



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LIVIA MELINA DA SILVA PINHEIRO

**O PAPEL DO INGLÊS E DO POMERANO NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES
EM COMUNIDADES POMERANAS DO ES**

Vitória - ES

2018

LIVIA MELINA DA SILVA PINHEIRO

**O PAPEL DO INGLÊS E DO POMERANO NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES
EM COMUNIDADES POMERANAS DO ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa de Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof.^a Dra. Kyria Finardi.

Vitória - ES

2018

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

D111p Da Silva Pinheiro, Livia Melina, 1986-
O PAPEL DO INGLÊS E DO POMERANO NA
CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM COMUNIDADES
POMERANAS DO ES / Livia Melina Da Silva Pinheiro. - 2018.
73 f. : il.

Orientadora: Kyria Rebeca Finardi.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Pomeranos. 2. Identidade Social. 3. Inglês como língua estrangeira. I. Finardi, Kyria Rebeca. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LIVIA MELINA DA SILVA PINHEIRO

O PAPEL DO INGLÊS E DO POMERANO NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM COMUNIDADES POMERANAS DO ES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 05 de dezembro de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Kyria Rebeca Finardi
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cyntia Bailer
Universidade Regional de Blumenau

Dedicatória

Em memória à minha amada tia **Sara Ferreira**,
com quem aprendi a amar a vida e os livros.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a querida orientadora Kyria Rebeca Finardi que, desde 2013, durante minhas três iniciações científicas, me apresenta novas formas de pensar a educação e o propósito de ensino de línguas. Kyria, sou grata pelo incentivo que me deu a continuar estudando e fazer o mestrado. Sua competência e dedicação ao ensino e divulgação de conhecimento me fizeram almejar novos patamares. Agradeço a confiança, o respeito e todas as ricas trocas que vivemos durante os últimos cinco anos e principalmente durante o desenvolvimento desta pesquisa. Desejo imensamente que essas trocas não terminem aqui.

Agradeço a Prof.^a Dra. Cyntia Bailer e a Prof.^a Dra. Gerda Schutz Foerste pela disponibilidade e atenção dedicada ao trabalho de pesquisa na qualificação, pelas críticas e incentivos. A contribuição foi indispensável para o amadurecimento das ideias aqui elaboradas.

À Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e à Coordenação e Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – Mestrado), por constantemente fornecer o suporte acadêmico para a realização deste trabalho e com isso auxiliar meu crescimento profissional.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, pelas disciplinas ministradas e textos compartilhados, mas também por indicarem os diferentes e incríveis caminhos que a pesquisa científica é capaz de abrir.

Aos colegas da linha de pesquisa Danieli, Débora, Felipe, Monique, Nayara, Paola, Thaynara, Bárbara e Danilo que durante esses dois anos de muito trabalho me fizeram perceber que a busca pelo conhecimento pode ser feita em harmonia e cooperação.

À Sarah, Lorena e Priscilla por me ajudarem a compreender que existe afeto em ambiente profissional. Trabalhar com vocês esse ano foi a melhor parte dos meus dias.

Frederico Barros, obrigada por tanta paciência e incentivo. Obrigada por acreditar em mim mesma quando eu era um amontoado de dúvidas e receios e também por ter feito de tudo para que eu não desistisse do mestrado nas fases difíceis que vivi durante a pesquisa.

Evelyn Camila, irmã gêmea, metade de mim é espelho do que é ser você por inteiro. Obrigada por ter me ajudado a enxergar que este era um sonho possível.

Lídia, mãe, obrigada por seu amor e apoio incondicional. Esse mestrado só foi possível por que você sonhou esse sonho comigo.

Beatriz e João Barros, Helena, Paulo e Rodrigo Carneiro, obrigada por me acolherem por tantos anos. Espero um dia conseguir retribuir tanto amor recebido.

Fátima Ferreira, meus olhos encheram de lágrimas ao escrever seu nome. Obrigada por ser recíproco o amor que eu sinto por você. Obrigada por todos os colos e conselhos.

Paulo e Laure, meus queridos irmão e cunhada. Obrigada por terem trazido ao mundo a minha pequena Louise e agora pelo Hugo que deve vir ao mundo ainda essa semana e que já é tão amado e aguardado. Assim que possível comemoraremos juntos.

Harry Stain, obrigada pelos incentivos, apoio, confiança depositada em mim e por ser tão generoso com a minha família.

Chris, Ana, Vanessa, Jana, Marcela e Geruza. Amigas que conheci em Londres e, com as quais aprendi que tenho companhia durante todas as etapas da minha vida. Vocês fazem o versículo da Bíblia ser mais real no meu coração: há amigos mais chegados que irmãos (Provérbios 18:24).

Sara Ferreira Maia, tia e melhor amiga. Obrigada por ter me incentivado a construir essa jornada acadêmica. Sinto seu amor em tudo o que faço. *Em memória.*

A todos que, de alguma forma, contribuíram com abraços, paciência, conselhos e presença quando eu mais precisei. Afinal as amizades tornam mais leves os momentos de angústia.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre o papel do inglês e do pomerano na construção de identidades em comunidades pomeranas no Espírito Santo. As línguas adicionais analisadas nesta pesquisa foram o inglês (língua estrangeira) e o pomerano (língua de herança), além do português como língua oficial do Brasil. A fim de alcançar esse objetivo, um corpus composto por dissertações e teses dos últimos cinco anos sobre políticas linguísticas, bilinguismo, e o ensino de pomerano e de inglês em comunidades pomeranas foi analisado. Um total de onze dissertações e três teses compuseram o corpus. O referencial teórico se baseia no conceito de identidade de Bauman e no conceito de capital simbólico e cultural de Bourdieu. A análise preliminar do corpus indica uma lacuna de trabalhos feitos nessas comunidades especificamente sobre o ensino de inglês e de pomerano. A maioria dos trabalhos analisados no corpus teve como objetivo a valorização da língua e da cultura pomerana com fins de preservação. A revisão de políticas linguísticas sugeriu que o status do inglês no Brasil atualmente reflete as teorias de Bourdieu sobre o capital cultural, mercadológico e simbólico. O conceito de identidade de Bauman, analisado em relação ao papel do inglês, do pomerano e do português sugeriu que essas línguas deveriam ser ensinadas nessas comunidades, respeitando as diferenças e necessidades globais e locais proporcionando não somente a sensação de pertencimento local e nacional, mas também global, promovendo a valorização da identidade de brasileiro-pomerano dessas comunidades.

PALAVRAS-CHAVE: Pomerano, Inglês, Identidades, Políticas Linguísticas.

ABSTRACT

This study aims to reflect upon the role of English and Pomeranian in the process of identity construction in Pomeranian communities in the state of Espírito Santo, Brazil. The additional languages analyzed in this study were English, (as a foreign language) and Pomeranian (as a language of inheritance) and Portuguese as the official language in Brazil. In order to reach this goal, the study analyzed a corpus composed of dissertations and theses published over the last five years and that dealt with language policies, bilingualism, and the teaching of Pomeranian and English in Pomeranian communities. A total of eleven master theses and three PhD dissertations composed the corpus of this study/thesis. The theoretical framework was based on Bauman's concept of identity and Bourdieu's concept of symbolic and cultural capital. The analysis of the corpus indicates a gap in studies carried out in these communities, specifically related to the teaching of English and Pomeranian. Most of the works analyzed in the corpus aimed to value the Pomeranian language and culture for preservation purposes. The review of language policies suggests that the status of English in Brazil today reflects Bourdieu's theories of cultural, market, and symbolic capital. Bauman's concept of identity, analyzed in relation to the role of English, Pomeranian and Portuguese, suggests that these languages should be taught in these communities, respecting global and local differences and needs in order to provide the feeling of local, national, and global belonging; as well as to promote the Brazilian-Pomeranian identity in these communities.

KEYWORDS: Pomeranian, English, Social Identity, Language Policies.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIACÕES	9
1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
3 REVISÃO DE LITERATURA	26
3.1 O que é língua	26
3.2 Política Linguística	28
3.3 Língua Materna e Primeira Língua	33
3.4 Língua Inglesa	34
3.5 Língua Pomerana	35
3.6 Direito das Minorias	37
3.7 O Pomerano	40
3.8 O PROEPO	41
3.9 A Cooficialização do Pomerano	46
4 MÉTODO	48
5 ANÁLISE DO CORPUS	51
6 CONCLUSÃO	64
REFERÊNCIAS	67

LISTA DE ABREVIações

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional da Educação

CsF - Ciência sem Fronteiras

DUDL - Declaração Universal dos Direitos Linguísticos

INDL - Inventário Nacional da Diversidade Linguística

IPOl - Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística

IsF - Idiomas sem Fronteiras

LA – Línguas Adicionais

L1 – Língua Materna / Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MALL - (*Mobile Assisted Language Learning*) Aprendizado na Modalidade Móvel

MEO – *My English Online*

MERCOSUL – Mercado do Sul

ONU – Organizações das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PL – Políticas Linguísticas

PROEPO – Programa de Educação Escolar Pomerana

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

O primeiro contato entre indivíduo e língua se dá em casa, com a família. É desse ambiente que tiramos a base de nossa formação linguística, que é tida por nós como correta até o momento em que vamos para a escola e nos deparamos com duas “línguas” diferentes: a de nossos colegas e a que nos é ensinada. E de repente descobrimos que a língua que falamos, aquela que aprendemos em casa, é “errada”. E isso é pregado pelos professores durante toda nossa vida escolar. Como entender que todas as pessoas que ouvimos falar ou que conhecemos falam errado e apenas o nosso professor fala certo?

INTRODUÇÃO

Ninguém pode ser escravo de sua identidade: quando surge uma possibilidade de mudança é preciso mudar.

Elliot Gould

Este trabalho surgiu da conexão entre a vida pessoal da pesquisadora e sua experiência com as línguas¹. Nascida em uma família pobre de periferia e de pai analfabeto, nascido no interior de Minas Gerais, que veio para o Espírito Santo em busca de melhores oportunidades, reconheci desde a infância os preconceitos linguísticos encontrados pelo meu pai.

As dificuldades de encontrar emprego e os preconceitos linguísticos enfrentados pelo meu pai moldaram a minha identidade, provocando em mim a vontade de ser professora de línguas. A minha experiência pessoal sugere que os preconceitos linguísticos diminuem as pessoas que não tiveram acesso à educação formal, provocando-lhes baixa autoestima, vergonha, distorção de identidade e até mesmo falta da sensação de pertencimento.

Além disso, fui estudante de escola pública, sem acesso ao ensino de inglês em cursos privados e precisei trabalhar cedo para contribuir com as despesas de casa. Depois de alguns estágios, consegui meu primeiro emprego, como recepcionista, em um curso de idiomas do setor privado, onde recebi uma bolsa para estudar inglês.

Ciente de que esta poderia ser, provavelmente, minha única possibilidade de aprender o idioma e, talvez melhorar de vida, aproveitei ao máximo este curso e em pouco tempo recebi o convite de ser intérprete e tradutora no mundial de vôlei de praia que aconteceu na cidade de Vitória, Espírito Santo, possibilitando-me o contato com pessoas do mundo todo.

Nessa oportunidade pude notar que em praticamente todos os hotéis da cidade (na época) havia falta de funcionários aptos a receberem estrangeiros devido à falta de

¹ Será usada a primeira pessoa por se tratar dos motivos relacionados entre a vida pessoal e acadêmica da autora que a motivaram quanto à escolha desse tema de pesquisa.

proficiência em inglês. Essa barreira linguística acarreta prejuízos para o Estado que, apesar de sua riqueza natural e potencial para o turismo, tem dificuldade de receber estrangeiros prejudicando, assim, o comércio e turismo capixaba.

Partindo dessas experiências, comecei a pensar sobre o porquê de o Brasil, oferecendo inglês na rede pública e privada, ainda enfrentar de forma tão evidente a barreira linguística. Dúvida que motivou a escolha de meu curso de graduação começou a ser sanada sete anos depois, quando iniciei minha primeira pesquisa de Iniciação Científica na Universidade Federal do Espírito Santo no curso de Licenciatura em Letras Inglês.

A primeira pesquisa de Iniciação Científica foi relacionada ao papel do programa Ciências sem Fronteiras² (CsF), lançado pelo Governo Federal em 2010 com o objetivo de fornecer bolsas de estudo para brasileiros no exterior. Grande parte dos problemas enfrentados pelo CsF se relacionavam à baixa proficiência em inglês dos candidatos, o que provocou a criação do programa Inglês sem Fronteiras em 2012, cujo objetivo era corrigir essa lacuna linguística oferecendo três ações gratuitas para a comunidade acadêmica: cursos presenciais, testes de proficiência em inglês (TOEFL ITP) e um curso online, o My English Online³ (MEO). Os resultados das análises dessa pesquisa apontaram que o MEO, apesar de colaborar com e estimular o aprendizado do idioma, não é suficiente para garantir a proficiência na língua.

Na segunda pesquisa de Iniciação Científica, investiguei as políticas linguísticas para ensino de línguas adicionais⁴ (LA) no Brasil concretizadas em documentos como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional⁵ (LDB) (BRASIL, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁶ (PCN), no Conselho

² Ciência sem Fronteiras foi um programa que buscava promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>> Acesso em: 27 de set. 18.

³ O *My English Online* é um curso online. Disponível em: <<https://myenglishonline.com.br>> Acesso em: 27 set. 18.

⁴ Importante notar que os documentos usam o termo línguas estrangeiras, mas nós usaremos neste trabalho o termo língua adicional para nos referirmos não só a línguas estrangeiras como o inglês mas também a línguas de herança como o pomerano.

⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 27 set. 18.

⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 27 set. 18.

Nacional da Educação⁷ (CNE) e em programas de internacionalização como o Ciência sem Fronteiras (CsF) e o Idiomas sem Fronteiras⁸ (IsF). O resultado da análise de políticas linguísticas para o ensino de inglês apontou que esse idioma não era reconhecido então como língua internacional na educação básica, onde era visto como uma língua estrangeira qualquer (FINARDI, 2014; FINARDI; ARCHANJO, 2015). No ensino superior, o inglês já tinha status de língua internacional, conforme se evidencia na oferta de programas como o CsF e IsF. Assim como Finardi (2014) e Finardi e Archanjo (2015), a análise do estudo concluiu que é necessário haver um alinhamento entre políticas linguísticas e de internacionalização em todos os níveis da educação.

Na terceira e última pesquisa de iniciação científica, analisei o potencial do MEO no ensino-aprendizado de inglês no formato móvel. O estudo fez uma revisão de literatura sobre ensino e aprendizado de idiomas móvel (*Mobile Assisted Language Learning* ou MALL, na abreviação em inglês) contrastando com a análise de enquetes feitas com alunos e servidores da Universidade Federal do Espírito Santo que utilizavam este curso para aprender inglês. De maneira geral, o estudo concluiu que o MALL é uma opção relevante, mas que o MEO não dá conta, por si só, de desenvolver a proficiência em inglês de forma completa.

No final da graduação, optei por estudar políticas linguísticas (PL) para ensino de LA focando na realidade do ES, olhando especificamente para o papel do inglês como língua estrangeira e do pomerano como língua de imigração e de herança. Por ser capixaba, embora não tenha nenhuma ligação com o povo pomerano, tenho empatia por esse povo desde um passeio que fiz com minha escola para Santa Maria de Jetibá, uma das comunidades pomeranas do estado, no ano de 1998, quando estudava no 6º ano, antiga 5ª série do ensino fundamental. Este foi meu primeiro contato com esse povo diferente, que não falava português, que dançava com roupas coloridas e bonitas e que casava de preto.

Anos depois, vi uma matéria no programa Vídeo Show, da Rede Globo, em 2007, mostrando um candidato ao programa Big Brother Brasil. Esse candidato chamou a atenção dos apresentadores por não falar português, apesar de ser brasileiro e

⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>> Acesso em: 27 set. 18.

⁸ Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/>> Acesso em: 27 set. 18.

capixaba. Foi muito desconcertante, ver essa pessoa sendo diminuída em rede nacional por não falar português, sendo esse um preconceito linguístico que já a incomodava pelos preconceitos sofridos pelo pai.

Lembro que foi a primeira vez que pensei na necessidade de intérpretes, sendo importante enfatizar que nessa época não se ouvia falar muito em intérprete para Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), muito menos para pomerano, mas sentia que ele tinha o direito de exercer sua cidadania em território nacional, afinal ele é tão brasileiro quanto qualquer outra pessoa nascida neste país.

Dessa forma, com a escolha das duas línguas a serem trabalhadas, meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Políticas Linguísticas e Ensino de Línguas Minoritárias e Majoritárias no Brasil: a perspectiva de duas professoras e o caso do pomerano e do inglês como línguas estrangeiras” defendido em 2016, representou o primeiro passo em relação à escolha das línguas para este trabalho de mestrado.

A análise das entrevistas no TCC realizadas com professoras de inglês e de pomerano sugeriu que ambas as professoras acreditam na necessidade de mais tempo para prática dessas línguas em sala de aula na escola pública e regular, exigindo mais incentivos do governo. A professora de inglês acredita que seus alunos ainda não percebem a real importância do inglês para o exercício de uma cidadania global sendo que a professora de pomerano destaca a importância desse idioma na cidadania local e no combate a preconceitos sofridos por gerações anteriores no decorrer das privações sofridas durante ditadura até a escolarização, fazendo com que muitos pais de comunidades pomeranas optassem ensinar o português e não o pomerano, como forma de proteger seus filhos dos preconceitos sofridos por eles.

Com a conclusão da graduação veio o sonho de fazer o mestrado, visto que as questões que me motivaram durante a graduação não haviam sido completamente respondidas nas pesquisas até então. Na verdade, o uso das palavras *identidade*, *autoestima* e *pertencimento*, muito recorrentes nas falas das professoras de inglês e de pomerano durante as entrevistas feitas para a construção do TCC provocaram a vontade de compreender a função e a importância que o conhecimento de uma língua adicional (seja ela estrangeira ou de imigração/herança) pode acarretar na

formação geral e da identidade de indivíduos, bem como sua relação com a língua familiar e materna, em um país que possui apenas uma língua oficial e que nem sempre é a língua falada em casa.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa se concretizou no desejo que tenho em refletir sobre o papel das línguas no processo de construção da identidade dos “pomeranos-brasileiros” (SEIBEL, 2016, p.88) das comunidades pomeranas do interior do estado do Espírito Santo. Afirmando a necessidade de problematizar a relevância do aprendizado das línguas; o pomerano (de herança e de imigração) e do inglês (língua estrangeira), no caso desta pesquisa, para assim garantir a condição de desenvolvimento de identidades e valores relativos ao direito de pertencimento familiar, local e global nas comunidades pomeranas.

A identidade é construída pela linguagem, principalmente em contextos onde origens e culturas se misturam. Tendo em vista que PL muitas vezes determinam quais línguas serão aprendidas/usadas em determinados contextos, este trabalho analisa as PL para o ensino de línguas no Brasil a partir da alteração, em 2017, que tornou o ensino de inglês obrigatório ameaçando a oferta de outras línguas e limitando a liberdade de escolha das comunidades de ensino sobre qual idioma seria estudado.

Após a escolha do objetivo geral desta pesquisa, alguns objetivos específicos precisaram ser investigados para que seja possível a construção desta pesquisa. Sendo o primeiro objetivo, analisar as PL para o ensino de línguas adicionais no Brasil. Mais especificamente, esta dissertação analisa políticas linguísticas para o ensino de pomerano e de inglês nas comunidades de imigrantes e seus descendentes pomeranos no Estado do Espírito Santo.

O segundo objetivo específico desta pesquisa é compreender os direitos linguísticos de minorias, conforme sugerido pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), a fim de verificar se esses direitos estão sendo garantidos no contexto investigado. Esse objetivo será analisado por meio da comparação entre direitos definidos e defendidos nos pareceres da ONU e nas PL brasileiras para o ensino de inglês e de pomerano no ES.

O terceiro objetivo desta dissertação é analisar as produções acadêmicas nacionais, coletadas através da busca de teses e dissertações publicadas nos últimos cinco

anos, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁹ (BDTD), relacionadas às comunidades pomeranas, sua cultura, língua e o ensino de inglês para essa minoria brasileira.

Esta pesquisa compreende a necessidade de garantir o ensino de inglês, mas possui como um de seus intuitos a problematização da obrigatoriedade do inglês como única LA a ser ensinada nas escolas públicas, dificultando o direito ao uso, ensino e preservação de outras línguas faladas em território brasileiro como o pomerano no ES.

Para a compreensão do processo de identidade, da sensação de pertencimento e autoestima do ser humano, como norteador desta pesquisa, foram utilizadas as concepções de Zygmund Bauman (2005) na obra “Identidade” em que o autor volta ao passado para desbravar os acontecimentos humanos que provocaram a inevitabilidade de definir e identificar cada indivíduo sobre sua origem e destino.

Desde a origem humana, no caso dos nômades, que migravam coletivamente em busca de alimento, não se fazia necessário a explicação individual de quem era e de onde vinha, uma vez que estavam sempre em seus bandos. Não fazia parte dos questionamentos humanos uma definição de identidade. Foi apenas com o surgimento dos transportes e das migrações individuais que criaram a curiosidade que culminou na necessidade de apresentar-se, com isso, compreender o processo de construção de identidade começa a ser relevante para o ser humano.

Para que este objetivo fosse alcançado nesta pesquisa, a metodologia qualitativa documental, descritiva e bibliográfica foi escolhida como forma de compreensão do cenário, de forma ampla, das tomadas de decisões tanto familiar quanto governamental, historicamente falando, sobre qual língua uma criança deve aprender e consequências que estas escolhas acarretam sobre a identidade, autoestima e da sensação de pertencimento. Além de averiguar se de fato as minorias no Brasil estão sendo atendidas pelas PL nacionais de forma plena em todas as suas necessidades escolares.

⁹ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>> Acesso em 30 de set. 18.

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa de Educação e Linguagens pertencente ao Programa de Pós Graduação (PPGE) - Mestrado em Educação – da Universidade Federal do Espírito Santo – (UFES). Visando ao reconhecimento do que existe publicado sobre o tema, um corpus de dissertações e teses relacionadas às comunidades pomeranas e o ensino de línguas foi criado e as dissertações e teses e dissertações, analisadas. Os conceitos de políticas linguísticas, de direitos das minorias, assim como as definições dos termos “língua”; “idioma”, “dialeto”; “língua materna”; “primeira língua”; “segunda língua” foi discutida.

A perspectiva de Bauman (2005) sobre identidade guiou o trabalho para problematizar os efeitos do ensino de línguas na educação brasileira. A pergunta de pesquisa teve como foco entender o papel das línguas na construção da identidade analisada através do ensino do pomerano (língua de herança, materna e de imigração) e do inglês (segunda língua e língua estrangeira).

O objetivo desta pesquisa foi refletir sobre o papel das línguas no processo de construção da identidade dos “pomeranos-brasileiros” do estado do Espírito Santo. Por ser através da linguagem que a identidade é constituída em todos os indivíduos, principalmente naqueles em que suas origens e culturas se misturam com outras, destacamos a relevância do objetivo deste estudo, uma vez que as línguas e costumes são fatores primordiais na educação.

Há a necessidade de se problematizar a relevância do aprendizado de línguas, no caso deste estudo, o pomerano (língua materna, de imigração e de herança) e o inglês (segunda língua e língua estrangeira) para assim garantir a condição de desenvolvimento de identidades e valores relativos ao direito de pertencimento familiar, local e global.

A visibilidade dada ao ensino dessas línguas, tanto nas PL quanto pela comunidade pomerana, estabelecida pela valorização que uma língua tem em detrimento de outra foi base para este estudo. Assim, as políticas públicas vigentes sobre o ensino de línguas no Brasil foram observadas a partir da alteração, em 2017, que tornou o ensino de inglês obrigatório ameaçando a oferta de outras línguas e limitando a liberdade de escolha das comunidades de ensino sobre qual língua seria estudado.

Esta pesquisa sugere que é necessário rever as atuais PL para o ensino de LA, mais especificamente para o ensino de pomerano e de inglês nas escolas públicas das comunidades de imigrantes e descendentes de imigrantes no Estado do Espírito Santo, a fim de garantir o direito dessas comunidades de formar identidades locais e globais por meio das línguas.

Já na introdução deste estudo, é preciso mencionar que quando foi analisada a situação do pomerano (como LA) no Brasil, houve a necessidade de contrastar a situação do ensino dessa língua antes e depois das reformas educacionais que transformaram a MP 746 na Lei 13.415 em 2017 tornando o ensino de inglês obrigatório no Brasil, em face da necessidade de garantir o ensino de inglês para formar a cidadania global e do pomerano como identidade local. Nesse sentido, este estudo abordou, ainda que de forma subsidiária, a questão das políticas linguísticas em geral e especificamente no que tange ao ensino de inglês e de pomerano como LA.

Esta dissertação foi organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo introduziu o tema da pesquisa, a justificativa e apresentou os objetivos do estudo. O segundo capítulo aborda o referencial teórico em relação à construção da identidade e do capital simbólico cultural. No terceiro capítulo analisamos as PL, bem como os direitos relativos às minorias e às línguas supramencionadas. No quarto capítulo descrevemos a metodologia utilizada. No quinto capítulo fazemos a análise do corpus e no sexto capítulo tecemos algumas considerações finais e conclusões sobre os resultados da pesquisa.

Esta proposta se relaciona ao papel político que escolhemos exercer que é o de incentivar o crescimento e desenvolvimento da nossa comunidade de forma geral, tal qual como define Leffa (2013, p. 7), “Somos políticos quando incentivamos o outro a crescer, mas também somos tristemente políticos quando diminuimos o outro, tirando-lhes as oportunidades”.

REFERENCIAL TEÓRICO

(...) a ideia de 'ter uma identidade' não vai ocorrer às pessoas enquanto o 'pertencimento' continuar sendo seu destino, uma condição sem alternativa.

Zygmund Bauman

O livro “Identidade” foi criado após uma entrevista feita pelo jornalista Benedetto Vecchi ao sociólogo Zygmund Bauman através de trocas de e-mail. Publicado em 2004, ele foi traduzido para o português por Carlos Alberto Medeiros em 2005. Na introdução da obra, a identidade é tratada como “assunto que é, pela própria natureza, intangível e ambivalente” (VECCHI, 2005, p.8) e que, segundo Vecchi, é tratado por Bauman de tal forma que as crenças fundamentais dos leitores sejam abaladas.

De acordo com Vecchi (2005, p.12), Bauman “zomba educadamente” dos que veem a identidade como tendo conceito e forma definitiva, visto a fluidez da globalização refletida nas identidades sociais culturais. Essa fluidez torna a vontade incongruente, posto que a identidade é mutável uma vez que o indivíduo sofre mudanças ao longo da vida.

Para Vecchi (2005, p. 12), a identidade é “uma convenção socialmente necessária que é usada com extremo desinteresse no intuito de moldar e dar substância a biografias pouco originais”. A “política de identidade” (p.13) alinha-se aos marginalizados pela globalização, porém, para os estudiosos pós-colonialistas a identidade deveria ser um processo de inventar, reinventar e redefinir a história do indivíduo.

Bauman relata seu maior dilema com a identidade, por ocasião do recebimento do título de doutor honoris causa, que na Universidade Charles, em Praga, é feito ao som do hino nacional do país do homenageado. Segundo relata o autor, esse foi um difícil momento haja vista que nascera na Polônia, mas naturalizou-se britânico, anos após ter perdido sua cidadania polonesa. Situação que foi resolvida com a ajuda de sua esposa que teve a ideia de que se tocasse o hino da Europa. O autor

explica que o episódio é citado por ele por se tratar de um grande exemplo das controvérsias das escolhas de identidades exigidas na sociedade atual.

Para Bauman (2005), a identidade é construída a partir da socialização do indivíduo na comunidade. O contexto em que cada um está inserido sofre mudanças ao longo da vida alterando a percepção, a atuação e a função dos indivíduos dentro desta sociedade. Podemos dizer que o papel das políticas públicas é garantir ao cidadão possibilidades de interação e inserção social, promovendo, assim, a sensação de pertencimento do indivíduo à sua comunidade.

A percepção de que a identidade individual deveria ser definida para cada indivíduo surgiu a partir da revolução dos transportes que, por sua vez, provocou a necessidade de se entender de onde vinham as novas comunidades. Antes desta revolução, não existia motivos que trouxessem aos seres humanos a sensação de que precisassem de uma identidade (geográfica, regional, cultural, linguística, física, entre outras). Sendo de fundamental relevância a reflexão feita pelo autor que diz:

[...] perguntar “quem você é” só faz sentido se você acredita que possa ser outra coisa além de você mesmo; só se você tem uma escolha, e só se o que você escolhe depende de você; ou seja, só se você tem de fazer alguma coisa para que a escolha seja “real” e se sustente (p.25).

Indivíduos em geral nasciam e morriam na mesma comunidade, sendo a peregrinação/migração muito mais escassa do que atualmente e, portanto, a ideia de identidade sequer fazia parte dos questionamentos humanos. Assim, só com o aumento das migrações que começou a surgir o questionamento sobre os imigrantes quanto ao seu lugar de origem e isso fez crescer a construção das diferentes identidades.

A mudança na visão da identidade, para além da geográfica, ainda é muito recente. Após a invenção dos transportes, a intensificação das migrações provocou a construção de algumas das identidades, mas a ponto de vir a se tornar objeto de curiosidade e conseqüentemente de estudo dos filósofos foi um processo demorado.

Bauman (2005) afirma que somente há poucas décadas a identidade se tornou objeto de debate social, antes ficando somente a cargo dos filósofos. O autor defende a importância do “pertencimento” e da “identidade” esclarecendo que a falta de solidez de ambas pode afetar o indivíduo e os caminhos percorridos por ele. Nas

palavras do autor, “as identidades flutuam no ar” (2005, p. 19). É preciso que indivíduos se mantenham firmes em suas determinações. É preciso conscientização dessas alternâncias, pois a identidade é um processo resultante das negociações dessas relações e estão sempre suspensas ou em construção (MENDES; FINARDI, 2018).

Podemos dizer que os indivíduos são o resultado do acúmulo de apropriações das identidades criadas pela sociedade, “comunidades de segunda categoria” (BAUMAN, 2005, p. 17) às quais estão ligados ou com as quais têm contato, sejam por uma escolha ou pela falta de uma. Nesse sentido, nossa definição enquanto indivíduos (ou identidade) se resume ao pouco do mundo que nos foi ofertado como opções e o que foi apropriado por cada um.

Além do entendimento originado do interesse pelo processo de formação de identidade, é preciso entender as crises que surgiram para a identificação que objetivava catalogar cada indivíduo, sobre o pertencimento que este possuía em sua comunidade e as consequências que surgiram como resultado dessas crises. Bauman (2005, p. 24) vê o processo social da criação da identidade como “problema” e como “tarefa” em um paradigma onde o Estado é responsável por fornecer ao indivíduo sua “identidade nacional”, portanto, promovendo a nacionalidade. Para Bauman,

A ideia de ‘identidade’ nasceu da crise do pertencimento e do esforço que se desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia (2005, p. 26).

Dessa forma, para a criação da identidade, muita coerção e convencimento foi preciso para que a nacionalidade fosse consolidada aumentando a força do Estado sobre seu povo, estabelecendo a noção de que as relações sociais estão no domínio da proximidade. A busca do Estado era a obediência do povo e garantia da continuidade da nação dificultando a reformulação de sua estrutura, consolidando o poder do Estado e garantindo sua permanência e a necessidade de naturalizar a noção de “pertencer-por-nascimento”.

Quando a identidade perde as ancoras sociais que a fazem parecer “natural”, predeterminada e inesgotável, a “identificação” se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um “nós” a que possam pedir acesso (BAUMAN, 2005, p.30).

Havendo o dever de ter, e de criar identidades, surge também, segundo Bauman (2005), a consciência de que o pertencimento e a identidade não possuem uma estabilidade imutável ou rígida, não “têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para a vida toda, são bastante negociáveis e revogáveis” (p. 17). Assim sendo, são as decisões individuais e coletivas as responsáveis pela preservação e pelas mudanças. O autor aponta que a condição de pertencimento não pode ser limitada às condições às quais este indivíduo se encontra geográfica e financeiramente ligado e que é a educação a ferramenta capaz de promover possíveis mudanças ao sentimento de pertencimento.

Com a formação de uma identidade social, os indivíduos puderam escolher aspectos de suas vidas de forma a tornarem relevante quem eram. Sendo assim, é possível observar aspectos, comportamentos e fatores valorizados socialmente nas escolhas de elaboração da identidade. Para Bourdieu (2015), a construção da identidade passa pela validação a qual atribui o nome de capital simbólico. Para o autor, o capital simbólico é de um modo geral, escolhas feitas à luz de prestígio que algo possui em relação a outros fatores dentro uma comunidade.

O maior dilema da identidade é que, provavelmente, ninguém consegue estar conectado à somente uma forma de identidade, que é denominada por Bauman (2005, p.19) como “comunidade de ideias e princípios”. Muito pelo contrário, estamos expostos a muitas formas diferentes de identidades, e, portanto, muitas tomadas de decisões precisam ser feitas acarretando mudanças relacionadas ao pertencimento e à identidade de cada um.

Os pomeranos, povo objeto de estudo deste trabalho, por exemplo, possui uma variedade de “comunidades de ideias e princípios” dos quais precisam se inteirar e criar mecanismos capazes de, ao mesmo tempo em que, os incluam como povo brasileiro e os mantenha pomeranos. Por isso, é tão importante preservar a identidade pomerana e compreender que estes indivíduos podem ser denominados pomerano-brasileiros.

Bauman (2005) esclarece que a sensação de deslocamento, de se sentir segregado, que os contrastes com os quais essas comunidades enfrentam desde sua imigração para o Brasil se relacionam às diferenças, como a diferença linguística, diferença

geográfica e climática, diferença física e estética, cultural e religiosa, financeira e cultural, por exemplo.

Ao observarmos o capital social e cultural que a mídia, a política e a sociedade atribuem ao inglês, torna-se mais fácil compreender o porquê de uma criança brasileira descendente de imigrantes da Pomerânia, país extinto após a II Guerra Mundial, perseguidos durante a ditadura militar no Brasil, não valorizar o direito que possui de preservar e aprender sua língua de herança.

Isso ocorre devido à falta de conhecimento da importância de que toda e qualquer língua tem como bem imaterial da humanidade, bem como a falta de conhecimento do direito de aprender sua língua de herança. A dificuldade criada pela barreira linguística ao entrar na escola pode estar relacionada à sensação que crianças descendentes de pomeranos podem ter sobre a importância do ensino do pomerano, conforme relatado em um trabalho de conclusão de curso não publicado (PERUZZO, 2014).

A trajetória linguística e social brasileira, do descobrimento do Brasil até os dias de hoje, é marcada pelas mais diversas tomadas de atitudes, oriundas infelizmente, das mais distorcidas crenças sociais movidas pelos mais diversos objetivos, da falta de conhecimento do povo sobre seus direitos aos interesses políticos de cada época.

Das tomadas de decisões linguísticas, (FERRAZ, 2007) afirma que da escravidão aos atuais preconceitos vividos pelos diversos povos que constituem o gigantesco território nacional, destacamos as políticas linguísticas da Era Vargas, que proibiu o uso de qualquer língua que não fosse o português em todo o território nacional. Um dos motivos que fomentaram essa decisão foi o medo de possíveis motins, acreditado por Vargas, como possíveis de serem feitos pelos europeus, que na verdade, estavam chegando ao Brasil fugindo do frio, fome e das guerras europeias, em busca de uma almejada melhoria de vida.

Os Pomeranos, que vieram da Europa para o Brasil, se instalaram, em grande maioria, no estado do Espírito Santo. De acordo com Siller (2016), esse povo desbravou a mata atlântica e se estabeleceu no interior do estado em diferentes comunidades. Com as crenças e proibições de Vargas, essas comunidades foram atacadas, pessoas foram presas, assassinadas e tiveram sua história perdida com

as queimas de igrejas, jornais, livros e praticamente todo o pouco material em pomerano que trouxeram nos navios.

Por esses motivos, os pomeranos começaram a ter medo de usar sua língua, exercendo sua cultura e suas atividades religiosas, criando, inclusive, resistência em levar seus filhos para as escolas. Como consequência, Siller (2006) afirma que muitos pomeranos adultos que aprenderam português optaram por não ensinar sua língua materna para seus filhos e netos.

Tressman (1998) afirma que os homens aprendiam mais o português do que suas esposas, pois estas ficavam responsáveis pelos afazeres domésticos e a criação dos filhos enquanto os homens iam à cidade vender o que produziam no campo. Isso resultou em uma lacuna linguística inclusive no ambiente familiar, dificultando ainda mais a sensação de pertencimento dessas crianças. Podemos pensar que muitas mulheres pomeranas, desejando um futuro diferente para seus filhos e especialmente para suas filhas, não faziam questão de lhes ensinar o pomerano.

REVISÃO DE LITERATURA

*As grandes conquistas da humanidade foram obtidas
conversando e as grandes falhas pela falta de
diálogo.*

Stephen Hawking

3.1 O que é língua

De forma geral, entendemos que uma língua é a ferramenta com a qual o ser humano estabelece sua comunicação. Essa comunicação pode ser estabelecida por sons, imagens e gestos. No entanto, o foco desta pesquisa se dá pela linguagem verbal de tal sorte que não serão abordados neste trabalho os aspectos que envolvem a linguagem imagética ou a linguagem gestual.

Quando trabalhamos os conceitos relativos à linguagem, é importante ressaltar o poder simbólico que uma língua possui em detrimento de outras em um determinado contexto. De acordo com Bourdieu (2015), tal relação é dada pelo capital simbólico e cultural.

O capital simbólico – outro nome da distinção - não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes a incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido reconhecido como algo de óbvio, um poder que aquele que está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele o credita, um *fide*, uma *auctoritas*, que lhe confia pondo nele a sua confiança. É um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe. (...) O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o conformismo lógico, que dizer “uma concepção homogênea: tempo, espaço, número, causa que tornam possível a concordância entre as inteligências (BOURDIEU, 2015, p. 101-145).

A validação de uma língua é feita culturalmente pelo seu valor simbólico, estabelecendo assim, relações de superioridade e inferioridade. Essas relações entre as línguas podem ser entendidas, a partir de Altenhofen (2013), como o *status* de uma língua, que é dinâmico e pode mudar segundo o ponto de observação. Por exemplo, o português é uma língua majoritária e oficial no Brasil, mas possivelmente minoritária na América Latina.

Altenhofen (2013) acredita que a definição de cada língua precisa levar em conta o ponto de onde ela está sendo observada. Ainda segundo a autora, as questões relativas às línguas continuam sendo tratadas pelo governo brasileiro como aspecto cultural e não educacional, o que relativiza o grau de importância do ensino de línguas minoritárias. Nas palavras da autora,

[...] possui uma importância e um valor no “mercado linguístico” que dependem de uma série de fatores. É uma ilusão pensar que as línguas são iguais, no sentido do que são capazes, mas todas – sem exceção – têm seu valor definido pelos usuários e respectivas comunidades de fala, a quem se deve ser garantido o direito de uso (ALTENHOFEN, 2013, p.95).

Por causa do tratamento das línguas como questões culturais, e não educacionais, pode ser observado a falta de clareza acerca do que compete à cultura e à educação. Enquanto é compreendido pelo Ministério da Cultura¹⁰ que sua função está no âmbito da valorização e inventariação das línguas como patrimônios imateriais, o Ministério da Educação¹¹ deveria pensar a diversidade através de uma educação linguística plurilíngue.

De acordo com a grande variedade de terminologias usadas para definições de línguas tornam-se imprescindíveis alguns esclarecimentos e definições visando à clareza e compreensão do papel de cada uma das línguas, no caso deste trabalho: pomerano, inglês e português.

A começar com a diferença entre língua, idioma e dialeto, o *website* Nova Escola¹², publicou uma matéria no dia 7 de março de 2018. Escrito por Beatriz Vichessi, o artigo descreve as diferenças entre língua, idioma e dialeto sendo que língua

[...] é um sistema formado por regras e valores presentes na mente dos falantes de uma comunidade linguística e aprendido graças aos inúmeros atos de fala com que eles têm contato.

Por outro lado, o idioma é:

¹⁰ Ministério da Cultura. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/>> Acesso em 27 de set. 2018.

¹¹ Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em 27 de set. 2018.

¹² NOVA ESCOLA criada por Victor Civita, fundador da Editora Abril, no ano de 1986, com a missão de apoiar todos os professores brasileiros na missão de educar. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/230/qual-diferenca-lingua-idioma-dialeto>> Acesso em 27 de set. 2018.

[...] um termo referente à língua usado para identificar uma nação em relação às demais e está relacionado à existência de um estado político. (...) Ou seja, o idioma sempre está vinculado à língua oficial de um país.

Por conseguinte, o dialeto é:

[...] a designação para variedades linguísticas, que podem ser regionais (como o português falado em Recife e o champanhês, falado na região francesa de Champanhe, com seus sotaques e suas expressões particulares) ou sociais (o português falado pelos economistas, com jargões).

Toda forma de comunicação oral é língua, ou seja, o português, o pomerano e o inglês são línguas. Porém, para ser idioma precisa ser uma das línguas oficiais de um país por haver a necessidade de ter um Estado, dessa forma o inglês e o português são idiomas, mas o pomerano, por não possuir um país geográfico nem um Estado, sendo falado em poucas comunidades no Brasil, Austrália e Estados Unidos, não se enquadra na definição de idioma supramencionada.

Diferente de língua e idioma, no caso dos dialetos, toda língua, conseqüentemente todo idioma, pode ter dialetos sendo estes, regionais, podem estar relacionados às diferentes classes sociais, diferentes grupos e idades e as diferentes funções que estes grupos exercem na sociedade, podendo ser admirado ou não, dialetos estão presentes em toda e quaisquer língua falada no mundo.

Podemos dizer que tanto o inglês como o português são línguas e idiomas, possuindo inúmeros dialetos. O pomerano, segundo Seibel (2016), é uma língua falada somente em comunidades, possui um país, Estado ou governo, no entanto, é uma língua viva que também possui diferentes dialetos.

3.2 Política Linguística

Com o passar dos anos, mais precisamente nas últimas décadas, surge a regulamentação política das línguas no Brasil. Para Rajagopalan (2013), a PL pode ser interpretada de diversas formas visto que o termo PL é relativamente recente e, por isso, o autor julga necessário que a interpretação do termo seja feita à luz de alguns preceitos:

[...] a política linguística não tem nada a ver com a linguística; ela tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo cidadão – todos eles, sem exceção - tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com a classe econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade, e assim por diante. E não só o direito de expressar suas opiniões livremente, mas também de serem ouvidos e respeitados por elas [...] (2013, p. 22).

Dessa forma, Rajagopalan (2013), afirma que a PL não pode ser catalogada como certa ou errada, e acontece em todos os lugares e tempos. Além disso, o autor afirma que:

[...] a política linguística é a arte de conduzir reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (2013, p.21).

Além disso, Grin (2003) esclarece que todas as vezes que mais de uma língua coexiste em um determinado espaço são necessárias PL na forma de intervenção para ordenar o uso de línguas em um determinado contexto, evitando assim conflitos, perdas históricas e diferenças nos valores que tais línguas merecem no mercado linguístico em questão.

Maher (2013) argumenta que as PL também podem ser arquitetadas de baixo para cima e executadas por grupos, escolas e até famílias. Lembrando que em casamentos bilíngues ou em situações de imigração, normalmente essas famílias tomam atitudes para o uso das línguas faladas em casa.

Bohn (2013) relata sua própria experiência como um dos exemplos de pessoa que cresceu em um ambiente familiar multilíngue onde “os enredos familiares e sociais ditavam as normas de uso” (p. 307), para além das normas do país ou da escola onde a criança é inserida de forma que seus pais e sua família tomaram atitudes que julgaram melhores na criação e ensino das línguas para com seus filhos.

O Brasil ainda é um país repleto de desigualdades e, segundo Leffa (2013), é preciso reflexão para corrigir as privações sofridas por certos grupos. No caso deste trabalho, focaremos nas privações sofridas por minorias linguísticas, lembrando que para Leffa (2016), o Brasil não pode continuar sendo uma “ilha linguística” (p.10) na América Latina.

As barreiras linguísticas no país datam das drásticas e frequentes mudanças nas PL nacionais que, para Leffa (2013), provocam mais perdas do que ganhos, principalmente pela falta de continuidade dessas políticas. O autor ainda pontua que o Brasil constantemente muda a carga horária do ensino de língua estrangeira nas escolas alternando também o status do ensino de línguas estrangeiras que ora é obrigatório e ora é opcional. Outra questão importante diz respeito à divergência sobre qual língua deve ser ensinada e em qual período ou fase de desenvolvimento, nos anos iniciais ou finais da educação.

Por outro lado, lidamos ainda com a falta de cumprimento das leis já existentes que, segundo Leffa (2013), são muitas vezes desconhecidas pelos professores aumentando a distância entre a prática e o objetivo da PL nacional, uma vez que os professores ensinam da forma como foram ensinados. Quando somamos as crenças de professores de línguas (por exemplo, FINARDI; DALVI, 2013) às mudanças nas PL, encontramos um cenário pouco favorável para o ensino-aprendizado de línguas estrangeiras no Brasil. Nesse sentido, é preciso fazer e ensinar política linguística, promovendo sua compreensão de forma com que elas cheguem às salas de aula com potencial de transformar o panorama linguístico nacional.

Gilvan Müller de Oliveira (2016), em sua entrevista para a revista ReVEL, esclarece que a PL é uma faceta das políticas públicas de um país, portanto, está sempre em construção para se adaptar à época, aos interesses políticos, econômicos e culturais da sociedade. Ainda, segundo o autor, as PL são construídas visando o futuro de uma sociedade. Fazer PL é pensar em promover um mundo mais justo no que concerne às línguas e seus usos.

Sobre as ações que devem ser tomadas como PL, Rojo (2013) aponta que estas políticas são feitas através de processos descritivos ou de diagnósticos visando as mais diversas questões sociais como:

[...] identidades, transculturalidade, conflitos linguísticos de fronteira, normalizações linguísticas, ensino-aprendizagem de línguas, letramentos, formação de professores, impactos (social mais amplo e no ensino) das novas tecnologias [...] (p.68).

As principais mudanças atuais para o ensino das línguas foram feitas pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017)¹³ que alterou a LDB 9394/961 (BRASIL, 1996)¹⁴, que por sua vez proporcionava o direito à escolha da(s) língua(s) estrangeira(s) a serem ensinadas. A reforma educacional ensejada pela Lei nº13.415 em 2017 tornou obrigatório o ensino do inglês a partir do sexto ano, excluindo o direito à escolha do ensino de qualquer outra língua estrangeira nas comunidades.

O brasileiro quer e precisa aprender inglês (GIMENEZ, 2013; DAY, 2012) para ser incluído no mundo globalizado, mas também quer manter sua identidade regional e local, preservando sua cultura (FINARDI; PORCINO, 2015, FINARDI, 2018). Diante do papel do inglês (como língua global) e do pomerano (como língua de herança local), é preciso uma reflexão sobre as PL nas comunidades pomeranas.

A imposição da língua inglesa, se analisada sob a ótica de Bourdieu (2015), se deve à necessidade de imposição da nobreza cultural (com seu capital simbólico) e seus costumes e culturas. Essa imposição aumenta a defasagem entre o capital escolar e o cultural, que observada no não cumprimento dos direitos das minorias, visando à hegemonia da língua oficial brasileira e do ensino exclusivo da língua inglesa, pelo seu capital global financeiro e acadêmico.

Historicamente, o Brasil se intitula como um país monolíngue (FINARDI, 2016; MARTINY, BORSTEL, 2012; FERRAZ, 2007, para se mencionar alguns autores) e muitas das PL postas em prática objetivaram o estabelecimento do português em detrimento das outras línguas, sejam estas as que já existiam ou as que vieram com seus povos durante todo o processo de descoberta, escravidão e povoamento do território nacional.

A diversidade linguística brasileira, de acordo com Morello (2015), é uma das mais expressivas do mundo. Conforme apresentado em Kuster (2015), somente após a Constituição de 1988, algumas das poucas línguas nacionais em extinção, em sua maioria, línguas indígenas, recebem incentivos do governo para serem ensinadas nas escolas públicas, por causa da compreensão de que são “expressão de identidade cultural de um determinado grupo” (KURSTER, 2015, p. 35).

¹³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em 30 de set. de 18.

¹⁴ Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso em 30 de set. de 2018

Um dos principais motivos relacionados à morosidade no estabelecimento de PL para a preservação de línguas no Brasil é explicado pelas crenças errôneas sobre o monolinguismo nacional, que é uma imagem distorcida do panorama linguístico brasileiro apontado por Ferraz (2007), Finardi (2017) e Leffa (1999).

A preservação da cultura e da língua desses grupos é importante, não somente para eles, mas para a humanidade. A dificuldade em mudar esse quadro pode estar relacionada à falta de conhecimento desses direitos pela sociedade, apontada por Bourdieu (2015) como a falta de capital cultural que essas línguas recebem na história nacional, além da indiferença, citada por Adorno (1995) ao fazer menção às injustiças que assolam grupos minoritários.

Para Adorno (1995), a educação não deveria ser utilizada como instrumento de modelagem cultural e social das pessoas. A escola deveria mudar o seu papel que ainda é conhecido como “o lugar da discriminação e da falsa homogeneidade linguística e cultural” (TRESSMANN, 2008 p.11) uma vez que nem a escola nem o professor são orientados a lidar com as diferenças linguísticas com as quais entrarão em contato durante os anos escolares da carreira do professor.

Casotti e Finardi (2016) apontam que os problemas oriundos dos preconceitos linguísticos relativos aos dialetos e gêneros linguísticos podem ser amenizados com o uso de uma abordagem híbrida garantindo a inclusão social de diferentes grupos, dialetos e sotaques nas escolas brasileiras. A educação precisa ser emancipadora, e para emancipar, é necessário fornecer meios para que a emancipação aconteça sem excluir minorias. Nessa perspectiva, “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995, p. 141).

Tendo descrito este panorama, a conscientização do direito que todo indivíduo possui de ser respeitado frente às suas diferentes origens linguísticas, preservando sua cultura, independentemente da comunidade onde esteja inserido, se faz necessária, fortalecendo assim a noção de pertencimento, preservando a autoestima desses indivíduos. Trataremos a seguir de noções relacionadas às línguas majoritárias e minoritárias, de forma a entender suas relações com as identidades sociais no caso do pomerano-brasileiro.

3.3 Língua Materna e Primeira Língua

De acordo com Spinassé (2006), o conceito de língua materna, mesmo parecendo um tanto óbvio, é um conceito difícil de ser encontrado com definições claras por linguistas modernos. Unindo, por conceito, essas duas definições, língua materna e primeira língua, ambas as definições estão ligadas à ideia de que o indivíduo se “identifica” (p.4) com essa língua. Segundo a autora:

“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.” (SPINASSÉ, 2006 p. 4)

Para a autora, a língua materna ou primeira língua se relaciona à origem e rotina doméstica, de forma que esta(s) língua(s) é (são) usada(s) no dia a dia do indivíduo, normalmente no âmbito familiar e/ou na comunidade em que está inserido. Importante notar que a língua materna ou primeira língua não é, necessariamente a língua falada pela mãe e, segundo Spinassé (2006), nem mesmo precisa ser a primeira língua aprendida, sequer precisa ser apenas uma.

Tão complexo como os relacionamentos, são as relações linguísticas das pessoas. Spinassé (2006) lembra a pluralidade de situações às quais crianças estão expostas. Por exemplo, situações em que o pai e a mãe falam diferentes línguas, podendo morar ou não no país de um dos dois ou ainda viver em uma comunidade que fala outra língua.

Para ser considerada materna, segundo Spinassé (2006), a língua precisa refletir sobre vários fatores:

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

Lembrando que existem questões a serem consideradas como adoção internacional, no qual, dependendo da idade e da língua da criança e dos pais, esse conceito de língua materna não seja tão claro. Segundo Spinassé (2006), se a língua de adoção

se tornar diária, independente do processo de aquisição, ela pode se tornar nativa já que “o status da língua pode, ocasionalmente, se modificar” (p. 6).

3.4 Línguas majoritárias: português e inglês

De acordo com Seiffert (2009), todas as línguas são iguais sob o ponto de vista linguístico, ainda que sob o âmbito econômico e político possam diferir. Para uma língua ser chamada de majoritária, a autora usa a definição de FERGUSON (1971 *apud* SEIFFERT, 2009)¹⁵ que aponta que a língua precisa ser: falada por pelo menos 25% da população; por mais de um milhão de pessoas; ser a língua oficial; e ser a língua de ensino em 50% das escolas secundárias do país.

Esses são quesitos que o português preenche com facilidade. Por outro lado, nenhuma outra língua no território nacional possui essas qualidades, portanto devem ser classificadas como línguas minoritárias. Conforme Altenhofen (2013), as línguas minoritárias estão à margem ou ao lado de línguas dominantes (majoritárias).

Segundo Altenhofen (2013), a terminologia para todas línguas situadas à margem de uma língua dominante surge como forma antônima do que é majoritário. O “*status político*” exerce uma influência muito maior nessas denominações do que a representação numérica de falantes de cada uma dessas línguas.

Aqui é salutar lembrar que toda língua possui sua importância e seu valor e estes valores são definidos por seus usuários e suas comunidades e a estes indivíduos e comunidades devem ser garantidos o direito de uso e preservação de sua língua (ROJO, 2013). Afinal de contas, para Bohn (2013, p. 312), as línguas são pensadas entre “as avalanches da maioria que, normalmente, prefere denegri-las em vez de convidá-las para parcerias nas diferenças”.

A relevância do ensino e aprendizado do inglês ultrapassa os interesses políticos, acadêmicos e profissionais e é refletida no aumento da procura e oferta de escolas bilíngues desde a educação infantil no setor privado. Um dos motivos, como relata Gimenez (2013, p.205), se dá pela “angústia dos pais para que seus filhos não

¹⁵ FERGUSON, Charles A 1921 -. Language structure and language use. California: Stanford University Press, 1971.

sejam excluídos desse ‘mundo de benesses’.” Isso se dá, segundo a autora, pela falta de garantia da oferta do ensino do inglês nas escolas públicas, ou, em muitos casos, a falta de qualidade com que esse ensino é ofertado na rede pública.

Nesse sentido, Finardi (2014) alerta que a falta de PL que garantam um ensino de inglês de qualidade no setor público cria uma brecha social em que apenas os abastados que podem pagar por cursos particulares, aprendem inglês fluentemente. No caso do pomerano, a situação ainda é mais grave uma vez que não há oferta desse idioma nem no setor privado nem no público.

3.5 Língua minoritária: pomerano

Para Ferraz (2007), as línguas minoritárias são aquelas línguas naturais faladas por grupos menores de pessoas em um país que possui como língua oficial outra(s) língua(s). Dessa forma, o pomerano, que é uma variedade linguística de origem germânica oriundo da extinta Pomerânia é considerado língua minoritária por ser falado somente por descendentes pomeranos nas comunidades pomeranas dos estados do Espírito Santo, Minas Gerais, Rondônia, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (TRESSMANN, 2008). Ainda segundo o autor, o pomerano é uma língua da família germânica ocidental e “falado espontaneamente” no Brasil, Estados Unidos e Austrália (HARTUWIG; KUSTER; SCHUBERT, 2010, p.25).

Essa língua é “uma língua de imigração” (TRESSMANN, 2009, p.1). Há aproximadamente 120 a 150 mil falantes de pomerano no Espírito Santo, sendo estas comunidades localizadas nos municípios de Domingos Martins, Santa Maria de Jetibá, Colatina, Vila Pavão, Laranja da Terra e Pancas. De acordo com Hartuwig, Kuster e Schubert (2010), é comum que os descendentes pomeranos se comuniquem na sua língua materna em locais como: casa, comércio, igreja, lavoura e festas, sendo este um dos motivos pelos quais as crianças das zonas rurais chegam à escola falando pomerano e só com a educação regular aprendem a língua oficial (português).

De todos os desafios brasileiros no que tange ao ensino de línguas, além da dificuldade de entender as línguas como bem imaterial e cultural da sociedade, a escassez de recursos para o financiamento da inclusão de línguas estrangeiras na

educação pública regular se destaca. Esta dificuldade se apresenta mais latente em comunidades bilíngues pelas mudanças curriculares feitas em 2017 que tornaram somente o inglês como língua estrangeira obrigatória, excluindo o direito de escolha da comunidade escolar em relação a qualquer outra língua.

O ensino de inglês é fundamental para a internacionalização da academia brasileira (FINARDI; FRANÇA, 2016) bem como para a construção de uma cidadania global. No entanto, pensamos que o ensino do inglês e a sensação de pertencimento global podem ser estabelecidos sem que haja detrimento do ensino de qualquer outra língua adicional, conforme sugere, por exemplo, Finardi (2017).

Ressaltamos a importância do direito da preservação da identidade do povo e da língua pomerana no Espírito Santo e também de todas as línguas e povos encontrados no território nacional. Todas as línguas merecem o seu reconhecimento e preservação como forma de preservar e de promover cultura e história que, como define a Organização das Nações Unidas (ONU), são bens imateriais da humanidade.

Enfatizamos também que a inclusão de alunos de comunidades de imigrantes deva ser feita de forma acolhedora e estruturada, contrariamente ao que historicamente aconteceu e acontece no Brasil. Lamentavelmente, professores são formados para um cenário escolar “monolíngue” prejudicando a sensação de pertencimento de alunos descendentes de imigrantes, tendo como consequência a baixa autoestima e evasão escolar.

Propomos a formação de professores para uma sala de aula plurilíngue e, nesse sentido, a proposta desta pesquisa se alinha ao papel político que escolhemos exercer que é o de incentivar o crescimento e desenvolvimento da nossa comunidade de forma geral, tal qual como define Leffa (2013, p. 7), “Somos políticos quando incentivamos o outro a crescer, mas também somos tristemente políticos quando diminuimos o outro, tirando-lhes as oportunidades”.

Nesse contexto, torna-se essencial refletir sobre a possibilidade de livre escolha entre o ensino de uma língua. Tanto o inglês, como língua de construção de uma identidade global, quanto o pomerano, como língua de construção de identidade

local, devem ser reconhecidas e ensinadas em comunidades pomeranas, pelo direito de pertencimento global e pertencimento local dos cidadãos.

Portanto, é possível compreender os motivos pelos quais os imigrantes pomeranos, por medo dos preconceitos em relação à sua cultura e língua de herança, tenham optado por não ensinar sua língua materna, o pomerano, para seus filhos. A fim de acolher esses imigrantes no Brasil, o ideal seria garantir o direito de aprender a língua nacional, o português, a língua internacional, o inglês e a língua de herança, o pomerano.

3.6 Direitos das Minorias

Movimentos migratórios (voluntários ou não, como no caso da escravidão), impuseram uma série de atitudes para o fortalecimento da língua nacional e uma reação contrária para a preservação e fortalecimento das línguas minoritárias faladas no território nacional. Não somente essas línguas não foram vistas, como seus falantes não foram ouvidos (ALTENHOFEN, 2013). Conforme Oliveira,

O fato de que as pessoas aceitem, sem discutir, como se fosse um fato natural, que o português é a língua do Brasil foi e é fundamental para obter o consenso das majorias para políticas de repressão às outras línguas, hoje minoritárias (2009, p.20).

Nesse sentido, somente nos últimos anos o panorama linguístico nacional começa a mudar, conforme pode ser observado nas políticas de cooficialização de línguas minoritárias em comunidades indígenas e pomeranas (TRESSMANN, 2009). Mesmo a passos lentos e bambos, é possível observar significantes mudanças para esses povos.

Conforme exposto anteriormente, o Brasil, durante toda a sua história pós-colonização, foi visto como monolíngue tendo o português como única língua oficial. Somente em 24 de abril de 2002 foi sancionada a Lei nº 10.436¹⁶ regulamentada pelo Decreto nº 5.626¹⁷ de 22 de dezembro de 2005 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (NEVES, 2013).

¹⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em 20 de Ago. 2018.

¹⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 20 de Ago. 2018.

Dessa forma, todas as línguas faladas em território nacional, diferentes do português e da LIBRAS, podem ser consideradas línguas minoritárias no Brasil. Entretanto, se analisarmos as línguas estrangeiras no território nacional, à luz da última reforma educacional que tornou o inglês obrigatório, podemos dizer que o inglês é uma língua estrangeira/adicional enquanto o pomerano é uma língua de herança/adicional.

Segundo Maher (2013), o Brasil possui aproximadamente 222 línguas maternas faladas por cidadãos nascidos no país. Em sua pesquisa, a grande maioria dessas línguas é indígena ou de imigração sendo ainda algumas africanas e de sinais, de acordo com o IBGE¹⁸. Dessa forma, trazemos uma compilação de direitos negados aos falantes dessas línguas nas atuais políticas educacionais públicas. Salientamos o retrocesso e a arbitrariedade com que as leis que regem o uso de línguas no Brasil são propostas e aprovadas.

No Brasil, aprender inglês é assumido nas políticas públicas de internacionalização conforme se evidencia em programas como o Ciências sem Fronteiras (CsF), Inglês sem Fronteiras (IsF-Inglês) e Idiomas sem Fronteiras (IsF) (FINARDI; PREBIANCA; SCHIMITT; ANDRADE; 2014; PREBIANCA; CARDOSO; FINARDI, 2014; PINHEIRO; FINARDI; 2014, FINARDI; ORTIZ, 2015; PINHEIRO; FINARDI, 2016) e mais recentemente na política de internacionalização da Capes¹⁹.

Este trabalho possui o intuito de contribuir com discussões relativas aos direitos humanos estabelecidos pela Constituição e pela ONU, mostrando que todo brasileiro possui o direito de aprender, preservar e praticar o uso de línguas sejam elas línguas de herança ou não, a fim de preservar direitos universais (KUSTER; DALEPRANE; TRESSMANN, 2009).

O primeiro destes direitos, encontrado na Constituição Federal²⁰ (BRASIL, 1988) nos artigos 215 e 216, determina a garantia dos direitos culturais a todos os participantes do processo civilizatório nacional. Desta forma, são definidos como patrimônio cultural todos os bens de natureza material e imaterial referentes à identidade e à memória dos grupos formadores da nossa sociedade.

¹⁸ Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>> Acesso em 30 de set. 2018.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>> Acesso em 20 de Ago. 2018.

²⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 30 de set. 2018.

Os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas foram garantidos pela aprovação da Resolução 47/135 da Assembleia Geral da ONU de 18 de dezembro de 1992²¹. Nos Artigos 1º e 2º, observa-se que os Estados devem ser os responsáveis por proteger as identidades das minorias, sejam elas de caráter étnica, cultural, religiosa e/ou linguística. Para tanto, os Estados devem adotar as medidas necessárias para que esses grupos possam desfrutar sua própria cultura, religião, idioma em privado ou público.

Já o Artigo 4º da Resolução 47/135 sobre o idioma materno ratifica que caberá ao Estado viabilizar, sempre que possível, o estudo do idioma materno das minorias em suas comunidades oferecendo instrução a esses povos em suas línguas maternas e promovendo o conhecimento da história e tradições dessas minorias em território nacional.

Não obstante, podemos observar na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos²², no Artigo 7º, a classificação de que todas as línguas são a expressão coletiva da identidade de um povo. No Artigo 8º, vemos que todas as comunidades linguísticas devem gerir seus próprios recursos de forma a garantir o uso dessa língua em todas as funções sociais tendo o direito aos meios essenciais para que o futuro dessa língua seja difundido e preservado.

Por outro lado, a Declaração Universal da Diversidade Cultural²³ (ONU) afirma, em seu Artigo 1º, que a diversidade cultural é tão importante para o ser humano quanto a diversidade biológica é para a natureza, devendo ser respeitada e preservada uma vez que é indispensável à garantia da coesão social e da paz.

Artigo 2 – Da diversidade cultural ao pluralismo cultural²⁴

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação

²¹ Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>> Acesso em 30 de set. 2018.

²² Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>

Acesso em 20 de ago. de 2018.

²³ Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>> Acesso em 20 de ago. de 2018.

²⁴ Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, Diversidade cultural, UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000115.pdf>> Acesso em 20 de ago de 2018.

de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública.

A diversidade cultural é tida como fator de desenvolvimento ampliando possibilidades de acesso ao crescimento econômico, intelectual, afetivo, moral e espiritual e é tratada como componente dos direitos humanos sendo estes universais e imanentes.

3.7 Os Pomeranos

O Espírito Santo é um dos estados brasileiros que mais recebeu imigrantes durante seu processo de formação e principalmente durante a segunda guerra mundial, uma vez que os europeus, segundo Tressmann (1998) oriundos das regiões onde hoje se encontram a Alemanha, a Áustria, a Suíça, a Holanda, Luxemburgo e a Bélgica e dessa forma esses povos e essas línguas influenciaram e ainda influenciam a história do estado.

Quanto ao prevailecimento da língua pomerana nas comunidades imigrantes, Tressmann (1998) explica que esse fato é devido ao maior número de imigrantes pomeranos se comparado com os outros grupos de imigrantes, o que acarretou a necessidade de que os outros grupos aprendessem o pomerano para socialização e execução de comércio e tarefas de convívio nessas comunidades.

Analisando os dados coletados do autor, podemos perceber que o panorama linguístico dessas comunidades, no caso da pesquisa de Tressmann (1998), Laranja da Terra, as línguas de uso mais expressivas nesse município são o Pomerano e o Português e cerca de 70% dessa comunidade é bilíngue nessas duas línguas. Dos entrevistados de Tressmann (1998), 86% adquiriu o Pomerano antes dos sete anos, e antes do Português. Apenas 21% aprenderam as duas línguas juntas. Quanto ao Português, 57% aprenderam na escola e não no ambiente familiar.

Não menos importante é a questão da diferença entre homens e mulheres dessa comunidade uma vez que os homens possuem mais contato com o português visto que estes precisam ir até a cidade vender seus produtos agrícolas. O que acontece com as mulheres é que estas, por ficarem responsáveis pelos afazeres domésticos

possuem menos contato com o português e conseqüentemente falam mais o pomerano.

Por definição, Tressmann (1998) afirma que esta estrutura provoca a visualização do português como língua urbana e o pomerano como rural. Já no caso da escola, o português é ensinado como única língua oficial brasileira de tal modo que todos os pomeranos que frequentaram e atualmente frequentam a escola são alfabetizados em português e aprendem o pomerano com suas mães em suas casas. Portanto, o pomerano é visto como língua materna, rural e familiar.

Esta pesquisa assume um olhar que aponta para que o ensino do pomerano seja feito concomitantemente nas escolas. Para além da criação do PROEPO (Programa de Educação Escolar Pomerana), detalhado a seguir, as escolas destas comunidades merecem e precisam estar respaldadas na lei que deve ou deveria garantir seu direito de uso, ensino e preservação de sua cultura tal qual sua língua. Sem diminuir ou desmerecer o ensino do inglês que também deve acontecer com qualidade, espaço e regido pelas leis educacionais brasileiras.

Assim como Seibel (2016), ressaltamos que não queremos recriar no Brasil a Pomerânia. Aliás, essa questão é muito ressaltada pela mídia que folcloriza o povo pomerano como se esses vivessem presos ao passado. O pomerano que hoje vive no Brasil, antes de qualquer coisa, é brasileiro, mas cultiva uma cultura diferenciada e rica em tradições.

Devido ao crescente movimento de reafirmação, preservação da identidade, cultura e língua pomerana (HARTUWIG; KUSTER; SCHUBERT, 2010) surgiu a ideia de criação de um programa que tornasse possível o incentivo e o ensino do pomerano nas escolas. Portanto, a compreensão do Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO) se fez necessária.

3.8 O PROEPO

O PROEPO surgiu a partir de 2005, com o reconhecimento da necessidade de promover ações visando a preservar e ensinar o pomerano para as crianças descendentes dos imigrantes pomeranos nas escolas a fim de minimizar as barreiras

linguísticas, sobretudo promovendo a melhoria da inclusão desses alunos em sua comunidade e escola. Segundo Tressmann (2009), o objetivo do PROEPO é valorizar e fortalecer a cultura pomerana em sua modalidade escrita e oral. Tressmann (2009), reporta a compilação do Dicionário Enciclopédico Pomerano-Português composto por 563 páginas, cerca de 16 mil verbetes em ordem alfabética, através da junção dos resultados obtidos dos estudos etnolinguísticos feitos por Tressmann desde 1995 e editorado pela Secretaria de Estado de Educação - ES em 2006.

A princípio, Tressmann registrava suas descobertas como um glossário pessoal que, de acordo com Hartwig, Kuster e Schubert (2010), eram listas de termos culturais seguidos de definições objetivando uma organização dos resultados que vinha obtendo durante sua pesquisa na área de Antropologia/Etnologia. O dicionário foi feito à luz das informações adquiridas pelo autor com base no pomerano falado em Rondônia e no Espírito Santo, uma vez que não houve possibilidades financeiras dessa pesquisa ser feita nos estados do sul do país que possuem comunidades pomeranas, como Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Hartwig, Kuster e Schubert (2010) afirmam que o dicionário é destinado principalmente às comunidades pomeranas brasileiras e representa um importante acervo histórico da língua desse povo. Além do dicionário, Tressmann publicou em 2006 o Livro-texto *Upm Land Up Pomerisch Sprach – Na Roça Em Língua Pomerana*, que segundo Hartwig, Kuster e Schubert (2010), é composto por textos, narrativas e descrições baseadas no cotidiano rural dessas comunidades. Os autores do livro, pomeranos dessas comunidades, tem o livro como uma ferramenta para manter e ensinar a língua às crianças das comunidades tendo também o objetivo de expandir a cultura desse povo, além de servir como material didático e de leitura para o ensino e aprendizado da língua oral e escrita do pomerano.

Tanto a criação do dicionário quanto do livro-texto, ambos publicados em 2006, receberam financiamento do governo do Estado do Espírito Santo, por meio da SEDU (Secretaria de Estado da Educação). Esses materiais contribuíram para a criação de materiais didáticos propostos com a implantação do PROEPO.

O PROEPO, de acordo com a Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá²⁵, é um programa político de cunho pedagógico objetivando a valorização, fortalecimento e preservação da cultura pomerana, como forma de reafirmação identitária, por meio de educação escolar da língua em sua forma oral e escrita. Com este objetivo, os professores participam de cursos de formação continuada ministrados pelo etnolinguista Prof. Dr. Ismael Tressmann.

O PROEPO pode contribuir para elevar a autoestima dos estudantes, favorecendo o processo de identificação e reafirmação desse povo. Para isso, o PROEPO contempla uma educação bilíngue português/pomerano, através da criação de material didático como forma de resgatar a história, valorizando a língua e os costumes desse povo.

O PROEPO:

[...] integra família e escola na medida em que não há interrupção dos conhecimentos que o aluno traz de casa permitindo uma continuidade e valorização desses conhecimentos [...] (KUSTER; DELAPRANE; TRESSMANN, 2009, p.26).

No II Congresso Consad de Gestão Pública em Brasília, no ano de 2008, foi apresentado texto (TRESSMANN; DALEPRANE; KUSTER, 2008) sobre o PROEPO que possui, além do objetivo geral citado no paragrafo anterior, os seguintes objetivos específicos:

- Introduzir uma educação bilíngue (Pomerano e Português) nas escolas envolvidas no Projeto;
- Identificar as transformações e permanências dos costumes das famílias pomeranas: número de filhos; divisão de trabalho entre sexo, idade; costumes alimentares; vestuário; tipos e história das moradias; hábitos de higiene; meios de transporte e comunicação; preservação da saúde; lazer; música; danças; narrativas; brinquedos e brincadeiras da infância; jogos;
- Resgatar a história da escola, identificando os antigos espaços escolares, materiais didáticos, antigos professores e alunos;
- Construir a partir de pesquisas material didático-pedagógico que será utilizado nas diferentes áreas do conhecimento;
- Valorizar a língua pomerana no ambiente escolar promovendo a autoestima dos alunos falantes da língua;
- Trabalhar a importância da língua pomerana e o modo de vida camponês como fatores de identidade étnica e social;

²⁵ Disponível em: <<http://www.pmsmj.es.gov.br/portal/>> Acesso em: 20 de ago. 2018.

- Valorizar a língua pomerana como principal fonte de preservação da cultura;
- Ampliar o conhecimento sobre a cultura pomerana, sem tentar isolá-la dos aspectos econômicos e sociais. Os pomeranos se identificam enquanto (I) falantes da língua pomerana, (II) camponeses, e (III) luteranos;
- Refletir sobre as implicações da cultura pomerana na prática pedagógica.

No que tange à metodologia do PROEPO, há uma constante construção da metodologia tendo em vista que as escolas não são fixas e dependem de professores atuantes do programa. Essa dependência está sujeita ao direito de relocação desses professores quando existe a possibilidade de trabalharem mais próximos de suas residências. Assim, ocorrem trocas de escola e, portanto, mudanças no atendimento do programa, acarretando dificuldades para a permanência da oferta do programa nas escolas cadastradas (TRESSMANN; DALEPRANE; KUSTER, 2008).

Ainda de acordo com os autores supramencionados, a oferta do PROEPO é feita tanto nas escolas de Educação Infantil quanto nas escolas de Ensino Fundamental com os professores que participam das capacitações, e o pomerano é ensinado contemplando as diversas áreas de conhecimento. Há uma diferença entre as escolas que precisam de professoras itinerantes e as que possuem professores específicos que possuem uma aula semanal em cada turma. O mesmo não pode ser garantido nas escolas de professores itinerantes.

Ministrados pelo Professor Ismael Tressmann sob a coordenação da Professora Síntia Bausen Kuster, os encontros, de acordo com Tressmann, Daleprane e Kuster (2008), são realizados a cada quinze dias e tem quatro horas de duração. O planejamento e acompanhamento da formação continuada dos professores falantes de pomerano foram iniciados em 2005, dividido em duas fases (HARTUWIG; KUSTER; SCHUBERT, 2010):

- A primeira parte consistia em estudos sobre a Etnolinguística: Diversidade linguística e cultural e escola; O Pomerano: uma família do Baixo-Saxão; O calendário pomerano; Educação escolar e o trabalho camponês; Identidade étnica e social, Tradição e mudança; Música: cantigas de ninar, cantigas de roda, instrumentos musicais.
- A segunda parte, abordava o estudo da língua pomerana: Fonologia, morfologia e sintaxe da língua pomerana; Estudo da gramática descritiva do pomerano: substantivos, verbos, adjetivos, preposição, partículas e ordem operacional - o fenômeno V2 (verbo em segunda posição na sentença);

Léxico; Lingüística e alfabetização; Leitura e produção de textos em língua pomerana; Narrativas (historias e contos) e literatura escrita). (p. 126-127)

Vale ressaltar que, de acordo com Hartuwig, Kuster e Schubert (2010), a adesão dos professores ao programa foi voluntária, desde que cumprissem as exigências da proposta estabelecida pelo PROEPO. Por outro lado, cada município poderia optar por diferentes formas de utilização do PROEPO como trabalho pedagógico nas escolas, tendo em vista as diferentes especificidades locais e, portanto:

“o PROEPO é um trabalho inacabado que se configura em constante construção, tanto no que diz respeito à escrita, na elaboração de material e no desenvolvimento do programa nas escolas” (p.127)

A inserção dos alunos das comunidades pomeranas, em um ambiente essencialmente monolíngue (português) acarretou dificuldades no aprendizado e um alto índice de evasão escolar, visto que a escola não sabia ou não tinha condições de receber e acolher esses alunos. Essa postura adotada pela escola reflete a política de nacionalização do governo Getúlio Vargas sobre a educação pública de qualidade que “foi um direito negado historicamente aos sujeitos pertencentes a minorias étnicas e linguísticas” (KUSTER; DELAPRANE; TRESSMANN, 2009, p.2).

Dessa forma o PROEPO:

[...] integra família e escola na medida em que não há interrupção dos conhecimentos que o aluno traz de casa permitindo uma continuidade e valorização desses conhecimentos [...] (KUSTER; DELAPRANE; TRESSMANN, 2009, p.26).

Desde a criação e implantação do PROEPO, foi observado por Kuster, Delaprane e Tressmann (2009) um maior entusiasmo dos alunos em sala de aula, uma melhoria na interação familiar com a escola a partir da sensação de acolhimento e pertencimento dessas famílias nessas comunidades. Desses resultados, surgiu a vontade de terem sua língua reconhecida e, com a ajuda do IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística) trabalharam para a cooficialização do pomerano, se tornando a primeira língua de imigração cooficial do país.

O PROEPO é, de acordo com Kuster, Delaprane e Tressmann (2009), um programa pedagógico que objetiva a valorização e o fortalecimento da cultura e da língua oral e escrita pomerana. Foi implantado em escolas públicas de cinco municípios

capixabas de descendentes pomeranos que carregam sua marca cultural bem como sua língua materna.

3.9 A Cooficialização do Pomerano

Segundo Tressmann (2009), a cooficialização do pomerano proporcionou à língua e seus falantes todos os direitos de uma língua oficial e passou a ter espaço nos setores públicos e privados. O autor conclui que o poder público passa a ser capaz de incentivar e apoiar o aprendizado e o uso do pomerano em todos os meios de comunicação, tornando possível o bilinguismo nestas regiões.

Morello (2015) afirma que o primeiro município a ter o pomerano cooficializado foi Santa Maria de Jetibá, município com maior número de imigrantes e descendentes de imigrantes no Espírito Santo. Após a cooficialização em Santa Maria de Jetibá, os municípios que também conquistaram a cooficialização do pomerano foram Laranja da Terra, Pancas, Vila Pavão e Domingos Martins.

Das premissas para a cooficialização de uma língua, Tressmann (2009, p.1) afirma que é preciso criar uma:

Comissão Municipal de Políticas Linguísticas, com representantes de escolas municipais, estaduais, câmara municipal, ensino superior, agricultores, etc. Após a aprovação do documento de regulamentação da lei pela Câmara e/ ou Prefeito Municipal, ficarão previstas as medidas concretas a serem implementadas e os modos de atuação do Estado na política linguística de cada município envolvido.

Das principais necessidades, além da regulamentação da cooficialização, uma das medidas mais importantes e responsáveis pela execução dessas políticas públicas se dá pelo fornecimento às escolas e aos professores o conhecimento necessário sobre as leis. Também, é preciso capacitar professores para que, de fato, as mudanças previstas em lei alcancem as salas de aula. Uma das formas de garantir que as mudanças se tornem conhecidas e as necessidades dos professores sejam sanadas pode ser feita com a propagação de melhoria do PROEPO.

De acordo com Kuster, Delaprane e Tressmann (2009), sobre a proposta de escrita da língua pomerana, os resultados práticos mais relevantes foram: a organização do Livro-texto em língua pomerana, intitulado *Upm Land Up Pomerisch Sprach*, e a compilação do Dicionário Pomerano-Português, considerado um marco histórico na vida dos pomeranos e um riquíssimo material de apoio pedagógico em sala de aula.

Como dito anteriormente, tanto o Dicionário quanto o livro de Leitura foram publicados em 2006 e receberam auxílio financeiro do governo do Estado, por meio da SEDU (Secretaria de Estado da Educação). O trabalho de Tressmann constituiu-se em prestar assessoria ao PROEPO tendo a responsabilidade de ministrar cursos de formação para os professores dos cinco municípios envolvidos, juntamente com as coordenadoras municipais.

Levando em consideração as informações obtidas após esta revisão bibliográfica, observamos que o pomerano, língua e povo, recebem um grau maior de valorização nas políticas públicas municipais, mas ainda não o suficiente para resolver os conflitos educacionais em âmbito nacional, uma vez que seus direitos, descritos pela Constituição e pela ONU, que deveriam ser atendidos, sofrem com a arbitrariedade das atuais políticas linguísticas.

MÉTODO

O objetivo principal desta dissertação é de refletir sobre o papel do inglês e do pomerano na construção de identidade social de comunidades pomeranas do ES. Para tanto, os objetivos específicos são: análise da PL para o ensino de línguas adicionais no Brasil, no caso do pomerano e do inglês nas comunidades pomeranas do ES, o segundo objetivo é a compreensão dos direitos linguísticos de minorias pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) e, por fim, o terceiro objetivo desta dissertação é análise das produções acadêmicas nacionais. Para alcançar os objetivos desta pesquisa, a metodologia qualitativa documental, descritiva e bibliográfica foi escolhida.

Os conceitos de políticas linguísticas, os direitos das minorias, assim como as definições dos termos e variações de línguas foram analisados em relação ao corpus composto por dissertações e teses selecionadas para esta pesquisa.

A perspectiva de Bourdieu (2015) e Bauman (2005) sobre identidade, capital simbólico e cultural guiaram o trabalho para problematizar os efeitos do ensino de línguas na educação brasileira. A pergunta de pesquisa tem como foco entender o papel da educação na construção da identidade social analisada através do ensino do pomerano (língua de herança, materna e de imigração), do inglês (língua estrangeira) e do português (língua oficial brasileira).

Para a construção do corpus da pesquisa foi feito um levantamento dos últimos cinco anos de publicações acadêmicas no banco de dados da BDTD sobre trabalhos relativos ao ensino de inglês e pomerano. Objetivou-se compreender o cenário atual escolar das comunidades pomeranas após as mudanças nas políticas linguísticas nacionais e como essas tomadas políticas podem afetar o ensino e, conseqüentemente a autoestima, sensação de pertencimento e identidade dessas crianças pomerano-brasileiras. O corpus foi analisado à luz do referencial teórico revisado e das políticas linguísticas atuais para o ensino de línguas adicionais.

Para construir o corpus da pesquisa, as seguintes palavras-chave: *Políticas Linguísticas, Pomerano, Inglês, Bilinguismo, Identidade Pomerana* foram inseridas

no buscador da BDTD. Estabeleceu-se o limite temporal de 5 anos para as publicações (2013 a 2017). A busca foi realizada entre os dias 10 de fevereiro e 25 de março de 2018. Os resultados das buscas com as palavras-chave foram organizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Resultado de busca com palavras-chave na BDTD

Palavras-Chave	Estudos Encontrados
Política Linguística – Pomerano – Inglês – Bilinguismo – Identidade	Zero
Política Linguística – Pomerano – Inglês – Bilinguismo	Zero
Política Linguística – Pomerano – Inglês	1 tese
Política Linguística – Bilinguismo	12 dissertações e 9 teses
Política Linguística – Pomerano	1 dissertação e 1 tese
Política Linguística – Inglês	14 dissertações e 14 teses
Política Linguística	47 dissertações e 32 teses
Política Linguística – Bilinguismo – Pomerano – Identidade	Zero
Política Linguística – Bilinguismo – Inglês – Identidade	5 dissertações e 5 teses
Política Linguística – Bilinguismo – Pomerano	Zero
Política Linguística – Bilinguismo – Inglês	5 dissertações e 5 teses
Bilinguismo – Pomerano – Identidade	3 dissertações
Bilinguismo – Inglês – Identidade	21 dissertações e 14 teses
Identidade – Pomerano	14 dissertações e 9 teses

Fonte: Da autora

Após a análise dos títulos, autores e repetições, dos 212 trabalhos encontrados no primeiro levantamento, restaram 14 publicações que se alinham a alguns dos objetivos deste trabalho. Os trabalhos selecionados para a formação do corpus são listados no Quadro 2.

Quadro 2 – Dissertações e Teses encontradas na BDTD

Trabalho	Título	Universidade	Ano
Tese	Infância do e no campo: um retrato dos estudos	UFSCar - PPGE	2015

(Peloso)	pedagógicos nacionais		
Dissertação (Kuster)	Cultura e Língua Pomerana: um estudo de caso em uma escola do ensino fundamental no município de Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo – Brasil	UFES - PPGE	2015
Dissertação (Mujica)	Atitude, orientação e identidade linguística dos Pomeranos residentes na comunidade de Santa Augusta – São Lourenço do Sul – RS – Brasil.	UFPeI - PPGL	2013
Dissertação (Bremenkamp)	Análise sociolinguística da manutenção da língua Pomerana em Santa Maria de Jetibá – ES	UFES - PPGE	2014
Dissertação (Mackedanz)	O papel da identidade para a manutenção do Pomerano na Serra dos Tapes, RS	UFPeI - PPGL	2016
Tese (Broch)	Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares	UFRGS - PPGE	2014
Tese (Martiny)	Políticas Linguísticas e educacionais: o ensino de língua alemã em Marechal Candido Rondon – Paraná	UNIOESTE - PPGL	2015
Dissertação (Azevedo)	A heterogeneidade do Hunsruckisch em Salvador do Sul: formas de discursivização e políticas linguísticas	UFSC - PPGLin	2016
Dissertação (Mulon)	Políticas Linguísticas na educação bilíngue: entre promessas, lacunas e expectativas	UFPR - PPGL	2017
Dissertação (Krone)	Comida, memória e patrimônio cultural: a construção da pomeraneidade no extremo sul do Brasil	UFPeI - PPGAnt	2014
Dissertação (Silva)	Fronteiras étnicas e estratégias de reprodução social dos pomeranos no município de Espigão D'Oeste em Rondônia	UFAM - PPGS	2016
Dissertação (Ronsani)	Os efeitos de sentido da política linguística da Era Vargas: os sujeitos e as línguas	UFMS - PPGE	2015
Dissertação (Facioni Marques)	O direito linguístico no Brasil do século XXI: a materialidade das políticas linguísticas a partir do discurso internacional	UNIOESTE - PPGE	2015
Dissertação (Almeida)	Políticas linguísticas e formação de professores de línguas: atributos previstos para o professor de E/LE	Unesp - PPGE	2017

Fonte: Da autora

ANÁLISE DO CORPUS

Nesta seção, nos debruçamos sobre os quatorze trabalhos selecionados para o corpus desta pesquisa. A primeira constatação foi que, nenhum desses trabalhos foca, específica ou secundariamente, no ensino de inglês ou de pomerano em comunidades pomeranas. Da mesma forma, nenhum trabalho foi encontrado sobre o ensino de português e de pomerano nessas comunidades.

Das teses e dissertações encontradas e selecionadas para este corpus, as que mais se aproximavam ao foco desta dissertação foram trabalhos que pesquisaram a cultura, a língua, a história, a organização social e identidade de comunidades pomeranas em alguns estados brasileiros e em sua totalidade, todos os autores são descendentes ou estão, de alguma forma, relacionados às comunidades pomeranas, como por exemplo, pelo matrimônio.

Dos trabalhos relacionados à comunidade de Santa Maria de Jetibá, no estado do Espírito Santo. Kuster (2015), natural dessa comunidade e que possui o pomerano como língua materna, conduziu uma pesquisa em uma das escolas da comunidade rural de Alto Sebastião com o intuito de investigar, em uma perspectiva sociolinguística, a interação dos sujeitos dessa comunidade e quais são as formas de promover e preservar sua língua e cultura.

A autora também avalia o PROEPO e sua contribuição para a manutenção da língua pomerana. De maneira geral, o estudo concluiu que 95% dos alunos são descendentes de pomeranos e que desse grupo 90% são bilíngues. O pomerano é falado mais no âmbito familiar e o português, nas igrejas, escolas e comércio. Os pais dessa comunidade enfatizam a importância dessas línguas para a vida de seus filhos como forma de manutenção do pomerano, e também do português como forma de inclusão. Além disso, afirmam que seus filhos passaram a se sentir mais engajados na escola, com as atividades e tarefas relacionadas a língua pomerana, desde que o PROEPO foi iniciado.

Kuster (2015) afirma que são recentes as pesquisas realizadas sobre o povo tradicional pomerano, em especial no que tange ao bilinguismo, e que suas questões só começaram a ser observadas pela academia recentemente. A autora

concorda com Hartwig (2011) que o PROEPO pode ser visto como uma proposta de liberdade à cultura pomerana por ser responsável por estratégias de fomento à defesa e à prática da cultura e língua pomerana, abrindo portas para uma educação através da língua pomerana e não somente o ensino da língua de forma isolada.

Quanto às crenças relacionadas ao contexto escolar, com a implantação do PROEPO, Kuster (2015) afirma que o programa está provocando positivamente os profissionais das escolas rurais das comunidades pomeranas uma vez que seus discursos estão sendo reformulados e que a postura destes profissionais em relação à língua e aos alunos possui novas nuances de compreensão e de apreciação desses brasileiros-pomeranos.

Das constatações durante a pesquisa, uma delas está relacionada ao tempo e espaço que as crianças estão expostas à língua pomerana em contexto escolar, que foi quase uma constatação unânime na pesquisa de Kuster, e que tanto para a autora, quanto para os profissionais da área, ainda não é satisfatório. Os professores e funcionários das escolas demonstram suas preocupações com a falta de exposição suficiente da língua pomerana visando a fortalecer o bilinguismo.

Durante a pesquisa foi observado que as interações entre os alunos ocorrem, majoritariamente em português. No que concerne à oralidade, existe a alternância entre as línguas de acordo com a facilidade, necessidade e conhecimento prévio sobre um determinado assunto em uma das duas línguas faladas nesses contextos. Normalmente, os assuntos que, de alguma maneira, estão relacionados ao cotidiano, rotina e questões sociais e informais da comunidade ficam a cargo do pomerano.

Para a autora, o bilinguismo (português e pomerano) nessa comunidade é ativo, e seu uso e escolha ficam a cargo da idade, necessidade, situação ou dos locutores que estão interagindo no momento, uma vez que ambas as línguas circulam nas diferentes situações e eventos que envolvem de forma escolar, familiar, religiosa, festiva e os trabalhos, normalmente no campo, dessa comunidade.

Kuster (2015) afirma que cabe o devido reconhecimento dessa comunidade à importância da implantação do PROEPO, uma vez que esse projeto tem colaborado com a revitalização da cultura, língua e costumes pomeranos, ascendendo o valor

dessa comunidade de forma nacional, mas também de forma interna uma vez que a comunidade cria a consciência de que “a perda da língua significa a abolição de conhecimentos e saberes centenários transmitidos entre as gerações do povo tradicional pomerano” (p. 182).

Por mais importante que seja a implantação do PROEPO, a autora enfatiza que existem pontos a serem melhorados, sendo dois exemplos a metodologia do programa por não ser uma proposta efetiva de bilinguismo e os materiais e ferramentas didático-pedagógicas do programa que, segundo Kuster (2015), não enfatizam uma “Pedagogia da Língua” (*apud* OLIVEIRA, 2007, p. 183).

Kuster (2015) afirma que ambas as línguas merecem iguais condições de uso e ensino, portanto, deve haver uma promoção da língua pomerana como língua fundamental para a transmissão da cultura, das tradições e das memórias desse povo uma vez que a riqueza transportada por essa língua enriquece não somente quem a conhece, mas todo o território nacional com um plurilinguismo capaz de promover melhores interações com as diferentes formas de compreensão de bilinguismos brasileiros.

Bremenkamp (2014) analisou, em uma perspectiva sociolinguística, a comunidade de Caramuru no interior do estado do Espírito Santo e seu processo de manutenção da língua pomerana por meio da análise histórica da imigração desse povo, abordando questões das funções sociais do português, língua oficial, e do pomerano, língua de imigração da comunidade.

O trabalho também objetivou conhecer todo o contexto histórico e social desse povo e o contexto histórico europeu que provocaram, direta ou indiretamente, a vontade ou necessidade de imigração que esse povo sentiu, que acarretou nas imigrações, desde a Pomerânia para o Brasil, e quais as principais características dos pomeranos que tornaram possíveis ainda serem comunidades tão concisas mesmo estando no Brasil há mais de 150 anos.

Apesar de toda a adversidade encontrada no Brasil, da criação das comunidades à proibição de sua língua, os pomeranos, foram capazes de preservar grande parte de sua cultura. Para a construção da pesquisa, Bremenkamp (2014), apropriou-se das questões da sociolinguística para a compreensão dos processos de manutenção

e/ou substituição da língua que está acontecendo nessa comunidade. Através de entrevistas com 40 pessoas dessa comunidade, com coleta de dados para reflexão das tomadas de atitudes desse povo em relação ao português e ao pomerano e à situação de manutenção do pomerano como língua materna e de imigração.

Os resultados apontaram que 85% dessa comunidade é bilíngue, no entanto, existem diferenças no grau de bilinguismo dependendo da idade e do gênero. A autora adverte que é preciso cuidado para com o repasse da língua pomerana no âmbito da família, apesar de ainda não ter sido encontrado nenhum processo de substituição eminente entre as línguas. Um ponto positivo levantado por esta pesquisa é que cem por cento dos entrevistados são a favor da cooficialização do pomerano e do ensino do pomerano nas escolas das comunidades.

Uma das comunidades onde pesquisas sobre o pomerano em outros estados brasileiros foram encontrados foi Santa Augusta, no Rio Grande do Sul. Mujica (2013) analisou a atitude, orientação e identidade linguística desse grupo de imigrantes visando o bilinguismo (português e pomerano) dessa comunidade. Os dados são oriundos de questionários respondidos por duas famílias de alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero. A análise observou que a criança da comunidade, exposta tanto ao português como ao pomerano, possui um bilinguismo simultâneo, em que ocorre uma troca natural entre uma língua e outra.

O bilinguismo simultâneo ocorre por diferentes motivos, sendo dois dos principais o conhecimento prévio ou maior segurança em falar de um determinado assunto em uma das línguas falada pelo locutor, e a compreensão do locutor de saber que está falando com um indivíduo que entende melhor, ou somente, uma das duas línguas que o locutor fala. Dessa forma, o locutor é capaz de escolher a língua que utilizará em cada situação vivenciada por ele.

Nesta comunidade, Mujica (2013) em sua dissertação, pôde constatar que os entrevistados da pesquisa possuem uma identidade muito mais próxima da pomerana do que da brasileira. Constatação também no que se refere à alimentação, aos costumes, ao trabalho na lavoura, às festas, e às crenças. Dessa forma, essa comunidade possui uma forma de vida e rotina muito mais próxima à de seus antepassados do que de seus conterrâneos brasileiros.

Apesar do resultado da pesquisa, quanto ao cotidiano dessa comunidade ter mais características pomeranas do que brasileiras, os resultados das entrevistas feitas por Mujica (2013) também apontam que, no que se refere à língua, existe uma preferência pela língua brasileira embora os entrevistados prestigiem mais a língua pomerana.

Os resultados da dissertação de Mujica (2013) indicam que as crianças dessa comunidade são bilíngues simultâneos, pois aprenderam o português e o pomerano ao mesmo tempo, e que está havendo uma transição de bilinguismo endógeno (quando há presença de L2 na comunidade), nesse caso o português, para exógeno (quando não há presença de L2 na comunidade), nesse caso o pomerano.

O bilinguismo nessa comunidade, portanto, pode ser considerado um bilinguismo subtrativo (quando uma comunidade diminui o uso de uma das línguas faladas) em transito para aditivo (nesse caso aumentando o uso da outra língua) e uma situação diglósica (situação de diferença no *status* entre as línguas) demonstrando uma identidade mais acentuada para a Pomerana.

Sobre identidade, Mackedanz (2016) analisou como o contato do português afeta a manutenção do pomerano em uma comunidade pomerana em Santa Augusta, na Serra dos Tapes, em São Lourenço do Sul, no estado do Rio Grande do Sul, e de que forma o contato entre português e pomerano promovem influências no processo de construção de identidade naquele contexto bilíngue. A autora se baseou na análise de alunos de dois grupos de faixa etária distintos, um de crianças de uma turma pré-escolar e um de adolescentes de uma turma de 9º ano do ensino fundamental. Na análise da identidade, ela observou a influência da preservação do pomerano.

O perfil sociolinguístico de Santa Augusta, que é uma comunidade rural, de trabalho familiar baseado na agricultura, também influencia os papéis sociais de cada membro da família. Aos homens cabe o trabalho pesado e agrícola, sendo os responsáveis pela economia familiar. Às mulheres cabe a ajuda no cultivo da terra, nos afazeres domésticos e no cuidado com os filhos. Um ponto interessante é que as mulheres possuem voz ativa nas tomadas de decisões familiares. Quanto aos filhos, os meninos ajudam os pais e as meninas ajudam as mães.

Sobre as línguas nessa comunidade, o português aparece como língua mais utilizada em ambiente escolar e religioso ficando o pomerano para os ambientes familiares e as lavouras. Ou seja, o pomerano é a língua usada em contextos mais informais e o português em ambientes mais formais dessa comunidade. O pomerano é visto por Mackedanz (2016) como representação dos valores identitários dessa comunidade uma vez que carrega os valores da família.

Segundo a pesquisadora, a escola escolhida, Martinho Lutero, demonstra preocupação com o contexto sociocultural e linguístico dos alunos. Essa preocupação foi observada nas tomadas de atitudes dos professores uma vez que estes confeccionam materiais e ministram aulas em pomerano, além de realização de eventos abertos à comunidade pela importância do pomerano para esses alunos e suas respectivas famílias. Pode-se, então, afirmar que, nesta comunidade, a escola possui, atualmente, um comportamento diferente do comportamento historicamente escolar, que sempre foi um papel associado ao detrimento de línguas diferentes do português. Atualmente, a escola fomenta a preservação e uso da língua pomerana em sua comunidade.

Os resultados desse estudo apontam que a família possui um papel importante na manutenção do pomerano. A igreja possui como língua mais utilizada o português, e no contexto escolar, as duas línguas coexistem e dessa forma a escola possui um posicionamento culturalmente sensível ao contexto de vida de seus alunos.

Em São Lourenço do Sul, estado do Rio Grande do Sul, Krone (2014), em sua dissertação, analisou as ações patrimoniais executadas pelo município, que a partir dos anos 2000, estabeleceu políticas visando ao reconhecimento e valorização da cultura e da identidade pomerana uma vez que esta comunidade representa grande parcela dos imigrantes pomeranos do Brasil. Uma das políticas locais está baseada na tentativa de recuperar e reavivar essa cultura. No entanto, o estudo mostra que grande parte das ações tem cunho turístico, não sendo representativas do modo de vida da realidade dessa comunidade em sua forma contemporânea e cotidiana.

Segundo Krone (2014), os pomeranos estão nessa região desde meados do século XIX e apesar disso, por muitas décadas foram alojados à margem da sociedade por sua forma de vida, muito distante da forma urbana vivenciada pelos brasileiros.

Krone (2014) esclarece que isso se deu também por causa da vida campestre dos pomeranos com conhecimentos ligados à lavoura, criação de animais e afazeres domésticos, conhecimentos esses que parecem possuir um capital simbólico inferior se comparados aos conhecimentos associados à tecnologia, vida urbana e globalização.

A administração do município de São Lourenço do Sul, de acordo com o autor da pesquisa, iniciou a valorização da cultura pomerana seguindo a tendência de valorização brasileira dos povos tradicionais. Dessa forma, as decisões da administração fomentaram a valorização pomerana, ainda que Krone (2014) aponte que este município é formado também por imigrantes alemães, luso-brasileiros e afrodescendentes, povos que não receberam a mesma atenção da vigente administração.

Ainda no Rio Grande do Sul, Broch (2014), em sua tese de doutorado, investigou a diversidade linguística em contextos escolares, analisando a promoção da pluralidade linguística. Sua tese incentiva o pensamento de que a educação básica deve “abrir o leque” de possibilidades de conhecimento linguístico sem restringi-lo para somente uma língua. Para a autora, o plurilinguismo é a competência em mais de uma língua. O estudo analisou também as políticas linguísticas em relação à garantia de espaços favoráveis à diversidade linguística em contextos escolares.

O trabalho objetivou compreender como se articulam os espaços com diversidade linguística, em específico, tratando de contextos escolares. Os resultados apontam para a necessidade de abordagens de conscientização linguística que levem à promoção da pluralidade linguística nesses contextos uma vez que a diversidade linguística é somatória e possibilita a inclusão e a aceitação das diferentes possibilidades e realidades de cada aluno.

Broch (2014) afirma que o professor tem que se posicionar de forma política reconhecendo a dimensão de seu trabalho e de sua língua, abandonando a posição tradicional de ensino, comumente fragmentado e conteudista. A educação plurilíngue ocorre em um ambiente de conhecimento compartilhado, receptivo e integrado. Uma educação humanista e transformadora é feita através da

compreensão e da prática do plurilinguismo em um ambiente onde as aulas não deveriam ser sobre a língua e sim por meio dela.

O valor da variedade linguística em uma sociedade multilíngue deve ser observado como uma riqueza cultural. Broch é categórica ao afirmar que no mínimo a escola deve ser capaz de e ser responsável por proporcionar uma educação plural fomentando as habilidades plurais de seus alunos. A autora conclui que todo espaço que é plural só é possível através de atos políticos, sendo assim, a construção de um espaço plural, para a autora, se faz através de oportunidades para as variadas línguas que permeiam esse espaço. Ou seja, o plurilinguismo acontece quando existe a oportunidade para que as línguas sejam ensinadas e usadas de forma a coabitarem de forma harmônica e orgânica entre seus falantes e suas comunidades escolares.

Azevedo (2016), em sua dissertação, procurou traçar um panorama para compreender a dinâmica linguística que fundamentou a imigração de alemães para a comunidade de Salvador do Sul no estado do Rio Grande do Sul. O trabalho revê o conceito de língua no atual contexto nacional e as políticas linguísticas de cooficialização da língua alemã considerando as relações de poder que perpassam essa construção histórico-social.

No que tange às questões relacionadas à história, cultura e identidade dessa comunidade, no contexto atual e, segundo Azevedo (2016), de aumento de políticas linguísticas de cooficializações no Brasil. É preciso conhecer e desvendar tais políticas tanto quanto os conceitos de línguas observando as relações de poder que perpassam essas tomadas de decisões. Essa dissertação com foco na etnografia pesquisou os discursos e práticas destinados à preservação das línguas minoritárias em relação às políticas relacionadas ao multi/pluri²⁶/bilinguismo.

Azevedo (2016) afirma que tanto língua quanto identidade e tradição são frutos de um processo de negociação, e também de identificação ou até mesmo de diferenciação, uma vez que a pluralidade é a interação entre pessoas variadas em um mesmo ambiente e que o processo de identidade se dá através das interações feitas nesses ambientes.

²⁶ O multi/plurilinguismo é a capacidade do indivíduo ou de uma comunidade de falarem diferentes línguas.

Ainda sobre o alemão, Martiny (2015), em sua tese, abordou o ensino do alemão na comunidade de Marechal Candido Rondon, no estado do Paraná, onde há um numeroso grupo de imigrantes e descendentes. A preocupação em questão é a diminuição do uso da língua alemã e as políticas de resgate da língua com a oferta do ensino da língua na universidade local, que apesar da oferta, possui uma pequena procura por parte dos alunos e uma alta porcentagem de evasão do curso.

Os resultados da tese apontam que a falta de PL para o ensino formal do alemão no decorrer da história do município contribuiu para o enfraquecimento da língua visto que o alemão nunca esteve presente na grade curricular. Outro fator é que o alemão era ensinado como língua estrangeira e não como língua de imigração, o que não colabora para a diminuição de preconceitos linguísticos e questões culturais que envolvem essa comunidade.

Mudando para Rondônia, Silva (2016) analisou as estratégias de manutenção e reprodução da identidade étnica dos pomeranos de uma comunidade a partir das suas fronteiras étnicas. As análises foram feitas a partir de estudos teóricos e de pesquisa de campo sobre os principais traços culturais manifestados pelos pomeranos no município de Espigão D'Oeste.

A pesquisa levou em consideração os seguintes fatores: a terra, a família, a religião e a língua pomerana. As famílias pomeranas encontram dificuldades para a preservação de certos costumes, como o casamento entre pomeranos por conta da escassez de possibilidades matrimoniais por falta de pomeranos que não sejam parentes diretos.

No que concerne à língua pomerana, foi possível observar uma preocupação sobre sua preservação. Silva (2016) afirma que os principais motivos são o fato da língua ser encontrada somente em sua forma oral e que, pelos mais jovens da comunidade, esta língua vem sendo deixada de lado, muitas vezes pela falta de compreensão do valor histórico que sua língua materna possui. O segundo motivo é a necessidade da utilização do português.

A função social da religião luterana para o pomerano está associada à manutenção da moral cristã e, portanto, orienta as escolhas de conduta do pomerano no cotidiano, no comércio, no casamento e entre outras tomadas de decisões. Além

disso, a maioria dos eventos sociais pomeranos como festas, decisões políticas e mutirões são promovidas e estão relacionados à religião como um dos principais papéis da ideologia de vida e cultura pomerana.

No Paraná, Mulon (2017) pesquisou a educação bilíngue de elite no Brasil, procurando entender as legislações vigentes e as ideologias linguísticas que podem influenciar na orientação dos pais e mães na escolha do tipo de educação bilíngue. A autora, em seu levantamento sobre o bilinguismo no Brasil, afirma que a educação bilíngue é feita pelas crenças relacionadas às “promessas, lacunas e expectativas” (MULON, 2017, p.148). Segundo a autora, a educação brasileira, possui grandes e graves lacunas em suas PL uma vez que só a educação monolíngue é reconhecida e fomentada na educação básica regular. Dessa forma, somente as famílias com maiores poderes aquisitivos podem escolher oferecer aos seus filhos o contato com outras línguas, o que promove a necessidade social por cursos e escolas privadas para o ensino de línguas estrangeiras.

Mulon (2017) aponta que a legislação brasileira coloca barreiras ao ensino bilíngue uma vez que prevê que as disciplinas na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) sejam ministradas exclusivamente em português, língua oficial, na Educação Básica. A autora, através da historicização feita em sua pesquisa conclui afirmando que ainda é preciso muitos debates e PL que sejam capazes de fornecer acesso ao ensino de línguas com qualidade e que a limitação imposta pela atual legislação dificulta em muito as possibilidades de oferta de ensino para as escolas públicas.

Em um apanhado histórico-linguístico no território nacional, Ronsani (2015) pesquisou o processo de intervenção linguística resultante da PL do Estado Novo e como isso modificou a relação de alguns sujeitos pertencentes à Vila Santa Catarina, no Rio Grande do Sul. Em sua conclusão, Ronsani (2015) afirma que a língua portuguesa é aparelho ideológico do Estado Novo, obrigatória nas escolas, fazendo com que muitos imigrantes silenciassem suas línguas maternas, no caso desta pesquisa, o alemão. E o efeito desse silenciamento interfere na forma de uso e nas escolhas feitas pelos imigrantes e descendentes nessa comunidade. Segundo a autora, o silenciamento se dá quando as línguas são tratadas de forma desigual.

Facioni Marques (2015) abordou o funcionamento do discurso na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL) de 1996, buscando compreender o conceito de direito linguístico e como funciona sua relação com a oficialização de línguas. O autor analisou as leis a partir da perspectiva materialista do discurso de linha francesa buscando os processos ideológicos e simbólicos considerando as relações de poder e as condições históricas em que estão compreendidos os discursos.

Facioni Marques (2015) afirma que os Estados que reconhecem e oficializam suas línguas colocam em prática a responsabilidade perante seu território criando formas de diminuir os conflitos linguísticos. Em sua análise da DUDL, Facioni Marques (2015) observa algumas marcas de construções ideológicas além das oficializações. O autor comenta ainda que o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) carece de instrumentalização das comunidades linguísticas e é somente considerado pela “pasta cultural” (p.92) o que provoca um desnível entre o ensino, o uso e a preservação das diferentes línguas. Facioni Marques (2015) enfatiza as leis de cooficialização das línguas indígenas como atitudes imprescindíveis para a garantia dos direitos das minorias mesmo que em determinados casos não sejam previstos no INDL.

Sobre políticas linguísticas e formação de professores, Almeida (2017), analisou a Lei nº 11.161 de 2005 conhecida como a “Lei do Espanhol” que dispunha obrigatoriedade da oferta e do ensino do espanhol nas escolas brasileiras visando ao fortalecimento da economia, política e cultura entre os povos da América Latina.

Referindo-se à sanção da Lei nº 746 de 2016²⁷, Almeida (2017) expõe dois dos principais artigos relacionados às línguas estrangeiras:

Art. 35-A. § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Art. 26. § 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

²⁷ Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>
Acesso em: 20 de ago. 2018.

No Brasil, segundo Almeida (2017), o ensino e a manutenção das línguas sempre foram baseados nos ideais do Estado e de seus interesses ou crenças de tal modo que as línguas diferentes do português sofreram com as tomadas de decisões políticas que sempre valorizaram o português como língua materna e oficial e o inglês como principal língua estrangeira. O espanhol só começou a ser percebido como língua estrangeira importante quando os interesses econômicos se estabeleceram pelos laços criados com os países vizinhos do Brasil através do MERCOSUL.

No contexto da educação no campo, Peloso (2015) mapeou as produções acadêmicas brasileiras sobre a infância do e no campo pela necessidade de dar visibilidade às diferentes infâncias para explorar a compreensão de como as crianças são concebidas. Para tanto, partiu da contextualização dos autores relacionados à infância e a criança no campo da Filosofia, Sociologia, Antropologia e da História da Educação e de como estas foram tratadas historicamente abrindo o horizonte para a percepção de que a infância e a criança não precisam ser observadas de forma hegemônica visto que não se pode compreender todas as crianças e seus contextos de forma homogênea. Dessa forma, salientando a necessidade de políticas públicas que observem as diferentes infâncias fornecendo subsídio para que a educação seja acolhedora.

A criança de comunidades quilombolas, indígenas, rurais, ribeirinhas entre outras, são vistas de acordo com essas culturas e a forma com que estas culturas observam a criança. Peloso (2015) é categorica quanto à necessidade de ver a criança por uma perspectiva pedagógica. De maneira geral, Peloso (2015) concluiu que os currículos ainda não garantem o direito de compreensão dos processos sofridos por esses educandos que foram os de segregação, marginalização e também de inferiorização. Além disso, os currículos não contemplam seus saberes, leituras de mundo e essas lacunas precisam ser revistas e adicionadas no pensar pedagógico evitando que esses problemas permaneçam nessas comunidades.

Embora não seja uma dissertação ou tese, mas referente às palavras chaves desta dissertação, foi encontrado apenas um trabalho de conclusão de curso de Peruzzo (2014), cujos resultados foram parcialmente reportados e reanalisados em Finardi e Porcino (2015) e posteriormente em Finardi (2018).

Na pesquisa de Peruzzo (2014), na comunidade pomerana pesquisada, localizada no município de Santa Maria de Jetibá, os dados coletados mostraram que os participantes em sua maioria não viam a importância de estudar o pomerano, dando ao inglês maior importância, talvez pela questão da noção de capital social associado a esse idioma no mundo e, conseqüentemente, no Brasil.

Escolhemos compartilhar este TCC nesta dissertação, dado o valor dos resultados obtidos por Peruzzo em relação ao capital simbólico associado ao inglês e ao pomerano, uma vez que foi o único trabalho encontrado que avaliou a percepção dos alunos na comunidade pomerana.

CONCLUSÃO

Se você falar com um homem numa linguagem que ele compreende, isso entra na cabeça dele. Se você falar com ele em sua própria linguagem, você atinge seu coração.

Nelson Mandela

Este trabalho teve como objetivo principal analisar o papel do inglês e do pomerano na construção de identidades em comunidades pomeranas do Espírito Santo. Para tanto, levantou-se um corpus de onze dissertações e três teses, publicadas nos últimos cinco anos, relativas ao ensino de pomerano, ensino de inglês, identidade social e políticas linguísticas. A análise desses trabalhos foi feita à luz dos conceitos de identidade de Bauman (2005) e da noção de capital simbólico e cultural de Bourdieu (2015).

Durante a busca bibliográfica, não foi encontrado na BDTD, nenhuma dissertação ou tese que estivesse diretamente ligada ao ensino de inglês em comunidades pomeranas.

Sobre esse resultado, é possível analisá-lo pela diferença entre o capital simbólico que o pomerano possui em relação ao capital simbólico do inglês, conforme atestam alguns estudos revisados aqui, o pomerano é entendido como uma língua “local” e “doméstica”, uma vez que as descendentes pomeranas não precisavam aprender português por ficarem mais em casa. Talvez essas mulheres pomeranas não desejassem o mesmo destino a seus filhos, e por isso não faziam questão de ensinar o pomerano. Agindo politicamente de forma a ensinar, na medida do possível o português ainda em casa para seus filhos.

Finalmente, outra explicação se relaciona à visão do papel do inglês como língua internacional e do papel do pomerano como língua de herança e de imigração como línguas a serem escolhidas, uma em detrimento da outra, haja vista as PL que enfatizam e sancionam apenas o ensino do inglês nas escolas públicas regulares com as mudanças das leis em 2017. Tal fato faz com que a visão dos alunos sobre ambas as línguas sejam carregadas das crenças incrustadas nas tomadas políticas, e isso é observado desde a PL da era Vargas, também mencionada neste trabalho.

Entendemos que mais do que ensino de línguas, é preciso fornecer a imigrantes e descendentes o direito de possuir uma identidade de “pomeranos-brasileiros” e uma sensação de pertencer às suas comunidades, fomentando assim a construção de uma identidade global e local. Reconhecer a língua é um importante condutor da cultura que vai ajudar na construção dessa identidade. Por isso, este trabalho procura enfatizar que é preciso que o pomerano e o inglês sejam ensinados juntos com o português nas comunidades pomeranas para que seja possível construirmos uma identidade global e local dessas comunidades.

Com base na análise do corpus, podemos dizer que foi com certa surpresa que percebemos que ainda não existem estudos suficientes sobre a situação do ensino do inglês e do pomerano em comunidades pomeranas no Brasil. Um dos prováveis motivos para essa lacuna seria a falta de compreensão do papel das línguas na construção de identidades sociais e na preservação de direitos humanos e linguísticos.

Outra possível observação concerne o conhecimento desse grupo minoritário pelos universitários de forma geral, uma vez que todas as pesquisas aqui relatadas/reportadas mostram que os autores ou são descendentes ou se uniram em matrimônio com descendentes, ou em última hipótese, migraram para essas comunidades por necessidade ou trabalho.

Quanto à escolha dos objetos de estudo das dissertações e teses do corpus, observou-se uma maior preocupação com a preservação da cultura e da história pomerana, não considerando especificamente o papel do português como língua nacional, do inglês como língua estrangeira e do pomerano como língua de herança. Tal fato nos faz perceber que os trabalhos acadêmicos voltados a esse povo estão mais relacionados às questões da comunidade de forma local refletindo seu modo de vida, língua, religião e cultura como forma de preservação, e por isso não foram encontrados trabalhos voltados para o estímulo do ensino de inglês como forma de promoção desses indivíduos ao mundo globalizado.

Deste modo, acreditamos que não se reflete acerca dos direitos que essas comunidades possuem de preservar suas histórias tanto quanto de adentrar a globalização e o aprendizado e ensino de inglês. Esse cenário está começando a

ser percebido pela nova geração de descendentes, conforme observado pelas respostas de alguns dos alunos entrevistados por Peruzzo (2014).

Em relação ao papel dessas três línguas nas comunidades pomeranas, e à luz do referencial teórico deste estudo, podemos sugerir que as PL brasileiras deveriam ser construídas com base nas necessidades do mundo moderno (e globalizado) sem se furtar do seu papel de responsabilidade em diferenças linguísticas que compõem o território nacional e, portanto, fornecer uma educação que fomente a inclusão de todos os seus habitantes garantindo em forma de leis, uma educação que promova a liberdade de escolha pelas comunidades escolares.

Esta pesquisa foi elaborada por acreditar que a educação, quando estruturada de modo a atender todos os tipos de grupos, possibilita uma realidade mais inclusiva, aumentando a sensação de pertencimento, de identidade e, principalmente, de autoestima de cada aluno. A escola é, ou deveria ser um lugar acolhedor e compreensivo para com as diferenças culturais e regionais, principalmente em um país geograficamente tão grande como o Brasil e culturalmente tão rico, visto que a permanência e o aprendizado dos alunos estão diretamente relacionados ao acolhimento dos indivíduos nesse ambiente.

Dessa forma, podemos observar que os trabalhos feitos até hoje no Brasil sobre línguas de imigração, PL e ensino de pomerano e de inglês são pesquisas distintas que não abordam especificamente a questão do ensino de línguas na construção de identidades sociais, visto que as políticas estão tomando mais decisões direcionadas ao ensino de inglês.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-69**. Berlim: Suhrkamp Verlag, 2013 [1971]. (Tradução brasileira: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução do alemão: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.)

ALMEIDA, Jéssica Chagas de. **Políticas linguísticas e formação de professores de língua**: atributos previstos para o professor de E/LE— 2017 97 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2017.

ALTENHOFEN, Cléo V. **Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil**. In: Nicolaidese, C.; Silva, K.A.; Tílio, R.; Rocha, C.H. (Orgs.) Política e Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes Editores, p. 93-116, 2013.

AZEVEDO, Liliam Keide Arnhold de. **A heterogeneidade do Hunsrückisch em Salvador do Sul**: formas de discursivização e políticas linguísticas. Florianópolis, SC, 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Identity: entrevista com Benedetto Vecchi**. Cambridge, Inglaterra: Polity Press, 2004. (Tradução brasileira: BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução do inglês: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.)

BOURDIEU, Pierre. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Les Editions Minuit, 1979. (Tradução brasileira: BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução do francês: Daniela Kern; Guilherme Teixeira. Revisão técnica: Alexandre Dias Ramos; Odaci Luiz Coradini. 2. Ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.)

BOHN, Hilário I. **Posfácio**. In: Nicolaidese, Christine; Silva, Kleber Aparecido da; Tílio, Rogério; Rocha, Cláudia Hilsdorf (Orgs.) Política e Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes Editores, p.307-317, 2013.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 13.415**, de 16 de Fevereiro de 2017.

BREMENKAMP, Elizana Schaffel. **Análise Sociolinguística da Manutenção da Língua Pomerana em Santa Maria de Jetibá** – Espírito Santo. 291 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. 265 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2014.

CASOTTI, Janayna Bertolo Cozer; FINARDI, Kyria Rebeca. **Abordagens Inclusivas No Ensino De Línguas: Desafios Para A Formação Docente.** Revista (Con) Textos Linguísticos (UFES), v. 10, p. 63-76, 2016.

DAY, Kelly. **O Ensino de Língua Estrangeira no Brasil: Entre a Escolha Obrigatória e a Obrigatoriedade Voluntária.** Revista Escrita Rua Marquês de São Vicente, n. 15, 2012.

FACIONI MARQUES, Ricardo Felipe. **O direito linguístico no Brasil do século XXI: a materialidade das políticas linguísticas a partir do discurso internacional.** 2015. 106p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2015.

FERRAZ, Aderlande Pereira. **O Panorama Linguístico Brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o Português.** Filol. lingüíst. port., n. 9, p. 43-73, 2007.

FINARDI, Kyria Rebeca; DALVI, Maria Amélia. **Crenças de professores de línguas sobre a formação inicial e continuada.** Glauks (UFV), v. 13, p. 113-134, 2013.

FINARDI, Kyria Rebeca. **Language Policies and Internationalisation in Brazil: The Role(s) of English as an Additional Language.** In: Lydia Sciriha. (Org.). International Perspectives on Bilingualism. 1ed. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016, v. 1, p. 79-90.

FINARDI, Kyria Rebeca; ARCHANJO, Renata. **Reflections of Internationalization of Education in Brazil.** In: 2015 International Business and Education Conference, 2015, Nova Iorque. 2015 International Business and Education Conference Proceedings. Nova Iorque: Clute Institute, 2015. v. 1. p. 504-510.

FINARDI, Kyria Rebeca. **The Slaughter of Kachru's Five Sacred Cows in Brazil: Affordances of the Use of English as an International Language.** Studies in English Language Teaching, v. 2, p. 401-411, 2014.

FINARDI, Kyria Rebeca; PORCINO, Maria Carolina. **O Papel do Inglês na Formação e na Internacionalização da Educação no Brasil.** Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 14, p. 109-134, 2015.

FINARDI, Kyria Rebeca. **What Brazil can learn from Multilingual Switzerland and its use of English as a Multilingual Franca.** Acta Scientiarum (UEM), v. 39, p. 219-228, 2017.

FINARDI, Kyria Rebeca; FRANÇA, Cláudio. **O Inglês na Internacionalização da Produção Científica Brasileira: evidências da subáreas de linguagem e linguística.** Intersecções (Jundiaí), v.19, n.2, p.234-250, 2016.

FINARDI, Kyria Rebeca; ORTIZ, Ramón Andrés. **Globalization, Internationalization and Education: What is the Connection?.** IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education, v. 1, p. 18-25, 2015.

FINARDI, Kyria Rebeca. **English as a global language in Brazil: A local contribution.** In: Telma Gimenez, Michele Salles El Kadri, Luciana Cabrini Simões

Calvo. (Org.). *English as a Lingua Franca in Teacher Education A Brazilian Perspective*. 1ed. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2018, v. 1, p. 71-86.

FINARDI, Kyria Rebeca; PREBIANCA, Gicele Vergine Vieira; SCHMITT, Jeovani ; ANDRADE, Dalton Francisco de. **Technology, English Language Teaching and Internationalization at a Crossroad: insights from the analysis of a virtual learning environment in Brazil**. In: International Conference of Education, Research and Innovation, 2014, Sevilha. ICERI2014 Proceedings. Madri: IATED, 2014. v. 1. p. 1-12.

GIMENEZ, Telma. **A Ausência de Políticas Para o Ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais de Escolarização no Brasil**. In: Nicolaidés, C.; Silva, K.A.; Tílio, R.; Rocha, C.H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

GRIN, François. **Language policy evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages**. Springer, 2003.

HARTUWIG, Adriana Vieira Guedes. KUSTER, Sintia Bausen. SCHUBERT, Arlete. **Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO: considerações sobre um programa político-pedagógico voltado à manutenção da língua e da cultura pomerana no Espírito Santo**. Universidade Federal do Espírito Santo. Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educação Vitória v. 16 n. 2 Jul./dez. 2010. PAGINAS 121 – 133.

HARTUWIG, Adriana V. Guedes. **Professores(as) Pomeranos(as): Um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana - Proepo - desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

KRONE, Evander Eloí. **Comida, memória e patrimônio cultural: a construção da pomeraneidade no extremo sul do Brasil Pelotas**. 2014. 175 F. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pelotas. Instituto de Ciências Humanas - Programa de Pós-Graduação em Antropologia. 2014

KUSTER, Sintia Bausen; DALEPRANE, Lúzia Fiorotti; TRESSMANN, Ismael. **Programa de educação escolar Pomerana–PROEPO**. 2009.

KUSTER, Sintia Bausen. **Cultura e língua pomeranas: um estudo de caso em uma escola do ensino fundamental no município de Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo – Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2015. 255 f.

LEFFA, Vilson José. **O Ensino das Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional**. Revista Contexturas/Ensino Crítico da Língua Inglesa. Vol.4. São Paulo: APLIESP, p.13-24, 1999.

_____. **Prefácio**. In: Nicolaidés, Christine; Silva, Kleber Aparecido da; Tílio, Rogério; Rocha, Cláudia Hilsdorf. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, p.7-10, 2013.

_____. **Preface.** In: Finardi, Kyria Rebeca. English in Brazil: views, policies and programs. 1. ed. Londrina: EDUEL, v.1, p. 7-11, 2016.

MACKEDANZ, Diane. **O Papel da Identidade para a Manutenção do Pomerano na Serra dos Tapes, RS.** 181 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Comunicação. Universidade Federal de Pelotas, 2016.

MAHER, Terezinha Machado. **Ecossistemas de Resistência:** políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: Nicolaidis, Christine; Silva, Kleber Aparecido da; Tílio, Rogério; Rocha, Cláudia Hilsdorf (Orgs.) Política e Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes Editores, p.117-134, 2013.

MARTINY, Franciele Maria; BORSTEL, Clarice Nadir Von. **As Políticas Linguísticas de Línguas de Imigrantes.** Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel-PR | 24 a 26 de outubro de 2012.

MARTINY, Franciele Maria. **Políticas linguísticas e educacionais:** o ensino da língua alemã em Marechal Cândido Rondon, Paraná. 2015. 317f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2015.

MENDES, Ana Rachel; FINARDI, Kyria Rebeca. **Linguistic Education Under Revision:** Globalization and EFL Teacher Education in Brazil. Education and Linguistics Research, v. 4, p. 45-64, 2018.

MORAES, Jean Ricardo Weber de. **Relação Entre Língua(gem) e Poder.** Revista Ideias – UFMG. Trabalho de Conclusão de Curso. p.117, 2005.

MORELLO, Rosângela. **Apresentação.** Livro: Leis e Línguas no Brasil. O Processo de Cooficialização e suas Potencialidades. Florianópolis, SC: IPOL, p. 9-11, 2015.

MUJICA, Marina Marchi. **Atitude, orientação e identidade linguística dos pomeranos residentes na comunidade de Santa Augusta- São Lourenço do Sul-RS- Brasil.** 90 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pelotas. 2013.

MULON, Katia Barbara Gottardi. **Políticas linguísticas na educação bilíngue:** entre promessas, lacunas e expectativas – Curitiba, 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. UFPA, 2017.

NEVES, Bruna Clemêncio. **O Brasil é um país bilíngue:** a cooficialização da LIBRAS. Livro **Leis e Línguas no Brasil:** o processo de cooficialização e suas potencialidades. cap.9. p. 103-118. IPOL. 2013.

OLIVEIRA, Gilvan Muller. **Plurilinguismo no Brasil:** repressão e resistência linguística. Synergies Brésil, nº 7, 2009, p.19-26. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>. Acesso em 10/05/2018.

_____. **Políticas Linguísticas:** uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. ReVEL, v. 14, n. 26, p. 382-399, 2016. [www.revel.inf.br].

_____. Prefácio de As políticas linguísticas. In: CALVET, Louis J. *As políticas linguísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

PELOSO, Franciele Clara. **Infância do e no campo: um retrato de estudos pedagógicos nacionais**. Tese de Doutorado. São Carlos. 2015. UFSCar. 222f.

PERUZZO, Sabrina Ponath. **Crenças Sobre o Ensino de Inglês e Pomerano como Línguas Estrangeiras no Município de Santa Maria de Jetibá – ES**. 2014.

PINHEIRO, Livia Melina da Silva; FINARDI, Kyria. **Políticas Públicas de Internacionalização e o Papel do Inglês: evidências dos programas CsF e IsF**. In: II Conel, 2014, Vitória. Anais do II Conel. Vitória: PPGEL, 2014. v. 1. p. 76-78.

PINHEIRO, Livia Melina da Silva; FINARDI, Kyria. **O Papel do Inglês nas Políticas Linguísticas e de Internacionalização**. In: III Conel, Vitória. Anais do III Conel. Vitória: PPGEL. 2016.

PREBIANCA, Gicele Vergine Vieira; CARDOSO, Gisele Luz; FINARDI, Kyria. **Hibridizando a Educação e o Ensino de Inglês: questões de inclusão e qualidade**. Revista do GEL, v. 11, p. 47-70, 2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Política linguística: do que é que se trata, afinal?** In: Nicolaidis, Christine; Silva, Kleber Aparecido da; Tílio, Rogério; Rocha, Cláudia Hilsdorf (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, p.19-42, 2013.

ROJO, Roxane. **Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização**. In: Nicolaidis, Christine; Silva, Kleber Aparecido da; Tílio, Rogério; Rocha, Cláudia Hilsdorf (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, p.63-78, 2013.

RONSANI, Luciana Vargas. **Os efeitos do sentido da Política Linguística da Era Vargas: os sujeitos e as línguas**. Dissertação (Mestrado). Santa Maria, RS, Brasil. UFSM. 2015.

SEIBEL (Org.), Ivan. FOERSTE, Erineu. ULLRICH, Henry Fred. JACOB, Joge Kuster. HEINEMANN, José Carlos. **O Povo Pomerano no Brasil**. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2016.

SEIFFERT, Ana Paula. **Línguas brasileiras de imigração faladas em São Bento do Sul (SC) estratégias para revitalização e manutenção das línguas na localidade**. UFSC. 2009.

SILLER, Rosali Rauta. **Infância, Educação Infantil e Migrações**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016. v. 02. 187p.

SILVA, Fabio Henrique Martins. **Fronteiras Étnicas e Estratégias de Reprodução Social dos Pomeranos no Município de Espigão D'Oeste em Rondônia**. 2016

101 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia - Universidade Federal do Amazonas - UFAM. 2016.

SPINASSÉ, Karen Pupp. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes alóctones minoritárias no Sul do Brasil.** Revista Contingentia, 2006, Vol. 1, Novembro 2006. P. 01–10.

TRESSMANN, Ismael. **Bilinguismo no Brasil:** O caso da Comunidade Pomerana de Laranja da Terra - ES. Associação de Estudos da Linguagem do Rio de Janeiro (ASSEL-Rio). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 1998.

_____, Ismael. **A Co-oficialização da Língua Pomerana.** 2009. In: FARESE: Disponível em: <<http://www.farese.edu.br/pages/artigos/pdf/ismael/A%20cooficializa%C3%A7%C3%A3o%20da%20L%20Pomer.pdf> > Acesso em 04 de Abril. 2016.

_____, Ismael; DALEPRANE, Luzia Fiorotti; KUSTER, Síntia Bausen. O programa de Educação Escolar Pomerana. II Congresso Consad de Gestão Pública: Painel 54: Inovações em programas educacionais, 2008. Disponível em: http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/Material_%20CONSAD/paineis_II_congresso_consad/painel_54/programa_de_educacao_escolar_pomerana.pdf. Acesso em: 07 de setembro de 2018.

TRESSMANN, Ismael. **O Pomerano: Uma Língua Baixo-Saxônica.** Revista da FARESE, v. 01, p. 10-21, 2008.

VECCHI, Benedetto. **Identity: entrevista com Benedetto Vecchi.** Cambridge, Inglaterra: Polity Press, 2004. (Tradução brasileira: BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Tradução do inglês: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.