.

Na colonização da Serra dos Tapes, RS, tendo à frente o fundador da colônia Jacob Rheingantz, reuniram-se 36 colonos, para deliberação sobre a fundação de uma escola para seus filhos. Jacob Rheingantz doou o terreno e os pais ficariam

responsáveis pelo pagamento ao professor da escola. Com o decorrer do tempo, a quantidade estabelecida no acordo para os pais pagarem ao professor era insuficiente (COARACY, 1957).

Diante desse descaso por parte do governo, os imigrantes pomeranos que vieram ao Rio Grande do Sul instauraram seu próprio modelo de escola, baseado no modelo existente na Alemanha, que era em conjunto com a igreja. Normalmente acontecia que a igreja⁸ e a escola funcionavam juntas, sendo a aula dada no prédio da igreja ou o culto no prédio da escola. O professor era, ao mesmo tempo, o pastor (ou vice-versa). Às vezes, ocupava o cargo alguém da comunidade que tinha um pouco mais de conhecimento e já não podia trabalhar na lavoura (KOLLING, 2000).

Outro modelo adotado foi a vinda de Professores-Pastores da Alemanha com aulas redigidas por eles e que tinham uma formação eclesiástica para assumir tal cargo. Entretanto, muitos desses pastores por algumas vezes não tinham preparação e nem um ideal em realmente educar os alunos, pois alguns eram pastores itinerantes, se deslocavam por diversos lugares, sem manterem vínculos na comunidade (KOLLING, 2000).

Esse modelo escolar tinha um forte vínculo com o pensamento eclesiástico da igreja, principalmente com o ensino religioso. As aulas eram redigidas na língua alemã e posteriormente em língua portuguesa, após o período de adaptação à nova pátria. Eram divididas em três dias de língua alemã e mais três dias de língua portuguesa, porém, como os pastores eram oriundos da Alemanha e não tinham formação em língua portuguesa, o ensino desta língua oficial do Brasil era apenas básico, para poderem manter diálogos com os brasileiros. A língua pomerana não era ensinada na escola por não ter uma escrita própria, porém na comunicação de sala de aula era muito comum falarem o pomerano.

Outro fato importante que interferiu na formação e na manutenção das escolas de imigrantes foi a campanha de nacionalização do ensino, em 1938, proposta por Getúlio Vargas, que se acentuou devido à grande quantidade de imigrantes que vieram residir no Brasil. Ocasinou a proibição do uso das línguas de imigrantes, não somente de pomeranos, mas de alemães e italianos, e o fechamento de inúmeras escolas. Esses imigrantes construíram suas próprias comunidades formadas por escolas e igrejas onde sua língua materna era ensinada e propagada,

⁸ Esse modelo era chamado de “*Schulgeimeide*”, característico de comunidades evangélicas pomeranas que se instalaram na região dos Tapes.

o que enfatizava a cultura original. Isso estaria, direta ou indiretamente, desrespeitando o país.

Vandresen (1980) realizou um estudo com os imigrantes alemães e seus descendentes em Santa Catarina e destacou os fatores sociais como agentes influenciadores no comportamento linguístico. O autor apresenta uma descrição das várias etapas de inserção da língua portuguesa em Rio Fortuna, no vale do Tubarão (SC). No início, os imigrantes alemães que ali se instalaram mantiveram-se bastante afastados de comunidades falantes do português. A escola foi o fator que inseriu o Português nessa comunidade, a partir de decisões políticas que privilegiavam o ensino da língua oficial (reforma Orestes Guimarães e a Campanha de Nacionalização do Ensino). Vandresen relata que somente a camada mais idosa dessa região fala o dialeto alemão, o que se configura em uma perda do bilinguismo que ali existia há quarenta anos. O autor aponta que esse comportamento deve-se a quatro fatores extralinguísticos: a política linguística no sistema de ensino, que instituiu o ensino obrigatório do português; a situação de diglossia (conceito que será tratado no item 3.2), que colocava o dialeto alemão numa situação de desprestígio em relação ao português; a influência de lideranças religiosas católicas, que utilizavam o português nas manifestações públicas; e o contato linguístico com falantes de português, resultado do progresso político, econômico e social da região.

2.4.1. A escola Estadual de Ensino Médio do Arroio do Padre

A Escola Estadual de Ensino Médio Arroio do Padre foi inaugurada no dia 15 de maio de 2007. Houve empenho por parte da Prefeitura Municipal, juntamente com a 5ª Coordenadoria Regional de Educação para que a escola entrasse em funcionamento.

A escola iniciou suas atividades com 2 turmas de 1º ano e 1 de 2º ano no turno da tarde e 2 turmas de 1º ano e 1 de 3º ano no turno da noite, totalizando 110 alunos. O transporte escolar é fornecido pela Prefeitura Municipal de Arroio do Padre desde então, através da ampliação de linhas de transporte e auxílio transporte para aqueles alunos que viajam na linha intermunicipal.

O prédio da escola já estava construído desde 2002, porém questões técnicas de funcionamento do Laboratório de Biologia, fizeram com que a população esperasse 5 anos para sua inauguração. Em 2015, segundo a direção⁹, há 181 alunos matriculados, distribuídos em 7 turmas, nos turnos da tarde e noite.



Figura 6: Visão frontal da Escola Estadual de Ensino Médio Arroio do Padre

2.4.2 Aulas de pomerano em Canguçu

Conheci o trabalho da professora Tanise Stumpf através da leitura de uma reportagem do Jornal Zero Hora, relacionada ao dia do trabalho, de 01 de maio de 2014, sob o título: “No dia do trabalho, conheça as profissões típicas do interior”.

Uma das 4 pessoas que estavam em destaque na notícia, era a Prof^a Tanise Stumpf, na sala de aula do 1º ano do Ensino Médio da Escola João de Deus Nunes, de Canguçu, distante uns 40 km de Arroio do Padre e 60 km de Pelotas. A comunidade também é composta por descendente de pomeranos. Na imagem abaixo temos a Prof^a Tanise Stumpf ministrando aulas de pomerano:

⁹ Dados fornecidos pela direção da escola.



Figura 7: Foto da Profª Tanise Stumpf em Canguçu.

Fonte: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2014/05/no-dia-do-trabalho-conheca-profissoes-tipicas-do-interior-4488399.html>.

Diante do meu interesse em estudar no projeto de mestrado aspectos do bilinguismo português-pomerano em ambiente escolar, achei pertinente conhecer o trabalho desenvolvido pela professora como forma de contribuir para a pesquisa.

Frente a isso, entrei em contato com a professora para a realização de uma entrevista, com o intuito de conhecer mais sobre o trabalho desenvolvido na escola. A professora aceitou o convite. A entrevista foi realizada na escola Estadual Estadual de Ensino Médio João de Deus Nunes, sendo gravada e orientada por um roteiro de questões pré-estabelecidas conforme consta no Anexo H.

A professora Tanise trabalha 60 h entre município, onde leciona há 18 anos e estado, onde possui 10 anos profissão. Cresceu e morou no interior de Canguçu, junto a uma escola multisseriada, na qual sua mãe lecionava, e foi a forma em que aprendeu o pomerano, por volta de 6 anos, conforme relata:

Eu aprendi o pomerano com os alunos da minha mãe. Aí aqueles alunos chegavam na escola falando pomerano. Porque geralmente quando tu mora com vó e vô tu aprende, só que eu não tinha.

Após o término do ensino fundamental no interior, mudou-se para o centro de Canguçu para cursar o Magistério. Depois disso, cursou a extensão da Faculdade de Letras Português-Ingês pela Universidade Católica de Pelotas em Canguçu.

Os trabalhos com o pomerano iniciaram através da formação de um grupo de danças folclóricas em 2011, com os alunos da Escola João de Deus Nunes. Em 2013, o então diretor da escola propôs a oferta da disciplina de pomerano como forma optativa, somente aos alunos do 1º ano do ensino médio, sendo uma aula por semana, no turno inverso. Porém, há a oferta do espanhol e pomerano no mesmo horário, sendo que os alunos devem optar por uma ou outra disciplina. A escola possui 6 turmas de 1º ano no período letivo de 2015. O público das aulas é diversificado, entre alunos que já falam o pomerano, que são a grande maioria da turma, e muitos que não possuem nenhum conhecimento. Também há alunos fluentes no pomerano que optaram pelo espanhol.

Para a 5ª CRE está sendo ofertada a língua alemã, pois não aceitam o pomerano como língua e sim somente como dialeto. A única forma encontrada de implementar o projeto foi omitindo a verdade. Até 2011, para a Profª Tanise o pomerano era considerado também um dialeto.

Para a elaboração das aulas, ela contou com o auxílio da Profª Lilia Stein, que atualmente é professora em Santa Maria do Jetibá, ES, e já foi coordenadora do Proepo (Programa de Educação Escolar Pomerana), programa pedagógico que tem como objetivo valorizar e fortalecer a cultura e a língua oral e escrita pomerana. Foi implementado em escolas públicas de cinco municípios no Espírito Santo (Domingos Martins, Vila Pavão, Pancas, Laranja de Terra e Santa Maria de Jetibá), que foram colonizados por descendentes pomeranos oriundos da Europa e que mantiveram o uso da sua língua, e contou com a ajuda do dicionário pomerano-português. As aulas seguiram roteiros semelhantes às aulas de inglês: primeiro os cumprimentos, dias da semana, meses do ano, números.

Quando questiono sobre a pronúncia, a professora responde:

Tem coisas que se escreve, mas pronuncio como eu falo. Tem coisas que são totalmente diferentes de lá¹⁰, como por exemplo, rivasback¹¹, não existe lá. A minha intenção aqui com eles é a de que não morra a língua, que seja falada e que consigam ter o básico pelo menos.

¹⁰ Referência ao Espírito Santo.

¹¹ A transcrição foi feita com base na fala, pois não existe a tradução no dicionário e significa bolo frito, feito a partir do produto da batata ralada.

Ao ser questionada como os alunos percebem a escrita, que é algo novo, a professora relata que os alunos sempre diziam que falavam alemão. Essa identidade alemã, que é ainda passada através das gerações, ocorre, segundo Thum (2009) devido ao “espírito de germanismo” que se apresenta como negador da cultura pomerana. Essa concepção trata o pomerano como dialeto de forma pejorativa, ou seja, “plattdeutsch”, e tendo valor de língua, somente o alemão “*hochdeutsch*”, com valor simbólico de língua culta, sendo seu falante considerado mais esclarecido. No Rio Grande do Sul, Willems (1946) também aponta, quanto à questão linguística, que o pomerano foi considerado inferior em função da “superioridade germânica”. Esses valores foram repassados às gerações e ainda existem atualmente, conforme relatado pela Prof^a Tanise pois seus alunos acreditavam estar falando o alemão.

O projeto começou em 2014 e foi um sucesso entre os alunos. No ano de 2015, a professora decidiu aprimorar suas aulas tentando trazer o pomerano com atividades sobre a realidade local, como a semana do colono e do motorista, aniversário da cidade. Para tanto, marcamos outro dia para assistir a uma aula de pomerano, com o objetivo de verificar como a professora realiza as suas aulas de pomerano.

No dia marcado, assisti a uma aula na qual foram apresentados trabalhos sobre a cidade de Canguçu. Abaixo algumas imagens do material que é repassado aos alunos em sala de aula.

Pomerisch Schaul you

Wij gratulijre dai 158
järe fon dai stad
Canguçu!!

eles parabenizamos a cidade de Canguçu pelos 158 a.
Im Canguçu sin feel Pomerische liiver!

Em ,, tem muitas pessoas pomeranas
Wij fortele Pomerisch in Canguçu!

eles falamos pomerano em ↗
wij leire Pomerisch in yDit

eles estudamos pomerano em SDN
Pomerisch spräk leiren mökt späss!
elprender pomerano e muito engraçado.

Wij haue ous stad seir gliern!
eles queremos muito tem nossa cidade

Wij lijbe ous stad seir!
eles amamos a nossa cidade

Mijn stad ^{is} Canguçu! minha cidade e Canguçu
Mijn staad ^{is} RS o meu estado e RS

Map o mapa ^{do} do municipio de Canguçu
Hino o hino ^{do} do Municip Canguçu!

Bandeira o hino ^{do} do Municip
Canguçu. bandeira ^{do} do municipio de

Wij mach seir ous stad!

eles gostamos muito da nossa cidade
Turismstelle - turistas

Im Canguçu is dai Pomerisch Kultur
seir stark!!! a cultura e muito forte

Figura 8: Aula sobre o aniversário do município de Canguçu

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom yuni 19

Pomerisch Schaul?

Canguçu - stad?

- 1) Canguçu Stad cidade
- 2) Stad (foto)
- 3) map
- 4) Bild fon dem Municip-hine de
 município
- 5) Fân fon dem Municip-landeira de
 município
- 6) Tourismstele fon Canguçu - pontos turísticos
- 7) Biivere fon Canguçu pessoas de
 (leventes) Canguçu
- 8) Canguçu hât feil rassen? raças
 (ciema...)
- 9) Canguçu is sei schön stad?
 e uma cidade muito boa
- 10) Hie is mijn Familie un mijn
 leevend!
e aqui esta minha familia e minha vida

Canguçu sei
 e uma
Smuk stad??
cidade muito bonita?

Figura 9: Símbolos do município de Canguçu.

Pomerisch Schaud juli. 3

Kolonist dag ? Dia do colono

Kolonist Fest ? Festa do colono

Dai Kolonist sin religiäis ?
 Us colonos são religiosos

Dai Kolonist mag seir Pomerisch Kultur ?

Us colonos gostam da cultura pomerana

Gaur ankoomen in Dai Kolonist Fest ?

Bem vindos a festa do colono

Dai Kolonist leere dai Pomerisch traditione ?

Us colonos vivem a tradição pomerana

Figura 10: Frases em homenagem ao dia do colono e do motorista.

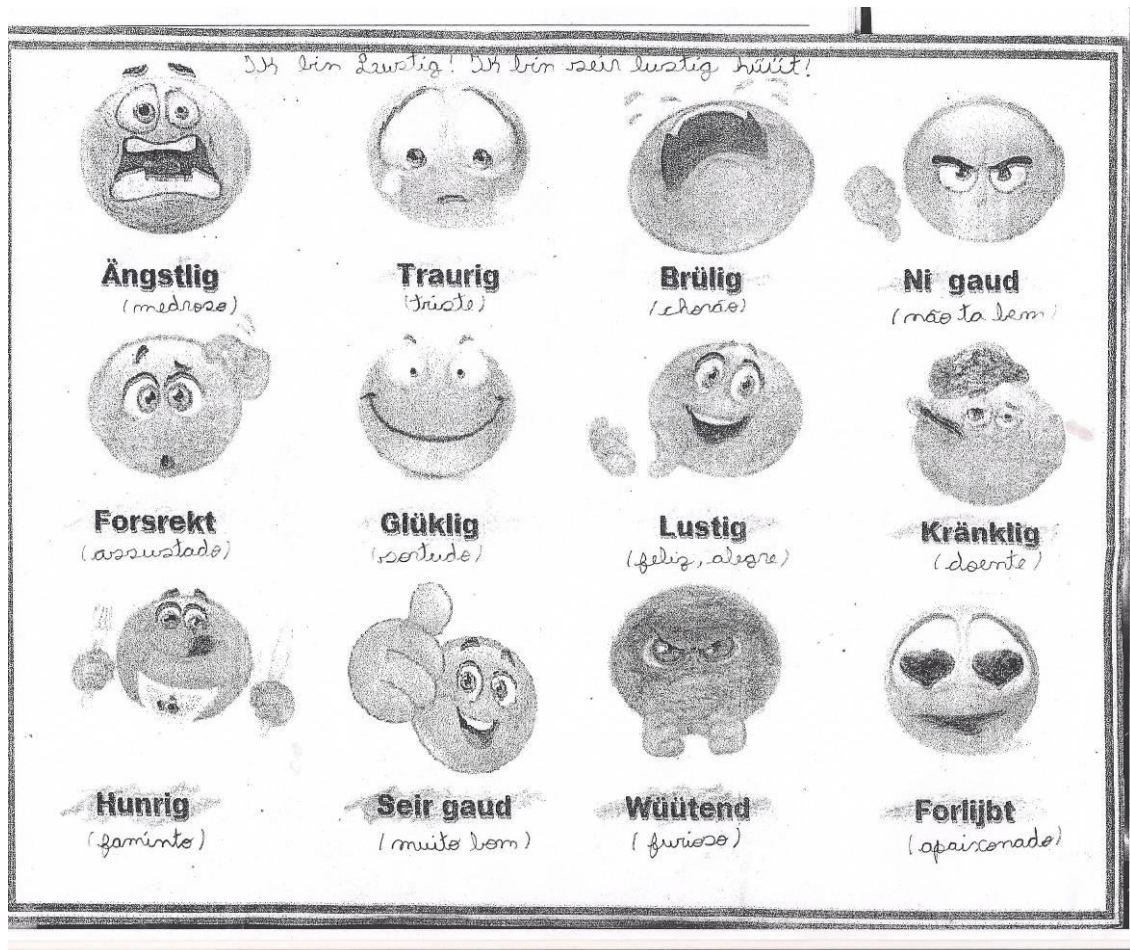


Figura 11: Ilustrações e expressões afetivas em pomerano.

PRONOMES	verbo dançar		verbo cantar	
	PRESENTE DO INDICATIVO			
EU	ik	dans	sing	
TU	duu	danst	singst	
ELE	hai	danst	singt	
ELA	sai	danst	singt	
NÓS	wij	danse	singe	
VÓS	jij	danse	singe	
ELES	Sai	danse	singe	

Figura 12: Conjugação dos verbos dançar e cantar em pomerano,

Gizl
cumprimentos

Begrüüssen
 eun morgen! Bom dia
 eun dag! Boa tarde
 eun näwend! (chegan!) } Boa noite
 eun maekt! (sain

Bet anerd mäl! (ato: outro dia)
 Tschau! (Tchau)
 Tsz! (ola)

!!!

Dai mäimate faridess
 jār! (mês/ano)

januar	August
Februar	Septembear
Märts	Oktober
April	November
Mai	Deizember
Juni	
Juli	

Dai däg fon dai week
 (dias da semana)

Sündag (domingo)	Dunerdag
Möndag	Frydag
Dijnsdag	Sunnäwend
Mierweek	




Figura 13: Meses do ano e cumprimentos em pomerano.

O exemplo de prática observado nas aulas da Prof^a Tanise pode ser inserido como uma tentativa de prática de educação bilíngue. A educação bilíngue está ligada ao campo do ensino e pressupõe conceitos distintos em países e contextos diferenciados. Conforme Mello (2002),

a educação bilíngue é um campo de pesquisa bastante controverso, pois nem sempre se tem clareza sobre o que vêm a ser seus objetivos e orientações, os modelos e tipos de programas adequados às diferentes populações de alunos e, principalmente, sobre sua eficácia.

Segundo Mackey (1972, apud GROSJEAN, 1982) existem complexas tipologias de programas educacionais bilíngues, abrangendo desde a educação monolíngue na língua da população de minoria linguística, a educação bilíngue em ambas as línguas e também a educação monolíngue na língua da população dominante.

Indo mais além, Hamers e Blanc (2000) descrevem a educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”.

Segundo a definição proposta acima, a maioria dos programas de educação bilíngue se enquadram em uma destas categorias descritas a seguir. Na primeira categoria, a instrução é dada em ambas as línguas simultaneamente. Na segunda categoria, a instrução é dada primeiramente na L1 e os alunos aprendem a L2 até o momento em que estão aptos a utilizá-la para fins acadêmicos. Na terceira categoria, grande parte da instrução é dada através da L2 e a L1 é introduzida num estágio posterior, primeiramente como matéria e depois como meio de instrução.

De forma geral, divide-se a educação bilíngue em dois grandes domínios: educação bilíngue para crianças do grupo dominante e educação bilíngue para crianças de grupos minoritários. No momento que se discute educação bilíngue para crianças de grupos minoritários, deve-se ressaltar que essas crianças frequentemente vêm de comunidades socialmente desprovidas, como é o caso dos grupos indígenas no Brasil ou mesmo de grupos imigrantes, como os hispânicos nos Estados Unidos.

O outro modelo de educação bilíngue descrito por Harmers e Blanc (2000) é denominado de imersão. A imersão significa simplesmente que um grupo de crianças falantes de certa L1 recebe toda ou parte da instrução escolar através de uma L2. Grosjean (1982) afirma que em programas de imersão, embora as crianças

sejam primeiramente instruídas em uma segunda língua, a língua nativa da criança é introduzida no contexto escolar gradativamente até tornar-se um segundo meio de instrução.

Os programas de imersão estão divididos em três tipos: o primeiro deles, denominado Imersão Inicial Total, estabelece que toda a instrução dada na educação infantil (no Brasil: pré-primário, jardim da infância e maternal) deve ser realizada na L2, o que acontece também nos primeiros dois anos do Ensino Fundamental, quando as crianças são alfabetizadas nesta L2. A L1 é introduzida gradualmente a partir, aproximadamente, do terceiro ano do Ensino Fundamental, para que o tempo destinado à instrução na L2 seja equivalente ao tempo destinado à L1.

O segundo tipo de imersão é conhecido como Imersão Inicial Parcial e difere do primeiro tipo descrito acima porque as duas línguas são utilizadas como meio de instrução desde o início da vida escolar. Nesse tipo de imersão, o uso relativo de ambas as línguas varia de programa para programa.

O terceiro tipo é o de Imersão Tardia, designada a alunos do Ensino Médio que receberam, até o momento, instrução tradicional na L2. No primeiro ano do Ensino Médio, 85% das aulas são ministradas na L2 e durante os anos seguintes o aluno pode escolher e frequentar 40% das aulas ministradas na L2.

A educação bilíngue é determinada por fatores históricos, sociais, ideológicos, psicológicos e variadas relações de poder. Todos estes fatores devem ser levados em consideração quando se decide pelo modelo ou programa em educação bilíngue. Um dos fatores mais importantes na experiência bilíngue é que ambas as línguas devem ser igualmente valorizadas. Outra questão que deve ser levada em consideração ao se planejar a educação bilíngue é a definição dos objetivos, de acordo com o programa que será seguido, e como estes serão alcançados.

Pelo que foi observado e pelos modelos abordados aqui, as aulas de pomerano da Prof^a Tanise poderiam se encaixar numa tentativa de Imersão Tardia. Digo tentativa, pois o pomerano é ministrado apenas em uma aula por semana, o que equivale a 45 minutos, o que corresponde a em torno de 4% da carga horária semanal escolar do aluno.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. Bilinguismo

O termo bilinguismo é utilizado para denominar uma comunidade ou indivíduo que se expressa em duas ou mais línguas. Segundo Bloomfield (1935 apud HAMERS E BLANC, 2000), ser bilíngue é ter “o controle nativo de duas línguas”. Essa definição também é muito utilizada na visão popular: “ser capaz de falar duas línguas perfeitamente”.

Em uma visão totalmente oposta a essa, Macnamara propõe que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (MACNAMARA, 1967 apud HAMERS e BLANC, 2000).

O termo bilinguismo também se insere dentro dos estudos de Weinreich (1953), que propôs discutir questões relacionadas sobre línguas em contato. Considera o bilinguismo o uso alternado de duas línguas pelo mesmo sujeito. Essa definição, apesar de sofrer críticas por sua generalidade e superficialidade, é uma das definições mais consideradas.

Por sua vez, Grosjean (1982) conceitua o sujeito bilíngue não como a soma de dois monolíngues em uma única pessoa, mas sim como alguém que possui uma configuração linguística específica de um falante-ouvinte que utiliza suas línguas com diferentes propósitos, em contextos distintos e ao comunicar-se com interlocutores diferentes. Logo, a língua é vista não somente como um instrumento de comunicação, mas também como identidade de um grupo e faz parte das atitudes e valores do grupo.

Já Hamers e Blanc (2000) ressaltam que não se deve ignorar o fato de que o bilinguismo é um fenômeno multidimensional e deve ser investigado como tal. Consideram, assim, importante analisar seis dimensões ao definir bilinguismo: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; status das duas línguas envolvidas e identidade cultural. De acordo com as dimensões propostas, temos o seguinte:

a) A competência relativa prioriza a relação entre as duas competências linguísticas. Dessa forma, temos as definições de bilinguismo equilibrado e bilinguismo desequilibrado. Considera-se bilíngue equilibrado o indivíduo que possui competência linguística equivalente em ambas às línguas. Por bilíngue desequilibrado entende-se o indivíduo que possui competência maior em uma das línguas em questão.

b) A organização cognitiva refere-se à aquisição das línguas, podendo ser bilinguismo composto e bilinguismo coordenado. É considerado bilíngue composto o indivíduo que apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes. No entanto, o indivíduo que apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes é classificado como bilíngue coordenado. Deve ser enfatizado que um indivíduo bilíngue pode ser ao mesmo tempo mais composto para certos conceitos e mais coordenado para outros.

c) De acordo com idade de aquisição das línguas temos o bilinguismo infantil, adolescente ou adulto. No infantil, o desenvolvimento do bilinguismo ocorre simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, podendo conseqüentemente influenciá-lo. O bilinguismo infantil subdivide-se: em bilinguismo simultâneo e bilinguismo sucessivo. No bilinguismo simultâneo, a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo exposta às mesmas desde o nascimento. Por sua vez, no bilinguismo sucessivo, a criança adquire a segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da L1, aproximadamente aos cinco anos. Quando a aquisição da L2 ocorre durante o período da adolescência, entre 11 a 17 anos, conceitua-se este fenômeno como bilinguismo adolescente. Já no bilinguismo adulto, a aquisição da L2 ocorre após os 18 anos, durante a idade adulta.

d) De acordo com a presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente social da criança que está adquirindo esta língua, classifica-se o bilinguismo como endógeno ou exógeno. No bilinguismo endógeno, as duas línguas são utilizadas como nativas na comunidade e podem ou não ser utilizadas para propósitos institucionais. No bilinguismo exógeno, as duas línguas são oficiais, mas não são utilizadas com propósitos institucionais.

e) Em relação ao status atribuído às línguas na comunidade em questão, o indivíduo desenvolverá formas diferenciadas de bilinguismo. A primeira delas é o

bilinguismo aditivo, na qual as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da L2 ocorre, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da L1. No entanto, na segunda forma de aquisição, denominada bilinguismo subtrativo, a primeira língua é desvalorizada no ambiente infantil, gerando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança e, neste caso, durante a aquisição da L2 ocorre perda ou prejuízo da L1.

f) Em termos de identidade cultural, os indivíduos bilíngues podem ser: biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais. No bilinguismo bicultural, entende-se o indivíduo bilíngue que se identifica positivamente com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles. No bilinguismo monocultural, o indivíduo bilíngue se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos em questão. Deve ser ressaltado que um indivíduo bilíngue pode ser fluente nas duas línguas, mas se manter monocultural. Acultural é considerado o indivíduo que renuncia à sua identidade cultural relacionada com sua L1 e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da L2. Finalmente, o bilíngue desculturado é quando o indivíduo desiste de sua própria identidade cultural, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da L2.

Para Mackey (1968), ao se definir o bilinguismo é necessário considerar quatro questões: o grau de proficiência, ou seja, o conhecimento do indivíduo sobre as línguas em questão - que não precisa ser equivalente em todos os níveis linguísticos; a função, isto é, as situações, nas quais o indivíduo faz uso das duas línguas; a alternância de código, segundo Mackey, como e com qual frequência e condições o indivíduo alterna de uma língua para outra; e a interferência, ou seja, como uma língua influencia a outra e como uma interfere na outra.

O grau de bilinguismo está relacionado à competência linguística que o indivíduo bilíngue desenvolve em cada uma das quatro habilidades: falar, compreender, ler e escrever. Um bilíngue pode ter a habilidade de compreensão desenvolvida em uma língua, mas não conseguir produzi-la. O indivíduo apresentará graus diferenciados de proficiência nas diversas habilidades nas duas línguas.

A função está relacionada às condições, às situações, aos fatores determinados, em que o falante utiliza seus idiomas. Esses fatores podem ser de ordem externa ou interna. Os fatores de ordem externa propostos por Mackey (1968) são determinados pelo ambiente onde se dá o bilinguismo. O bilinguismo pode

ocorrer em diversos lugares e situações, sendo os mais citados: a casa, a comunidade, a escola e os meios de comunicação.

Em casa, o bilinguismo pode permanecer dependendo do comportamento linguístico familiar. Há pais que falam uma língua diferente da comunidade em que vivem ou possuem línguas maternas diferentes. Ou ainda, os pais podem ser bilíngues, mas manterem um comportamento monolíngue. Depende dos critérios adotados, que são de livre escolha dos falantes.

A comunidade divide-se em: vizinhança, grupo ocupacional, igreja, meios de comunicação e escola. Todos esses grupos auxiliam ou não na manutenção e no desenvolvimento do bilinguismo. Tomemos como exemplo, a escola, a qual pode estabelecer uma relação no uso que faz de duas línguas para ensinar seus alunos, o que chamamos de educação bilíngue. Ou, pode utilizar apenas uma das línguas para a instrução e a outra como língua estrangeira.

A variação do bilinguismo está diretamente ligada à duração, à frequência e à pressão. A duração e a frequência estão interligadas, dizem respeito ao tempo que o bilíngue tem contato com suas línguas. Já a pressão faz referência ao que influencia um indivíduo a utilizar uma ou outra língua. Nesse sentido, as pressões podem ser de ordem econômica, administrativa, cultural, política, militar, histórica, religiosa ou demográfica.

Os fatores internos que podem influenciar os indivíduos bilíngues na sua comunicação, segundo Mackey (1968) são o sexo, a idade, a inteligência, a memória, a atitude linguística e a motivação. Dentre os fatores citados pelo autor, conforme a idade de aquisição do segundo idioma, mais ou menos fluente poderá ser o bilíngue.

A memória está relacionada à capacidade de aprender línguas. A atitude linguística do falante bilíngue é muito importante, pois pode ter efeitos na vida do falante. O indivíduo pode se sentir mais à vontade de falar em um idioma, que seja mais aceito do que a outra língua que domina, que pode remeter à sua identidade. E por fim, a motivação está interligada às necessidades diversas que levam um indivíduo a se desempenhar em mais de um idioma.

Portanto, podemos perceber que os motivos que levam as línguas a entrarem em contato podem ser de ordens diversas: econômica, educacional, política, religiosa etc. Esses fatores criam diversas necessidades linguísticas para

as pessoas que estão em contato com duas ou mais línguas, levando-as a desenvolver competências nesses sistemas na medida em que suas necessidades assim o exigem.

Para este trabalho será adotada a visão de bilinguismo baseada em Grosjean (1982), Weinreich (1953), para os quais o sujeito bilíngue é aquele que alterna duas línguas, com diferentes propósitos e podendo ter diferentes competências linguísticas em cada uma das línguas.

Um dos fenômenos que é considerado inerente ao falante bilíngue, em consequência do contato linguístico que mantém, é o *code-switching*, que será abordado detalhadamente na seção 3.3.

3.2. Diglossia

Ainda de interesse para este trabalho é a noção de diglossia. O termo diglossia foi introduzido na literatura por Charles Ferguson em 1959, em um artigo intitulado com esse termo. Foi utilizado para se referir a situações em que o vernáculo (chamada de "baixo" ou *L*) e a linguagem formal (chamada 'alta' ou *H*) pode ser considerada como, em certo sentido, as variantes da mesma língua. Para Ferguson (1959) o termo diglossia é:

uma situação linguística relativamente estável na qual, além dos dialetos principais da língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais), há uma variedade superposta, muito divergente, altamente codificada (na maioria das vezes gramaticalmente mais complexa), veículo de um grande e respeitável corpo de literatura escrita, quer de um período anterior, quer de outra comunidade linguística, que é aprendida principalmente através da educação formal e usada na maior parte da escrita e fala formais, mas que não é usada por nenhum setor da comunidade na conversação usual.

Além disso, o autor nomeia nove características para a diglossia: a função, o prestígio, a tradição literária, a aquisição, a estandarização, a estabilidade, a gramática, o léxico e a fonologia.

Concernente à função, em que as línguas de uma comunidade assumem papéis diferentes, Ferguson (1959) denomina de alta (*H*) e de baixa (*L*) porque existem lugares em que é adequado utilizar *H* e em outros, *L*. Nomeia as situações em que cada uma das variedades pode ser empregada. Nas situações de

empregabilidade da variedade A temos: sermão em igreja ou mesquita, carta pessoal, discurso em parlamento, discurso político, conferência universitária, notícias radiofônicas, editorial de jornal, notícia de jornal, legenda de filme, poesia. Para as situações em que a língua B geralmente é empregada temos: instruções a criados, garçons, operários, funcionários, conversa com familiares, amigos e colegas, novela radiofônica, legenda de caricatura política, literatura popular.

O prestígio das línguas está diretamente ligado à função que a línguas possuem, sendo que a variedade A possui alto prestígio e valor na sociedade, por isso é utilizada em lugares públicos, nas igrejas, discursos, jornais, poesia. Já B é uma língua marginalizada pela sociedade, falada somente em situações e em ambientes domésticos, em conversas com amigos, ordens para serviçais, literatura popular. Pode, no entanto, acontecer de as duas variantes A e B coexistirem em harmonia, sem rechaçarem ou diminuírem uma à outra.

A aquisição é, segundo Ferguson (1959), outra característica fundamental da diglossia, já que, conforme o autor, as crianças aprendem B de modo natural e A geralmente é aprendida no ensino formal, o que pode acarretar dificuldades na escola e corroborar para um maior preconceito com B.

A estandarização diz respeito ao estudo gramatical da língua, que geralmente é feito na língua A. Tópicos como a pronúncia, a ortografia e o léxico são demarcados, podendo variar somente dentro daquele limite. A língua B geralmente não possui estudos gramaticais e possui uma ortografia incerta. Consoante Ferguson (1959), há certa estabilidade nos casos de diglossia. Às vezes chegam a durar séculos, ou ainda, havendo situações de tensão (colonização, políticas linguísticas nacionalistas), pode ocorrer o desaparecimento de uma das línguas.

A gramática de A e B possuem, segundo Ferguson (1959), grande diferenças entre si, desde a ausência de classes gramaticais à flexão de verbos distintas. Quanto ao léxico, conforme o autor, a maior parte do vocabulário em ambas as variantes é compartilhada. A fonologia depende de qual seja a origem das línguas A e B, pois podem ser muito parecidas ou muito diferentes.

Em seu estudo sobre diglossia, Fishman (1972) explica que faz-se necessário assinalar a diferença de diglossia e bilinguismo. Para o autor, o bilinguismo é um tema a ser discutido por psicólogos e psicolinguistas, enquanto que a diglossia é um tema para sociólogos e sociolinguistas. O bilinguismo trata, na concepção do autor,

de indivíduos ou sociedades que manejam duas línguas, ao passo que a diglossia é a existência de mais de uma variedade linguística que cumpre papéis distintos no âmago da sociedade.

Existem ainda, comunidades bilíngues diglósicas e não diglósicas. As primeiras são comunidades em que seus falantes assumem e reconhecem que há duas variedades linguísticas no seio da comunidade e que elas cumprem funções distintas. As segundas são comunidades em que não se restringe o uso de qualquer uma das línguas, onde elas são faladas indistintamente (FISHMANN, 1972).

Complementando o conceito de diglossia, segundo Mozzillo (2001), “no momento em que é possível estabelecer algum grau – ainda que sutil – de hierarquia entre as línguas de um sujeito, passa-se a tratar desse fenômeno”.

No caso estudado aqui, a língua portuguesa é a língua de prestígio social, usada em todos os locais públicos, enquanto que a outra, o pomerano, é usada no ambiente familiar e na intracomunidade.

3.3. Code-switching

Para este estudo, é fundamental analisar a alternância de código ou *code-switching*. Para Myers-Scotton (1993), foi somente a partir da publicação de Gumperz e Hymes, em 1972, que os estudos sobre o *code-switching* ganharam ênfase entre os demais pesquisadores. Segundo a autora, Gumperz e Hymes utiliza o termo estratégia discursiva para caracterizar o *code-switching* como um princípio interacional que possui motivações estilísticas e metafóricas. Eles consideram as escolhas linguísticas como estratégias sociais, pois os falantes não utilizam somente a linguagem por conta de suas identidades sociais ou de fatores situacionais, mas sim buscam explorar as potencialidades das escolhas para transmitir significados de natureza sócio-pragmática.

A partir dessas pesquisas, nos anos 70 e 80 surgiram estudos sobre o *code-switching* tanto em uma abordagem sócio-pragmática, em que a alternância de código é tratada como um fenômeno discursivo-pragmático de motivações sócio-psicológicas subjacentes, quanto numa abordagem sintático-gramatical, que tem por objetivo formular restrições sintáticas e padrões de ocorrência universais para esta

prática discursiva. Até então, o *code-switching* era considerado uma prática discursiva resultante do desempenho imperfeito do falante bilíngue, cuja única motivação era, portanto, a falta de capacidade para abandonar uma língua ao falar a outra.

O *code-switching* é um fenômeno de grande frequência nos contatos linguísticos em comunidades bilíngues. As pesquisas sociolinguísticas e funcionalistas buscam analisar as funções a que esta prática linguística serve no discurso, já que consideram o uso da língua, em especial a escolha linguística, como um recurso disponível que mapeia relações sociais claramente definidas.

Para Grosjean (1982), Mackey (1968) e Hamers e Blanc (1968) além do grau, função e interação, o *code-switching* ou alternância de código é umas das principais características do bilinguismo a ser discutida, pois, assim como os falantes monolíngues podem eleger qual variedade linguística utilizar, os bilíngues também podem eleger em qual língua querem se pronunciar sobre determinado assunto ou com determinado interlocutor.

Grosjean (1982) nomeia um conjunto de fatores que influencia na escolha de qual língua utilizar como: participantes, situação, tópico discursivo e função de interação.

Os participantes são um fator importante na escolha linguística, pois o bilíngue escolhe em qual língua possui maior fluência o seu idioma preferido para utilizar com seu interlocutor. Além disso, a idade dos participantes interessa, pois em certas comunidades os mais jovens entre si falam a língua local e com os pais ou avós utilizam a língua familiar.

A situação é o lugar onde ocorre a interação, ou seja, o ambiente influencia da escolha linguística. Além disso, o grau de formalidade e intimidade entre os participantes.

O tópico do discurso, ou conteúdo, pode influenciar também na escolha linguística. Alguns assuntos o falante se sente mais à vontade para falar em determinada língua do que em outra. Por exemplo, questões afetivas geralmente possuem um léxico diferente do que realizar cálculos matemáticos.

A interação ocorre no momento em que uma língua é escolhida para a conversação, podendo ter como objetivo dar maior status ao participante, criar uma distância social, incluir ou excluir um monolíngue, pedir auxílios ou dar ordens.

Segundo Grosjean (1982), conforme os fatores elencados, o falante poderá falar de acordo com o esquema abaixo:

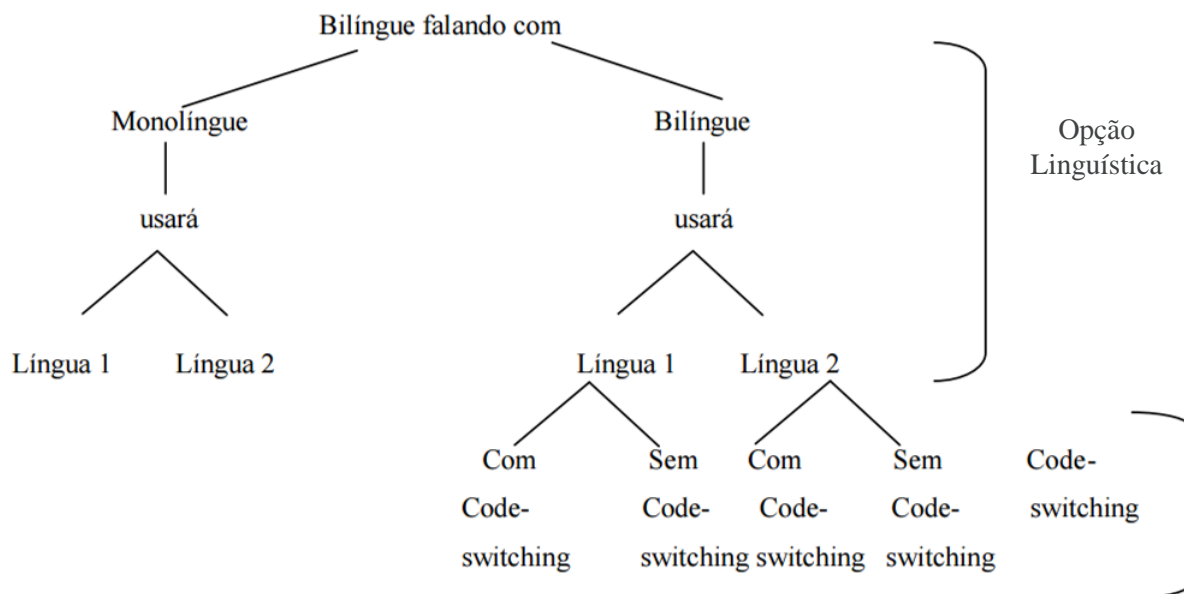


Figura 14: Esquema de demonstração de qual língua o falante bilíngue irá utilizar.

Em se tratando de *code-switching*, vários são os fatores que podem levar à escolha de uma das línguas em detrimento de outra no momento da comunicação. Para Fishmann (1965), três fatores estão na escolha do código, que possuem saliência variável de acordo com as condições interacionais em questão. O primeiro é o pertencimento ao grupo, que envolve critérios como idade, sexo, religião e raça. Além disso, há situação ou ambiente, que diz respeito aos participantes, ao ambiente físico e as funções e estilos do discurso. Por fim, o tópico surge como causa fundamental na escolha linguística, uma vez que os falantes podem escolher por línguas diversas aos tratar de tópicos diferentes.

Para Grosjean (1982), os motivos mais comuns para a alternância de código são os seguintes:

a) suprir uma necessidade de vocabulário: os bilíngues explicam o fato de alternarem entre códigos por não encontrarem uma palavra ou expressão apropriada;

b) continuar a conversa na última língua empregada: uma palavra diferente daquela em que a interação estava sendo conduzida geralmente propicia a continuação do discurso nessa língua;

- c) citar alguém;
- d) especificar o interlocutor;
- e) qualificar a mensagem: ampliar ou enfatizar um determinado ponto de vista, tornando-a mais ampla ou dando-lhe ênfase;
- f) marcar a identidade com o grupo, demonstrando solidariedade: a troca para a língua minoritária pode sinalizar solidariedade ao grupo;
- g) transmitir intimidade, fúria, aborrecimento;
- h) excluir alguém da conversa: ao utilizar uma das línguas desconhecidas a um dos participantes, o falante o exclui da interação;
- i) modificar o papel do falante, aumentando seu status ou outorgando-lhe maior autoridade;
- j) personalizar a mensagem, especificando o envolvimento do falante;

Nesse sentido, para este trabalho, consideraremos a definição de *code-switching* proposta acima, assumindo o fenômeno como uma alternância de códigos que não se restringe aos aspectos estruturais da língua, mas que é, antes de tudo, socialmente motivada.

3.3.1 Tipos de *code-switching*

Segundo Dabène e Moore (1995 apud MOZZILLO de MOURA, 1997), o *code-switching* pode ser classificado em três tipos: intra-sentencial, intersentencial e entre enunciados.

O intra-sentencial pode ocorrer sob as formas: unitária (apenas um elemento da frase) ou segmental (segmentos de cada língua se alternam). Dentro dessa primeira classe, há ocorrências com adaptação ou sem adaptação à língua de base.

O intersentencial ocorre no momento em que as línguas se alternam de uma sentença a outra, ou seja, noutra turno da conversação.

O *code-switching* entre enunciados consiste em que, depois de algum tempo utilizando uma língua, os participantes passam a utilizar a outra língua.

4. METODOLOGIA

Neste capítulo, serão apresentadas as etapas utilizadas na metodologia que se divide em estudo piloto, coleta de dados, entrevista sociolinguística aos alunos, entrevista sociolinguística aos professores e entrevista sociolinguística aos pais dos 8 alunos dos quais foram coletados dados de alternância de código entre português e pomerano.

Como já anteriormente explicitado, a presente pesquisa objetiva investigar as motivações e as situações comunicativas de 8 meninos bilíngues, em sala de aula, nas interações aluno-aluno e aluno-professor. Para isso, é importante considerar os mecanismos que desencadeiam a troca de uma língua para outra, que resultam no fenômeno principal de análise que é o *code-switching*.

Este estudo é do tipo etnográfico e sua escolha se justifica pela descrição e a interpretação das atitudes de indivíduos em seu contexto original (no qual ocorre o fenômeno) e nas suas relações naturais. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, do próprio conjunto de dados, que irá direcionando o que deve ou não ser examinado, a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Possui caráter interpretativo, uma descrição voltada para a compreensão dos eventos, neste caso, de salas de aula bilíngues pomerano-português, inseridas em uma comunidade também bilíngue

A metodologia utilizada está baseada na observação participante que vai ao encontro do objetivo da pesquisa, tendo em vista que faço parte da comunidade que será pesquisada e sou falante de pomerano, podendo, desta forma, interagir no contexto. Como pressupostos teóricos que serviram de base, estão a leitura de textos que abordam sociolinguística, etnografia e observação participante como Amaral (2003), Fino (2008) e Pereira (2007).

4.1. Estudo Piloto

A primeira etapa da pesquisa de campo foi a realização de um estudo piloto, a fim de realizar uma sondagem acerca da possibilidade de pesquisa e desenvolveu-se nos dias 15, 16, 24 e 25 de junho de 2015, na Escola Estadual de Ensino Médio Arroio do Padre, em Arroio do Padre – RS. Foi feito um contato anterior à realização das observações com a direção da escola, com o objetivo de explicar sobre o projeto de pesquisa e esclarecer dúvidas. A escola aceitou a realização do estudo piloto. Digo a escola, pois a direção realizou uma reunião com os professores, para se certificar da aceitação de que suas aulas fossem observadas e, posteriormente, em um segundo momento da pesquisa, gravadas. Neste primeiro momento não foram utilizados os dados coletados na pesquisa, por se tratar somente de uma sondagem preliminar, não foi utilizado termo de consentimento livre esclarecido.

O estudo consistiu na observação de aulas de disciplinas diversas, em todas as turmas da escola, para verificar a ocorrência de *code-switching*. Observou-se a ocorrência da alternância de código entre alunos bilíngues português-pomerano tanto em aulas com professor bilíngue, quanto com professor não bilíngue. Na tabela 1 são apresentados os dias, turmas e disciplinas observadas para o estudo piloto:

Tabela 2: Número total de dias, turmas, disciplinas observadas.

Data	Turmas	Disciplinas	Nº de aulas
15/06/2015	1º ano A	História	1
		L. Portuguesa	2
		Matemática	2
16/06/2015	1º ano B	Sociologia	1
		Matemática	1
		Filosofia	1
		L. Portuguesa	1
16/06/2015	1º ano C	L. Portuguesa	2
16/06/2015	2º ano B	Metodologia de Projetos	1
16/06/2015	3º ano B	L. Portuguesa	2
24/06/2015	2º ano A	Filosofia	1
		Física	1
24/06/2015	3º ano A	Literatura	1
		Física	1
25/06/2015	1º ano A	Biologia	2
		Física	1

As observações transcorreram de forma tranquila. Fui bem recepcionada pelos alunos, aos quais foi repassada a informação de que meu objetivo seria observar a didática utilizada em sala de aula pelos professores. Esse pretexto seria para que os alunos não se sentissem inibidos em falar naturalmente.

Nas observações algo foi presente em 6 das 7 turmas: a alternância de código era recorrente entre 4 alunos do sexo masculino, os quais sentavam-se próximos. Em apenas uma turma (3º ano A) a alternância era mais recorrente entre meninas, talvez por representarem a maior parte da turma.

Paiva (2007) realiza um estudo sobre a variável gênero/sexo, da variação e mudança linguística, esclarecendo as possíveis causas, geradoras de diferenças nos falares de homens e mulheres. Ao controlar a variável gênero é importante considerar o valor social da variante inovadora. Um processo de mudança pode atrelar-se à instalação de uma forma prestigiada ou ao desuso de uma forma estigmatizada na sociedade. Observa-se que, em muitos estudos sociolinguísticos, as mulheres tendem a implementar na língua formas prestigiadas pela sociedade.

No entanto, quando se verifica o processo de implementação de uma forma estigmatizada, são os homens que lideram o processo.

4.2. Coleta de dados

Após as observações do estudo piloto, foram selecionadas 2 turmas para a realização da coleta de dados, a turma do 1º ano A e do 1º ano B do Ensino Médio. Mais especificamente, dentro de cada turma foram coletados os dados de alternância de código de 4 meninos, totalizando 8 participantes.

A seleção das turmas do 1º ano diurnas se deu devido à frequência de uso da língua pomerana durante as aulas. Os meninos predominam na aula em termos de número em relação às meninas, assim como em relação ao uso do pomerano em sala de aula. Contudo, em todas as turmas há a presença da língua pomerana em aula, porém, em algumas classes de forma pouco perceptível, se resumindo a palavras afirmativas e negativas. Já nas turmas selecionadas, especificamente nos indivíduos selecionados, foram percebidos diálogos completos com alternância de código, sobre assuntos variados, inclusive sobre os conteúdos ministrados durante as aulas.

Para a coleta de dados foi adotada a metodologia da observação das aulas, juntamente com a gravação, através de um gravador Sony PX 240 Digital 4G e um tablet Galaxy Note 2014 Edition 10.1. O gravador foi colocado na mesa de um dos 4 alunos que pretendeu-se observar e o tablet, na mesa do professor, para captar a fala dos demais alunos da turma. Eram observadas de 4 a 5 aulas no período das 13h às 17h, sendo que se procurou observar aulas e dias alternadamente diferentes.

Na comunidade de Arroio do Padre a língua pomerana ainda pode ser considerada ágrafa. Contudo, no Espírito Santo existem cidades na qual a língua é cooficializada. Como instrumento metodológico para a transcrição dos dados coletados, foi utilizado o dicionário Enciclopédico Pomerano - Português.

4.3. Entrevista sociolinguística aos alunos

Dentro do cronograma do projeto de pesquisa, foi realizada uma entrevista sociolinguística com todos os alunos da escola. O objetivo da aplicação desse questionário foi trazer dados quantitativos como panorama geral do uso da língua pomerana entre jovens que, na sua maioria, possuem entre 15 e 18 anos. O questionário (Anexo A) é composto de questões de preenchimento de informações e de questões de múltipla escolha, nas quais os alunos indicam com um X a resposta desejada.

Sendo assim, as questões de 1 a 12 solicitam informações gerais: nome, idade, sexo, data de nascimento, endereço, idade e escolaridade dos pais e irmãos, além de religião. As questões 13 a 20 tratam sobre os usos linguísticos em pomerano e/ou português. São solicitadas informações sobre o bilinguismo ou não dos pais e avós, quais línguas são utilizadas em contexto familiar, qual língua foi adquirida primeiro e com que frequência o sujeito fala em pomerano diariamente.

A questão 21 trata dos domínios linguísticos, com base nos pressupostos de Fischmann (1972), sendo os domínios linguísticos escolhidos: igreja/culto; jogos de futebol; festas religiosas da comunidade; lar; escola; lavoura, comércio/venda e bailes. Já a questão 22 trata sobre qual língua é utilizada em situações que remontam à afetividade, como lembrar situações de infância e namorar, e situações mais formais como fazer cálculos e exercer a religião.

As questões 23 a 35 tratam sobre a relação entre língua e escola. Traço uma linha de tempo desde o início da vida escolar do pesquisado(a) até a atualidade. O objetivo é verificar como foi a evolução em relação à língua pomerana e à portuguesa, se há o fenômeno da diglossia em algum momento da vida escolar.

As questões 36 e 37 têm como objetivo verificar o grau de satisfação dos jovens em relação à comunidade onde vivem e onde gostariam de trabalhar, morar e estar no futuro.

4.4. Entrevista sociolinguística aos professores

Para tentar compreender como a escola reage e visualiza a realidade de seus alunos em relação ao uso do português e pomerano, foi aplicado um questionário sociolinguístico aos professores. O questionário (Anexo B) foi dividido da seguinte forma: as questões de 1 a 13 versam sobre informações pessoais e profissionais: nome, idade, sexo, formação, tempo de profissão, carga horária semanal, escolas e séries que o professor pesquisado prefere e com as quais trabalha.

As questões 14 a 19 tratam sobre o uso da língua pomerana pelos alunos e sobre as atitudes tomadas pelo professor em sala de aula com relação a esse contexto. As questões 20, 21 e 22 são sobre o conceito que o professor possui sobre língua materna, educação bilíngue e língua pomerana.

Diante de um contexto no qual alunos ingressam na escola tendo como língua materna a língua pomerana, e com o seu uso permanecendo mesmo após percorrido todo o ensino fundamental, é relevante analisar a percepção dos professores em relação ao bilinguismo dos alunos.

4.5. Entrevista sociolinguística aos pais dos alunos

Parte-se do pressuposto de que a família exerce grande influência nas atitudes de afirmação de identidade e de uso da língua de seus filhos na escola. Para isso, foi realizada uma entrevista sociolinguística com os pais dos 8 alunos selecionados, 4 do 1º ano A e 4 do 1º ano B. As questões (Anexo C) foram feitas em forma de perguntas direcionadas, através da gravação da fala dos pais, e versaram sobre diferentes aspectos.

As questões de 1 a 5 tratam de aspectos pessoais: nome, idade, sexo, endereço, escolaridade e profissão. As questões 6 a 10 versam sobre aspectos relacionados ao tipo de atividade e de cultivo que possuem na propriedade, ao papel desempenhado pelos membros da família, além da importância de cada um na

relação de trabalho. Segundo Maltzahn (2010), o trabalho e a família são valores tradicionais de uma família pomerana.

As questões 11 a 20 tratam de assuntos relacionados à língua em diferentes contextos, como atividades sociais, festas, torneios, bailes e com diversos interlocutores como empregados, filhos, amigos. As questões 21 a 25 são relacionadas à escola, ao uso do pomerano pelos filhos na escola, além da proposta de atividades de resgate e preservação do pomerano em ambiente escolar.

A questão 26 tem como objetivo colher informações sobre a origem dos antepassados, inclusive sobre o conhecimento que possuem da própria língua. A questão 27 faz referência à língua(s) materna(s) dos filhos.

5 RESULTADOS

Neste capítulo serão descritos a coleta de dados, juntamente com os resultados obtidos na pesquisa. Para tanto, foram analisados 55 vinhetas de alternância de código ou *code-switching*. No que diz respeito às entrevistas sociolinguísticas, serão apresentados gráficos e discutidos os dados relativos ao uso do pomerano, a opinião da escola e da família.

5.1 Análise do *Code-Switching*

Para a coleta de dados foram observadas no total 55 aulas, sendo 28 no 1º ano A e 27 no 1º ano B, conforme tabela abaixo:

Tabela 3: Dia, Turma, Disciplina e Número de aulas observadas.

Data	Turma	Disciplinas	Nº de aulas
12/08/2015	1º ano B	Filosofia	1
		Física	2
		Química	2
13/08/2015	1º ano A	Artes	2
		L. Portuguesa	1
		Matemática	2
14/08/2015	1º ano A	Biologia	2
		Geografia	1
		Sociologia	2
17/08/2015	1º ano B	História	2
		Matemática	1
	1º ano A	Matemática	2
19/08/2015	1º ano B	Física	2
		Espanhol	1
		Matemática	2

24/08/2015	1º ano B	Geografia	2
		L. Portuguesa	2
	1º ano A	L. Portuguesa	1
03/09/2015	1º ano A	Química	2
	1º ano B	Matemática	2
09/09/2015	1º ano A	Literatura	1
		Inglês	1
		Física	1
		L. Portuguesa	2
30/09/2015	1º ano B	Literatura	2
		Biologia	2
		Física	1
09/10/2015	1º ano A	Artes	2
	1º ano B	História	2
14/10/2015	1º ano A	L. Portuguesa	1
		Geografia	2
	1º ano B	Geografia	1
		Física	1
19/11/2015	1º ano A	Biologia	1
		Espanhol	2

Serão descritas e apresentadas as situações de *code-switching* por turma de forma separada: 28 vinhetas referentes às aulas do 1º ano A e 27 acerca das observações da turma do 1º ano B. Cabe ressaltar que os 8 informantes possuem a mesma frequência de uso do pomerano em sala de aula. Ao longo da coleta de dados, fui informada pela diretora que os 8 informantes eram oriundos da mesma escola no ensino fundamental. Os informantes eram colegas e pertenciam à mesma turma. Contudo, mas sem intenção e conhecimento da escola, acabaram ficando separados, 4 em cada turma.

5.1.1 Code-switching no 1º ano A

As coletas de dados na turma do 1º ano A ocorreram de forma satisfatória, mesmo com algumas paralisações do corpo docente, alguns dias de chuva em que não houve aula, mas nada que interferiu significativamente na coleta de dados. Após as observações piloto, logo no primeiro dia de coleta de dados, os informantes 3A e 4A questionaram sobre o meu trabalho. A única preocupação demonstrada foi a de que seus pais pudessem saber sobre o conteúdo das gravações. Respondi que não, sendo que, dessa forma, as conversas em pomerano ao entorno do gravador fluíram. Durante todo o período de coleta de dados, minha interação e comunicação com os 4 informantes foi se desenvolvendo bem, principalmente com os informantes 3A e 4A até pela minha localização na sala de aula, conforme demonstrado na figura abaixo, no qual G significa gravador, e O significa onde eu ficava localizada na sala de aula:

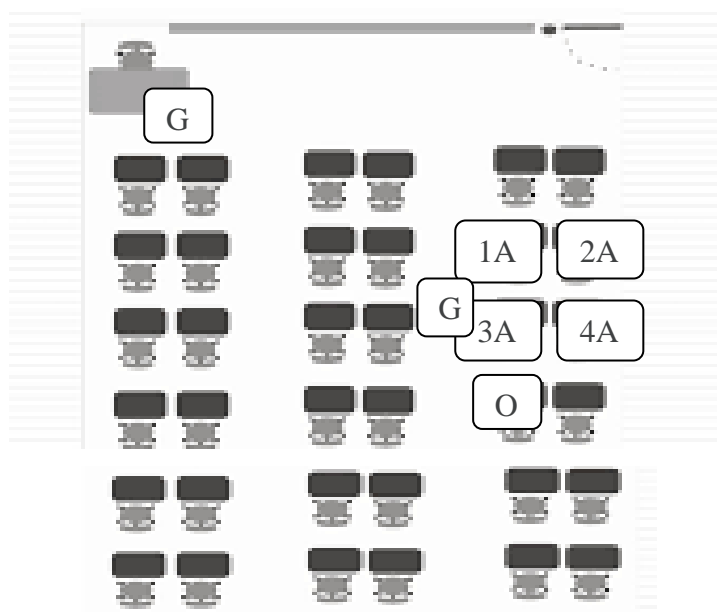


Figura 15: Mapa de distribuição da turma do 1º ano A.

Um gravador permanecia na mesa do informante 3A e o outro na mesa do professor. Ao longo das aulas, nossas conversas foram se desenvolvendo naturalmente. Nosso primeiro contato estabelecido havia sido em português e assim continuava, no sentido de preservar o real motivo das observações. Porém, da mesma forma, meu monitoramento de falar somente o português foi cedendo lugar até o dia em que o informante 3A me questiona, devido ao meu sobrenome, se eu

sabia falar pomerano. No momento, essa pergunta não era esperada, respondi negativamente com a cabeça e saí da sala. Contudo, minha resposta não o havia convencido. Os alunos chamaram a professora que estava na aula naquele período e perguntaram a ela se eu era falante de pomerano e ela, não sabendo do ocorrido, respondeu de forma positiva, além de dar informações pessoais sobre mim.

Ao retornar, o informante 3A sorriu para mim e disse: “Tu sabe sim falar pomerano, eu perguntei para a professora”. Nas aulas seguintes, as conversas dos participantes se tornaram mais monitoradas. O assunto não foi mais questionado até o dia em que eu conversava com os informantes acerca de um trabalho de Geografia no qual os alunos deveriam desenhar um mapa de localização e distância de suas residências até a escola, onde os informantes 3A e 4A conversavam em pomerano e eu lhes respondi em português. O informante 3A se pronuncia e diz o seguinte para mim: “Tu sabes tudo sobre nós, até onde moramos.” A partir desse momento, os informantes perceberam que eu compreendia e falava o pomerano. Então, diante disso, passei inclusive a utilizar o pomerano em minhas conversas com os informantes, o que gerou uma aproximação e intimidade nos assuntos abordados. A princípio, imaginava que o fato de os alunos saberem do meu bilinguismo pudesse ter impacto na coleta de dados, fato este que não ocorreu.

Na turma do 1º ano A, foram observadas e gravadas no total 28 aulas¹². Abaixo a transcrição das 28 vinhetas com *code-switching* cuja análise será feita com base nas motivações propostas por Grosjean (1982).

Vinheta 1:

Disciplina de Artes, professor monolíngue em português, dia 13/08/2015:

Os informantes interagem durante a aula, enquanto o professor escreve o conteúdo no quadro:

3A: Carlos¹³, duu deis dai staul breekka! (*Carlos, tu vais quebrar essa cadeira!*);

4A: Eu sei que sou gordo, mas não tanto;

2A: Não precisa ofender ele;

3A: Hai is seir fet (*Ele está muito gordo!*);

4A: E tu que é hässliq (*E tu que é feio*).

¹² Será considerado como aula o período de 45 min.

¹³ Utilizado como nome fictício.

Na vinheta acima, percebemos que os informantes alternam as línguas em um assunto descontraído. Na última vinheta, o informante 4A responde ao informante 3A em pomerano a palavra (“feio”). Pela observação do assunto, estima-se que a motivação para a realização da alternância possa ser no sentido de enfatizar um ponto de vista, a mensagem, ou seja, o informante 4A até pode ser gordo, mas o informante 3A é feio.

Vinheta 2:

Disciplina de Artes, professor monolíngue em português, dia 13/08/2015:

Após o professor terminar de passar o conteúdo no quadro, que no caso era a letra de uma música, ele a passou em áudio, o que gerou a interação entre os informantes:

1A: Wat wil hai mit deir música? (*O que ele quer com essa música?*);

2A: Ik hew ni forstâa! (*Eu não entendi!*);

1A: Ik hew ouk ni forstâa! (*Eu também não entendi!*);

2A: Ni hai wait wat hai wil (*Nem ele sabe o que ele quer!*);

2A: Júlio¹⁴, o que o professor quer que é para fazer com essa música ?

Na vinheta acima, pelas observações, os informantes utilizam o pomerano para fazer referência à música que foi utilizada pelo professor como conteúdo de aula. Na última vinheta, o informante 2A, toma a frente e alterna para o português, estima-se que seja para fazer referência ao professor e a música, ou seja, especificar o interlocutor.

Vinheta 3:

Disciplina de Língua Portuguesa, professora bilíngue em português-pomerano, dia 13/08/2015:

Ao iniciar a aula, a professora se pronuncia quanto à atividade do dia:

P: Quero que vocês continuem copiando a matéria até a página 290 do livro!

Os informantes 3A e 4A abrem o livro e começam a copiar e conversam:

3A: Wou du deist schriwa? (*Onde tu está copiando?*);

¹⁴ Nome fictício utilizado como referência a um terceiro colega, monolíngue em português.

4A: Hijr in 285 (*Aqui na 285*);

3A: Ik bin hijr aist in 277 (*Eu estou aqui recém na 277*);

P: Não acredito João¹⁵! Tu recém está na página 277. Pare de conversar e copie!

3A: Duu kast me schimpa, howa mândag is ales trecht! (*Tu podes me xingar, mas segunda-feira estará tudo pronto!*).

Na vinheta acima, em uma aula com a professora bilíngue, o informante parece realizar a alternância com a motivação de especificar o interlocutor, no caso, a professora. Pelas observações, também se percebeu um tom de irritação em sua fala. O aluno sabe que a professora é bilíngue, porém ela não responde, nem manifesta alguma reação. Ela fala nas duas vezes em português, mas demonstra ser bilíngue ao dizer ao informante 3A que entende em qual página ele está (ele disse em pomerano).

Vinheta 4:

Disciplina de Matemática, professora bilíngue em português-pomerano, dia 13/08/2015:

A professora inicia a aula perguntando:

P: Olá pessoal, como estão?

1A: Meir weiniger (*Mais ou menos*);

P: Por que meir weiniger? (*Por que mais ou menos?*);

1A: Isso tá muito difícil de matemática.

Parece nesta vinheta, que o informante 1A utiliza um termo em pomerano como forma de descontrair com a professora, no sentido de comicidade, para na última vinheta alternar para o português, como referência a um assunto sério, que é a dificuldade que está tendo na disciplina. Contudo, de forma geral, pelas observações, a professora interpreta como comicidade, pois não dá seguimento ao assunto, no sentido de questionar eventuais dúvidas do aluno. Além disso, a turma toda ri do informante 1A.

¹⁵ Pseudônimo utilizado como referência ao informante 3A.

Vinheta 5:

Disciplina de Matemática, professora bilíngue em português-pomerano, dia 13/08/2015:

A professora explica sobre a devolução das provas corrigidas, que serão entregues aos alunos na próxima aula, pois ela possui muitas turmas e não teria como guardá-las na sua casa. Diante disso, um aluno pronuncia a seguinte frase à professora e a todos os colegas:

3A: Professora, a senhora não tem em casa um backoowa (*forno de assar*) para colocar as provas?

A turma toda ri e a professora responde:

P: Sim, tenho backoowa (*forno de assar*), cockoowa (*fogão a lenha*);

3A: Então queima tudo ali.

No exemplo acima, o aluno 3A se sente à vontade para interagir com a professora, no caso seu interlocutor. A palavra “backoowa” significa o forno típico da cultura pomerana, no qual eram feitos pães, cucas e bolos. O diálogo parece demonstrar que o aluno realizou a alternância com a professora, pois sabia que a mesma é bilíngue, talvez com o intuito de dar comicidade ao assunto.

Vinheta 6:

Disciplina de Biologia, professora monolíngue em português, dia 14/08/2015: Enquanto a professora escreve o conteúdo no quadro, os 4 informantes conversam paralelamente:

1A: Kijk's dår dai määaka! (*Olha ali, aquela menina!*) (fazendo referência a uma foto no celular e mostrando ao colega ao lado);

2B: Is seia smuk (*É muito bonita*);

3B: Ik will uk kika (*Eu também quero ver!*)

4B: Duu müst hewa dai editor de imagens, den deist meia hult wåara! (Tu precisa ter aquele editor de imagens, pois pareceria mais velho).

Nesse momento a professora retorna o olhar aos informantes, que seguem o assunto:

3B: Sai forsteit ni deutsch! (*Ela não entende alemão*).

Nesse momento a professora para de copiar no quadro e diz que irá ditar o conteúdo, acabando dessa forma com a conversa paralela dos informantes e dos demais alunos.

Podemos perceber, no excerto, que os alunos utilizam o pomerano para assuntos relacionados a namoro, como algo que nem todos pudessem ter conhecimento, principalmente a professora, a excluindo do entendimento do assunto, pois é monolíngue. Além disso, é utilizado na oração um termo específico do português, pois não há a tradução literal em pomerano.

Vinheta 7:

Disciplina de Biologia, professora monolíngue em português, dia 14/08/2015:

Durante a aula, a professora passa o conteúdo no quadro, enquanto os informantes conversam entre si. Nesta situação outro colega (não bilíngue) interfere:

3A: Wat deit sai dowa schriwa? Wat is dat? (*O que ela está escrevendo ali? O que é aquilo?*);

4A: Uhn nu sai deit uk schtrika (*E agora ela está pintando também*);

3A: Parece um mijlchabusch aquele desenho (*Parece um pé de milho aquele desenho*);

P: Olha a conversa pessoal!

André: Eles ainda falam em alemão para a gente não entender.

Nesta vinheta, e pelo contexto, talvez a professora tenha entendido que o assunto se referia ao desenho que estava fazendo no quadro, pela frase pronunciada pelo informante 3A e se sentiu incomodada, solicitando que os mesmos parassem com a conversa. A motivação encontrada para esta vinheta nos parece estar relacionada à exclusão da professora do entendimento da conversa.

Vinheta 8:

Disciplina de Geografia, professora monolíngue em português, dia 14/08/2015:

A professora questiona sobre o trabalho que havia solicitado acerca do mapa que os alunos deveriam ter feito, do trajeto da escola até sua residência, com pontos de referência, o que gerou assunto entre os informantes:

1A: Tu fez?

2A: Não?

1A: Só que minhas estradas ficaram muito tortas;

2A: Lot ik saia, ik hew ni mâkt (*Deixa eu ver, eu não fiz*);

1A: Wat duu deist maina, ik bin din empregado! (*O que tu pensa, que sou teu empregado!*);

Nesta vinheta, o assunto começa em português. Pelas informações expostas, parece que a motivação para a alternância para o pomerano seja com o intuito de aumentar o status, mostrar autoridade diante do colega. Mas o informante 1A responde demonstrando a sua raiva na mesma língua que o informante 2A.

Vinheta 9:

Disciplina de Sociologia, professora monolíngue em português, dia 14/08/2015:

No início da aula, enquanto a professora se acomoda os informantes a ignoram e conversam entre si:

4A: Tu hest paté¹⁶ saia in na vend hüüt? (*Tu viste o paté hoje na venda?*);

2A: Hai deia schief gâa (*Ele tava caminhando torto*);

4A: Ele parecia tu domingo no jogo;

2A: Un duu deist meia drinka as ik, kast nist sâga (*E tu, bebe mais que eu, não pode falar nada*);

4A: Duu deist ut saia as paté! (*Tu que parece o paté!*).

Nesta vinheta, o informante 4A alterna para o português talvez com o objetivo motivacional de especificar o interlocutor, no caso chamar a atenção para a comparação que estava fazendo entre o informante 4A e o patê em tom de comicidade. A professora ignora o assunto.

Vinheta 10:

Disciplina de Sociologia, professora monolíngue em português, dia 14/08/2015:

Durante a aula, um dos informantes solicita a professora para ir ao banheiro, sendo que ela permite, e no retorno os colegas o indagam:

¹⁶ Apelido de referência a um sujeito da localidade.

2A: Duu bist ni blows in banheiro west, ou duu hest alas pissa! (*Tu não foi somente no banheiro, ou tu mijou tudo!*);

1A: Ik hew spatsijra bin diretora (Eu fui passear na diretora);

3A: Matando aula!

1A: Wes stil (*Fica quieto*);

3A: Da próxima vez vou falar para a professora.

Nesta vinheta, o informante interroga o colega sobre a ida ao banheiro em pomerano, a sentença que é proferida em português pelo informante 3A parece ter um tom ameaçador tendo em vista que a professora poderia ficar sabendo da verdade. Nesse sentido, o informante 3A introduz a sua sentença em português, podendo ser com a intenção de trocar o seu papel, aumentando – lhe o status de que contaria para a professora, ou até mesmo com intenção de que ela ouvisse naquele momento a conversa.

Vinheta 11:

Disciplina de Matemática, professora bilíngue em português-pomerano, dia 17/08/2015:

A professora solicita a resolução de exercícios no quadro, sendo que um dos informantes se dispôs a ir ao quadro, enquanto isso os demais conversam entre si, debochando do colega:

3A: Is alas schief dai linha (*Está toda torta aquela linha*);

4A: Hai wait ni schriwa, schrika um denker (*Ele não sabe escrever, desenhar e pensar*);

3A: Un is norh ain porco (*E é como um porco*);

P: João¹⁷ vem aqui fazer o exercício!

Nesta vinheta, pelo tom de ordem da professora, acredita-se que ela compreendeu que os informantes falavam do colega que estava no quadro realizando o exercício. Nesse sentido, a motivação da professora em dar a ordem ao informante 3A, pode ser para demonstrar autoridade, que compreendeu o assunto sobre o qual os informantes conversavam. Já o informante 3A, pelas observações,

¹⁷ Pseudônimo usado como referência ao informante 3A.

parece que tenha utilizado o pomerano para fazer referência ao seu colega, no caso, seu interlocutor.

Vinheta 12:

Disciplina de Matemática, professora bilíngue em português-pomerano, dia 17/08/2015:

No decorrer da aula, um assunto chama a atenção dos informantes e os distrai da aula:

2A: Duu hest saia, do bin mercado¹⁸ dowa nema cartão de crédito? (*Tu viste que no mercado estão aceitando cartão de crédito*);

3A: Ik forstouwa ni dai benhal do rina mooka (Eu não entendo como passar aquele negócio);

1A: Ik wah ni dowa ut klauk (Eu não consigo entender como funciona);

2A: Dai noma cartão de crédito deit al sâga, du hest helt un brinks ni bitola (*O nome cartão de crédito já diz, tu tens o dinheiro e não precisa pagar*).

Nesta vinheta, os informantes em pomerano todo o assunto que gira em torno de um termo que é utilizado em português, no caso, “cartão de crédito”. Pelo contexto, parece que os informantes não encontraram uma palavra ou expressão apropriada em pomerano, e, portanto, preenchem este item lexical com o termo em português.

Vinheta 13:

Disciplina de Língua Portuguesa, professora bilíngue em português-pomerano, dia 24/08/2015:

Enquanto os alunos resolvem os exercícios propostos, os informantes interagem entre si em pomerano, cochichando. Enquanto isso a professora observa os mesmos e diz:

P: Comigo não adianta falar mal de mim;

3A: Dat is schlimm (*Isso é brabo*);

Pedro¹⁹: Eu fico aqui só tentando entender.

¹⁸ Utilizo aqui palavra mercado como pseudônimo ao nome específico do comércio local.

Na vinheta acima, há a interferência de um aluno monolíngue em português na conversa dos 4 informantes. A reação do Pedro é de curiosidade diante da língua falada pelos colegas e não compreendida por ele. O informante 3A, ao utilizar o pomerano, parece querer marcar a sua identidade diante do grupo e dos demais colegas.

Vinheta 14:

Disciplina de Química, professora monolíngue em português, dia 03/09/2015:

Dois alunos conversam sobre um terceiro colega não bilíngue, o qual se levanta para colocar algo no lixo, despertando o interesse de diálogo entre os informante 3A e 4A:

4A : Kijk's dâr! Hai hât ni sich hâra wascht! (*Olha só! Ele não lavou o cabelo!*)

3A: Dat is beschmieren (*Aquilo está ensebado*);

4A: Blous mit lava-jato ta dat waja (*Só com lava-jato dá para lavar*);

3A: Maint já (*Acho que sim*).

No diálogo acima, detectamos que não há um termo específico ou tradução apropriada para a palavra lava-jato em pomerano. Com isso, talvez o informante 4A tenha como motivação para a alternância, o preenchimento de sua necessidade linguística com o termo em português.

Vinheta 15:

Disciplina de Química, professora monolíngue em português, dias 03/09/2015:

No decorrer da aula, os informantes conversam entre si sobre a devolução dos livros na secretaria.

2A: Wij muida dai livros guive (*Nós precisamos devolver os livros*);

1A: Muida a diretora froha (*Temos que perguntar à diretora*);

2A: Professora, posso ir na direção ?

P: Pode sim.

¹⁹ Pseudônimo utilizado como referência a um aluno monolíngue em português da turma que não faz parte dos 4 informantes.

Nesta vinheta, os informantes interagem em pomerano, utilizando termos em português dentro da sentença. Pela observação, parece que o informante 2A tem como motivação para a alternância especificar o seu interlocutor.

Vinheta 16:

Disciplina de Literatura, professora monolíngue em português, dia 09/09/2015:

A professora resolve aplicar um trabalho aos alunos, o qual consistia em 4 questões dissertativas. O trabalho é individual, podendo ser feita consulta ao próprio material. Após a entrega do trabalho pela professora, os informantes começam a trocar informações e respostas do trabalho:

2A: Ik hev schriwa bet hijr (*Eu escrevi até aqui a resposta*);

1A: Ik main is bet hijr! (*Eu acho que a resposta é até aqui*);

3A: Wou sin? (*Onde estão?*) apontado para o caderno;

P: Deu de conversa meninos!

1A: Ik mut uk schriwa um lessa (*Eu também tenho que escrever e ler*);

4A: Onde está a resposta da 3?

3A: Is hijr (*Está aqui*).

Neste exemplo, parece que os informantes utilizam o pomerano como uma forma de excluir a professora do entendimento da conversa. Ao perceber o diálogo, a professora solicita que parem de conversar, tendo em vista o trabalho ser individual. Além disso, os informantes não deixam de utilizar o pomerano diante da ordem da professora.

Vinheta 17:

Disciplina de Inglês, professora monolíngue em português, dia 09/09/2015:

Logo no início da aula a professora distribui um trabalho aos alunos, para ser entregue no final da aula, enquanto isso, os informantes trocam respostas:

3A: Wat wij muida schriwa hijr? (*O que temos que escrever aqui?*);

4A: Não sei o que é o "can" ou "could";

3A: Mas o "can" não é o mesmo que ik kan? (*Mas "posso" não é o mesmo que "eu posso"*);

4A: Acho que sim. Então vamos schriwa: I can play the piano (*Acho que sim. Então vamos escrever: Eu sei tocar piano*).

Nesta vinheta, os informantes alternam entre os códigos tentando achar uma resposta para os exercícios de inglês. Sendo assim, a motivação nos parece ser tentar fazer uma associação sobre o conhecimento que possuem sobre o pomerano com o inglês. Buscam semelhanças entre as duas línguas com o objetivo de obter a resposta correta.

Vinheta 18:

Disciplina de Física, professora monolíngue em português, dia 09/09/2015:

No início da aula, a professora propõe a resolução de exercícios no quadro. Uma aluna prontamente se levanta para ir ao quadro. Com isso, ao passar pelos colegas, ocorre o seguinte comentário:

1A: Kijk's dâr, sai is sou groud, sai passt ni hijr (*Olha ali, ela é tão grande, que não passa aqui* (referindo-se ao corredor);

2A: Achamos um filhote de elefante em plena região sul.

1A: Não, leão-marinho.

Na situação acima os alunos conversam sobre a colega que está resolvendo um exercício no quadro. Os alunos talvez utilizem o pomerano com o intuito motivacional de excluir a colega, pois a mesma é monolíngue, assim como a professora, portanto, não serão punidos. A segunda sentença é um complemento da primeira, pois ela entendida sozinha não tem sentido. Na terceira sentença, o informante 1A contradiz o informante 2A, em tom de comicidade.

Vinheta 19:

Disciplina de Língua Portuguesa, professora bilíngue em português-pomerano, dia 09/09/2015:

Durante a aula, após a professora solicitar a realização de exercícios, o informante 3A se dirige à mesma:

3A: Professora, sabia que eu andei de caRo sozinho;

P: Esse teu carro só tem um "R", não vai andar;

3A: Ah! Tu hest forstouwa! (Ah! Tu entendeu!);

P: Já, mas é carro que se diz! (Sim, mas é carro que se diz!).

Nesta interação, o informante se dirige à professora em português, contudo, devido à pronúncia do “R”, a professora tenta corrigi-lo. Dessa forma, talvez tenha despertado a irritação no informante, o motivando a alternar de língua, sabendo que a professora é bilíngue e, portanto, compreenderia a sua fala. Isso inclusive pode ser confirmado, pela resposta da professora na última vinheta.

Vinheta 20:

Disciplina de Língua Portuguesa, professora bilíngue em português-pomerano, dia 09/09/2015:

Os informantes se distraem enquanto a professora copia o conteúdo no quadro e conversam:

1A: O que é um xis burger? Agora tem para vender na lancheria;

2A: Burger muit flaisch sin (*Burger deve ser carne*);

1A: Já, sou dowá wisa in televisão mit flaisch uld (*Sim, assim como mostram na TV com carne velha*);

2A: Un dai willa dat nos up fokafen! (*E aí eles querem nos vender aquilo!*);

1A: Wen meia uld, meia gaud (*Quanto mais velho melhor*).

Nesta vinheta, o informante começa a conversa em português, porém, o informante 2A alterna a língua. O informante 1A não retorna ao português e sim continua toda a conversa na última língua empregada pelo informante 2A. Sendo assim, o restante do assunto se desenvolve em pomerano.

Vinheta 21:

Disciplina de Artes, professor monolíngue em português, dia 09/10/2015:

Durante a aula, um dos informantes questiona o colega acerca de uma cicatriz:

4A: O que é isso no teu braço?

2A: É uma cicatriz de quando eu caí, quando era pequeno;

4A: Ain ossa het te af loupá (*Um boi te derrubou*);

2A: Duu bist ain ossa (*Tu que é um boi*);

4A: Muuuu.

Nesta vinheta, a interação inicia em português e alternância ocorre pelo que parece, para dar um efeito de comicidade ao fato ocorrido com o informante 2A. Isso pode ser mais facilmente percebido, pela última vinheta, no qual o informante 4A imita o mugido de um boi.

Vinheta 22:

Disciplina de Artes, professor monolíngue em português, dia 09/10/2015:

Durante a aula, os informantes conversam entre si acerca das notas do PPDA (Plano Pedagógico Didático de Apoio):

2A: Tu olhou tua notas do PPDA?

3A: Tu passou em Matemática?;

2A: Sim, só fiquei em Português;

3A: Já, sai deit ni lous lâta (*Sim, ela não facilita nenhum pouco*).

Nesta vinheta, parece que a motivação do informante 3A para realizar a alternância do português para o pomerano é fazer a citação, referência à professora de português.

Vinheta 23:

Disciplina de Língua Portuguesa, professora bilíngue em português-pomerano, dia 14/10/2015:

Durante a aula, enquanto a professora copia o conteúdo no quadro, os informantes 4B e 3B mantêm um diálogo, em relação ao conteúdo:

4B: Wat is dat? Isso não tem acento? (*O que é aquilo? Isso não tem acento?*);

3B: Tu não sabe escrever!

4B: Ni, ik wait ni ! (*Não, eu não sei!*);

3B: Dat weg hijr, in caderno! (*Aquilo estava aqui no caderno*);

4B: Deixa eu ler para ti.

No exemplo acima, a primeira sentença pronunciada pelo informante 4B demonstra espanto. Na mesma frase, o informante alterna para o português para falar sobre um assunto que é ensinado em Língua Portuguesa na escola, que é

sobre acento ortográfico. Dessa forma, a motivação talvez seja a necessidade de preenchimento de um item lexical e disponibilidade de memória do que lhe é mais familiar e usual. Do mesmo modo o informante 3B utiliza este recurso na 4ª frase da interação.

Vinheta 24:

Disciplina de Geografia, professora monolíngue em português, dias 14/10/2015:

Enquanto a professora escreve no quadro, um dos informantes pega o celular e mostra ao colega um dos jogos:

4A: Duu forsteit deir hirj speela ? (*Tu sabes jogar este aqui?*);

3A: Ni, meu celular não é moderno (*Não, meu celular não é moderno*);

2A: Min celular deit bola speela (*Meu celular dá até para jogar futebol*);

4A: Kik`s hijr una, sai mut ni saia (*Olha aqui embaixo da mesa, ela não pode ver*);

3A: Ela tá olhando, foutchakta! (*Ela tá olhando, esconde!*).

Neste exemplo, os informantes iniciam em pomerano, talvez com o intuito de excluir a professora da conversa, para que a mesma não perceba que não estão copiando o conteúdo. No decorrer da conversa realizam a alternância, para fazer à referência a professora e a excluir do entendimento da conversa.

Vinheta 25:

Disciplina de Geografia, professora monolíngue em português, dias 14/10/2015:

Durante a aula, a coordenadora pedagógica interrompe a aula, para dar um aviso sobre uma excursão para o museu da PUC em Porto Alegre, e os informantes discutem sobre a possibilidade de viajar:

2A: Tu vais?

1A: Não.

2A: Wourün ni? (*Por que não?*);

1A: Min papa deit ni lâta (*O meu pai não deixa*);

2A: Min deit lâta (*Meu deixa eu ir*);

1A: Bom para ti!

No exemplo acima, o diálogo inicia em português e alterna para o pomerano, à medida que o informante 2A questiona o colega o motivo de não poder ir ao passeio proposto. O informante 1A parece realizar a alternância na última sentença com o objetivo de ampliar o sentido da mensagem.

Vinheta 26:

Disciplina de Biologia, professora monolíngue em português, dia 19/11/2015:

Enquanto a professora passava o conteúdo no quadro, os informantes e os alunos conversam bastante em sala de aula, como segue o diálogo:

2A: Minha caneta parou de escrever, não posso copiar;

O informante 3A oferece suas canetas ao colega.

3A: Duu must for deis ut suika (*Tu podes escolher uma dessas aqui*);

2A: Deir is gaud (*Essa é boa*);

3A: Is wårheit (*É verdade*);

2A: Eu acho que vou ficar com ela para mim.

Nesta vinheta, o informante 3A realiza a alternância com o informante 2A demonstrando sua solidariedade no empréstimo do material, e os informantes interagem em pomerano até a última alternância do informante 2A. Pela observação, parece que a motivação do informante 2A para realizar a alternância seja enfatizar a mensagem de que não irá mais devolver a caneta ao colega.

Vinheta 27:

Disciplina de Espanhol, professor monolíngue em português, dia 19/11/2015:

No início da aula, ao colocar o gravador na mesa, os informantes interagem comigo:

3A: Tu vais gravar de novo?

Mônica: Sim, é meu último dia.

2A: Un dai pilhas wara ni al (*E essas pilhas não terminam*);

3A: Sai het ain caixa köip (*Ela comprou uma caixa*);

Mônica: Min pilhas sin recarregáveis (*Minhas pilhas são recarregáveis*).

Nesta vinheta, me senti à vontade para interagir com os informantes, pois falavam de mim, portanto, resolvi responder aos mesmos. Pelo contexto, os informantes talvez tenham alternado para tentar me excluir da conversa, ou até para testar, até onde eu sabia do que eles falavam.

Vinheta 28:

Disciplina de Espanhol, professor monolíngue em português, dia 19/11/2015:

O professor, após tocar uma música aos alunos em espanhol solicitou exercícios de tradução da mesma, gerando a interação entre os informantes:

1A: O que é “noche larga”;

4A: Ik hew no ni fuuna (Eu não achei ainda);

3A: Eu também não;

2A: Ik uk ni (*Eu também não*);

1A: Ik main is ain groud nacht (*Eu acho que é uma noite grande*).

No exemplo acima, os informantes interagem entre si, sobre a tradução de um termo em espanhol. A motivação para a alternância talvez seja a utilização da última língua empregada para fazer a tradução do termo em espanhol.

Abaixo, apresentamos um quadro simplificado das possíveis motivações encontradas nos excertos dos informantes, com base nas motivações propostas por Grosjean (1982), para uma visualização mais clara:

Vinheta	Motivação
1	Qualificar a mensagem, enfatizando determinado ponto de vista.
2	Especificar o interlocutor.
3	Especificar o interlocutor.
4	Comicidade.
5	Comicidade.
6	Exclusão de alguém da conversa.
7	Exclusão de alguém da conversa.
8	Demonstrar autoridade.
9	Comicidade.
10	Trocar o papel do falante, aumentando-lhe o status.
11	Especificar o interlocutor.
12	Suprir uma necessidade de vocabulário: preenchimento de item lexical.
13	Marcar a identidade com o grupo.
14	Suprir uma necessidade de vocabulário: preenchimento de item lexical.
15	Especificar o interlocutor.
16	Excluir alguém da conversa.
17	Utilização do conhecimento prévio de uma língua para auxiliar na aprendizagem de outra.
18	Exclusão de alguém da conversa.
19	Demonstrar irritação.
20	Continuar a conversa na última língua empregada.
21	Comicidade.
22	Citar alguém.
23	Suprir uma necessidade de vocabulário: preenchimento de item lexical.
24	Especificar o interlocutor.
25	Qualificar a mensagem, enfatizando determinado ponto de vista.
26	Qualificar a mensagem, enfatizando determinado ponto de vista.
27	Excluir alguém da conversa.
28	Continuação da conversa na última língua empregada

Figura 16: Motivações para o *code-switching* no 1º ano A.

Podemos perceber que as possíveis motivações para a realização da alternância de código entre os informantes da turma do 1º ano são diversas, algumas se assemelham às motivações encontradas na literatura de Grosjean (1982). As principais encontradas foram: especificar o interlocutor, em muitas situações os informantes utilizaram o pomerano para especificar do que ou a quem se referia. Excluir alguém da conversa, pois o domínio do pomerano pelos informantes possibilitava esse recurso. Suprir uma necessidade de vocabulário, através do preenchimento de item lexical de outra língua, em algumas situações, talvez não tenha sido encontrado pelos informantes termos específicos em determinada língua e, dessa forma, sendo preenchidas na outra língua.

Entre as motivações percebidas nas vinhetas, o que chama a atenção é a comicidade. Os informantes, em inúmeras situações, realizam a alternância para fazer referência a situações engraçadas e piadas do cotidiano e de sala de aula. Além disso, não foi percebida pelas observações diferença de comportamento dos informantes de aula com professor bilíngue e professor monolíngue.

5.1.2 Code-Switching no 1º ano B

A turma do 1º ano B é mais tímida do que a turma do 1º ano A. Com isso, a captação das conversas dos alunos por meio das observações foi mais difícil, pois os mesmos falavam em tom mais baixo nas primeiras observações. Por outro lado, consegui deixar o gravador na mesa do informante 1B, que sentava ao lado do informante 2B. Em nenhuma das observações fui questionada pelos informantes ou demais colegas sobre o que eu estava fazendo na sala de aula. Ao longo do tempo de observações, a relação com a turma foi se tornando de amizade, principalmente com as meninas. Pude perceber que minha presença era notada pelos informantes na observação do dia 30/09/2015, na disciplina de Química, quando, durante a aula, foi solicitada a presença da professora pela direção. Fiquei sozinha com os alunos e assim que a professora saiu, começou o alvoroço e a bagunça até o momento em que o informante 3B grita aos colegas: - *“Fiquem quietos, vocês não têm respeito pela moça que está aqui com nós!”* Diante da reação do informante 3B, os demais

se calaram até o retorno da professora. Abaixo, a demonstração da disposição dos alunos, informantes e gravadores em sala de aula:

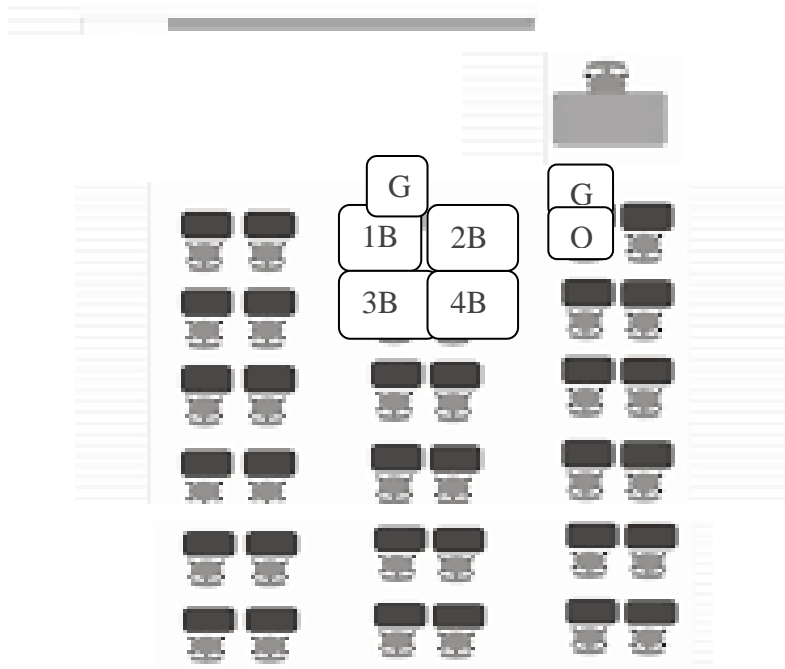


Figura 17: Mapa de distribuição da turma do 1º ano B.

Na turma do 1º ano B, foram observadas e gravadas no total 27 aulas²⁰. Abaixo, a transcrição das 27 vinhetas com *code-switching* e sua análise é feita com base nas motivações propostas por Grosjean (1982).

Vinheta 1:

Disciplina de Filosofia, professora monolíngue em português, dia 12/08/2015:

Ao iniciar a aula, a professora questiona os alunos se haviam mostrado aos seus pais o boletim de notas.

P: Levaram ontem os boletins para casa?

1B: Não;

P: E aí, não levaram?

3B: Não levamos;

4B: É que tava meio ruim;

²⁰ Será considerado como aula o período de 45 min.

P: Ah tá, impossível;

1B: Min mama muit ni waita (*Minha mãe não pode saber*);

4B: Min deit mi schimpa ven dai deir saia dai notas (*A minha vai me xingar se vir as notas*).

A professora se mostra indiferente ao diálogo entre os alunos e dá sequência à aula. Neste exemplo, o informante 1B alterna o diálogo talvez com a motivação de excluir a professora da conversa, pois a mesma é monolíngue em português. Dessa forma, a professora não saberia da real situação das notas dos informantes.

Vinheta 2:

Disciplina de Física, professora monolíngue em português, dia 12/08/2015:

Durante a correção de exercícios sobre dilatação volumétrica, os informantes acompanham e interagem entre si:

3B: Duu hest mook ? (*Tu que fez?*);

2B: Já (*Sim*);

3B: De quem tu copiou?

2B: Ik hew alaina mookt (*Eu fiz sozinho*);

3B: Então me empresta!

2B: Não.

Na vinheta acima, os informantes interagem entre si sobre os exercícios solicitados. Como o informante 3B não realizou o exercício indagou o colega 2A inicialmente em pomerano e após realiza a alternância parecendo demonstrar uma imposição, enfatizando a solicitação de empréstimo dos exercícios.

Vinheta 3:

Disciplina de Física, professora monolíngue em português, dia 12/08/2015:

Na aula seguinte, a professora segue passando exercícios no quadro, e ao final da aula no último exercício, um dos informantes questiona a professora:

1B: Tem que colocar na prova aquilo de 80 - 30?

P: Não, eu só estou colocando porque estou mostrando como se faz, de onde que tirei os valores.

2B: Wij muida hewa dai formulas in prova (*A gente tem que ter as fórmulas na prova*);

4B: Professora, a senhora vai deixar os cartazes para a prova?

P: Sim.

Na vinheta acima, há a alternância entre sentenças e alternância intrassentencial sobre as fórmulas matemáticas. Pela observação, percebe-se a utilização da palavra “formulas” e “prova” por ser tratar de termos matemáticos e portanto, fazem parte da disciplina. Como motivação os informantes parecem realizar a alternância para fazer referência ao interlocutor.

Vinheta 4:

Disciplina de Química, professora monolíngue em português, dia 12/08/2015:

Durante a aula, após a professora ditar o conteúdo, os informantes se distraem e interagem entre si:

1B: Tu vais ir no jogo domingo? Dowa bin São Domingos? (*Tu vais ir no jogo domingo? ali no São Domingos?*);

2B: Já, ik main papa deit mi lâta mit moto (*Sim, acho que o pai vai deixar eu ir de moto*);

1B: Ni, hai deit ni lâta, duu deis seir loupa (*Não, ele não vai deixar, tu corre demais*);

2B: Se tu me pedir carona, vou andar a 30km por hora.

Na vinheta acima, os informantes tratam de um assunto comum do cotidiano. Na primeira vinheta há a alternância na segunda pergunta da frase. O informante 1B parece demonstrar a alternância como uma forma de enfatizar o local da realização do jogo no domingo. Já na última sentença, o informante 2B realiza a alternância com um tom de raiva diante da frase anterior dita pelo informante 1B de deboche.

Vinheta 5:

Disciplina de Química, professora monolíngue em português, dia 12/08/2015:

Ao final da aula, a professora anuncia o conteúdo que será abordado na próxima prova, o que causa questionamento entre os participantes:

4B: Mas sai het ni dat nos hew! (*Mas ela não nos deu aquilo!*);

3B: Qual? Sobre aquele negócio de calefação?

4B: Já. Ik hew dat ni (*Sim, eu não tenho aquilo*);

3B: Eu vou olhar, mas tem sim. Aqui!

4B: Acho que eu dormi nessa aula.

No exemplo acima, os informantes interagem entre si sobre o conteúdo que a professora irá cobrar na prova. O informante 4B utiliza o pomerano e o informante 3B responde em português. Na última vinheta o informante 4B parece utilizar o português para modificar o papel do falante, dando-lhe autoridade.

Vinheta 6:

Disciplina de História, professora monolíngue em português, dia 17/08/2015:

Durante a aula, os informantes no intervalo da explicação questionam acerca do horário do recreio.

1B: Já é recreio depois dessa aula?

2B: Nei, is blous nerweia (*Não, só depois*);

1B: Ik hew as hunger (*Eu já tenho fome*);

3B: Hüüt is boun un rijs, ik hew frâga no bin kookan (*Hoje é feijão e arroz, eu perguntei lá na cozinha*);

1B: Humm, hüüt ik hew ni mirdaggeeta (*Humm, hoje eu não almocei*);

Na vinheta acima, o informante 1B lança o questionamento em português, porém, o informante 2B alterna para o pomerano. Pelo que parece essa, alternância motiva o informante 1B e 3B a continuarem a conversa na última língua utilizada, no caso, o pomerano.

Vinheta 7:

Disciplina de História, professora monolíngue em português, dia 17/08/2015:

Durante a aula, enquanto a professora escreve o conteúdo no quadro, os informantes interagem entre si:

4B: Esse teu celular não para de vibrar;

3B: Ah deixa, não tá incomodando;

1B: Sai deit dijr schimpa (*Ela vai te xingar*);

4B: Ni, sai deit ni saia (*Não ela não está vendo*).

No exemplo acima, pelo contexto e pela observação realizada, parece que os informantes realizam a alternância com o objetivo de fazer a citação à professora. Fazem referência à professora em pomerano, sem que ela compreenda do que se tratava o assunto entre os informantes.

Vinheta 8:

Disciplina de Matemática, professora bilíngue em português-pomerano, dia 17/08/2015:

Durante a aula, a professora questiona os alunos sobre os exercícios que estão resolvendo:

P: Fábio²¹ estás conseguindo resolver os exercícios?

3B: Já (*Sim*);

P: Então tá bom, continuem...

4B: Sou is gaud, sai deit fragâ un help (*Assim que é bom, ela pergunta e ajuda*);

3B: Seir gaud professora (*Muito boa professora*).

Na interação acima, a professora se dirige ao informante 3B em português. O informante 3B, talvez como forma de mostrar proximidade, já que a professora é bilíngue, responde em pomerano. Porém, a professora não dá continuidade na última língua empregada. O informante 4B prossegue o assunto com o informante 3B em pomerano.

Vinheta 9:

Disciplina de Física, professora monolíngue em português, dia 19/08/2015:

No início da aula, a professora realiza a chamada dos alunos, sendo que o participante 3B responde à chamada do colega que não compareceu:

P: Fabrício²²?

3B: Ni (*Não*);

A professora ignora a resposta, ou talvez a tenha compreendido e segue com a chamada. O informante continua o assunto com os colegas:

²¹ Pseudônimo utilizado como referência ao informante 3B.

²² Pseudônimo utilizado como referência a um dos colegas de sala de aula.

3B: Sin goursfâter is doud blejwa (*O vô dele faleceu*);

4B: Bah, coitado!

Neste exemplo, temos duas situações: na primeira, o informante 3B responde à professora em pomerano, talvez com o intuito de testar a professora e ver sua reação. Na segunda situação: o informante dá seguimento ao assunto com o colega. Contudo, o participante 4B realiza a alternância podendo ser para enfatizar a mensagem de espanto diante do ocorrido.

Vinheta 10:

Disciplina de Física, professora monolíngue em português, dia 19/08/2015:

Durante a aula, os informantes conversam sobre a colega de turma, que retorna do banheiro, monolíngue em português;

2B: Tu viu ela no baile sábado?;

4B: Sim;

Neste momento a colega em questão olha para os informantes;

2B: Sai deit ut saia as ain uul speigel (*Ela parecia uma coruja*);

4B: Mit dai ni kâma hâr (*Com aqueles cabelos descabelados*).

A colega somente observa e os informantes terminam o assunto. Neste exemplo, pelo contexto observado, o que motivou os informantes para a realização da alternância foi excluir a colega do entendimento da conversa, pois ela é monolíngue em português.

Vinheta 11:

Disciplina de Espanhol, professor monolíngue em português, dia 19/08/2015:

Durante a aula, enquanto o professor aguarda a resolução dos exercícios pelos informantes, eles interagem entre si:

4B: Morgen wij hew aula? (*Amanhã nós temos aula?*);

3B: A paralisação é quinta-feira;

4B: É que eu achei que amanhã já fosse quinta, ik wil schlopa gans dâg (*É que eu achei que amanhã já fosse quinta, eu quero dormir o dia todo*).

Neste exemplo, o informante 4B questiona o colega sobre o dia da paralisação dos professores, sendo que no final da sentença utiliza a alternância com um termo em português. Parece que o informante 3B dá seguimento ao assunto na última língua empregada pelo colega, como possível motivação. Do mesmo modo na última vinheta o informante dá seguimento ao assunto em português, até realizar a alternância, talvez com o intuito de enfatizar a mensagem do que irá realizar no dia da paralisação.

Vinheta 12:

Disciplina de Matemática, professora bilíngue em português-pomerano, dia 19/08/2015:

Uma aluna está no quadro resolvendo um exercício e os participantes 1B e 2B interagem entre si:

2B: Brүүkta dār schriwa dai infinitivo? (*Preciso escrever o infinitivo?*);

1B: Já (*Sim*);

2B: Professora, preciso colocar o infinitivo no exercício?

P: Sim, é preciso colocar o infinitivo.

1B: Eu te disse!

2B: Só queria ter certeza.

No exemplo acima, o informante 2A inicia a sentença em pomerano e ao final utiliza um termo específico da matemática em português, no caso, a palavra “infinitivo”. Além, disso, segundo as motivações propostas por Grosjean (1982), há a continuidade do uso da última língua utilizada pelos alunos, devido à interação que ocorreu entre eles e a professora.

Vinheta 13:

Disciplina de Matemática, professora bilíngue em português-pomerano, dia 19/08/2015:

Após a professora passar um exercício aos alunos, um dos informantes a questiona:

4B: Professora, wat deist duu mooka sunåawend un sündag? (*Professora, o que tu faz no sábado e domingo?*);

P: Eu fico corrigindo as provas e trabalho de vocês, professor não tem fim de semana;

4B: Owa duu must ni forgeeta ain gaud nota hewa (*Mas tu não pode esquecer de me dar uma boa nota*);

1B: Dá tudo zero para ele.

Nesta vinheta, o informante 4B sabe que a professora é bilíngue e talvez com o objetivo de mostrar intimidade com a mesma diante da turma, inicia o diálogo em pomerano. Mesmo a professora compreendendo, ela responde em português, talvez para não demonstrar aos demais alunos que pudesse estar comentando algo confidencial com o informante 4B.

Vinheta 14:

Disciplina de Geografia, professora monolíngue em português, dia 24/08/2015:

O conteúdo desta aula é sobre latitude e longitude, zonas térmicas, linhas imaginárias, com ilustração no mapa mundial. Ao ser explicada e demonstrada pela professora a zona temperada no mapa, os informantes iniciam um diálogo paralelo:

1B: Bom mesmo é um wurst bastante temperado (*Bom mesmo é uma linguiça bastante temperada*);

2B: Mit feel pol (*Com bastante cebola*);

1B: Dat deirs gaud smeka (*Tem um gosto muito bom*);

2B: Muit seia bråd sin (*Tem que ser bem frita*);

No exemplo acima, na primeira vinheta, o informante 1B utiliza um termo em pomerano na sentença. Os informantes a partir daí, parece que foram motivados a dar prosseguimento à conversa na última língua empregada.

Vinheta 15:

Disciplina de Geografia, professora monolíngue em português, dia 24/08/2015:

A professora propõe aos alunos um trabalho, no qual os alunos deveriam fazer o mapa de localização de onde moram, do trajeto de casa até a escola:

2B: Wij muida dai loch ala schtrika (*A gente tem que desenhar todos buracos*);

3B: Claudio²³ deit hia una woona (*O Claudio mora aqui embaixo*);

1B: Tem que passar 4 pontes;

2B: E 3 vendas também;

3B: Ahr mai goodt! É muita coisa! (*Oh meu Deus!*).

No exemplo acima, os informantes interagem entre si sobre o trabalho a ser realizado, realizando a alternância para a descrição dos pontos que devem ser lembrados para o desenho do trajeto. Na última vinheta, parece o informante 3B realiza a alternância com a motivação de enfatizar a mensagem de espanto diante do trabalho a ser realizado.

Vinheta 16:

Disciplina de Língua Portuguesa, professora bilíngue em português-pomerano, dia 24/08/2015:

Próximo do final da aula, o informante 2B pergunta à professora:

2B: Que horas são, professora?

P: São quatro e meia;

2B: Is früü! (*É cedo!*);

3B: Melhor que 4 e 20;

4B: Ou 4 e 29.

Nessa vinheta, pela observação, parece que o informante 2B é motivado pela irritação para realizar a alternância, pois ainda faltava muito para o término da aula. Do mesmo modo, assim como já citado em outros exemplos, a língua predominante para os números é o português.

Vinheta 17:

Disciplina de Língua Portuguesa, professora bilíngue em português-pomerano, dia 24/08/2015:

²³ Pseudônimo utilizado como referência ao informante 2B.

A professora, ao fazer a chamada, solicita que se manifestem os alunos que tiraram R(reprovado) nas menções do último trimestre, o que gerou conversa entre os alunos em geral e entre os informantes:

2B: Ik dau stil blijwa (*Eu vou ficar quieto*);

1B: Ik uk (*Eu também*);

3B: Tu rodou em alguma matéria?

1B: Já, in ain (*Sim, em uma*);

3B: Wou duu kreega dat? (*Como tu conseguiste isso?*);

1B: Eu não acertei tudo.

No exemplo acima, os informantes 2B e 1B utilizaram o pomerano com um sentimento de fuga de possíveis questionamentos acerca do assunto abordado em sala de aula pela professora. O informante 3B se insere na conversa, utilizando o português para retomar o assunto, contudo o informante 1B se sente mais à vontade de responder em pomerano. O que pode ter motivado os informantes a realizar a alternância é manter a informação de quais disciplinas tenham reprovado em segredo.

Vinheta 18:

Disciplina de Matemática, professora bilíngue em português-pomerano, dia 03/09/2015:

Durante a aula, os informantes interagem sobre a chuva que cai naquele dia:

3B: Não podia chover hoje, eles queriam plantar fumo em casa;

2B: Lá em casa já plantaram, mas é muita chuva mesmo, dai fluss wara al full (*Lá em casa já plantaram, mas é muita chuva mesmo, os arroios ficam completamente cheios*);

3B: Dowa in huss uk, wijn koon ni hina ross gâg (*Lá em casa também, nós não conseguimos ir na lavoura*).

No exemplo acima, pela observação, parece que o informante realiza a alternância com a motivação de enfatizar a mensagem, através das consequências da chuva. Da mesma forma, o informante 3B dá seguimento ao diálogo na última língua utilizada, no caso, o pomerano.

Vinheta 19:

Disciplina de Matemática, professora bilíngue em português-pomerano, dia 03/09/2015:

Após o recreio, ao iniciar a aula, os informantes conversam sobre a merenda:

4B: Wou fell banana duu hest eat? (*Quantas bananas tu comeu?*);

1B: 5 (cinco);

3B: Duu deist laigen, ik hew saia umas 20! (*Tu tá mentindo, eu vi umas 20!*);

1B: A merendeira deixou livre, tinha que comer.

4B: Viu como tu estavas mentindo.

Neste exemplo, os informantes 4B e 3B questionam o informante 1B sobre quantas bananas o mesmo havia comido na merenda. A língua utilizada é o pomerano, porém o informante utiliza o português para as respostas, talvez motivado por esconder a verdade, no que não teve êxito. Na última vinheta, o informante 4B parece modificar o papel do informante 1B, enfatizando a mentira do informante 1B.

Vinheta 20:

Disciplina de Literatura, professora monolíngue em português, dia 30/09/2015:

Enquanto a professora passa o conteúdo no quadro, os informantes conversam sobre a professora:

3B: Hüüt sai het ni si bijnkempt (*Hoje ela não se penteou*);

4B: Un het si bijnstrich as ain palhaço (*E se pintou como um palhaço*);

3B: Daqueles de circo;

P: Aconteceu alguma coisa, meninos?

4B: A gente tava falando como a senhora tá bonita.

P: Obrigada.

Neste exemplo, os informantes iniciam a sentença em pomerano para falar da professora, no caso, como fator motivacional, falar do interlocutor. Ao final da sentença, o informante 4B alterna para o português talvez com o intuito de preencher um item lexical, a palavra “palhaço”. A professora, que é monolíngue, os

questiona sobre a conversa. Neste momento, o informante 4B alterna a língua para responder à professora, que é monolíngue.

Vinheta 21:

Disciplina de Biologia, professora monolíngue em português, dia 30/09/2015:

No início da aula, quando a professora ingressa na sala, os informantes conversam entre si com um tom provocativo a ela:

1B: Deis bala deit seir gaud smeka (*Esta bala está muito boa*);

2B: Sai forsteit ni wat duu hest sägt (*Ela não entende o que tu falou*);

P: Pessoal, vou ditar a matéria!

1B: Ela não gostou.

2B: Acho que não.

Na vinheta acima, os informantes iniciam o diálogo em pomerano, talvez com a motivação de marcar identidade do grupo frente à professora, a excluindo do entendimento do assunto, por ela ser monolíngue. Contudo, a professora interrompe o diálogo dos informantes, parecendo demonstrar sua autoridade diante dos alunos, o que os motiva a alternar também para a língua de uso da professora.

Vinheta 22:

Disciplina de Biologia, professora monolíngue em português, dia 30/09/2015:

No decorrer da aula, a professora desistiu de ditar o conteúdo e os informantes interagem sobre assuntos cotidianos:

4B: Ontem o pai colocou o trator in na grâwa (*Ontem o pai colocou o trator na valeta*);

3B: Ni, wat het hai mökt! (*Não, o que ele fez!*);

2B: Het si brooka? (*Ele machucou-se?*);

4B: Ni, blous dai rad is lous bleewa (*Não, só a roda se soltou*).

No exemplo acima, o informante 4A alterna com um termo em pomerano no final da frase. Pelo que parece, os demais informantes, inclusive o informante 4B, tiveram como motivação dar seguimento ao assunto na última língua empregada.

Vinheta 23:

Disciplina de Física, professora monolíngue em português, dia 30/09/2015:

A professora escreve um exercício no quadro, quando é interrompida pelo informante 1B:

1B: Professora, preciso de ajuda!

P: O que tu não entendeu?

1B: Este valor aqui, como transforma?

P: É preciso fazer na calculadora, existem as funções, olha aqui.

O colega 2B sentado ao lado, que escutou a explicação da professora, diz ao colega 1B:

2B: Ik hev ni fochtouwa! (*Eu não entendi!*);

1B: Duu nem deist numerr un deist schriwa hijr una e multiplica mit deir hijr (*Tu pega este número e escreve ele aqui embaixo e multiplica com este outro aqui*);

2B: Hum... Sou dein. (*Hum... Assim então*).

Podemos perceber na vinheta acima que o aluno 2B parece excluir a professora da conversa, pois o mesmo poderia ter solicitado a ela nova explicação, sendo bilíngue ou não. Porém, devido ao fato de o colega 1B partilhar o mesmo par de línguas, compartilhou com ele sua dúvida com o colega, com quem se sentia mais à vontade.

A palavra “multiplicijre” em pomerano, correspondente ao “multiplica” em português, pode não ter a mesma força comunicativa no exemplo citado. Como o assunto em questão era um problema de física, e os cálculos físicos e matemáticos são ensinados em português na escola, a alternância tornou a mensagem mais clara sobre a operação que deveria ser feita.

Vinheta 24:

Disciplina de História, professora monolíngue em português, dia 09/10/2015:

Durante a aula, enquanto a professora está repassando o conteúdo no quadro, os informantes traçam uma conversa sobre dinheiro:

1B: Me empresta 1 real?

2B: Já (*Sim*);

1B: Será que está aberta a farmácia? Ik wil ain xarope, um ik wil fum planta wen wij måkã na huss (*Eu quero um xarope e quero plantar fumo quando formos para casa*);

3B: Eu não planto fumo em casa, eu planto na lavoura.

Nessa vinheta podemos perceber a intromissão do informante 3B em português para fingir um tom de seriedade à conversa que até então se desenrolava de forma descontraída. Além disso, são utilizadas duas palavras em português no meio de uma sentença na qual o termo correspondente em pomerano mais próximo é “sirup”, no caso a palavra “xarope”, na 3ª sentença. Pela observação, parece que a motivação para a realização da alternância principalmente na última vinheta, seja enfatizar a mensagem.

Vinheta 25:

Disciplina de História, professora monolíngue em português, dia 09/10/2015:

Após a professora terminar de passar o conteúdo no quadro, os informantes conversam entre si ignorando a presença da mesma.

2B: Duu häst saia mij prima sündag doua in fest? (*Tu viste minha prima domingo na festa?*);

1B: Já, is ain smuk måkã (*Sim, é uma moça bonita*);

3B: Eu já dei uns beijos nela!

2B: Tu enrolou ela.

3B: Kast blijwa mit sai, ik wil ni meir (*Pode ficar com ela, não quero mais*).

Nesta vinheta, percebe-se que a inserção de um termo em português na sentença, no caso a palavra “prima”, acredita-se que seja pelo desconhecimento do termo em pomerano. Nessa vinheta, o assunto era algo íntimo e percebemos que houve a alternância pelo informante 3B no sentido de enfatizar a mensagem de ordem.

Vinheta 26:

Disciplina de Geografia, professora monolíngue em português, dia 14/10/2015:

Ao final da aula, a professora repassa um aviso aos alunos: - “Não se esqueçam de trazer uma régua para a próxima aula”. Neste momento, os informantes interagem:

4B: Sim, sora;

3B: Se não tu vai apanhar;

4B: Ik hev ain gans groud huus (*Eu tenho uma bem grande em casa*);

3B: 30 centímetros?

4B: Ni, 50 centímetros (*Não, 50 centímetros*);

3B: Den is gaut groud ta schachtkrijga (*Então está de bom tamanho para apanhar*).

Na vinheta acima, podemos perceber a utilização do pomerano para falar sobre assuntos descontraídos a partir de um pedido formal da professora. Nesta conversa nos parece que a motivação seja excluir a professora do entendimento da conversa. Além disso, há a alternância e mistura de código entre o português e o pomerano para fazer referência a números matemáticos. Em relação aos números, podemos perceber que não há a pronúncia em pomerano, o que pode ser motivado pela disponibilidade de memória para determinados assuntos.

Vinheta 27:

Disciplina de Física, professora monolíngue em português, dia 14/10/2015:

A professora relata uma explicação sobre o fenômeno físico da dilatação, utilizando uma folha de caderno para fazer a ilustração de uma chapa de alumínio e demonstrando o que ocorre ao entrar em contato com calor. Na demonstração, a professora curva a folha, que fica como um arco. Após a explicação, os informantes conversam:

2B: Dat wat sai deit sâga is ain spek (*Aquilo que ela está falando é um toucinho*);

4B: Is wârheit (*É verdade*);

2B: Pior que parece um toucinho bem gordo.

Na interação acima, os alunos trazem para a sua realidade um exemplo do conteúdo, como uma forma de melhor compreendê-lo, além de ser uma forma de fazer piada com a comparação. Além disso, na última frase da vinheta, parece que o português é utilizado pelo informante 2A com a motivação de qualificar a mensagem, enfatizando seu ponto de vista.

Abaixo, apresentamos um quadro simplificado das possíveis motivações encontradas nos excertos dos informantes, com base nas motivações propostas por Grosjean (1982), para uma visualização mais clara:

Vinheta	Motivação
1	Exclusão de alguém da conversa.
2	Qualificar a mensagem, enfatizando determinado ponto de vista.
3	Especificar o interlocutor.
4	Qualificar a mensagem, enfatizando determinado ponto de vista.
5	Trocar o papel do falante, aumentando-lhe o status.
6	Continuar a conversa na última língua empregada.
7	Citar alguém.
8	Demonstrar intimidade.
9	Qualificar a mensagem, enfatizando determinado ponto de vista.
10	Excluir alguém da conversa.
11	Continuar a conversa na última língua empregada.
12	Continuar a conversa na última língua empregada.
13	Demonstrar intimidade.
14	Continuar a conversa na última língua empregada.
15	Qualificar a mensagem, enfatizando determinado ponto de vista.
16	Demonstrar irritação.
17	Manter uma informação em segredo.
18	Continuar a conversa na última língua empregada.
19	Modificar o papel do falante, aumentando-lhe o status.
20	Falar do interlocutor, excluir da conversa.
21	Marcar identidade com o grupo.
22	Continuar a conversa na última língua empregada.
23	Excluir alguém da conversa.
24	Qualificar a mensagem, enfatizando determinado ponto de vista.
25	Qualificar a mensagem, enfatizando determinado ponto de vista.
26	Excluir alguém da conversa.
27	Qualificar a mensagem, enfatizando determinado ponto de vista.

Figura 18: Motivações para o *code-switching* do 1º ano B.

Assim como na turma do 1º ano A, podemos perceber que as possíveis motivações para a realização da alternância de código entre os informantes da turma do 1º ano B são diversas, e que algumas se assemelham às motivações encontradas na literatura de Grosjean (1982). As principais encontradas foram: qualificar a mensagem, enfatizando determinado ponto de vista, nas situações em que os informantes realizam a alternância para dar ênfase ao assunto que estava sendo tratado. Além dessa, assim como a turma do 1º ano A, as mais recorrentes são: especificar o interlocutor, excluir alguém da conversa, suprir uma necessidade de vocabulário.

Na turma do 1º ano B, além da comicidade, também foi percebida como motivação da alternância manter segredo sobre determinado assunto, geralmente relacionado ao conteúdo de aula. Além disso, não foi percebida pelas observações, diferença de comportamento dos informantes de aula com professor bilíngue e professor monolíngue.

5.2. Entrevista sociolinguística aos alunos

No dia 03 de dezembro de 2015 foi aplicado o questionário sociolinguístico aos alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Arroio do Padre, Arroio do Padre – RS, com o objetivo de trazer dados quantitativos sobre o uso do pomerano na comunidade escolar. Foram respondidos 153 questionários (Anexo C) distribuídos em 7 turmas, conforme quadro abaixo:

Turma	Número de alunos
1º ano A	29
1º ano B	16
1º ano C	12
2º ano A	31
2º ano B	16
3º ano A	35
3º ano B	14

Figura 19: Quadro com a distribuição de questionários aplicados por turma.

Para a aplicação do questionário aos alunos, já havia conversado previamente com os professores, pois necessitaria da cedência de suas aulas. Fui bem recepcionada pelos alunos, que em sua totalidade se prontificaram a responder as questões. Ao final da aplicação do questionário nos 1º anos A e B, conversei com os 8 informantes a respeito da entrevista que seria feita com suas famílias. Todos informaram seus endereços e confirmaram que avisariam seus pais. O informante 3A, ao entregar seu questionário, falou ao colega 4A: *“Isso serve para ver se vem algum professor de pomerano para a escola”*. Após a realização das entrevistas, conversei com a Diretora da Escola sobre o que havia ocorrido, em relação ao informante 3A. A Diretora informou que a escola tem interesse em elaborar um projeto ou implementar uma disciplina relacionada ao pomerano, tendo em vista que há duas professoras na escola que dominam o pomerano.

São apresentados os resultados de forma geral acerca do questionário aplicado aos alunos, de acordo com os blocos em que foram separadas as questões.

As questões de 1 a 12 abordam informações gerais sobre os alunos. A idade dos alunos varia entre 14 e 24 anos, sendo que o maior percentual de estudantes da escola possui 17 anos, representando 33% dos discentes. O percentual de alunos do sexo feminino e masculino, bem como o local onde moram será apresentado na figura abaixo:

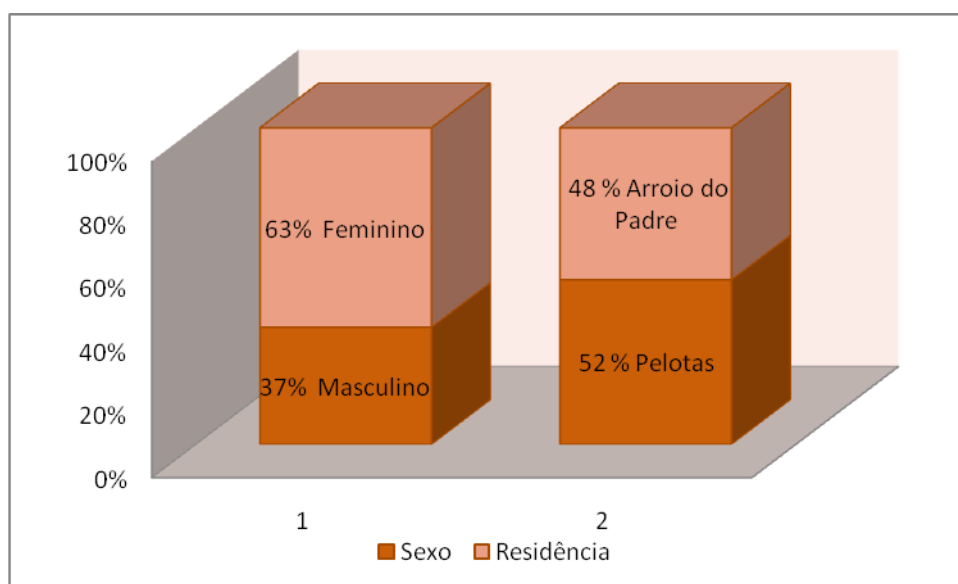


Figura 20: Gráfico com os dados sobre o sexo e local de residência dos pesquisados.

Chama a atenção que mais da metade dos alunos da escola reside em Pelotas. Pelas respostas, são moradores da zona rural, que assim como os 8 informantes da pesquisa, residem nos limites entre os dois municípios.

A média de escolaridade dos pais dos participantes é até a 4ª série do ensino fundamental. Como nem todos os participantes souberam responder à questão, foram utilizados como dados de base para o gráfico abaixo 139 respostas referentes à escolaridade do pai e 127 respostas referentes à escolaridade da mãe:

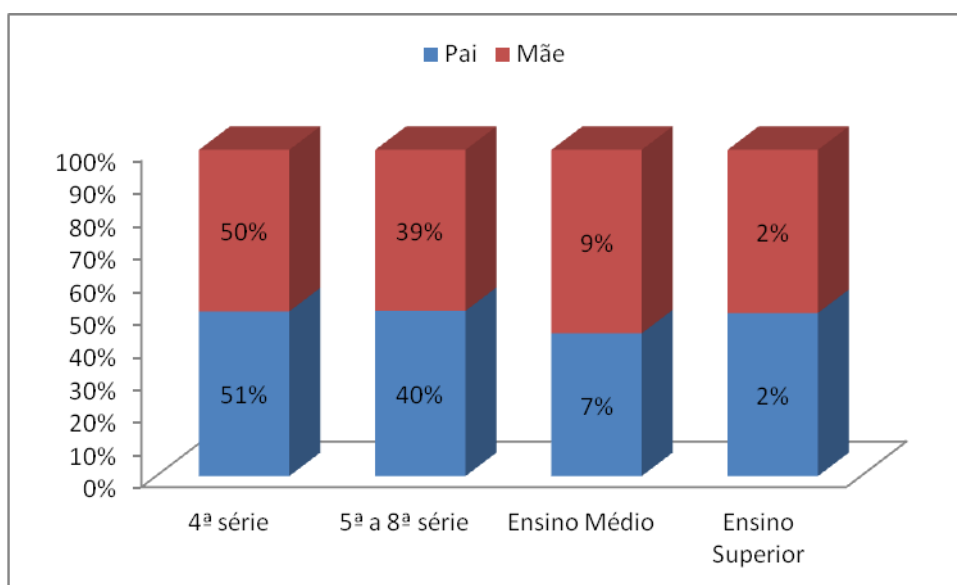


Figura 21: Escolaridade média dos pais.

O perfil das famílias de forma geral é numeroso, e dos 153 entrevistados, somente 21 são filhos únicos, o que representa 14% do total do corpus pesquisado. Dos demais participantes, 132 informantes possuem entre 1 e 8 irmãos e destes 45, ou seja 34%, responderam que algum(ns) do(s) irmão(s) interrompeu os estudos em algum momento de sua vida escolar no ensino fundamental. As respostas para os motivos são diversas, como ajudar os pais na lavoura, falta de oportunidade em dar seguimento aos estudos, desinteresse pela escola, etc.

Na questão 11, a religião predominante dos alunos é evangélica protestante vinculada à IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil), representada por 46%. Mas cabe salientar que tanto IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil), IELB (Igreja Evangélica Luterana do Brasil), IELI (Igreja Evangélica Luterana Independente) são denominações evangélicas

protestantes que se baseiam nas ideias de Martinho Lutero²⁴. Dessa forma, analisando de forma conjunta todas as denominações evangélicas luteranas, temos no total 65%. Abaixo o gráfico com os percentuais das denominações religiosas dos alunos:

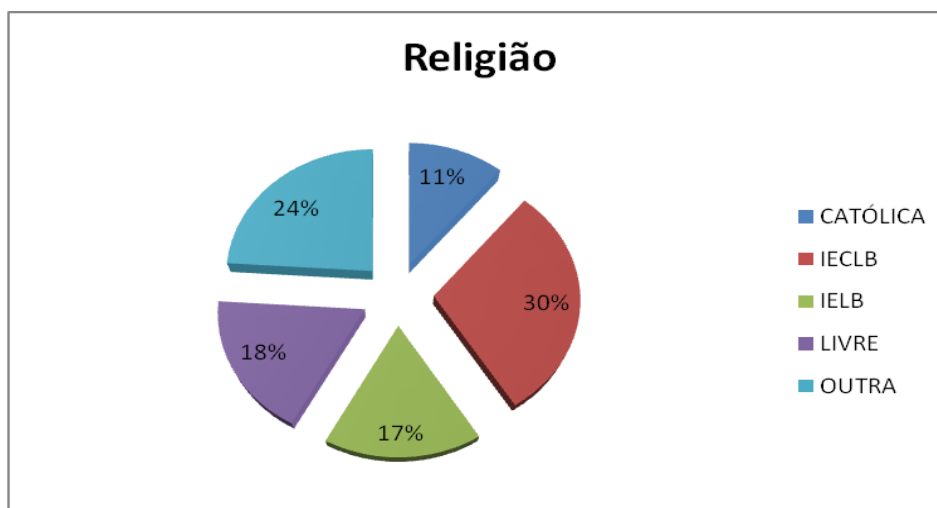


Figura 22: Religião dos entrevistados.

O município de Arroio do Padre possui apenas uma igreja católica, que se localiza em uma das divisas com o município de Pelotas. Conforme dados de uma pesquisa publicada no jornal Zero Hora de 2012²⁵, o município de Arroio do Padre, com base nos dados do IBGE, é destacado como o município brasileiro com o maior percentual de evangélicos 85,8%, sendo este percentual tratado pela reportagem como evangélicos de origem luterana e, por conseguinte, com o menor percentual de católicos 7,8%. Comparando os dados de 2012 com os atuais pesquisados dentro da comunidade escolar, percebemos que a denominação de evangélicos luteranos diminuiu de 85,8% para 65%.

²⁴ Martinho Lutero foi um monge agostiniano e professor de teologia germânico que se tornou uma das figuras centrais da Reforma Protestante. Levantou-se veementemente contra diversos dogmas do catolicismo romano, contestando, sobretudo a doutrina de que o perdão de Deus poderia ser adquirido pelo comércio das indulgências. Essa discordância inicial resultou na publicação de suas famosas 95 teses em 1517, em um contexto de conflito aberto contra a venda de indulgências. Sua recusa em retratar-se de seus escritos, a pedido do Papa Leão X em 1520 e do imperador Carlos V em 1521, resultou em sua excomunhão da Igreja Romana e em sua condenação como um fora da lei pelo imperador do Sacro Império Romano Germânico (CUNHA, 2011).

²⁵ Fonte: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2012/07/arroio-do-padre-e-a-cidade-com-menor-percentual-de-catolicos-do-brasil-3821415.html>.

As questões de 13 a 20 abordam os usos linguísticos do aluno em relação à família. A questão 13 trata da relação do entrevistado com seus avós: 89% responderam que possuem alguma relação com os avós (maternos/paternos), sendo o tipo de relação exposto no gráfico abaixo:

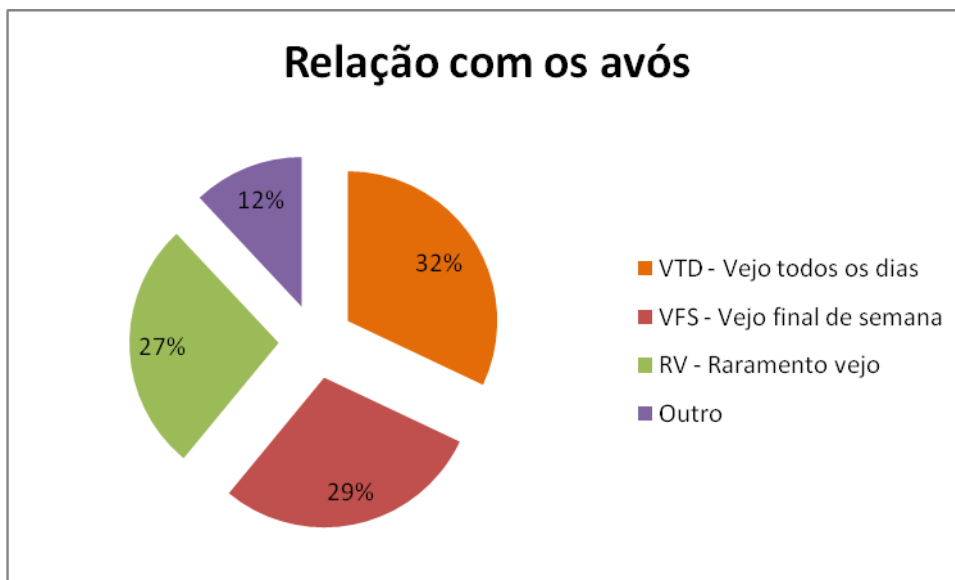


Figura 23: Tipo de relação do entrevistado com os avós.

No gráfico podemos perceber que 32% vêem os avós todos os dias, pois moram com eles e, isso representa 1/3 do total. Na rubrica “outro”, a maioria dos entrevistados respondeu que os avós já haviam morrido.

Já na questão 15, é questionado se os avós sabem falar pomerano. As respostas não foram respondidas em sua totalidade, conforme o número de informantes (153), pois aqueles que não possuíam algum dos avós não responderam a opção. Portanto, os dados serão apresentados em números quantitativos de respostas e percentuais, conforme figura abaixo:

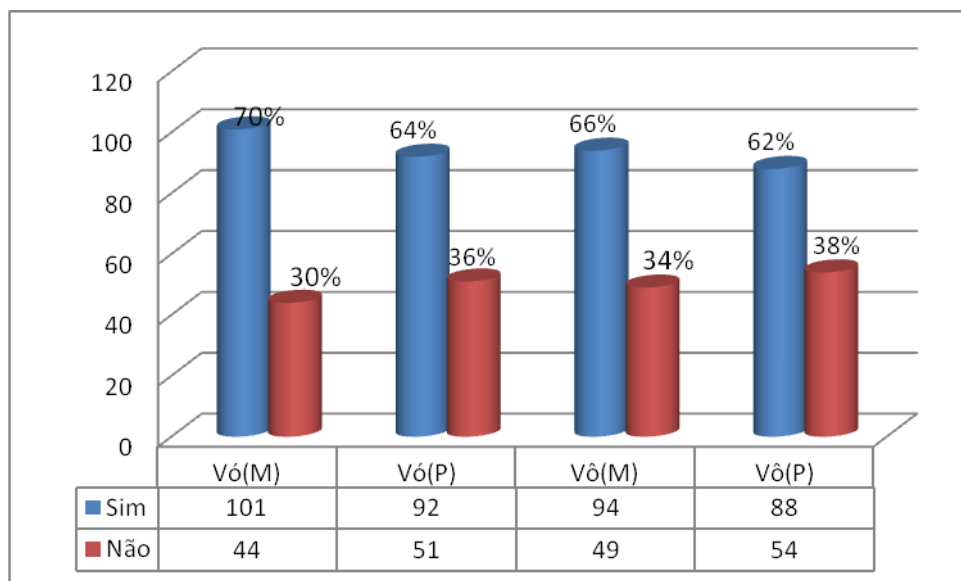


Figura 24: Dados dos avós falantes de pomerano.

Em relação a qual língua o entrevistado utiliza com os avós (questão 16), 65% responderam que utilizam com os avós o português e 35% o pomerano. Percebemos que é um percentual semelhante em comparação aos números apresentados na figura 24, onde em torno de 2/3 dos entrevistados diz que os avós falam pomerano.

Em relação ao uso do pomerano pelos pais (questão 17), temos os seguintes dados na figura a seguir:

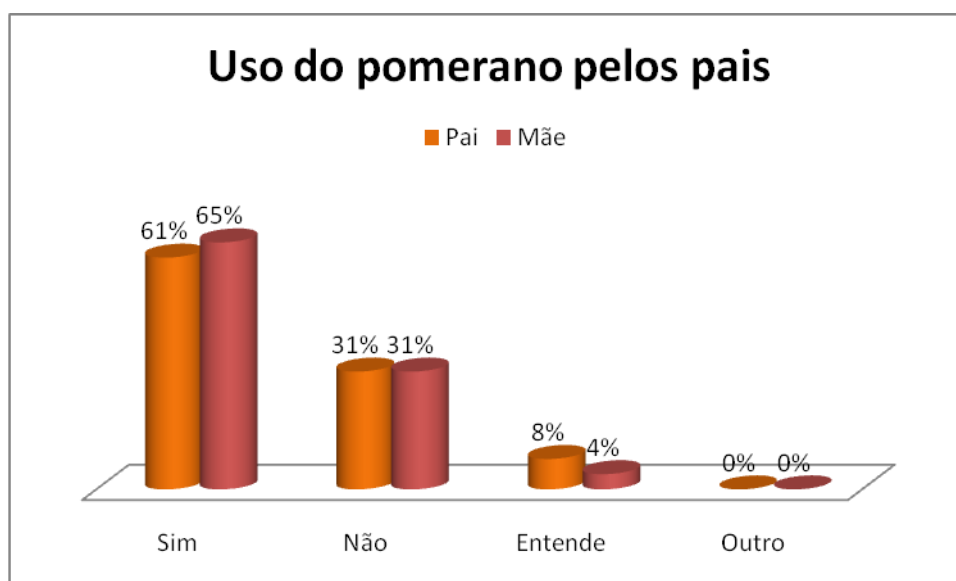


Figura 25: Gráfico em relação ao uso do pomerano pelos pais.

Em relação ao uso do pomerano pelos pais dos alunos, percebemos resultados semelhantes aos apresentados na figura 24, que trata do bilinguismo dos avós. A média dos pais que falam o pomerano é em torno de 65%.

A questão 14 complementa as anteriores apresentadas, pois indaga se o participante fala o pomerano. O resultado é apresentado na figura abaixo:

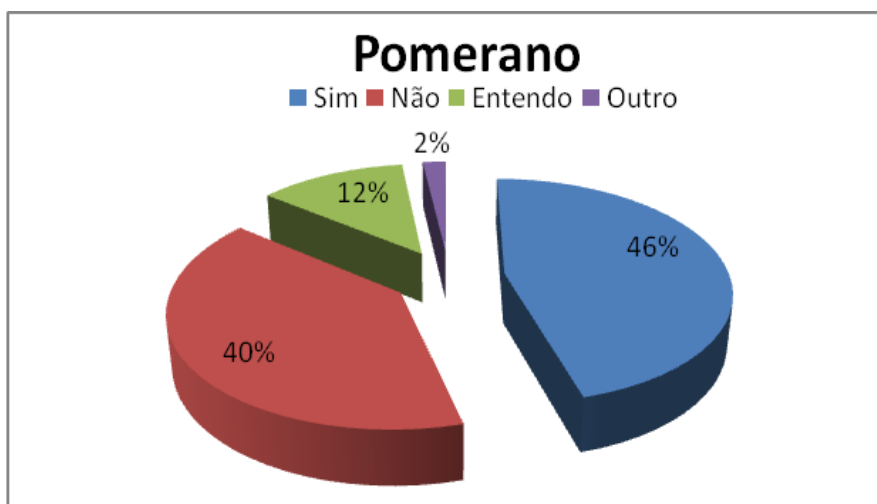


Figura 26: Gráfico com as porcentagens relativas aos alunos falantes de pomerano

Os 2% citados no gráfico, na rubrica “outros” responderam “um pouco”, não sendo possível identificar se a resposta se relaciona ao saber falar ou entender o pomerano.

Ainda sobre o uso linguístico do participante, indagamos na questão 18 qual língua é mais falada em casa. Como resultados, temos que 67% utilizam o português e 33% o pomerano. Na questão 19, acerca de qual língua o entrevistado adquiriu primeiro, 66% responderam como sendo o português sua primeira língua adquirida e 34% o pomerano.

Pelos resultados apresentados neste bloco podemos perceber que mais da metade dos alunos fala e ou entende o pomerano, representado por 58%, ou seja, são indivíduos bilíngues em algum grau. Tomando como base os pais, a média de falantes de pomerano é de 61% para o pai e 65% para a mãe. Analisando uma geração anterior ainda, os avós, feito o percentual de cada um dos avós temos um média de 65% de falantes de pomerano. Mesmo percebendo um decréscimo no percentual de falantes de pomerano da geração dos pais para a dos filhos, os dados apresentados são considerados altos e expressivos. Um dos motivos para a

justificativa é a forte presença observada da língua no ambiente escolar e, portanto, a língua deve ser considerada como relevante.

As questões 21 e 22 tratam dos domínios linguísticos de uso do pomerano e do português. A questão 21 indaga em quais ambientes o participante fala o pomerano, conforme dados apresentados na figura abaixo:

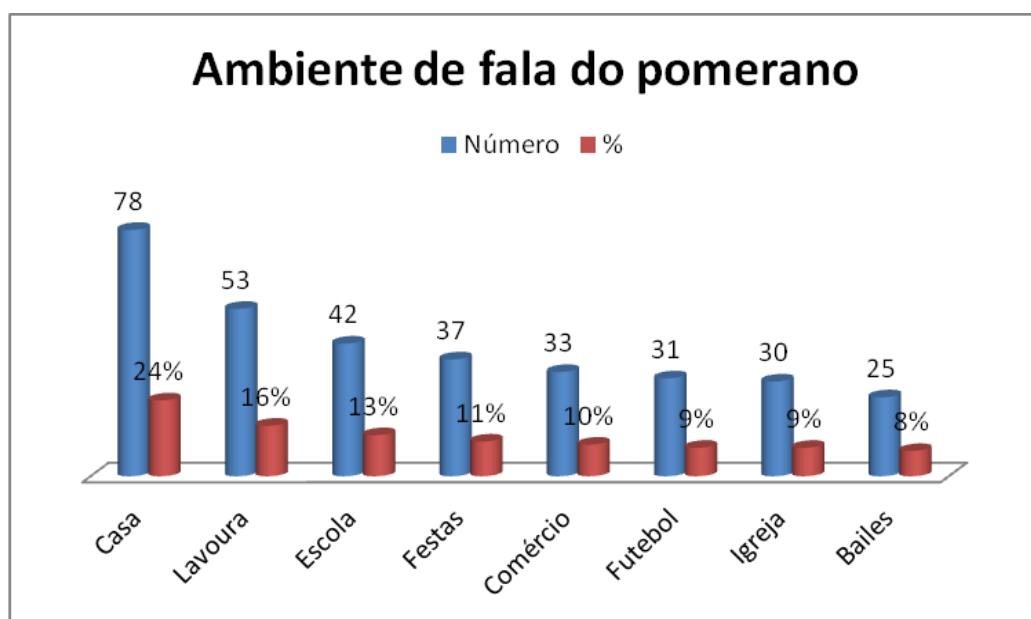


Figura 27: Ambiente de fala do pomerano.

Podemos perceber, pelo gráfico acima, que os ambientes mais citados pelos informantes como de uso do pomerano são: casa (24%), lavoura (16%) e escola (13%). Comparando com os dados obtidos por Mackedanz (2016), percebemos que há semelhanças. Na sua pesquisa realizada com alunos da comunidade de Santa Augusta, São Lourenço do Sul, os 3 ambientes de maior domínio do pomerano são os mesmos encontrados nesta pesquisa,

Já a questão 22, que faz referência à afetividade, questiona com qual língua o informante preferia se comunicar para determinadas situações. Aqui temos o seguinte resultado:

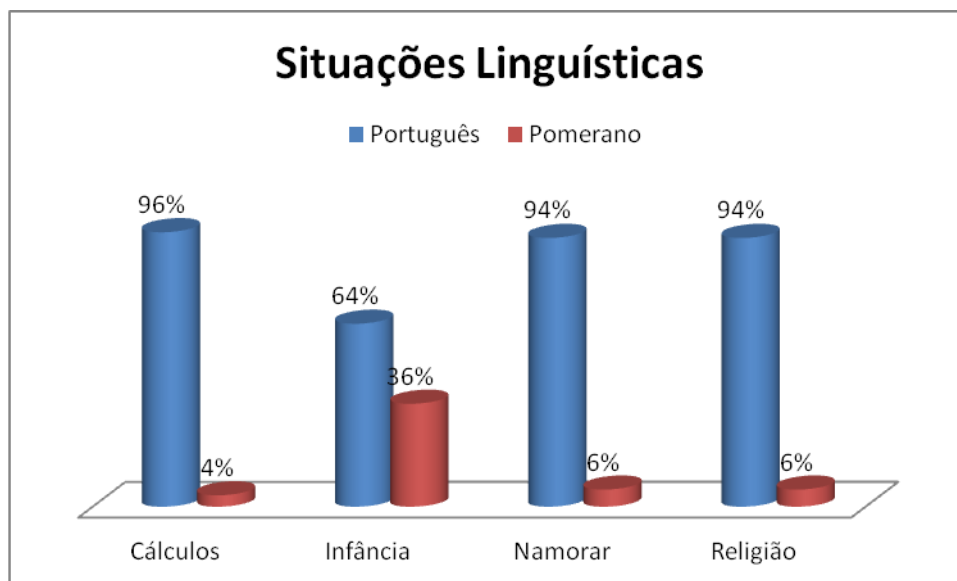


Figura 28: Escolha da língua em determinadas situações linguísticas.

Podemos perceber pelos dados que, mesmo que o percentual de escolha do português seja alto, na opção de lembrar situações de infância, 36% dos entrevistados utiliza o pomerano. Da mesma forma, esperava-se que o percentual para as situações relacionadas ao namoro fosse mais elevado, fato que não ocorreu. Uma das possíveis causas pode estar relacionada à questão de a orientação das meninas ser voltada para fora da comunidade. Sendo assim, explica-se a preferência pelo uso do português nas situações relacionadas ao namoro.

As questões de 23 a 35 referem-se à relação entre língua e escola. De maneira geral, os entrevistados cursaram o ensino fundamental em 2 escolas. E a escola em que mais gostaram de estudar foi a escola que frequentaram até a 4ª série do ensino fundamental. Entre os motivos elencados estão os colegas e os professores.

A questão 25 indagava se o participante já havia reprovado em alguma série. Apenas 26% dos pesquisados respondeu já ter repetido de série em algum momento da vida escolar, sendo que destes, o maior número está representado pelos informantes das turmas noturnas. Da mesma forma, a questão 26, questiona se o participante já havia interrompido os estudos em algum momento. Como resultado, temos que 93% dos entrevistados nunca interrompeu os estudos, contra 6% que já se afastaram da escola em algum momento. Podemos traçar um paralelo das informações da questão 26, com os dados obtidos na questão 10, que trata sobre a interrupção nos estudos dos irmãos dos informantes. Apenas 6% dos informantes já interromperam seus estudos em algum momento da vida escolar,

contra 34% dos irmãos que interromperam seus estudos. Podemos inferir que a implantação da escola na comunidade local contribuiu para a diminuição desse índice.

A questão 27 trata sobre em qual língua o entrevistado tinha mais facilidade em se comunicar ao ingressar no ensino fundamental: 65% responderam que tiveram mais facilidade com o português e 35% responderam que tiveram mais facilidade de comunicação com o pomerano ao ingressar na escola. De modo complementar, foi questionado se os informantes conversavam em pomerano com os colegas no ensino fundamental. Do total, 41% responderam que se comunicavam com os colegas no ensino fundamental em pomerano, no recreio, em aula, nas brincadeiras. Já os 59% restantes comunicavam-se em português. Do mesmo modo, a questão 29 trata sobre a existência de professores falantes de pomerano na vida escolar dos participantes durante o ensino fundamental: 55% responderam que havia algum professor falante de pomerano e 45% responderam que não.

Na questão 30, foram consideradas as respostas dos 46% mais 12% que falam e/ou entendem pomerano. Destes, 57% dizem falar com os colegas em pomerano atualmente no ensino médio. Entre as situações elencadas estão: durante a aula, nos intervalos, no recreio, ou em todas as situações.

Na questão 31, que indagava sobre a satisfação com a escola onde estudam atualmente, dos 153 alunos entrevistados, 95%, ou seja 145 gostam da escola onde estudam. Entre os motivos citados, grande número respondeu como justificativa o convívio com os mesmos colegas desde o ensino fundamental. Além disso, foi citada a boa relação com os professores, tanto em questões de amizade quanto de conhecimento; e o fato de a escola ser calma e tranquila, sem violência. Os 8 alunos que responderam de forma negativa frequentam o ensino noturno e justificam suas respostas pela dificuldade de aprendizagem, em razão do tempo em que estiveram fora da sala de aula.

Outra questão importante é a questão 33. Dos 153 alunos, 126 manifestaram o desejo de seguir seus estudos, ou seja, 82%. Podemos perceber neste dado que a escola é um ambiente que desperta o prazer pelo estudo. Os 18% que manifestaram o desejo de não seguir os estudos, a maioria justificou que tem como objetivo trabalhar na lavoura. Também em Mackdanz (2016), no estudo desenvolvido na comunidade de Santa Augusta, São Lourenço do Sul, encontramos 18% que

manifestaram o desejo de permanecer na lavoura. Os jovens do sexo masculino daquela comunidade possuem o desejo de permanecer nas atividades de lavoura auxiliando os pais. Portanto, possuem orientação voltada para dentro da comunidade e conseqüentemente apresentam em sua fala em português maior quantidade de marcadores linguísticos identitários. Já as meninas têm orientação voltada para fora da comunidade de Santa Augusta e apresentam em sua fala no português menor quantidade de marcadores linguísticos identitários.

Mesmo que as meninas, na comunidade de Arroio do Padre, utilizem o pomerano em sala de aula, a frequência de uso não equivale à dos meninos. Dos 18%, ou seja, 27 informantes que manifestaram o desejo de permanecer na lavoura, 21 são do sexo masculino. Isso demonstra a semelhança de resultados em relação à orientação dos jovens das duas comunidades pesquisadas.

Essa questão vai ao encontro da questão 36, em que 148 alunos, ou seja, 96%, responderam gostar do lugar onde vivem. Como complemento a essa questão é feita a questão 37, que tem como objetivo verificar o desejo de permanência ou não dos jovens na localidade. Dos 153 questionários obtidos, foram consideradas 134 respostas, pois nem todos os entrevistados responderam à questão. Do total de resposta consideradas, 61% dos alunos têm o desejo de seguir trabalhando na lavoura e permanecer no local de origem. Abaixo, transcrevo 3 respostas obtidas dentre os 61% dos alunos na questão 37:

“Daqui a vinte anos me imagino tocando o negócio do meu pai, permanecer nesta terra trabalhando com eventos, morando na Colônia Progresso e com uma bela família” (informante 32, turma do 3º ano A).

“Daqui a 20 anos, acredito que não estarei trabalhando na lavoura, pois quero estar exercendo minha profissão de contadora, porém não desejo ir embora de Arroio do Padre. Eu acredito que estarei morando com meu marido, filhos e com meu pai e minha mãe, na localidade de Arroio do Padre” (informante 22, turma do 3º ano A).

"Daqui a 20 anos, me imagino com minha esposa e filhos, morando no Arroio do Padre, na propriedade dos meus pais. Acho que estarei trabalhando na lavoura de fumo" (informante 8, turma do 2º ano A).

Em contraposição, 39% dos informantes, pretende seguir outra profissão e morar em outras regiões do país, não ligadas à agricultura. Abaixo 3 respostas obtidas dentre os 39% dos alunos na questão 37:

"Não, pretendo me formar na faculdade e ir morar em Gramado, para trabalhar lá, e provavelmente já estarei casada e morando com meu marido" (informante 11, turma do 2º ano A).

"Me imagino formada, com um mestrado, atuando na área da contabilidade, morando em uma grande cidade, com meu marido e filhos" (informante 16, turma do 3º ano A).

"Daqui 20 anos me imagino como uma boa médica, morando em Pelotas ou qualquer outra cidade e já ter formado uma família" (informante 3, turma do 1º ano B).

Pelos números apresentados, 61% de alunos têm o desejo de permanecer na comunidade de Arroio do Padre, o que é expressivo e podemos compará-lo com o estudo relatado por Labov (2008) na ilha de Martha's Vineyard, no Estado de Massachusetts (EUA), no qual passou a investigar sobre o inglês falado na ilha e sobre o papel crucial dos fatores sociais na explicação da variação linguística.

A Ilha foi escolhida por Labov, por se tratar de uma comunidade separada do continente norte-americano, além de apresentar uma complexidade social e geográfica, no sentido de possuir um registro de resistência linguística, mantendo muitas características antigas e, provavelmente, típicas da Inglaterra do século XVIII ainda preservadas depois de muitas gerações. A ilha é, basicamente, dividida em duas partes: uma com características rurais, composta de fazendas, casas de veraneio isoladas, além de algumas aldeias indígenas e a outra é composta por três pequenas cidades, uma área um pouco mais urbana, de um modo geral.

A proposta de Labov era, primeiramente, contribuir para o entendimento dos mecanismos que revelam a variação linguística, através da reconstrução sistemática da história da mudança sonora da comunidade da Ilha de Martha's, relacionada à história das mudanças sociais ocorridas naquela comunidade. Para alcançar tal objetivo, Labov valeu-se de uma característica linguística muito frequente, porém pouco aparente para os falantes no que diz respeito à consciência de variação durante a conversação espontânea entre eles: a centralização dos ditongos (ay) e (aw).

Por esse motivo, o estudioso programou entrevistas nas quais induzia os entrevistados a falar palavras onde ocorria o uso dos ditongos (ay) e (aw), de forma casual, tanto na fala monitorada, quanto na leitura especial. E a entrevista foi utilizada na prática escolar, como um teste de habilidade de leitura que continham tais ditongos, além de induzir respostas que pudessem revelar seus julgamentos de valor e orientação social. Além das entrevistas, também foram observadas a comunicação em ambientes casuais como bares, ruas, lojas, etc.

Os resultados apontaram forte correlação, por parte dos jovens, entre a realização da centralização ou não dos ditongos ingleses (ay) e (aw) e o desejo de permanecer ou não na ilha. Observou-se nítido contraste entre os jovens que planejavam permanecer na ilha e aqueles que planejavam deixar Martha's Vineyard. Estes últimos exibiam pouca ou nenhuma centralização dos ditongos, ao passo que aqueles expressavam em suas falas forte centralização dos fenômenos linguísticos em questão. Dessa forma, os ditongos (ay) e (aw) funcionavam como marcadores linguísticos da identidade desses sujeitos jovens; mais precisamente, marcavam o sentimento de pertencimento à ilha por parte daqueles jovens estudantes que planejavam ali permanecer.

Traçando um paralelo com Arroio do Padre, podemos depreender que, em Arroio do Padre, os jovens da escola pesquisada mantêm a língua pomerana como marcador de identidade no ambiente escolar.

5.3. Entrevista sociolinguística com os professores

A entrevista sociolinguística com os professores foi realizada no mesmo dia em que foram aplicados os questionários aos alunos, dia 03 de dezembro de 2015. Para aqueles professores que não se encontravam na escola, o questionário foi deixado na secretaria e entregue a mim posteriormente. Dos 10 professores da escola, 9 responderam ao questionário.

O perfil do corpo docente da escola é formado em sua maioria de professoras, com carga horária semanal de 40 horas, dividida em duas escolas, uma de ensino fundamental e outra de ensino médio. Todos os professores pesquisados dizem gostar de profissão (questão 12). Entre os motivos relatados estão a satisfação de trabalhar com pessoas e o desejo de contribuir para a sociedade, através da formação de cidadãos.

Em relação ao conhecimento sobre língua materna e educação bilíngue (questão 14 e 15) dos professores²⁶, temos abaixo as seguintes respostas:

Professor	Questão 14	Questão 15
A	“Que vem de mãe”	“Educação em duas línguas”
B	“É a primeira língua na qual o indivíduo é iniciado, enquanto está desenvolvendo a parte fonética”.	“Quando alguém tem a convivência em ambientes em que aprende mais de uma língua”.
C	“A primeira que aprendemos a falar”.	“Acho bom, pois quanto mais sabermos melhor”.
D	“Língua materna é a língua que temos o primeiro contato, ou seja, a língua que aprendemos primeiramente”.	“É quando a pessoa estudou ou foi alfabetizado – letrado em duas línguas diferentes”.
E	“É a língua de nossos antepassados. Não sei se é o entendimento correto”.	“É a que trata de duas línguas”.

²⁶ As letras do alfabeto foram utilizadas como pseudônimos.

F	“Seria a primeira língua em que somos socializados”.	“Aprender duas línguas e os conteúdos das áreas do conhecimento em ambas”.
G	“A língua que fala a comunidade que nasceste”.	“Quando o indivíduo é educado e alfabetizado, fala duas línguas”.
H	“Acredito que é o primeiro contato que se tem”.	“Nada”.
I	“A língua na qual me foi passada desde pequena, minha primeira linguagem aprendida”.	“O ensino de duas línguas diferentes”.

Figura 29: Respostas dos professores sobre língua materna e educação bilíngue.

Notamos que as respostas dos professores estão próximas do conhecimento científico sobre língua materna e educação bilíngue. Para este trabalho, adotamos como referencial o conceito de língua materna adotado por Spinasse (2006), que considera a língua materna como a língua que aprendemos primeiro. A autora explica:

O conceito de “Primeira Língua” é o fator identitário que carrega – a pessoa se identifica de alguma forma com a língua materna. A aquisição da Primeira Língua, ou da Língua Materna, é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais. A Língua Materna caracteriza, geralmente, a origem e é usada, na maioria das vezes, no dia-a-dia.

Da mesma forma, em relação ao conceito de educação bilíngue as respostas apresentadas pelos professores apresentam semelhança ao conceito adotado pela literatura em geral sobre o assunto. Para este trabalho, adotamos o conceito de Hamers e Blanc (2000), que descrevem a educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”.

No que se refere à língua pomerana (questão 16), duas professoras são bilíngues português-pomerano e os demais, monolíngues em português. O gráfico abaixo apresenta o resultado da questão 17 (*Os alunos falam em pomerano na tua aula?*):

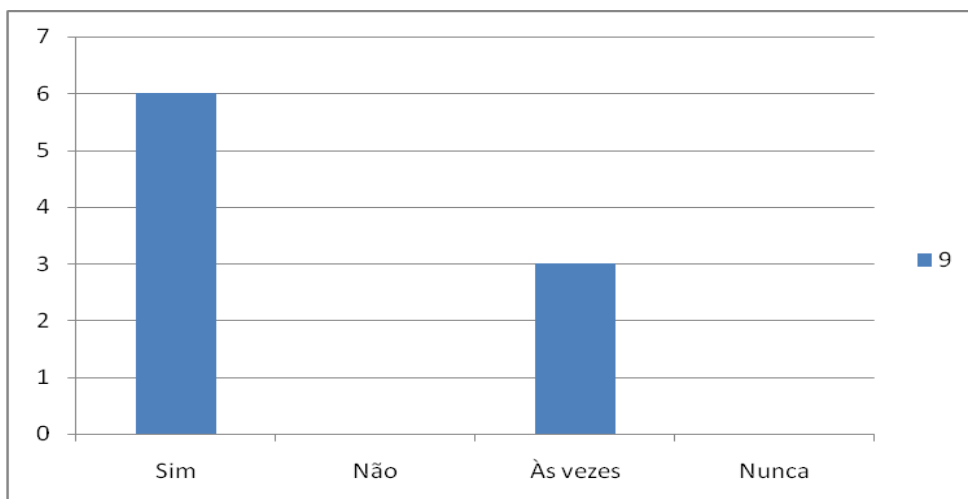


Figura 30: Gráfico com a quantificação de alunos que falam pomerano em aula, segundo os professores.

Podemos visualizar no gráfico, que todos os professores percebem o uso do pomerano em sala de aula pelos alunos. Portanto, é uma língua que não pode ser ignorada, pois faz parte do contexto escolar do aluno.

Na sequência (questão 18), os professores foram questionados sobre o motivo pelo qual eles falam em pomerano durante as aulas. De forma geral, os professores acreditam que é a língua utilizada em casa, pela facilidade de expressão e por ser a língua “típica” da região. Seguindo o questionário, na questão 19, sobre como o professor reage ao perceber em sala de aula a presença de uma idioma que não é o oficial, temos o seguinte resultado:

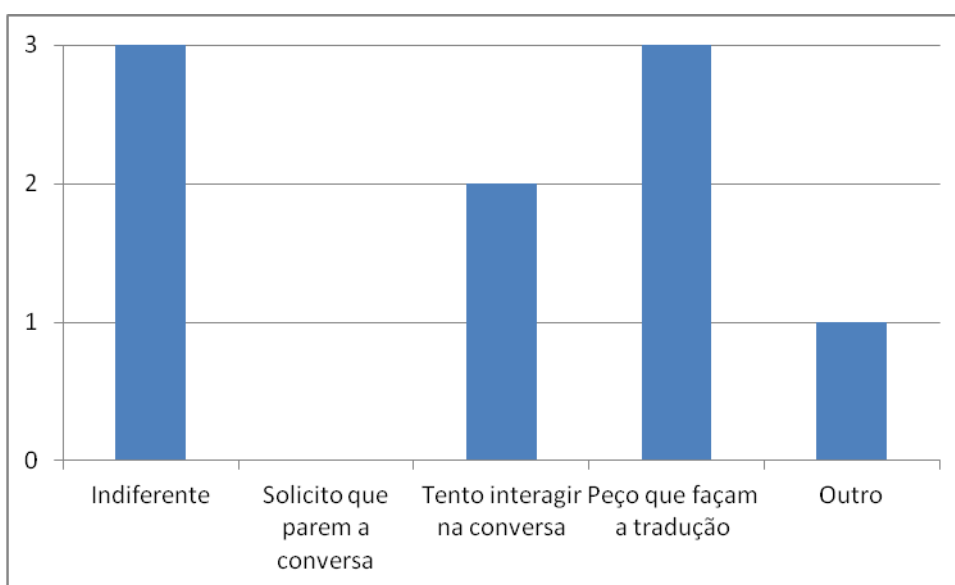


Figura 31: Gráfico com a quantificação de reações do professor em sala de aula em relação à fala em pomerano dos alunos.

A questão 20 é complementar à anterior, avaliando se o uso do pomerano durante a aula interfere na aprendizagem do conteúdo. No quadro abaixo foram transcritas as respostas:

Professor	Questão 20
A	“Só quando percebo que estão falando de um assunto inoportuno para o momento (festas, futebol...)”.
B	“Não vejo porque iria interferir.”
C	“Às vezes, pois na hora da explicação interfere, pois falamos o português, assim, acabam escrevendo errado como o uso dos R e flexão dos verbos”.
D	“Não, não interfere no conteúdo trabalhado, pelo contrário, muitas vezes fazem relação entre uma língua e outra”.
E	“Não. Porque estas falas não acontecem a todo o momento ao ponto de interferir nas aulas”.
F	“Não, porque busca relacionar com o uso do inglês ou espanhol”.
G	“Acredito que não”.
H	“Não. Acredito que até pode facilitar no aprendizado”.
I	“Não perturbando, ou seja, sendo uma conversa normal não me atrapalha, mas se for falada enquanto for dada a explicação atrapalha”.

Figura 32: Respostas dos professores sobre a interferência do pomerano na aprendizagem.

Apreendemos pelas respostas que a maioria dos professores age de forma a não proibir o uso do pomerano em sala de aula, como podemos observar nas respostas da questão 20. Apenas os professores A e I demonstraram interferir na conversa quando a mesma atrapalha a aula.

Dando sequência à visão da escola acerca do idioma utilizado pelos seus alunos, questionamos qual a importância que os professores percebem na preservação da língua pomerana entre os alunos e como a escola pode contribuir para isso. As respostas dos professores às questões 21 e 21(a) foram transcritas no quadro abaixo:

Professor	Questão 21	Questão 21(a)
A	“Acredito. Faz parte da cultura”.	“Gostaria muito que fosse colocado no currículo da escola essa opção”.
B	“Sim, por preservar a sua tradição e cultura”.	“Propiciar aos alunos meios para preservar a linguagem pomerana com atividades lúdicas, conhecimento da cultura etc”.
C	“Sim, a língua é traço importante em todas as culturas e faz com que a identidade de cada um se forme”.	“Gostaria muito de aprender um pouco da língua, mas o atual sistema educativo não dá condições”.
D	“Sim. Muito importante porque são as origens e raízes de um povo que necessita reconhecimento e não pode ser perdido no tempo”.	“Implantando a língua pomerana no currículo”.
E	“Sim, pois resgata as origens e valoriza as pessoas que dominam a língua”.	“Valorizando e incentivando atividades relacionadas com a prática da língua”.
F	“Sim. Manter as origens, a tradição”.	“Fundamental que os professores aprendam senão fica impossível o diálogo.”
G	“Sim, pois não deixa de ser conhecimento”.	“Permitindo o uso da língua”.
H	“Sim. Penso que é uma forma de preservar a memória daqueles primeiros	“Acredito que a escola não teria tamanho poder de “preservar” ou não uma

	imigrantes.”	língua. Mas poderia propor uma discussão com todos sobre a importância da mesma.”
I	“Acredito ser importante a preservação da língua, pois esta traz valores e culturas típica da etnia de cada família.”	“A escola pode ser mediadora de formadores capazes para a formação de cursos da língua em questão.”

Figura 33: Quadro com as respostas dos professores sobre as questões 21 e 21A do anexo C.

A última questão abordada é sobre o conhecimento que os professores têm sobre a língua pomerana. De forma geral, os professores relatam que não possuem conhecimento a respeito da língua, sendo que as respostas se limitam a “nada”.

Podemos perceber pelas respostas que todos os professores compreendem a importância da manutenção do pomerano. Do mesmo modo, veem a escola como uma possível mediadora no processo de preservação da língua em questão.

5.4. Entrevista sociolinguística com os pais dos alunos

No dia 28 de dezembro de 2015 foi realizada a entrevista sociolinguística com as famílias dos 8 alunos selecionados para a coleta de dados de fala, em relação ao *code-switching*. Foram percorridos em torno de 150 km do trajeto Pelotas - Arroio do Padre - Zona Rural de Pelotas e vice-versa. As residências localizavam-se na zona rural do município de Pelotas, próximas à divisa com o município de Arroio do Padre. Abaixo está o mapa com a localização e a delimitação do município de Arroio do Padre e um mapa com a localização da Escola Estadual de Ensino Médio Arroio do Padre e da residência das famílias dos informantes.



Figura 34: Mapa de localização do município de Arroio do Padre.

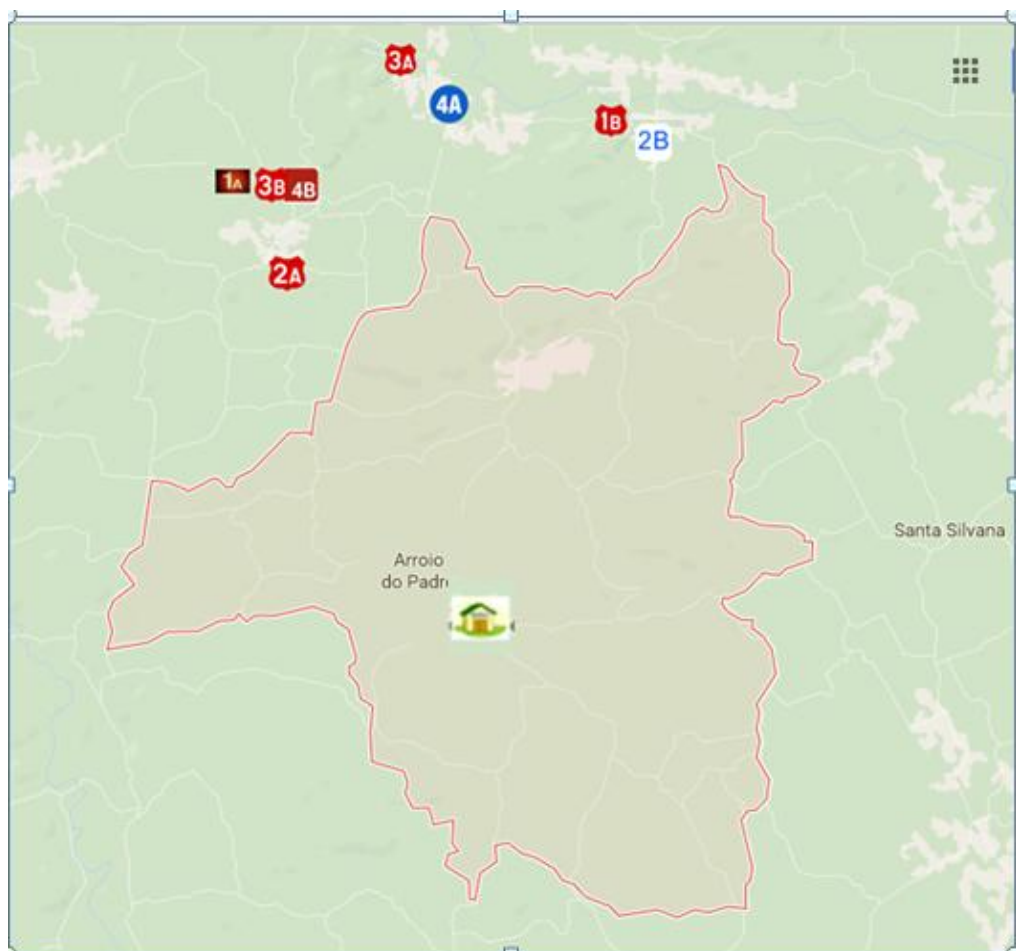


Figura 35: Mapa de localização das famílias visitadas.

Os resultados apresentados são descritos por família entrevistada, nos aspectos relacionados ao trabalho, à religião, à vida social, à língua, à escola e à família. A ordem de visitação não foi feita pela ordem numérica da distribuição dos informantes em sala de aula, mas sim pela proximidade de localização entre os informantes. Dessa forma, as visitas às famílias ocorreram na seguinte ordem: 4A, 3A, 1B, 2B, 4B, 1A, 3B, 2A. Cabe relatar um resultado que foi unânime entre todas as famílias: a dificuldade de locomoção dos filhos até a escola (questão 21, alternativa d), pois residem longe da escola e pertencem territorialmente a Pelotas, município vizinho a Arroio do Padre. Os informantes 1A, 3A, 4A, 1B, 3B e 4B necessitam deslocar-se (de carro, moto) até o terminal de ônibus da linha Arroio do Padre - Pelotas, às 10h45min. Chegam à escola por volta de 11h15min, e esperam o início das aulas previsto para as 13h. Do mesmo modo, no retorno, as aulas têm seu término às 17h, os informantes aguardam o ônibus da linha Pelotas - Arroio do Padre até as 18h, chegando a suas casas por volta das 18h30min.

Os informantes 2A e 2B também necessitam deslocar-se até um ponto de referência próximo, para seguir junto com o transporte dos alunos do ensino fundamental do município de Arroio do Padre, sendo o horário mais próximo do início das aulas.

5.4.1 Família do informante 4A

Ao chegar à residência da primeira família, fui recepcionada pelo informante 4A. Os demais familiares encontravam-se na colheita do tabaco em uma lavoura próxima e, assim que me avistaram, vieram ao meu encontro. A entrevista foi realizada sob a sombra de uma bela árvore no pátio, sendo que ficaram presentes o pai, a mãe, o informante 4A, o irmão mais velho do informante e sua respectiva esposa. Além destes, a família possui ainda como membros os avôs paternos do informante 4A.

O pai tomou a frente das respostas na entrevista, porém, a mãe contribuiu em algumas questões. Tanto o pai quanto a mãe estudaram até a 4ª série do ensino fundamental. O trabalho da família é baseado principalmente no cultivo do tabaco,

além de milho, feijão e batata para consumo familiar. Na relação de trabalho, o pai é a figura central mais importante, após o avô, a esposa, a avó e por último os filhos e a nora. A esposa e a nora possuem a dupla função do serviço doméstico, além do trabalho na agricultura. Os avós auxiliam nos serviços domésticos e não trabalham na lavoura. Já os filhos trabalham na lavoura, porém o informante 4A auxilia esporadicamente por ainda estar estudando. A estrutura de trabalho é totalmente familiar e não utiliza mão de obra externa. (questões de 1 a 10).

Todos da família sabem falar o português, sendo que quando questiono acerca de qual língua é utilizada em casa pela família (questão 11), o pai responde:

“Assim, entre nós, como vou dizer..., até... um ano e meio atrás a gente só falava em pomerano. Só que ela²⁷ não entende o pomerano, então a gente tá mais ou menos passando para o português. A gente tem que se adaptar, assim como a namorada do Fernando²⁸ também não fala, entende alguma coisa, mas não fala” (pai do informante 4A, entrevista em 28/12/2015).

Após esse momento da entrevista, o pai me questiona: *De repente com a senhora também é assim?* Estava se referindo e me questionando se eu apenas compreendia o pomerano. Confirmei que sabia falar e utilizava com minha família.

Seguindo a entrevista, na questão 15, sobre qual língua é utilizada com os filhos nas ocasiões descritas nas alternativas a, b, c e d, o pai responde: *“É como eu disse, hoje é o português”*. Então, reformulo a questão de outra forma: - *“Vocês não utilizam o pomerano em nenhuma situação mais com os filhos?”*

“Sim, de vez em quando sim. Isso é assim, quando eu trabalho sozinho, ou com a esposa, ou só com o João²⁹, ou com o Fernando³⁰, aí a gente embala no pomerano. Só que quando ela³¹ tá junto, aí, no início quando ela foi morar aqui, aí a gente falava em pomerano, aí ela ficava meio assim, acho que tão falando mal de mim, aí a gente se

²⁷ Referindo-se à nora, esposa do primeiro filho, que reside com a família.

²⁸ Pseudônimo utilizado como referência ao informante 4A.

²⁹ Pseudônimo utilizado como referência ao filho mais velho, irmão do informante 4A.

³⁰ Pseudônimo utilizado como referência ao informante 4A.

³¹ Referência à nora, esposa do primeiro filho.

acostuma... mas a gente usa o pomerano” (pai do informante 4A, entrevista em 28/12/2015).

Na questão 16, o pai manifesta o desejo de que ao menos um dos filhos permaneça na propriedade, para dar continuidade à terra, que já vem de herança há algumas gerações. Contudo, ao mesmo tempo, preocupa-se com o porvir da agricultura, como não tendo boas perspectivas futuras. Nesse assunto, o informante 4A é citado como o filho que não permaneceria no campo, mas sim o filho mais velho, que interrompeu os estudos na 6ª série do ensino fundamental.

Com relação à questão 17, a religião da família é a evangélica de confissão luterana no Brasil. Na vida social, os pais participam das festas de igreja e eventos familiares, sendo que a língua utilizada nestes eventos é o pomerano. O pai e os filhos participam de jogos de futebol e das reuniões da associação à qual a família está vinculada, onde nessas ocasiões, a língua predominante é o português.

Com relação às tecnologias, a família não escuta nenhum programa de rádio, nem tem conhecimento acerca da existência. Já quanto à TV, o pai mencionou que a família assiste a um canal chamado “*Deutschland*”, em alemão. Então questiono: “*Vocês entendem o que falam?*” O pai responde: - “*Pouco, algumas palavras dão para entender*”. Além disso, o pai menciona que assiste vídeos nas redes sociais sobre os pomeranos do Espírito Santo. Talvez por isso, é que a família seja tão receptiva quando questiono quanto à possibilidade de haver algum programa de TV em pomerano.

Nas questões sobre a escola, o assunto não se desenvolve muito. Percebo que a participação da família é limitada a buscar o boletim do filho a cada trimestre. Não há nada a relatar acerca de professores, direção, conteúdo, merenda e avaliação. Já na questão 22 quem responde é a mãe:

“Olha, eu só sei que o que ele aprende lá, tem muita coisa que eu tento ajudar ele quando tem prova... por mais que se olhe os cadernos, a gente não aprendeu tanto, aí não tem como” (mãe do informante 4A, entrevista em 28/12/2015).

Mesmo não tendo muita compreensão do que é repassado na escola ao filho, a mãe acredita ser importante o filho prosseguir nos estudos. A preocupação com o futuro do campo é sempre o principal motivo citado, vislumbrando no estudo uma possibilidade de emprego e futuro melhores.

Na questão 23, acerca de o informante 4A utilizar o pomerano na escola, o pai demonstra a preocupação com os demais que podem não compreender, e responde:

“Eu acho assim, que tem pouca gente que entende, se mais gente entendesse eu acho que... só se houvesse alguma... se fosse proibido, senão não acho errado. Isso tem a questão que alguns alunos podem de repente se ofender, podem achar que estão falando uma coisa que não é, mas se eu soubesse que era proibido aí...” (pai do informante 4A, entrevista em 28/12/2015).

A mãe complementa a fala do marido:

“Ninguém nunca comentou que fosse proibido. Porque aqui nessa escola³², aí sempre falam só tem que falar português, não pode falar pomerano” (mãe do informante 4A, entrevista em 28/12/2015).

Senti esta resposta do pai e da mãe como uma contrapergunta a mim. Então esclareci que não é proibido o uso do pomerano na escola. Nas questões 24 e 25, o pai se mostra favorável à realização de atividades e à oferta de uma disciplina de língua pomerana na escola. Como justificativa, acredita que seria um incentivo aos filhos (alunos) a quererem manter a língua, pois, conforme sua fala: *“Aos poucos eu acho que vai se perder, o costume vai se perder, a língua em si”*.

Quanto à disciplina (questão 26), a mãe complementa: *“A gente fala o pomerano, mas se era para escrever a língua pomerana, ia ser difícil porque não sei, eu não saberia escrever.”* Isso demonstra que a família não tem conhecimento sobre a escrita, inclusive o pai diz que nunca viu uma escrita em pomerano, somente em alemão.

³² Referência à escola na qual o informante 4A cursou o ensino fundamental.

A primeira língua que foi ensinada aos filhos foi o pomerano, sendo justificado da seguinte forma:

“Eu acho que se não aprende desde pequeno, depois não aprende mais, o português eu acho que é mais fácil de aprender depois na escola, e depois quando começa a frequentar os bailes, coisas assim”
(pai do informante 4A, entrevista em 28/12/2015).

A primeira constatação percebida nessa família é a mudança de atitude em relação ao uso da língua no dia a dia, devido à presença da nora não falante de pomerano. Conforme Mujica (2013), “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”.

Dessa forma, percebemos gradativamente a substituição do pomerano pelo português nesta família, pela presença da nora monolíngue em português, a única forma de ainda preservar o pomerano seria o ensino da língua quando criança e a escola atualmente seria um meio de manter a língua por mais tempo. Essas atitudes e pensamentos da família são contrários à forma de agir do informante 4A em sala aula. O pomerano é mais predominante em sua fala do que o português.

Dessa forma, infere-se que a família não estaria sendo tão contributiva no uso do pomerano pelo informante 4A na escola. Diante das observações realizadas em sala de aula, percebe-se que na escola e no ambiente em que o informante 4A convive com os colegas é mais utilizado o pomerano do que no próprio lar.

5.4.2 Família do informante 3A

Na segunda visita realizada fui recepcionada com alegria pela mãe do informante 3A, a qual me convidou para almoçar. Durante a refeição, a conversa foi informal, a família indagou sobre mim, minha profissão e residência. Em

contrapartida, a mãe falou sobre sua vida diária, dos afazeres domésticos e criação dos filhos. Senti-me acolhida e bem recebida. Após o almoço, sentamos na sala de estar da família, onde realizei a entrevista com a mãe, sendo que o pai permaneceu junto e contribuiu com as questões. A família é composta pelo pai, pela mãe, pelo informante 3A e sua irmã de 6 anos.

O trabalho da família se concentra no cultivo do tabaco e do milho e batata para consumo próprio. Na relação familiar, o pai é o mais importante e a mãe acumula o serviço doméstico e de agricultura. Mesmo a mãe mencionando a dificuldade que possuem na colheita no tabaco, a família realiza todo o trabalho sozinha, não contratando mão de obra externa.

Na questão 11, a língua predominante da família é o pomerano. Trago aqui como complemento da questão 11, por achar pertinente, a resposta da questão 14, se todos da família sabem falar o português. A mãe responde: *“Sim, falamos, mas também, se às vezes sai errado, também sai (risos)”*.

Na questão 15, as situações descritas nas alternativas a, b, c e d, a língua utilizada com os filhos é o pomerano, e a mãe complementa:

“Tudo, só às vezes que eu chego, assim, a falar um pouco em brasileiro, mas tudo, tudo em pomerano. Por causa disso, acho que ele³³(risos) também fala” (mãe do informante 3A, entrevista em 28/12/2015).

Com relação à permanência dos filhos na agricultura (questão 16), a mãe é enfática no sentido negativo. Na justificativa, o pai também opina, enfatizando as dificuldades do campo, como o serviço pesado, sem horário fixo e sem direito a férias. Os pais esperam um futuro “melhor” para os filhos através do estudo.

A religião da família é a protestante, no caso, a IELB (Igreja Evangélica Luterana do Brasil). A mãe responde que a família é bastante participativa nas atividades da igreja, como festas e campeonatos juvenis, onde a língua predominante é o pomerano. O pai e o filho que frequentam jogos de futebol, sendo que também nestes eventos a língua predominante é o pomerano. Nas reuniões da

³³ Referência ao informante 3A.

associação rural, à qual a família está vinculada, somente o pai participa e a língua que predomina é o português.

Em relação às tecnologias, a família diz ter conhecimento da existência de programa de rádio em pomerano, mas não tem o hábito de ouvir. Quanto à TV, não conhece nenhum programa relacionado ao pomerano. Caso houvesse, a mãe responde que assistiriam.

A participação em relação à escola é limitada ao acompanhamento do boletim, não havendo reclamações de professores, direção e funcionários (questão 21). Porém, em casa a mãe diz acompanhar e cobrar que o filho estude, pois o mesmo, no início do ano letivo, estava reprovado em sete disciplinas, mas foi melhorando ao longo do ano, obtendo a aprovação (questão 22). O pai vê no estudo uma saída para os filhos aprenderem as novas tecnologias, as quais eles não tiveram a oportunidade de conhecer e dessa forma, atualmente, possuem dificuldades na utilização de serviços bancários, por exemplo.

Na questão 23, sobre o uso do pomerano na escola pelo informante 3A, a mãe responde:

“Eu acho assim... não tá errado eu acho assim, é que é a nossa língua. Só que como eles³⁴ estão pedindo, ele³⁵ até podia colaborar um pouco, para eles não ficarem xingando atrás dele para ele falar pouco, porque ele sabe falar em brasileiro. Mas só que eu acho assim, nós vamos levar essa língua, até nós ficarmos velhos, eu acho que eles não é para perder” (mãe do informante 3A, entrevista em 28/12/2015).

Podemos perceber pela fala, que já houve alguma reclamação por parte da escola sobre o uso do pomerano em sala de aula, pois o informante 4A foi trocado de lugar devido às conversas durante a aula, segundo a mãe. Na última observação e coleta de dados realizada por mim, pude constatar a informação. Os 4 informantes do 1º ano A haviam sido trocados de lugar na sala de aula, pois, segundo o último conselho de classe, os 4 informantes estavam conversando muito, o que estava atrapalhando o rendimento e a atenção em sala de aula.

³⁴ Referência aos professores.

³⁵ Referência ao informante 3A.

Nas questões 24 e 25, a mãe se mostra favorável à realização de atividades sobre o pomerano na escola no sentido de preservação da língua, assim como à implantação de uma disciplina de língua pomerana na escola, complementando da seguinte forma o apoio ao filho em frequentar a disciplina de pomerano: *“Como sair tão fácil dele”*.

Segundo a mãe, o pomerano foi a primeira língua ensinada ao informante 3A (questão 27), sendo que o mesmo adquiriu o português somente após ingressar na escola. Porém, com a irmã do informante, a realidade está sendo diferente: a menina aprendeu a português antes de ingressar na escola, segundo a mãe, através dos desenhos da TV. Quando o informante 3A tinha a mesma idade que a irmã atualmente, ou seja, 6 anos, a família ainda não possuía TV na residência. A mãe complementa sobre a filha:

“Agora ela³⁶ já começa a falar em casa mais o brasileiro. Se ele³⁷ sai com ela para a venda, ele diz que ela fala mais o brasileiro que o pomerano. E ele³⁸, bem pelo contrário, se é para dizer alguma coisa em brasileiro, fala em pomerano” (mãe do informante 3A, entrevista em 28/12/2015).

Pelo que foi exposto pela família, podemos perceber a preocupação em manter a língua pomerana no lar, principalmente com a filha mais jovem, que demonstra preferência em falar em português. Contudo, a TV é um dos motivos citados pela mãe como responsável pelo maior uso do português pela filha.

Quanto ao informante 3A, há o inverso, pois a escola o cobra quanto ao uso do português. Sendo assim, nessa situação, podemos supor que a família contribui para o uso do pomerano pelo informante 3A, pelas suas atitudes de preocupação na manutenção e na preservação do pomerano na família.

³⁶ Referência à irmã do informante 3A.

³⁷ Referência ao pai do informante 3A.

³⁸ Referência ao informante 3A.

5.4.3 Família do informante 1B

A recepção na residência do informante 1B foi feita pelo mesmo, sua mãe e sua avó paterna. Fui convidada a entrar em uma varanda aconchegante. Em uma conversa informal com a mãe, fui questionada sobre minha família e residência.

Quem respondeu às questões foi a mãe. A família é composta pelo pai, pela mãe, pelo informante 1B e os avós paternos. A atividade de trabalho predominante da família é o cultivo de tabaco e produção de leite, além de feijão e milho para consumo próprio. Na relação de trabalho, o pai é a figura central, após o avô, pois o mesmo ainda auxilia no trabalho da agricultura, depois a mãe e a avó e, por último, o filho. A avó é responsável pelos afazeres domésticos. Em épocas de colheita, a família contrata mão de obra externa. A língua predominante utilizada na lavoura é o pomerano, porém quanto há a presença do empregado, se utiliza o português, pois como a mãe menciona: *“Ele é brasileiro”*.

Em casa, a língua predominante é o pomerano (questão 11), bem como com o filho nas situações descritas na questão 15. A mãe complementa dizendo que em casa o filho não dá uma palavra em português. A avó somente compreende o português, sendo poucas as palavras que consegue produzir, segundo a nora.

Quanto ao desejo da mãe da permanência do filho no campo (questão 16), ela responde:

“Olha... por mim ele pode fazer o que quer, a vontade é que ele continue na lavoura, mas também sempre foi a vontade dele, porque ele sempre quis assim, porque ele adora lavoura” (mãe do informante 1B, entrevista em 28/12/2015).

No que se refere à vida social da família, frequentam a igreja evangélica de confissão luterana e participam das atividades relacionadas, como festas comemorativas. Além disso, a mãe menciona que a família costuma fazer visitas aos familiares, onde a língua predominante em ambas às atividades é o pomerano. A participação em jogos de futebol é limitada ao pai e ao filho, sendo a língua predominante igualmente o pomerano. Com relação às tecnologias, a família não

escuta programa de rádio em pomerano, nem tem conhecimento acerca da existência, da mesma forma de programa de TV em pomerano. Caso tivesse algum programa de TV iriam assistir, segundo a mãe.

Nos aspectos relacionados à escola, segundo a mãe, não há nada a reclamar, pois quem participou das reuniões escolares foi o pai do informante 1B, relatando a impressão de a escola possuir bons professores (questão 21). Já em relação à cobrança do filho para os estudos, a responsável é a mãe, que nos diz o seguinte:

“Eu olho os cadernos, mas eu não entendo quase nada. Mas a gente cobra sim, quanto tem prova a gente deixa ele estudar” (mãe do informante 1B, entrevista em 28/12/2015).

Assim como nas entrevistas anteriores, a mãe considera importante o estudo do filho (questão 22), pela preocupação com o futuro do trabalho no campo, complementado:

“Tu não sabe como vai ser o futuro daqui a 10, 20 anos. Para nós não é tanto, mas para ele vai estar bem no tempo assim, né, pelo menos assim, se ele estuda, ele sabe alguma coisa, tem uma oportunidade, talvez, se não se sabe como vai ser o futuro na agricultura” (mãe do informante 1B, em 28/12/2015).

Ao elaborar a questão 23, a mãe responde: *“É, na escola acho que eles não pode assim, no caso, falar pomerano”*.

Nesse momento o informante 1B interfere na conversa e diz: *“Só nas aulas que não pode falar, no recreio pode”*.

Então eu retorno a pergunta ao informante 1B: *“Alguém disse que vocês não podem falar?”* O informante 1B responde negativamente.

Sigo o questionamento: *Então é caso de que tu pensas que não pode falar?*

Informante 1B: *“Não. É que às vezes as professoras não entendem, aí elas não gostam que a gente fale”*.

A mãe segue complementando a resposta:

“Eu acho assim, para mim eles podem falar a língua que eles querem, no caso, não tenho nada contra, mas se as professoras às vezes dizem que atrapalha a atenção de aula, no caso, eles que sabem” (mãe do informante 1B, entrevista em 28/12/2015).

Antes de dar prosseguimento às questões, percebi o nervosismo do informante 1B e, portanto, esclareci à mãe e ao informante que não havia nenhuma proibição quanto ao uso do pomerano na escola.

Em relação às questões 24 e 25, a mãe se mostra favorável para que ocorram atividades relacionadas ao pomerano na escola, como uma forma de manter a tradição, bem como para que haja uma disciplina de língua pomerana, justificando da seguinte forma:

“Para manter, saber mais das coisas, porque eu acho assim que, para quem gosta e sabe, no futuro tem muita gente que não vai saber mais. Isso já é aqui, porque muitos aqui não sabem mais falar, são crianças pequenas que não entendem mais. Eu acho assim, é uma língua que não é muito valorizada, o alemão é mais valorizado” (mãe do informante 1B, entrevista em 28/12/2015).

A primeira língua ensinada ao informante 1B foi o pomerano (questão 27), sendo que, ao ingressar na escola, tinha um conhecimento vago sobre o português, como a mãe intitula: *“sabia poucas palavras”*.

A entrevista foi permeada por dúvidas nas respostas por parte da mãe do informante 1B. É possível depreender do diálogo a preocupação com a possível proibição de se falar o pomerano na escola. Apesar do medo demonstrado pelo informante 1B em ser repreendido por falar pomerano na escola, a presença da avó na família é um dos fatores para que a língua pomerana se mantenha e se preserve.

5.4.4 Família do informante 2B

A residência do informante 2B é localizada próxima à casa do informante 1B. Quem me recepcionou foi seu pai, convidando-me para entrar, pois o calor era forte. Na cozinha de casa foi realizada a entrevista, com a presença do pai, da mãe, além do bebê de 7 meses, do filho de 4 anos e do informante 2B, que ficou escutando atrás da porta.

A principal atividade de trabalho da família é o cultivo de tabaco, verduras, batata e feijão para consumo próprio. Na relação de trabalho, o pai é a figura central mais importante, após a mãe e os filhos. A família possui como religião a evangélica luterana livre.

Na questão 11, o pai responde que a língua predominante na família é o pomerano. Com os filhos, se fala em pomerano, em todas as situações descritas na questão 15, porém, a mãe faz uma complementação:

“Às vezes o pequeno³⁹ sempre fala em português, mas aí a gente xinga ele, não é para falar em português, em brasileiro. Mas o 2B só fala em pomerano” (mãe do informante 2B, entrevista em 28/12/2015).

Tanto o pai quanto a mãe manifestam o desejo de que, pelo menos um dos 3 filhos permaneça na propriedade (questão 16) para dar continuidade à produção de tabaco, que é vista como uma das melhores fontes de renda atualmente. A mãe relata que o informante 2B não tem o desejo de seguir nos estudos, mas sim de permanecer na agricultura. Relata, ainda, que seu desejo como mãe é o de que o filho cursasse Agronomia. Porém, esse não é o mesmo sonho do filho.

Com relação à vida social, a família participa de festas relacionadas à igreja. A participação em jogos de futebol é frequente do pai e do filho. Em ambas as atividades, a língua predominante é o pomerano. Com relação às tecnologias, a família não escuta programa de rádio em pomerano e nem tem conhecimento da existência de programa de TV. Caso houvesse, não teria interesse em assistir.

³⁹ Referência ao filho de 4 anos.

Na questão 21, não há queixas sobre a estrutura e o funcionamento da escola, inclusive o pai elogia atitudes de segurança que a escola adotou, no sentido de manter o portão fechado durante o período em que os alunos estão em aula, auxiliando no controle da entrada de pessoas estranhas ao recinto. Já a mãe não conhece a escola, pois quem é responsável por essas questões é o pai, como participar das reuniões escolares.

Quanto à importância da cobrança nos estudos, a família diz que cobra do informante 2B, porém, não conseguem acompanhar os conteúdos, pois estudaram até a 4ª série do ensino fundamental, mas acreditam ser importante o estudo, diante das inúmeras tecnologias que são apresentadas atualmente (questão 22). A mãe relata que o filho não comenta muito sobre a escola em casa, que adquire informações com a mãe do informante 1B. O pai complementa que, mesmo havendo cobrança e disponibilidade de tempo para os estudos, o filho não é dedicado e interessado.

Na questão 23, a mãe responde: *“Mas lá, acho que eles não falam em pomerano né?”*. O pai discorda e complementa:

“De vez em quando. Teve um tempo, quem falava pomerano na escola, até as professoras xingavam. Mas agora acho que está sendo diferente, tem que deixar falar até um pouco. O problema é se tem alguns que não compreendem, acham que sai outras palavras chatas” (pai do informante 2B, entrevista em 28/12/2015).

Nas questões 24 e 25, o pai se mostra favorável à realização de atividades sobre o pomerano no ambiente escolar, relatando sobre algumas atividades culturais que ocorreram na escola de ensino fundamental do filho. Da mesma forma, quanto à possível oferta de uma disciplina de pomerano, se mostra favorável, justificando como exemplo o inglês, no qual o informante 2B no início da disciplina teve muitas dificuldades, mas no decorrer do ano foi inclusive auxiliando em outras disciplinas.

A primeira língua ensinada ao informante 2B foi o pomerano (questão 27), sendo que o português foi aprendido após ingressar na escola. Igualmente ao que foi relatado pela família do informante 3A, o pai reclama da TV em relação ao filho

de 4 anos, que, segundo ele: *“Está captando na televisão já. Esses dias ele nem queria mais falar pomerano, só o brasileiro”*.

A entrevista com essa família foi difícil de ser desenvolvida, em razão de os pais apenas se limitarem a responder com poucas palavras e de forma objetiva ao questionário. Quando percebi a dificuldade em se expressarem em português, me manifestei dizendo que sabia falar pomerano, que poderiam falar na língua que se sentissem mais à vontade. A mãe sorri e diz: *“A gente fala só pomerano, aí às vezes fica trancado alguma palavra, tu quer dizer, mas não sabe o nome”*.

Mesmo com a manifestação de espanto da mãe do informante em não saber que o filho falava em pomerano na escola, tanto que supõe que fosse proibido, os pais cobram dos filhos o uso do pomerano em casa. Dessa forma, podemos supor que a família contribui para o uso do pomerano pelo informante 2B.

5.4.5 Família do informante 4B

A residência do informante 4B foi uma das mais difíceis de encontrar, mesmo havendo o ponto de referência como sendo uma oficina; as estradas eram de difícil acesso. Ao localizar a oficina, quem nos recebeu foi o informante 4B, juntamente com seu pai. Ao me apresentar, o pai de imediato ordenou ao filho que me levasse ao encontro da esposa, para que fosse realizada a entrevista. A casa estava localizada a uns 300 metros da oficina.

A mãe do informante já esperava na porta, com um sorriso e muita receptividade e logo fui convidada a entrar. Expliquei sobre a pesquisa e a entrevista; da mesma forma, a mãe relatou sobre sua filha, que cursa Pedagogia e desenvolve pesquisa de campo semelhante à que estou desenvolvendo.

A família é composta pelo pai, pela mãe, pelo informante 4B e pela filha, que, durante a semana, reside em outra cidade e, nos finais de semana, retorna para a residência dos pais. Ao contrário das demais famílias que têm na agricultura sua subsistência, o pai possui uma oficina e a mãe é costureira.

Ao realizar a questão 11, a mãe responde:

“Pomerano, entre nós, mas os filhos nenhum não fala legitimamente pomerano. Com eles a gente sempre se refere ao português, porque eles não respondem em pomerano pra gente” (mãe do informante 4B, entrevista em 28/12/2015).

A mãe relata que a filha aprendeu as duas línguas “misturadas”, citando um exemplo da fala da filha: *“Meu küüssa (travesseiro)”*, pois a menina, a partir dos 2 anos, foi criada por uma babá, que somente falava o português.

Diante da situação ocorrida com a filha, a família havia decidido que somente falariam o pomerano com o informante 4B, porém, como a língua predominante da filha era o português, não foi possível. Contudo, quando o informante 4B, ingressou na escola, a mãe relata o que ocorreu:

“Ele entrou na 1º série, eram 15 alunos, ele e uma moreninha que não sabiam o pomerano. Aí, foi tão difícil para a professora também. Ele aprendeu na 1º série com aqueles 13 colegas. Para brincar, ele teve que aprender tudo lá. Aí ele chegava em casa e dizia na hora do café para nós – “Fail niir in bröig” (Não cai da ponte) Maninho o que é isso? Eu não sei, os alemaozinhos da kombi falam isso para a Luana” (mãe do informante 4B, entrevista em 28/12/2015).

A mãe conta que a menina atravessava uma ponte para chegar à casa e os colegas a alertavam e o informante 4B não compreendia. Sobre o final do citado ano letivo, quando a mãe foi à escola para saber o resultado da aprovação do filho, temos o seguinte relato:

“Aí no fim do ano a professora disse: Meus parabéns! Ele se saiu com sucesso. Eu disse: muito obrigada, até o pomerano! A professora respondeu: Até eu sabia o pomerano, mas não sabia pronunciar. Foi difícil para a professora, que foi obrigada a falar” (mãe do informante 4B, entrevista em 28/12/2015).

A mãe relata que o informante 4B atualmente sente vergonha caso não consiga pronunciar alguma palavra em pomerano, pois na oficina do pai é a língua predominante.

Nas situações descritas na questão 15, nas opções a, c e d, a língua utilizada é o português. Já na alternativa b da mesma questão, o idioma que predomina é o pomerano.

A mãe manifesta o desejo de que o filho permaneça na oficina (questão 16), pois a tradição desse serviço vem sendo passada através das gerações pela família. O objetivo é investir nos estudos do informante 4B nessa área, através de cursos de aperfeiçoamento. O filho não desejava cursar ensino médio, mas os pais ficaram receosos de que ele não pudesse realizar seu aperfeiçoamento sem ter o ensino médio e por ser menor de 18 anos. Então, dessa forma, conseguiram convencê-lo a seguir nos estudos.

A religião de família é a evangélica de confissão luterana. A família participa de atividades como festas de igreja, jogos de futebol e associação rural. A língua predominante nestes eventos é o pomerano, com exceção das reuniões da associação rural.

Com relação às tecnologias, a mãe diz que escuta um programa de rádio em pomerano, que é proferido por um pastor com mensagens em pomerano. Quanto à TV não conhece nenhum programa, mas caso houvesse, assistiria.

Sobre a escola (questão 21), a participação é a busca de boletim, e não há reclamações sobre professores, direção ou merenda. A mãe cobra que o filho estude, principalmente a leitura e a redação, pois, segundo ela, 4B escreve como fala, possui uma letra de difícil compreensão e não lê muito.

Na questão 22, acredita ser importante que o filho estude, pois não teve a oportunidade; gostaria de ter estudado, porém, na época, não havia opção de transporte para se deslocar à Pelotas. Então, optou por residir em Pelotas, mas não suportou a saudade e voltou, já que nunca havia saído de casa. Relata que sua opção seria a de ser professora, assim como a filha faz atualmente.

Acerca da questão 23, sobre falar pomerano na escola, a mãe diz:

“Agora estão incentivando, mas primeiro isso não podia. Na minha época, eu não sabia o português. Aí a professora vinha de Pelotas, e

se a gente falasse alguma coisa, ela nos rodava. Se isso mudou, eu incentivo. Porque é uma língua que foi ensinada desde a época das tataravós para a gente. Não acho errado, mas não sei se é apoiado na escola. Também não quero que façam com ele o que fizeram comigo. Nós levava castigo porque não podia falar pomerano” (mãe do informante 4B, entrevista em 28/12/2015).

Sobre a questão 24, a mãe é contra a realização de atividades sobre o pomerano na escola, pois, segundo ela, o pomerano vem de casa, é uma cultura que já se possui, com o que se nasceu, e não se esquece. Já quanto à questão 25, acerca da oferta da disciplina de pomerano na escola, ela se mostra favorável. Justifica como algo que o informante 4B poderia levar aos filhos posteriormente. Percebemos na fala desta mãe uma contradição de opinião, talvez pela falta de conhecimento sobre o assunto.

Aos filhos foi ensinado primeiro o pomerano (questão 27). Contudo, a presença da babá da filha influenciou na produção em português, conforme relata: *“A gente também facilitou quando ele⁴⁰ veio, a gente depois de um tempo não se referia em pomerano para eles, porque tinha a facilidade do português”.*

Após, segue descrevendo a situação linguística dos filhos, principalmente do informante 4B após ingressar na escola:

“As palavras eram tão conhecidas de tanto ele⁴¹ ouvir a gente falar. Eles pronunciavam a palavra, ele chegava em casa e pronunciava bem direitinho, só que não sabia o significado. Porque a pronúncia do pomerano dele foi bem melhor do que da irmã. Porque a mãe dizia quando ela⁴² vinha lá, falava o pomerano, só que ela não conseguia terminar a frase, gaguejava para falar, e a mãe sentia muita pena dela, que ela não conseguia falar o pomerano direto. Já ele vive atrás do pai na oficina, então ele fala mais que a irmã atualmente, pois para ela não tem tanta necessidade” (mãe do informante 4B, entrevista em 28/12/2015).

⁴⁰ Referência ao informante 4B.

⁴¹ Todas as referências deste relato são ao informante 4B.

⁴² Referência à irmã do informante 4B.

A entrevista com a mãe do informante 4B foi interessante, pois a mãe é bastante comunicativa. A trajetória linguística do informante 4B é marcada por um lapso de tempo na utilização do pomerano, em torno dos 3 aos 6 anos, conforme informado pela mãe. Como o informante não era estimulado pelos pais a falar em pomerano, acabou se tornando bilíngue passivo.

Contudo, os colegas de sala de aula foram o seu estímulo a falar em pomerano. Do mesmo modo, podemos pressupor que, atualmente, também os colegas e o ambiente escolar sejam propícios à manutenção e à preservação do pomerano. Além disso, o ambiente familiar também se mostra favorável, diante da responsabilidade que é colocada ao informante 4B, no sentido de continuidade do trabalho da família na oficina.

5.4.6 Família do informante 1A

Para encontrar a residência da família do informante 1A, fui acompanhada pelo informante 4B, pois seria de difícil acesso. Ao encontrar o local, percebi que estava na residência do avô do informante 1A, e que toda a família se encontrava lá em razão da colheita do tabaco.

Ao chegarmos, quem nos recebeu foi o informante 1A e sua mãe. A entrevista foi realizada na rua, sentados à beira de uma sombra, com a presença dos informantes 4B e 1A. A família é composta pelo pai, pela mãe, pelo informante 1A, pela filha de 10 anos, mais a avó paterna, que cuida da neta.

A renda da família é baseada na produção de tabaco, milho, feijão para consumo da família. Na divisão do trabalho, pai e mãe vão para a lavoura, e a avó fica em casa com os netos. O pai é o mais importante, o administrador. Não possuem empregado.

Na questão 11, referente à língua, o pomerano é a língua predominante na família, assim como a língua utilizada em todos os ambientes. A avó não sabe falar português, apenas poucas palavras. Em todas as situações descritas na questão 15, principalmente as que levam em consideração a afetividade, a língua predominante

é o pomerano. A mãe manifesta o desejo de que os filhos não permaneçam na lavoura (questão 16), justificando em razão de ser *“muito trabalho e não ter folga”*.

A religião da família é a evangélica de confissão luterana. A família participa pouco de festas de igreja, jogos de futebol. A família é sócia de uma cooperativa de crédito, onde somente o pai participa. A língua falada nos eventos é o pomerano. Já na associação é o português. Fazem visitas a familiares onde se fala o pomerano. A família não escuta programa de rádio em pomerano, nem TV. A mãe diz não gostar de TV, portanto não acha interessante programa de TV.

Sobre a escola (questão 21), tanto a mãe quanto o pai já a visitaram, e não há reclamações. A mãe diz que cobra do filho estudo e realização dos trabalhos, mas não consulta os cadernos, pois diz que não compreende o conteúdo, já que estudou somente até a 4ª série do ensino fundamental. Porém, acredita ser importante que os filhos estudem (questão 22), justificando como uma forma de obter mais conhecimento, como a oportunidade que os pais não tiveram. A mãe traz uma informação interessante sobre sua vida escolar, ao ser questionada sobre a importância do estudo na vida dos filhos:

“Eu acho que, assim, a gente não entendia o português. Na 3ª série eu nem sabia ler tudo, porque depois da 1ª série a gente não aprende mais a ler. A gente ficou assim, pegou sozinho depois. Isso é uma coisa que eu sempre agradeço que as crianças hoje aprendem a ler direito, porque eu não consegui” (mãe do informante 6, entrevista em 28/12/2015).

Talvez por esse motivo, a mãe responde na questão 23 que na escola é preferível que todos falem português e não o pomerano, pois, conforme suas palavras: *“Eu acho, assim, que na escola é melhor o português, porque todos falam assim. Para estudar é melhor o português”*.

Nas questões 24 e 25, a mãe se mostra favorável tanto à realização de atividades sobre o pomerano quanto à oferta da disciplina, mas não soube justificar o motivo.

Na questão 27, aos filhos foi ensinado primeiro o pomerano e, antes de ingressarem na escola, também o português. Contudo, segundo a mãe, a TV

incentiva muito o uso do português, principalmente com a filha mais nova, conforme seu relato: *“Às vezes a gente fala também em português com eles, porque eles que puxam. Ele⁴³ não muito, mas a irmã sim”*.

Quando aos antepassados, a mãe relata poucas informações. Apenas relata o sobrenome de sua mãe que talvez tivessem vindo da Alemanha.

A entrevista realizada foi curta, pois a mãe respondeu à maioria das questões de forma muito objetiva. Pelo relato, foi perceptível a dificuldade que a mãe sofreu, quando ingressou na escola, para aprender o português. Deduz-se que, por isso, em suas respostas, ela seja favorável ao uso somente do português na escola, pelo receio de que possa prejudicar o rendimento e a aprovação da série. Por outro lado, o pomerano é a língua predominante e mantida no lar; o seu uso pelo informante 1A na escola é reflexo dessa atitude no lar.

5.4.7 Família do informante 3B

Na residência da família do informante 3B fui recepcionada pela mãe, a qual já havia sido informada pela mãe do informante 4B sobre minha visita. Fui convidada para entrar na residência, assim como o informante 4B, que novamente me acompanhou. A mãe do 3B foi muito receptiva e se mostrou aberta ao diálogo, logo contando que o seu filho mais velho havia realizado uma pesquisa com os vizinhos para seu trabalho final de graduação e que, portanto, entendia a importância desse tipo de pesquisa.

A família é composta pelo pai, pela mãe e pelos três filhos, sendo que destes o informante 3B reside com eles, o segundo filho retorna somente aos finais de semana e o filho mais velho, que é casado, reside em uma cidade próxima.

A principal atividade de trabalho da família é o cultivo do tabaco e a produção do leite. Na relação de trabalho, o pai é o mais importante, após, a mãe e os filhos. A família não emprega mão de obra externa para auxiliar no trabalho. A língua predominante utilizada na lavoura é o pomerano.

⁴³ Referência ao informante 1A.

A religião da família é a evangélica de confissão luterana. A família participa de festas relacionadas a igreja, bem como jogos de futebol e a associação. A língua predominante nesses eventos é o pomerano, com exceção da associação, onde predomina o português.

Em relação à língua mais utilizada pela família (questão 11), é o pomerano que predomina. Já com os filhos (questão 15), a mãe responde:

“Aí vai misto. Vai uma mistura. Mas vai mais o pomerano, o que mais a gente fala é o pomerano. Mas, assim, sempre tem uma palavra em português no meio” (mãe do informante 3B, entrevista em 28/12/2015).

A mãe é veemente quanto ao desejo de os filhos não permanecerem na lavoura (questão 16), pois elucida a vida no campo como muito difícil. Por esse motivo, não permite os filhos interromperem os estudos. Cita ainda que o segundo filho desejou interromper o estudos ainda no ensino fundamental, mas ela não consentiu. Um relato interessante surge espontaneamente em relação à língua utilizada com a nora:

“Minha nora não fala muito o pomerano, mas ela entende tudo, mas falar, ela não fala muito. Fala, mas tem vergonha de falar. Então, estando com ela, a gente fala mais o português. Mas estando com outras pessoas que estão ao redor aqui, é mais o pomerano do que o português” (mãe do informante 3B, entrevista em 28/12/2015).

Na questão 21, sobre a escola, não há reclamações nos itens a, b, c, e, f. A mãe relata a dificuldade do informante 3B ao ingressar na escola em que está atualmente: *“No início ele achou muito estranho sair daqui, foi difícil para ele, mas depois ele acostumou, é sempre assim”*.

Já quanto à importância dos estudos (questão 22), a mãe diz que cobra muito do filho, conforme relato:

“Até demais (risos), mas eu não consigo parar. Eu exijo e pronto. Tô te mandando estudar porque eu não tive a oportunidade, meus pais não

queriam, eu digo: tu tem que estudar, estudar, estudar e deu, e tem que passar. Eu desligo a TV, o computador, desligo tudo, porque é a hora de estudar” (mãe do informante 3B, entrevista em 28/12/2015).

O informante 3B sempre informa quando tem provas e trabalhos. A mãe relata que acha importante o filho estudar, pois ela não teve a oportunidade disso e deseja que os filhos tenham outra profissão que não seja a agricultura. Se por ventura desejarem permanecer no trabalho do campo, não irá se opor; porém, não sem que todos tenham antes cursado uma faculdade.

Sobre o uso do pomerano na escola (questão 23), a mãe acha correto o filho utilizar sua língua do lar na escola. Nas questões 24 e 25, igualmente se mostra favorável, justificando como uma forma de que não haja a perda dos valores e dos costumes.

Em referência à questão 27, a primeira língua ensinada aos três filhos foi o pomerano. Porém, a mãe relata um fato interessante em relação à aquisição do português pelo informante 3B:

“Até os quatro anos, o informante 3B mal sabia dizer um “sim” ou “não” em português. Aí ele ficou doente e tivemos que levar muito no médico, teve meningite. Quando a gente ia consultar, tinha umas doutoras enchendo o saco, porque ele tinha que falar o português. Aí, assim que a gente entrava no ônibus para voltar, ele mudava completamente. Ele queria aprender o português, e a partir de lá ele começou a falar o português” (mãe do informante 3B, entrevista em 28/12/2015).

Nessa entrevista podemos perceber a forte influência da família no uso e na manutenção do pomerano pelo informante 3B, principalmente por parte da mãe, que é bastante comunicativa e participativa na vida escolar dos filhos. Diante disso, podemos deduzir que a família influencia o uso do pomerano em ambiente escolar pelo informante 3B.

5.4.8 Família do informante 2A

A última família a ser entrevistada se localiza em uma estrada secundária, sem acesso de ônibus e de difícil localização. Ao chegar, percebi que não havia ninguém na residência. Observei algumas pessoas em uma lavoura próxima e decidi ir até o local. Ao me aproximar, avistei o informante 2A, que, ao me reconhecer, avisou aos pais do que se tratava. Fui bem recepcionada e, ao falar da entrevista, o pai se prontificou a responder e convidou-me para irmos até a residência, onde sentamos embaixo da sombra de uma árvore localizada no pátio.

A família é composta pelo pai, pela mãe e pelos dois filhos. Na relação familiar, o pai é o mais importante na relação de trabalho, após a mãe e, por último, os filhos. Para a realização do trabalho, que é totalmente baseado no cultivo do tabaco, a família não utiliza mão de obra externa. Além do tabaco, a família produz frutas e verduras para consumo próprio como feijão, batata, milho. A família pertence à religião evangélica livre e participa das atividades relacionadas à igreja, onde a língua predominante é o pomerano. O pai relata que a família ouve um programa de rádio local, no qual há uma programação em pomerano, como mensagens religiosas. Além disso, caso houvesse algum programa de TV em pomerano, iria assistir.

Na questão 11, a língua predominante da família é o pomerano. Inclusive para a questão 15, opções a, b, c e d, a resposta indica que o idioma mais utilizado com os filhos é o pomerano.

Em relação à questão 16, o pai manifesta o desejo de que os filhos permaneçam na propriedade, pois, como ele mesmo diz, *“estamos ficando velhos, tem que ter alguém para cuidar”*. Há a preocupação de que a colônia se torne um deserto se todos desejarem viver em centros urbanos.

No decorrer da entrevista, um dado interessante foi relatado e se relaciona com os demais abordados nesse primeiro momento de pesquisa, em relação à língua utilizada nos ambientes sociais (questão 18). O pai nos diz o seguinte:

Pai: Depende se tem alemão, aí se fala o alemão.

Entrevistadora: O senhor fala o Hochdeutsch⁴⁴?

Pai: Ja⁴⁵ (Sim);

Entrevistadora: O senhor sabe os dois. Os guris aprenderam o alemão também, ou só o pomerano?

Pai: Não, eles não sabem. Eu aprendi com minha mãe, ela sempre falava. Minha bisavó veio da Alemanha. Minha vó tinha 10 anos naquele tempo que chegou.

Na questão 21, não há reclamações acerca da escola, dos professores ou dos funcionários da limpeza ou merenda, e a participação da família na escola é limitada à busca de boletim de notas do filho. Segundo o pai, o filho tem como objetivo prosseguir os estudos. Contudo, percebe-se uma contradição na sequência do assunto, no qual o pai relata que o filho não tinha o desejo de aprovar de série, no caso o 1º ano, mesmo com a insistência da família para que estudasse. Ao mesmo tempo em que o pai deseja que os filhos permaneçam na propriedade, acredita ser importante o estudo (questão 22), pela necessidade de aprimoramento diante das novas tecnologias. Além disso, o irmão mais velho do informante 2A interrompeu os estudos na 8ª série do ensino fundamental. O pai relata que desde pequeno o filho mais velho não manifestava o desejo de frequentar a escola.

Sobre a questão 23, o pai responde: *“Não sei se ele fala alemão ali”*. Pude perceber certa dúvida quanto à referência de alemão e pomerano como línguas distintas. Além disso, o pai se mostrou surpreso com a possibilidade de o filho falar em pomerano na escola. Relata que a primeira língua ensinada aos filhos foi o pomerano e antes de ingressarem na escola lhes foi ensinado *“algumas palavras em português”*, para que não houvesse *“problema”*, segundo ele, já que na escola a língua utilizada seria o português.

Na questão 24, o pai não se mostra favorável à realização de atividades sobre o pomerano na escola. Já na questão 25, quanto à oferta da disciplina de pomerano na escola, se mostra positivo, justificando: *“Para ele saber falar alemão depois”*.

A entrevista foi curta, pois o pai se limitava a responder as questões sem uma maior abrangência. Porém, pude perceber que o pomerano é a língua do lar e das

⁴⁴ Referência ao alemão padrão. Pela resposta do pai, acredita-se que o mesmo saiba do que se tratava.

⁴⁵ Resposta em alemão padrão.

atividades da comunidade e, dessa forma, tem influência na língua utilizada pelo informante 2A na escola. O ponto mais marcante relatado na entrevista é a dúvida do pai em relação ao que é pomerano e o que é alemão. Por diversas vezes, ele incitava de forma não intencional em falar a palavra “alemão” e trocava por “pomerano” em suas respostas.

Diante da opinião das famílias, abaixo será apresentado um quadro resumido das respostas das famílias por informante:

<u>Informante 4A</u>	A família está adotando uma mudança de atitude em relação ao uso do pomerano, havendo uma substituição do mesmo pelo português, devido à inserção da nora na família.
<u>Informante 3A</u>	A família se mostra preocupada em manter a língua pomerana no lar, principalmente com a filha mais jovem que demonstra preferência em falar em português.
<u>Informante 1B</u>	A família utiliza o pomerano no lar. A presença da avó é um fator importante para a preservação do pomerano. Porém, há a preocupação com a proibição de se falar o pomerano na escola.
<u>Informante 2B</u>	A família utiliza o pomerano no lar, inclusive demonstra cobrar dos filhos mais novos que falem somente o pomerano. Contudo, da mesma forma que a família anterior, há o receio da proibição do uso do pomerano na escola.
<u>Informante 4B</u>	A família preserva o pomerano não somente no lar, mas também no trabalho que é realizado na oficina.
<u>Informante 1A</u>	Mesmo que a família utilize o pomerano no lar, para o ambiente escolar acredita ser importante que seja utilizado somente o português.
<u>Informante 3B:</u>	A mãe se mostra preocupada com a preservação do pomerano, interligada aos valores de vida. A família é participativa na vida escolar dos filhos e acredita ser natural o filho utiliza o pomerano na escola.
<u>Informante 2A</u>	A família preserva o pomerano no lar, todavia, por vezes nomeia o pomerano e o alemão como sendo a mesma língua.

Figura 36: Resumo do perfil das famílias.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos da análise da presente pesquisa, é possível apontar algumas considerações acerca das quatro perguntas apresentadas no capítulo introdutório, que são: quais as motivações que levam os alunos a realizarem o *code-switching* durante as aulas; qual a influência da família sobre seus filhos para que os mesmos utilizem o pomerano na escola; como a escola se comporta diante da língua pomerana utilizada por alunos na escola; se a língua pomerana está desaparecendo no ambiente pesquisado.

Em relação à primeira questão, percebemos pelas observações que as possíveis motivações que levam os 8 alunos a realizarem o *code-switching* durante as aulas são variadas, dentre a classificação adotada por Grosjean (1982), conforme pág. 52 deste trabalho. As principais observadas são: falar do interlocutor, suprimir uma mensagem, marcar a identidade do grupo, ter a necessidade de preenchimento de um item lexical, principalmente relacionado ao conteúdo trabalhado em aula, que é ministrado em português. Foram encontradas outras motivações que não estão elencadas na bibliografia adotada, como dar o efeito de comicidade e manter uma informação em sigilo.

Ainda em relação às motivações para a realização da alternância, notamos preliminarmente as escolhas linguísticas como estratégias sociais, isto é, os falantes não utilizam a linguagem somente por conta de suas identidades sociais ou de fatores situacionais, relativamente estáveis, mas sim buscam explorar as potencialidades das escolhas para transmitir significados de natureza sócio-pragmática. Além disso, os alunos realizam a alternância de código, tanto em ambiente com o professor bilíngue, quanto com o professor não bilíngue, o que nos leva a considerar que para os informantes não há distinção nem intimidação ou vergonha no uso do pomerano em sala de aula.

Quanto à segunda questão, através das entrevistas dos pais dos 8 alunos, foi possível perceber que a família parece desempenhar forte papel para o uso do pomerano pelos seus filhos na escola. Cabe salientar que um dos possíveis motivos para a ocorrência da forte manutenção do pomerano por parte das famílias, seja a postura conservadora da comunidade pomerana, que se reflete não somente na

família e escola, mas também no trabalho, festas e religião. Esta é a língua predominante, principalmente em casa, na lavoura e na escola. Portanto, a escola encontra-se como 3º ambiente elencado pelos alunos como sendo de uso do pomerano. Além disso, conforme depoimentos das famílias, foi a primeira língua ensinada aos filhos sendo mantida no lar e na comunidade.

No que se refere à terceira questão, pelos depoimentos dos professores apresentados nos questionários, podemos inferir que a escola percebe a importância da língua materna trazida por seus alunos. Contudo, mesmo que, nenhum professor tenha respondido que interfira para o término da conversa, não é exatamente o que percebemos no depoimento da família do informante 1B.

No concernente à quarta questão, pelos resultados apresentados no questionário aplicado a todos os alunos da escola, o pomerano aparentemente não está desaparecendo atualmente e talvez demore a desaparecer. Percebe-se isso no número expressivo de alunos bilíngues apresentados, ou seja, 58% dos alunos. Este dado pode ser considerado apenas como um indício de preservação do pomerano, pois conforme a coleta de dados dos alunos percebeu-se a orientação das meninas para fora da comunidade. Dessa forma, este componente poderá atenuar ou não o uso do pomerano ao longo dos anos.

Com referência ao uso do pomerano entre as gerações, mesmo utilizando como base a média de falantes de pomerano de 61% para o pai, e 65% para a mãe, houve um decréscimo baixo no percentual de filhos que falam e entendem o pomerano da geração dos pais para os filhos, em torno de 7%.

Esse dado se contrapõe ao que foi percebido por Borges (2004) em seu estudo linguístico com 4 famílias pomeranas, duas da zona rural e duas da zona urbana. Segundo ele, o bilinguismo vai enfraquecendo a partir da 4ª geração, ao ponto de os indivíduos da 5ª geração serem totalmente monolíngues em português. No estudo relatado, a 1ª, 2ª e 3ª geração são respectivamente os bisavós, avós e pais do casal que seria o núcleo. Portanto, os alunos que atualmente são o objeto da pesquisa poderiam ser classificados como sendo a 5ª geração da pesquisa de Borges (2004) e a perda não ocorreu, pois pelo alto percentual de jovens que ainda utilizam o pomerano. Um dos motivos para a justificativa pode ser a presença da escola na comunidade local, pois os alunos permanecem em seus círculos de amizades com os colegas do ensino fundamental.

E por último, foi muito gratificante a realização deste trabalho, que representa uma parte de mim, da minha história linguística. Tive a oportunidade de acompanhar a trajetória de luta da comunidade local com o governo do Estado para a implantação da escola de ensino médio. Durante a coleta de dados pude perceber o quanto essa luta foi válida e importante para os alunos, não somente pela questão da educação, mas também por uma questão de manutenção do pomerano. A realidade atual é totalmente diferente de quando eu cursei o ensino médio, onde passava a semana longe de casa, pois não havia transporte até a residência da minha família, distante dos colegas com os quais convivi durante toda a infância. Em mim, além dessas questões estruturais, o sentimento de vergonha em relação à língua, ao sotaque, fez me pensar em alguns momentos, de desistir dos estudos.

Hoje, pude visualizar uma comunidade escolar que convive com o bilinguismo de seus alunos em sala de aula, mesmo que talvez ainda não saiba exatamente como lidar com isso, está aprendendo a conhecer, respeitar e manter a língua. Os alunos têm a oportunidade de prosseguir os seus estudos na sua comunidade, o que proporciona manter o círculo de amizades e, dessa forma, utilizar a língua que se sentir mais à vontade com os colegas. Para tanto, pretendo retornar à comunidade escolar e contribuir com a explanação dos conceitos e dados abordados neste trabalho. Portanto, acredito que a escola e a família sejam elementos importantes, nesta comunidade, para a manutenção e preservação do pomerano.

Referências

- ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**, v. 3, n. 1, p. 83-93, 2004.
- ALTENHOFEN, Cléo. Vilson. Bases para uma Política Linguística das Línguas Minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber A. da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hillsdorf (org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, Pontes, 2013.p.93-116.
- AMARAL, Luís Isaias Centeno. **A concordância verbal de segunda pessoa do singular em Pelotas e suas implicações linguísticas e sociais**. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- BAYSDORF, Nataniel Coswig. **O processo da globalização e os seus impactos na identidade cultural pomerana da comunidade de Arroio do Padre/RS**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2007.
- BORGES, Paulo Ricardo Silveira. Análise histórico-social-linguística de quatro famílias da comunidade pomerana da região de Pelotas/RS. Pelotas: **Caderno de Letras (UFPel)**, v. 1, n. 10, p. 191-211, 2004.
- BORSTEL, Clarice Nadir Von. A alternância lexical do Brasildeutsch. In: **Espéculo. Revista de estudios literarios**. Universidad Complutense de Madrid, 2010. Disponível em: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero45/bradeutc.html>
Acessado em: 10 de dezembro de 2016.
- COARACY, Vivaldo. **A colônia de São Lourenço e seu fundador Jacob Rheingantz**. São Paulo: Oficinas Gráficas Saraiva, 1957.
- CUNHA, Gladson Pereira da. **Religiosidade e Protestantismo**. São Paulo: Editora Reflexão, 2011.
- FERGUSON, Charles Albert. Diglossia. **Word. Journal of linguistics**. 15, v. 1, p. 325-340, 1959.
- FINO, Carlos Nogueira. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. In: ESCALLIER, C.; e VERÍSSIMO N. (org.) Educação e Cultura. Portugal: Funchal, DCE – Universidade da Madeira, 2008.
- FISHMAN, Joshua Aaron. The Relationship between Micro-and Macro-Sociolinguistics in the Study of Who Speaks What Language to Whom and When. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (eds). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin Books, 1972, p. 15-32.

GROSJEAN, Francois. **Life With Two Languages: An Introduction to Bilingualism**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H.A. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HEYE, Jürgen. **Sociolinguística**. In: Paris, Cidmar T. ET alli. (Orgs.). Manual de Linguística. São Paulo, Global. Ed. 1986.

HEYE, Jürgen. Considerações sobre bilinguismo e bilinguidade: revisão de uma questão. **Revista: Palavra**. PUC- Rio. Rio de Janeiro, 2003.

KOLLING, Nilo Bidone. **Educação e escolas em contextos de imigração pomerana no sul do Rio Grande do Sul – Brasil**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2000.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MACKEDANZ, Daiane. **O papel da identidade para a manutenção do pomerano na Serra dos Tapes, RS**. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, 2016.

MACKEY, William F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, J.A. **Readings in the Sociology of Language**. The Hague : Mouton, 1968. 554-584.

MALTZAHN, Gislaine Maria. Memórias Míticas: uma proposta de análise sobre as narrativas orais dos descendentes pomeranos da Serra dos Tapes/RS. In: **Anais do IV Seminário Internacional em Memória e Patrimônio**. Universidade Federal de Pelotas, 905-915, 2010. Disponível em: <http://simpufpel.files.wordpress.com/2010/09/mesa-serra-dos-tapes.pdf>. Acessado em 14 de abril de 2015.

MYERS-SCOTTON, Carol. **Social Motivations for Code-switching. Evidence from Africa**. Oxford: Clarendon Press, 1993.

MOZZILLO DE MOURA, Isabella. **Traição linguística e lealdade cultural – A alternância de código no discurso bilíngue**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas, 1997.

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

MUJICA, Marina Marchi. **Atitude, orientação e identidade linguística dos pomeranos residentes na comunidade de Santa Augusta- São Lourenço do**

Sul-RS- Brasil. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pelotas, 2013.

OLIVEIRA, Gilvan. Müller. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. In: LOPES DA SILVA, F.; MOURA, M. (org.). O direito à fala: a questão do preconceito linguístico. Florianópolis, SC: Insular, 2009.

PAIVA, Maria da Conceição. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, Éverton Luis. Linguagem e Comunicação: revisão dos conceitos centrais da etnografia da fala. In: ILHA - **Revista de Antropologia**. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina: v. 9, n. 1,2, 2007.

RÖLKE, Helmar Reinhard. **Descobrimos raízes; aspectos geográficos e históricos da Pomerânia**. Vitória: UFES, 1996,

SALAMONI, Giancarla; ACEVEDO, Hilda Costa; ESTRELA, Lígia Costa (coord.). **Valores culturais da família de origem pomerana no Rio Grande do Sul. Pelotas e São Lourenço do Sul**. Pelotas: Editora Universitária, 1995.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: a língua como fator identitário e inclusivo. In: **Revista Conexão Letras**. Porto Alegre: PPG-Letras, UFRGS, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/20697>. Acessado: 08 de dezembro de 2016.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. In.: **Revista Contingentia**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: vol. 1, p. 01–10, 2006.

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

TRESSMANN, Ismael. **Da sala de estar à sala de baile: estudo etnolinguístico de comunidades camponesas pomeranas do estado do Espírito Santo**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

TRESSMANN, Ismael. O pomerano: uma língua baixo-saxônica. In: Educação, Cultura, Sociedade. **Revista da Farese**. Santa Maria de Jetibá, Faculdade da Região Serrana: vol. 1, pp. 10-21, 2008. Disponível em: [http://www.farese.edu.br/pages/artigos/pdf/ismael/O%20POMERANO%20-%20UMA%20L%20C%3%8DNGUA%20B.-SAX%20C%3%94NICA%20\(R Revista%20da%20Farese\).pdf](http://www.farese.edu.br/pages/artigos/pdf/ismael/O%20POMERANO%20-%20UMA%20L%20C%3%8DNGUA%20B.-SAX%20C%3%94NICA%20(R Revista%20da%20Farese).pdf) Acessado em: 08 de dezembro de 2016.

VAHL, Mônica Strelow. **O contexto do bilinguismo português- pomerano no município de Arroio do Padre.** Artigo (Especialização) Programa de Pós-Graduação em Letras - Especialização em Linguística Aplicada. Universidade Federal de Pelotas, 2011.

WEINREICH, Uriel. **Languages in contact:** Findings and Problems. 7ª. Ed. Den Haag: Mouton, 1970.

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

WILLEMS, Emílio. **A aculturação dos alemães no Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil.** 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

VANDRESEN, Paulino. Política Linguística e Bilinguismo em uma Comunidade Teuto-Brasileira. In: VANDRESEN, Paulino (org.). **Variação, mudança e contato linguístico no Português da Região Sul.** Pelotas: EDUCAT, 2006.

ANEXOS

ANEXO A



Universidade Federal de Pelotas

Centro de Letras e Comunicação

Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Letras

Questionário Sociolinguístico – Alunos

Turma: _____ Ficha: _____

1. Nome: _____

2. Idade: _____ 3. Data de Nascimento: _____

3. Sexo: () Masculino () Feminino

4. Endereço: _____

5. Quantas pessoas moram na mesma residência? _____

6. Qual a idade de teus pais? a) pai _____ b) mãe _____

7. Qual a escolaridade de teus pais?

a) pai _____ b) mãe _____

8. Tu tens irmãos(ãs)? () Sim () Não. Quantos? _____

9. Qual a escolaridade dos teus irmãos? _____

10. Tu tens algum irmão(ã) que não estuda ou interrompeu os estudos?

() Sim () Não

a) Qual a série? _____ b) Por quê? _____

11. Qual a religião de tua família? () Católica () IECLB () IELB () Livre () Outra

12. A religião de tua família é a mesma tua? () Sim () Não

a) Em caso negativo na questão 12, qual a tua religião? _____

13. Tu tens relação com teus avós (maternos/paternos)? () Sim () Não

a) Que tipo de relação?

() Vejo todos os dias, pois moram comigo

- () Vejo aos finais de semana
- () Raramente os vejo
- () Outro _____
14. Tu sabes falar em pomerano? () Sim () Não () Entendo. Outro: _____
15. Teus avós falam pomerano?
- a) Vó (materno) () Sim () Não c) Vô (materno) () Sim () Não
- b) Vó (paterno) () Sim () Não d) Vô (paterno) () Sim () Não
16. Em qual língua tu falas com teus avós? () português () pomerano
17. Teus pais falam em pomerano?
- a) Pai: () Sim () Não () Entende. Outro: _____
- b) Mãe: () Sim () Não () Entende. Outro: _____
18. Qual a língua mais falada em casa? () Português () Pomerano
19. Qual língua tu adquiriste primeiro? () Português () Pomerano
20. Tu falas pomerano diariamente? () Sim () Não
21. Em que ambiente tu falas pomerano?
- () Na igreja/culto
- () Nos jogos de futebol Observação: _____
- () Nas festas da comunidade
- () Em casa
- () Na escola
- () Na lavoura
- () No comércio (venda/mercado/loja)
- () Nos bailes
22. Se tivesses que escolher entre as duas línguas, qual das línguas escolherias:
- a) para fazer cálculos? () português () pomerano
- b) para lembrar situações de tua infância? () português () pomerano
- c) para namorar? () português () pomerano
- d) para exercer tua religião? () português () pomerano
23. Em qual (is) escola (s) tu estudaste no ensino fundamental?
- _____
- _____
24. Em qual escola tu mais gostaste de estudar? _____
- Por quê? _____

25. Tu já reprovaste em alguma série ? () Sim () Não Qual ? _____
Disciplina ? _____

26. Tu já interrompeste teus estudos ? () Sim () Não
a) Quanto tempo ? _____ b) Qual motivo ? _____

27. Quando tu ingressaste na 1^o série do Ensino Fundamental, em qual língua tu
tinhas mais facilidade de falar? () português () pomerano

28. Tu falavas em pomerano com teus colegas no ensino fundamental?

() Sim () Não

a) Em caso afirmativo na questão 28, em quais situações? _____

29. Tinhas professores que falavam em pomerano no ensino fundamental?

() Sim () Não

30. Falas em pomerano com teus colegas atualmente no ensino médio?

() Sim () Não

a) Em caso afirmativo na questão 28, em quais situações? _____

31. Gostas de estudar na Escola Estadual de Ensino Médio Arroio do Padre?

() Sim () Não

Por quê? _____

32. Sentes vergonha em falar em pomerano no ambiente escolar?

() Sim () Não

Por quê? _____

33. Pretendes seguir estudando após concluir o ensino médio? () Sim () Não

34. Qual curso?

35. Em caso negativo na questão 33, o que pretendes fazer? _____

36. Tu gostas do lugar onde moras? () Sim () Não

Por quê? _____

37. Descreve como tu te imaginas daqui a 20 anos:

a) Tu te imaginas trabalhando na lavoura?

b) Tens o desejo de ir embora de Arroio do Padre?

a) O que estarás fazendo?

b) Onde estarás morando? Com quem?

ANEXO B



Universidade Federal de Pelotas

Centro de Letras e Comunicação

Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Letras

Questionário Sociolinguístico – Professores

1. Nome: _____

2. Sexo: () Masculino () Feminino

3. Idade: _____

4. Endereço: _____

5. Formação: _____

6. Instituição: _____ Ano: _____

7. Há quantos anos lecionas? _____

8. Trabalhas quantas horas por semana? _____

9. Em quantas escolas? _____

10. Quais séries do ensino fundamental? _____

11. Quais séries do ensino médio? _____

12. Gostas da profissão? () Sim () Não

Por quê? _____

13. Em qual escola mais gostas-gostaste de trabalhar? Por quê? _____

14. O que tu entendes por língua materna? _____

15. O que tu entendes por educação bilíngue? _____

16. Falas pomerano? () Sim () Não () Entendo. Outro: _____

17. Os alunos falam em pomerano na tua aula? () Sim () Não () Às vezes
() Nunca

18. Por qual motivo acreditas que eles falam em pomerano durante a aula? _____

19. Qual a tua reação quando os alunos falam em pomerano durante a aula?

() indiferente

() solicito que parem com a conversa

() tento interagir na conversa

() peço que façam a tradução do que estão falando

() outro _____

20. O uso do pomerano pelos alunos durante a aula interfere na aprendizagem do conteúdo? Por quê? _____

21. Acreditas ser importante a preservação da língua pomerana entre os alunos?

Por quê? _____

a) Em caso afirmativo na questão 21, de que forma a escola pode contribuir para a preservação da língua pomerana? _____

22. Descreve o que tu conheces sobre a língua pomerana.

ANEXO C



Universidade Federal de Pelotas
Centro de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Letras
Questionário Sociolinguístico – Pais

1. Nome: _____ 2. Idade _____

2. Sexo: () Masculino () Feminino

3. Endereço: _____

4. Escolaridade: _____

5. Profissão _____

6. O que vocês plantam na propriedade? _____

7. O que cada um faz na propriedade?

a) Pai _____

b) Mãe _____

c) Filho(s) _____

d) Filha(s) _____

e) Vó _____

f) Vô _____

g) Outro _____

8. Quanto ao trabalho desempenhado por cada membro da família, enumere o grau de importância e responsabilidade de cada um, sendo 1 para o membro mais importante, 2 para o que vem após e assim sucessivamente:

Pai	Mãe	Filho(s)	Filha(s)	Vó	Vô	Outro

9. Utiliza mão de obra além dos membros da família? () Sim () Não

() permanente () eventual

a) Que tipo de trabalho?

10. Possuem outra atividade na propriedade? () Sim () Não

Qual? Qual a finalidade? _____

11. Qual a língua utilizada em casa? () pomerano () português () Outro

12. Qual a língua utilizada na lavoura? () pomerano () português () Outro

13. Em caso afirmativo na questão 9, qual língua é utilizada com o “empregado contratado”?

() pomerano () português () outra

14. Há algum integrante da família que não saiba falar português?

() Sim () Não

Qual? _____

15. Qual a língua utilizada com o(s) filho(s) nas seguintes situações?

a) Notícia boa, alegre () português () pomerano () Outro

b) Quando precisa repreendê-lo () português () pomerano () Outro

c) Trabalho () português () pomerano () Outro

d) Escola, notas () português () pomerano () Outro

16. Gostaria que seu filho(s) permanecesse(m) trabalhado na lavoura?

() Sim () Não Por quê? _____

17. Qual a religião da família? () IELB () IECLB () Católica () Livre () Outra

18. A família participa de atividades (festas, torneiros, campeonatos, bailes) na comunidade?

() Sim () Não

a) festa de comunidade _____

a1) Qual língua é mais utilizada? () português () pomerano () Outro _____

b) esportiva _____

b2) Qual língua é mais utilizada? () português () pomerano () Outro _____

c) associação, sindicato rural _____

c1) Qual língua é mais utilizada? () português () pomerano () Outro _____

d) Outro _____

d1) Qual língua é mais utilizada? () português () pomerano () Outro _____

19. Há programas de rádio em pomerano que a família escute? () Sim () Não

Qual ? _____

20. Há programas de TV em pomerano? () Sim () Não

Qual ? _____

a) Gostaria que houvesse? () Sim () Não

21. O que acha da escola do seu filho? _____

a) Professores _____

b) Direção _____

c) Conteúdo _____

d) Transporte _____

e) Merenda _____

f) Avaliação _____

22. Acredita ser importante seu filho estudar? () Sim () Não

Por quê ? _____

23. O que pensa sobre seu filho falar em pomerano na escola?

24. Gostaria que houvesse na escola atividades em/sobre o pomerano?

() Sim () Não

Quais e por quê? _____

25. Se fosse ofertada pela escola a disciplina de língua pomerana, gostaria que seu filho estudasse? () Sim () Não Por quê?

26. O que sabe sobre o pomerano? a) origem b) escrita c) antepassados
Descreva _____

27. Qual língua foi ensinada primeiro ao(s) seu(s) filho(s)?
() português () pomerano
() as duas ao mesmo tempo () não lembro

ANEXO D



Universidade Federal de Pelotas

Centro de Letras e Comunicação

Programa de Pós-Graduação em Letras – Área de Estudos da Linguagem

Termo de consentimento livre e esclarecido

Senhores pais ou responsáveis,

Convidamos seu filho a participar de uma pesquisa desenvolvida pela Universidade Federal de Pelotas, a qual visa a estudar o comportamento linguístico em contexto escolar. Para tanto, esclarecemos algumas informações:

- A pesquisa será realizada no interior da escola, durante o período de aulas;
- Não haverá identificação do nome dos participantes nas gravações realizadas, sendo os dados utilizados única e exclusivamente em eventos científicos ou áreas afins;
- É permitido aos participantes desistirem da pesquisa a qualquer momento;
- Não haverá nenhum tipo de despesa financeira decorrente da participação nesta pesquisa.

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, autorizo o uso de dados gerados a partir de gravação em áudio para a realização desta pesquisa. Qualquer tipo de dúvida, ou caso queira saber mais sobre o projeto de pesquisa, pode entrar em contato pelo e-mail: monicavahl23@gmail.com ou pelo telefone (53) 81288301.

Arroio do Padre, 11 de agosto de 2015.

Assinatura do responsável

Mônica Strelow Vahl
Pesquisadora responsável

Profª Drª Isabella Ferreira Mozzillo
Orientadora

ANEXO E



Universidade Federal de Pelotas

Centro de Letras e Comunicação

Programa de Pós-Graduação em Letras – Área de Estudos da Linguagem

Termo de consentimento livre e esclarecido

Convidamos o (a) Sr.(a) Professor(a) da Escola Estadual de Ensino Médio Arroio do Padre a participar de uma pesquisa desenvolvida pela Universidade Federal de Pelotas, a qual visa a estudar o comportamento linguístico em contexto escolar. Para tanto, esclarecemos algumas informações:

- A pesquisa será realizada no interior da escola, durante o período de aulas;
- Não haverá identificação do nome dos participantes nas gravações realizadas, sendo os dados utilizados única e exclusivamente em eventos científicos ou áreas afins;
- É permitido aos participantes desistirem da pesquisa a qualquer momento;
- Não haverá nenhum tipo de despesa financeira decorrente da participação nesta pesquisa.

Eu, _____, autorizo o uso de dados gerados a partir de gravação em áudio para a realização desta pesquisa. Qualquer tipo de dúvida, ou caso queira saber mais sobre o projeto de pesquisa, pode entrar em contato pelo e-mail: monicavahl23@gmail.com ou pelo telefone (53) 81288301.

Arroio do Padre, 11 de agosto de 2015.

Assinatura professor (a)

Mônica Strelow Vahl
Pesquisadora responsável

Profª Drª Isabella Ferreira Mozzillo
Orientadora

ANEXO F



Universidade Federal de Pelotas

Centro de Letras e Comunicação

Programa de Pós-Graduação em Letras – Área de Estudos da Linguagem

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____ autorizo o uso de dados gerados a partir de entrevista sociolinguística, através de gravação em áudio, para a realização de pesquisa desenvolvida pela mestranda Mônica Strelow Vahl, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, a qual visa a estudar o comportamento linguístico em contexto escolar. Para tanto, esclarecemos algumas informações:

- Não haverá identificação do nome do participante na gravação realizada, sendo os dados utilizados única e exclusivamente em eventos científicos ou áreas afins;
- É permitido ao participante desistir da pesquisa a qualquer momento;
- Não haverá nenhum tipo de despesa financeira decorrente da participação nesta pesquisa.

Arroio do Padre, 28 de dezembro de 2015.

Assinatura do(a) pai/mãe entrevistado (a)

Mônica Strelow Vahl
Pesquisadora responsável

Profª Drª Isabella Ferreira Mozzillo
Orientadora

ANEXO G



Universidade Federal de Pelotas
Centro de Letras e Comunicação

Programa de Pós-Graduação em Letras – Área de Estudos da Linguagem

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu _____ autorizo o uso de dados gerados a partir de gravação em áudio, inclusive meu nome e, documentos sobre a língua pomerana à mestrandia Mônica Strelow Vahl, para que a mesma possa fazer uso desse material em seu projeto de pesquisa: “A alternância de código em contexto escolar bilíngue português-pomerano” desenvolvido pelo Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas.

- Os dados serão utilizados única e exclusivamente em eventos científicos ou áreas afins;
- É permitido à participante desistir da pesquisa a qualquer momento;
- Não haverá nenhum tipo de despesa financeira decorrente da participação nesta pesquisa.

Qualquer tipo de dúvida, ou caso queira saber mais sobre o projeto de pesquisa, pode entrar em contato pelo e-mail: monicavahl23@gmail.com ou pelo telefone (53) 81288301.

Canguçu, 26 de agosto de 2015.

Assinatura da participante (Tanise Stumpf)

Mônica Strelow Vahl
Pesquisadora responsável

Profª Drª Isabella Ferreira Mozzillo
Orientadora

ANEXO H

ROTEIRO DE QUESTÕES

1 – Dados pessoais (apresentação):

- a) Nome:
- b) Escolaridade:
- c) Há quantos anos lecionas:
- d) Disciplinas:
- e) Escolas:

2– Projeto:

- a) Como surgiu a ideia/convite de ser professora de pomerano?
- b) Como foi feita a divulgação da disciplina?
- c) Com quantos alunos iniciou a turma? Como é a procura atualmente?
- d) Qual o público?
- e) Como foi a aquisição do dicionário português-pomerano?
- f) Ao estudar/conhecer o dicionário, o que mais te chamou a atenção? Percebeste diferenças da variedade que falas? Palavras com significados diferentes?
- g) Como elaboras tuas aulas de pomerano? Que tipo de metodologia utilizas?
- h) Tens auxílio de alguém quanto às aulas? Principalmente quanto à pronúncia?
- i) Fazes alguma relação com o inglês ou com o português nas aulas de pomerano?
- j) O que percebes de diferente em tuas aulas de português-inglês após os alunos terem aula de pomerano?
- k) Achas que a língua é um elemento cultural dos alunos?

3 – Pessoal/Afetivo:

- a) Como te sentes sendo professora de pomerano?
- b) Como foi tua infância? Qual língua era falada em casa?
- c) Qual língua adquiriste primeiro?
- d) Em algum momento sentiste vergonha de falar pomerano?
- e) Quais as tuas línguas maternas?
- f) Quais línguas falas em casa?

- g) Conhecias a tua origem?
- h) Te consideras bilíngue?
- i) Para ti, qual língua constitui a tua identidade cultural? Te sentes inserida ou que fazes parte de ambas culturas por dominar ambas as línguas?
- j) Qual o sentimento que tens por cada uma das línguas – português, inglês e pomerano?