

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

SINTIA BAUSEN KUSTER

**CULTURA E LÍNGUA POMERANAS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA
DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DE
JETIBÁ – ESPÍRITO SANTO - BRASIL**

VITÓRIA
2015

SINTIA BAUSEN KUSTER

**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 apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, na Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste

VITÓRIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

K97c Küster, Sintia Bausen, 1975-
Cultura e língua pomeranas : um estudo de caso em uma
escola do ensino fundamental no município de Santa Maria de
Jetibá – Espírito Santo - Brasil / Sintia Bausen Küster. – 2015.
255 f. : il.

Orientador: Erineu Foerste.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Bilinguismo. 2. Cultura. 3. Língua pomerana. 4.
Pomerânios. I. Foerste, Erineu, 1961-. 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

SINTIA BAUSEN KÜSTER

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 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 13 de julho de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora/Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edenize Ponso Peres
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Letícia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Professor Doutor José Walter Nunes
Universidade de Brasília

Aos imigrantes pomeranos e seus descendentes que, por mais de um século e meio em solo brasileiro, resistiram e mantiveram a sua língua.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível graças ao apoio de várias pessoas que me acompanharam, de diferentes modos, durante o processo. Em especial, registro aqui meus agradecimentos:

Em primeiro plano a Deus, fortaleza de nossas vidas que no seu tempo proporcionou-me esta oportunidade e vitória.

Aos meus pais, Alídia e João (*in memoriam*), por todo carinho e exemplo de vida. Os responsáveis por me ensinarem cuidadosamente as tradições e a língua pomerana. Em especial à minha mãe que, da sua maneira, buscava compreender as minhas idas e vindas à universidade e dessa forma manifestava o seu carinho e apoio.

Aos meus filhos João Herbert e Ana Luisa, razões da minha vida, pelo apoio, pela compreensão da minha ausência em momentos importantes de suas vidas.

Ao meu esposo, Gilberto Küster, pela paciência, compreensão e incentivo nos momentos difíceis desta jornada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Erineu Foerste, que acreditou nesta parceria e aceitou comigo este desafio. Agradeço por todo aprendizado.

Às professoras Dr^a Gerda Margit Schütz Foerste e à Dr^a Edenize Ponzo Peres pelas ricas e necessárias sugestões e contribuições na ocasião do Exame de Qualificação e da defesa deste estudo. De igual forma à professora Dr^a Letícia Queiroz de Carvalho e ao professor Dr. José Walter Nunes.

À minha amiga de coração Adriana Vieira Guedes Hartuwig, por sempre ter-me encorajado, incentivado, e pelas valiosas contribuições no trabalho e a amizade sincera.

A amiga Jandira Marquardt Dettmann pela amizade conquistada durante a parceria no decorrer da pesquisa. Agradeço pela força e contribuições.

A Roseli Gonorig Her, que se tornou uma amiga nessa trajetória. Sem o seu companheirismo a caminhada não seria a mesma.

À Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá pelo apoio imprescindível com relação ao meu afastamento para a realização do mestrado.

À minha irmã Maria Helena Bausen e a minha sobrinha Mirian Boldt Bausen, pelo auxílio nas transcrições de áudio.

Aos funcionários e alunos da EMEIEF São Sebastião que me receberam de braços abertos. A concretização deste trabalho só foi possível pela calorosa acolhida e colaboração de todos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo, pelos saberes e experiências compartilhadas.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, pela agradável convivência e com os quais aprendi muito.

Outros colaboradores anônimos que contribuíram para que esta pesquisa pudesse ser concluída.

RESUMO

Esta pesquisa analisa, em uma escola de ensino fundamental do município de Santa Maria de Jetibá, estado do Espírito Santo – Brasil: a) como diferentes sujeitos, que ali interagem, veem e promovem sua cultura, em especial a língua pomerana; e b) avaliam-se aspectos do Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO –, para verificar sua contribuição para a manutenção da língua materna pomerana. Traça-se brevemente a história da imigração pomerana, bem como as produções acadêmicas referentes à educação desse povo em terras capixabas, e prestam-se informações sobre a educação atual do município, a língua pomerana e o PROEPO. O estudo se beneficiou de discussões sobre abordagens qualitativas de educação para a realização de estudo de caso, para a análise de documentos, observação participante, aplicação de questionários, realização de entrevistas semiestruturadas e diário de campo. Trabalharam-se conceitos, como: língua (GERALDI, 2010; BOURDIEU, 1996) cultura (BRANDÃO, 2002; CANCLINI, 2009; FREIRE & FAUNDEZ, 1985) bilinguismo, educação bilíngue, direitos linguísticos, política linguística e sociolinguística educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; CALVET, 2002, 2007; OLIVEIRA, 2000, 2007; HAMEL, 2003). Os resultados obtidos evidenciam que 95% dos alunos são descendentes pomeranos e, desses, 90% são bilíngues pomerano-português. Os usos da língua pomerana predominam no seio familiar entre os sujeitos mais velhos; quando se trata das gerações mais novas, ocorre o bilinguismo. Em outros domínios sociais, como igrejas, escolas, comércio e festas, o português é mais recorrente. No ambiente escolar, o português é a língua oficial, ainda que isso não signifique a anulação da língua materna pomerana que é também ofertada como disciplina específica. Os pais ressaltam a importância de ambas as línguas na vida dos filhos e defendem o bilinguismo para a manutenção do pomerano. Atribui-se ao PROEPO o mérito da manutenção desta língua de imigração, ao mesmo tempo em que os sujeitos da pesquisa externam preocupação quanto ao repasse da língua para as futuras gerações, bem como a ampliação de debates sobre a difusão da língua pomerana em outras esferas sociais. Impactos sobre a perda da língua para o povo tradicional pomerano ainda são conjecturas, mas podem significar destruição de conhecimentos e saberes tradicionais, transmitidos entre as gerações até os dias atuais.

Palavras-chave: Língua; Cultura; Bilinguismo; Pomeranos.

ABSTRACT

This study analyzes, in an elementary school in the municipality of Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo state- Brazil a) how different subject, who interacts there, see and promote their culture, in specially the Pomeranian language; and (b) evaluate the aspects of Pomeranian School Education program – PROEPO -, in order to check its contribution to maintaining the Pomeranian mother tongue. It outlines briefly the history of Pomeranian immigration as well as the academic productions related to the people in Espírito Santo land, and also themselves with the information on the current education of the municipality, the Pomeranian language and the PROEPO. The study benefited from discussions on qualitative approaches of education for the study case to document analysis, observation participant, questionnaires, semi-structured interviews and field journal. We worked with concepts such as: language (GIRALDI, 2010; BOURDIEU, 1996) culture (BARNETT, 2002; CANCLINI, 2009; FREIRE & FAUNDEZ .1985) bilingualism, bilingual education, language rights, politics sociolinguistic and educational Linguistics (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; CALVET, 2002, 2007; OLIVEIRA, 2000, 2007; HAMEL, 2003). The results obtained show that 95% of the students are Pomeranian descendants, and of these, 90% are Pomeranian-Portuguese bilingual. The uses of the Pomeranian language predominates within familiar among older subjects; When it comes to younger generations, the bilingualism. In other social areas, such as churches, schools, commerce and parties, the Portuguese is more applicant. In the school environment, the Portuguese is the language official, although that doesn't mean the cancellation of the mother tongue Pomeranian, which is also offered as a specific discipline. The parents underscore the importance of both languages in the lives of children and defend bilingualism for Pomeranian maintenance. It is attributed to PROEPO the merits of the immigration language maintenance, while the subject of the research show concern for the transfer of the language for future generations, as well as the expansion of discussions on the diffusion of the Pomeranian language in other social spheres. The impacts on the loss of language for the traditional Pomeranian people are still a guesswork, but can mean destruction of knowledge and traditional knowledge, transmitted for generations until the present day.

Keywords: language; Culture; Bilingualism; Pomeranian.

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Forschung untersucht in einer Grundschule in der Gemeinde Santa Maria de Jetibá, Bundesstaat Espírito Santo - Brasilien: a), wie verschiedene Figuren, die dort interagieren, ihre Kultur sehen und fördern, vor allem der Pommerischen Sprache; b) zu bewerten sind die Aspekte des Pommerischen Schulbildungsprogramm - PROEPO - dessen Beitrag zur Erhaltung der Pommerischen Muttersprache. Kurz geschildert die Geschichte der Pommerischen Einwanderung sowie die akademischen Produktionen bezüglich die Ausbildung dieses Volkes in Espírito Santo. Ebenso werden Informationen über die aktuelle Bildungslage der Gemeinde, der Pommerischen Sprache und PROEPO dargestellt. Die Studie profitierte Diskussionen über qualitative Bildungsansätze für die Durchführung von Fallstudie zur Analyse von Dokumenten, teilnehmende Beobachtung, Fragebögen, die Durchführung von halbstrukturierten Interviews und Erfahrungberichte. Verarbeitet wurden Begriffe wie: Sprache (Geraldi 2010; Bourdieu, 1996) Kultur (Brandão, 2002; Canclini 2009; FREIRE & Faúndez, 1985) Zweisprachigkeit, zweisprachige Bildung, Sprachlichenrechte, Sprachenpolitik und Sozial Sprachbildungspolitik (Bortoni-RICARDO, 2004, 2005; Calvet, 2002, 2007; OLIVEIRA, 2000, 2007; Hamel, 2003). Die erhaltenen Ergebnisse zeigen, dass 95% der Schüler Pommerischen Nachkommen sind, und davon sind 90% zweisprachig Pommerisch-Portugiesisch. Die anwendung der Pommerischen Sprache überwiegt in der Familie bei älteren Personen; wenn es sich um den jüngeren Generationen handelt, tritt die Zweisprachigkeit auf. Im sozialen Bereich, wie Kirchen, Schulen, Handel und Festen, überwiegt die portugiesische Sprache. In der Schulumgebung ist portugiesisch die Amtssprache, dass soll aber nicht eine Aufhebung der pommerischen Muttersprache bedeuten die als spezifische Disziplin angeboten wird. Die Eltern hervorheben die Bedeutung beiden Sprachen im Leben der Kinder und verteidigen die Zweisprachigkeit zur erhaltung des pommerischen. Es wird das Programm - PROEPO den Verdienst der Pflege diese Immigrationessprache zugeordnet, zu gleichen Zeit externalisieren die geforschten Personen ihr Besorgnis bezüglich die Übertragung diese Sprache für die kommenden Generationen, sowie die Ausweitung der Debatte über die Verbreitung der Pommerischen Sprache in anderen sozialen Bereichen. Auswirkungen über den Verlust der Sprache für den traditionellen Pommerischen Menschen sind immer noch Vermutungen, kann aber die Zerstörung übertragenes Wissens und des traditionellen Wissens, über Generationen bis in die Gegenwart bedeuten.

Schlagworte: Sprache; Kultur; Zweisprachigkeit; Pommern.

RESUM

Dës forschung analysirt, in ain grunderschau fon municip Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, Brasil: (a) woo forschijdene lüür, wat sich dâr mit dai andrer in interaktion foirgâe, saie un eer kultur foirwärtsdrijwe, foiruut dai pomerisch språk; un (b) dâr ware aspekte fon dem Pomerisch Schaulprogram (*Proepo*) in wêrd stele, taum sij mithelpen for dat erhulen fon dai muterspråk oiwerröowe. Dâr wart dai geschicht fon dem pomerische inwandren kort henstelt, soo as dai akademische produktione in schauledukation oiwerröo dës folk im staad Espírito Santo. Man giwt uk informatione oiwerröo dai edukation fon dem municip fon hüütsendåg an un uk oiwerröo dai pomerisch språk un *Proepo*. Wij häwe fon diskussione benutst oiwerröo kwalitative forschung in schauledukation tau ainem kasusstudium måken, taum dokumente analysijren, participijrende observatioone, frågbläärer hulen, halwstrukturirt frågfortelen un upsrijwen im dâgbauk. Dâr sin koncepte betracht, as: språk (GERALDI, 2010; BOURDIEU, 1996), kultur (BRANDÃO, 2002; CANCLINI, 2009; FREIRE & FAUNDEZ, 1985), twaispråkigkêt, twaispråkig schauledukation, språkrechte, språkpolitik un schaulsociolinguistik (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; CALVET, 2002, 2007; OLIVEIRA, 2000, 2007; HAMEL, 2003). Dai resultats wijse, dat 95 procent fon dai schaulkiner afstämige pomerische lüür sin un fon dësem, 90 procent sin twaispråkig in Pomerisch un Portugijsisch. Dai pomerisch språk wart am mëste t'huus benutst, bij dai ule lüür; dai twaispråkigkêt is bij dai jüngerere generatione uiwt. In andrer sociale stele, as kirche, schaul, hanel un feste, wart mëst Portugijsisch fortelt. Im schaulkrais is dat Portugijsisch dai amtspråk, wen dat uk dat ni bedüüre schal, dat dai muterspråk fon dai kiner forstöt wart weegen dai is as apart disciplin anbäre. Dai ülrer sin ainstimig, dat dai bëre språke wichtig sin for de kiner eer leewent un stâe sich t'hoop for dai twaispråkigkêt taum dat Pomerisch erhulen. Dat Schaulprogram (*Proepo*) wart dârdoir ert, dat dës imigrationsspråk erhule woore is, in dai selwig tijd as dai lüür wat uutfrågt woore sin, sich sorgt häwe oiwerröo dat wijrergeewen fon dai pomerisch språk an dai nåkâmende generatione un uk oiwerröo dai tauneemung fon dai diskussione oiwerröo dai uutbrairung fon dai pomerisch språk in andrer sociale stele. Dai uutwirkunge oiwerröo dat forgâen fon dai språk for dës traditional folk sin nog foirstelunge, âwer dai koine bedüüre dat dai früüsche waiten un waithête wat tûschen dai generatione wijrergeewt sin bet hüütsendåg, uutrot koine.

Sloitelwöör: Språk; kultur; twaispråkigkêt; pomerer.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Charge publicada no jornal “A gazeta”, Vitória-ES, em 02 de dezembro de 1981.....	26
FIGURA 2 - Regiões de origem dos imigrantes germânicos no ES.....	40
FIGURA 3 - Informações sobre a emigração da Pomerânia no <i>Pommersches Landesmuseum</i>	42
FIGURA 4 - Mutirão para abertura de estradas.....	45
FIGURA 5 - Mapa de localização de Santa Maria de Jetibá no Estado do Espírito Santo.....	47
FIGURA 6 - Estilo arquitetônico de casa típica pomerana.....	49
FIGURA 7 - Grupo de trombonistas de Santa Maria de Jetibá.....	50
FIGURA 8 - Mapa do estado do Espírito Santo com a localização dos municípios parceiros do PROEPO.....	62
FIGURA 9 - Manifestações escritas da língua pomerana em folhetos, placas, e <i>outdoors</i>	69
FIGURA 10 - Ata assinada em Kolber, em junho de 2013, para afirmar o compromisso da realização do “Pommer Mundus”.....	72
FIGURA 11- EMEIF “São Sebastião”.....	133
FIGURA 12- Cartazes sobre plantas medicinais preparados pelos alunos para apresentação de trabalho em sala.....	144
FIGURA 13 - Os registros escritos observados no ambiente escolar.....	150
FIGURA 14 - Cartaz elaborado pelos alunos do 8º ano sobre Plantas Medicinais..	151

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Autoidentificação dos informantes: pomeranos x não pomeranos.....	162
Gráfico 2 - Falantes de pomerano entre os alunos que se autoidentificaram como pomeranos.....	163
Gráfico 3 - Línguas que fala ou usa em casa.....	163
Gráfico 4 - Qual língua aprendeu primeiro.....	164
Gráfico 5 - A língua que mais usa para se comunicar fora de casa	164
Gráfico 6 - Língua que mais usa em casa.....	165
Gráfico 7 - Língua que mais usa para se comunicar com o pai.....	165
Gráfico 8 - Língua mais utilizada para falar com a mãe.....	166
Gráfico 9 - Língua mais utilizada com os avós.....	166
Gráfico 10 - Língua mais utilizada com os irmãos.....	167
Gráfico 11 - Língua mais utilizada com os primos.....	167
Gráfico 12 - Língua que os pais consideram mais importante para os filhos.....	168
Gráfico 13 - Autoavaliação das competências em língua pomerana	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações da Universidade Federal do Espírito Santo.....	77
Quadro 2 - Dissertações defendidas em outras Instituições.....	78
Quadro 3 - Teses Banco de dados CAPES.....	78
Quadro 4 - Trabalhos de conclusão do curso de Especialização em Educação do Campo ofertado em 2009 pela UAB /UFES.....	79
Quadro 5 - Autoavaliação das competências nas línguas portuguesa e pomerana.....	169

LISTA DE SIGLAS

ABD - Associação Brasileira de Documentaristas e Curtas Metragistas do Espírito Santo

CREAD's - Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância

CME - Conselho Municipal de Educação

CMEI's - Centros Municipais de Educação infantil

CE - Centro de Educação

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Conselho de Educação Básica

CMPL - Comissão Municipal de Políticas Linguísticas

CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica.

DAT - Departamento de Apoio Técnico

EF - Ensino Fundamental

EC - Educação do Campo

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

EMEIEF - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

EEEFM - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

ESESP - Escola de Serviço Público do Espírito Santo

ES - Espírito Santo

EUA - Estados Unidos da América

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

GTDL - Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística

HAPRONT - Habilitação de Professores não Titulados

IECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil

IEL - Instituto de Estudos da Linguagem

INDL - Inventário Nacional da Diversidade Linguística

IPOL - Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

NEAAD - Núcleo de Educação Aberta e a Distância

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC - Projeto de Emenda Constitucional

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Linguística

PNPTC - Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROEPO - Programa de Educação Escolar Pomerana

RCNEI - Referencial Nacional da Educação Infantil

RS - Rio Grande do Sul

SC - Santa Catarina

SECEDU - Secretaria Municipal de Educação

SEDU - Secretaria do estado da Educação

SECULT - Secretaria de Estado da Cultura

SMJ - Santa Maria de Jetibá

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas.

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO - *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (em português: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
1 CULTURA E LÍNGUA POMERANA: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS PARA A CONSTRUÇÃO DA PRESENTE PESQUISA.....	23
1.1 APROXIMAÇÃO À TEMÁTICA DA PESQUISA.....	31
1.2 OBJETIVOS.....	38
1.2.1 Objetivo Geral	38
1.2.2 Objetivos Específicos	38
2 POVO POMERANO: NAS TRILHAS DA HISTÓRIA, CULTURA E LÍNGUA EM TERRAS CAPIXABAS.....	39
2.1 O POVO POMERANO: HISTÓRIA E TRAJETÓRIA	39
2.1.1 Os imigrantes pomeranos no Espírito Santo	43
2.1.2 Os imigrantes pomeranos em Santa Maria de Jetibá - Espírito Santo	45
2.1.3 Santa Maria de Jetibá: aspectos sócio-econômicos	47
2.1.4 Contribuições culturais dos descendentes de pomeranos em Santa Maria de Jetibá	49
2.2 O PERCURSO EDUCACIONAL DO POVO POMERANO	51
2.2.1 Os primeiros passos até os dias atuais	52
2.3 A LÍNGUA POMERANA	57
2.4 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR POMERANA (PROEPO) ...	60
2.5 O PROEPO COMO MOVIMENTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DE (RE)AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA E SUAS CONQUISTAS.....	67
2.5.1 O evento POMMERBR	70
2.6 RECONHECIMENTO DOS POMERANOS COMO POVO TRADICIONAL.....	71
3 CULTURA E LÍNGUA POMERANA: UM DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	75
3.1 DISSERTAÇÕES.....	80
3.2 TESES.....	91

3.3 REVISÃO DOS TRABALHOS MONOGRÁFICOS DO CURSO ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO 2009/2010.....	95
3.4 OUTRAS PRODUÇÕES CULTURAIS QUE CONTRIBUEM PARA A NOSSA DISCUSSÃO.....	98
4 DIÁLOGOS SOBRE CULTURA, LÍNGUA E IDENTIDADE: UMA DISCUSSÃO NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL	100
4.1 LÍNGUA.....	100
4.1.1. Reflexões sobre bilinguismo em contexto de língua minoritária.....	105
4.1.2. A língua como um direito.....	108
4.2 CULTURA.....	114
4.3 IDENTIDADE E DIFERENÇA.....	118
4.4 INTERCULTURALIDADE.....	123
4.5 POLÍTICA LINGUÍSTICA.....	125
4.6 SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL.....	127
5 EMEF SÃO SEBASTIÃO EM SANTA MARIA DE JETIBÁ – ESPÍRITO SANTO: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	130
5.1 O LOCAL DA PESQUISA: O CONTEXTO ESCOLAR, SUA LOCALIZAÇÃO E DESCRIÇÃO.....	132
5.2 PRODUÇÃO DA DADOS.....	136
6 O POMERANO NO CONTEXTO ESCOLAR: POR UMA PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL.....	139
6.1. A LÍNGUA POMERANA COMO DISCIPLINA DESENVOLVIDA POR MEIO DO PROEPO.....	140
6.1.1 Aula DE/EM Língua Pomerano.....	142
6.1.2 Outros momentos, espaços e sentidos que a língua pomerana ocupa dentro da escola.....	151
6.2 ASPECTOS DA SITUAÇÃO SOCIOLÍNGUÍSTICA DOS ALUNOS DA EMEF SÃO SEBASTIÃO.....	159
6.3 AS CONTRIBUIÇÕES DO PROEPO NA VISÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS PARA MANUTENÇÃO DA CULTURA E LÍNGUA POMERANA.....	171

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS.....	185
APÊNDICE A - PLANO DE OBSERVAÇÃO NOS DIFERENTES MOMENTOS E ESPAÇOS DENTRO DA ESCOLA.....	192
APÊNDICE B - PLANO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	193
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS VERSÕES PORTUGUÊS E POMERANO.....	194
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	198
APÊNDICE E – DADOS HISTÓRICOS DA EMEIEF SÃO SEBASTIÃO.....	199
ANEXO A- TERMO DE PARCERIA ENTRE OS MUNICÍPIOS PARTICIPANTES DO PROEPO.....	202
ANEXO B - LEI Nº 1376/2011 QUE DISPÕE SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA POMERANA ORAL E ESCRITA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ.....	212
ANEXO C - DECRETO MUNICIPAL Nº 203/2007 DA CONSTITUIÇÃO DA COMISSÃO MUNICIPAL DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.....	214
ANEXO D - LEI Nº 031/2009 DA COOFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA POMERANA.....	216
ANEXO E - PARECER N. 02/2011 PROPOSTA DE EMENDA CONSTITUCIONAL – PEC N. 11/2009.....	217
ANEXO F – LEI Nº 9.258 QUE INSTITUI O DIA DO IMIGRANTE POMERANO.....	218
ANEXO G - CARTA DE SANTA MARIA ELABORADA NO II POMERBR.....	219
ANEXO H - CARTA ABERTA DO POVO POMERANO DO ESTADO DO ESPIRITO SANTO.....	223
ANEXO I - DECRETO Nº 3248-R, DE 11 DE MARÇO DE 2013.....	230
ANEXO J – PLANO DE ENSINO DE LINGUA POMERANA DE 5ª A 8ª SÉRIE – 2011.....	233

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida em uma escola localizada na zona rural, na localidade de Alto São Sebastião, no município de Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo - Brasil, que possui um número expressivo de descendentes pomeranos estabelecidos na região, no final do século XIX. Propõe-se analisar, a partir da realidade sociolinguística dos alunos, diferentes sujeitos, que ali interagem, veem e promovem sua cultura, em especial a língua pomerana. Parte-se do Programa de Educação Escolar Pomerana - PROEPO para verificar sua contribuição para a manutenção da língua materna pomerana. A pesquisa desenvolveu-se no âmbito dos estudos da Cultura, Currículo e Formação de Professores, durante o curso de pós-graduação (mestrado) em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação do professor Dr. Erineu Foerste.

A motivação que gerou a problemática deste projeto de pesquisa provém da pesquisadora ser natural de uma comunidade pomerana, de ter adquirido a língua pomerana como língua materna, das experiências pessoais e profissionais acumuladas no contexto bilíngue pomerano/português, primeiro como aluna e depois como professora e da oportunidade de haver coordenado o Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO. Além disso, temos acompanhado estudos que trazem dados alarmantes sobre a extinção das línguas minoritárias, sinalizando a necessidade de intervenções positivas de conservação e salvaguarda desse patrimônio imaterial.

Uma pesquisa é sempre vista como uma ferramenta que visa a contribuir para uma determinada realidade ou contexto. Assim, pretendemos, com o nosso trabalho, colaborar com a educação de contextos bilíngues, especialmente as línguas de imigração que ainda são bastante frágeis nos currículos escolares e, sobretudo, contribuir com a Educação Escolar Pomerana – PROEPO. Analisar a situação de uma língua em contexto educacional é também apontar para mudanças que constituirão atos de efeitos positivos para a formulação e implantação de políticas públicas, para a valorização da diversidade linguística, para o aprendizado dessas

línguas pelas novas gerações e para o desenvolvimento do seu uso em novos contextos.

Os objetivos propostos nortearam a estruturação desta dissertação em seis capítulos. No primeiro, trazemos as implicações da memória e da experiência profissional para a construção da pesquisa, em que é relatada a ligação pessoal com o tema estudado, abordando o percurso escolar vivido como sujeito cuja língua materna não era a mesma da escola nem da igreja, problematizando, dessa forma, algumas questões emergidas nessa relação. Além disso, discorre sobre a nossa trajetória profissional, evidenciando as ocorrências que nos levaram a eleger o tema de pesquisa em questão. Apresenta também a aproximação da temática, justificando a problemática e os objetivos da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta uma contextualização do estudo, que visa situar o leitor no ambiente em que transcorre a pesquisa, trazendo uma breve trajetória do povo pomerano e abordando a saída da antiga Pomerânia e a chegada ao Espírito Santo, mais especificamente em Santa Maria de Jetibá; caracterização desse município; o percurso educacional desse povo em terras capixabas e informações sobre a educação atual do município; a língua pomerana e o PROEPO, como forma de ambientar a pesquisa com relação às políticas linguísticas locais.

No terceiro capítulo, apresenta-se um diálogo com a produção acadêmica sobre o povo tradicional pomerano, que compreende aspectos históricos, o modo de vida, cultura, língua, religiosidade e educação desse povo, abarcando dissertações, teses, trabalhos de especialização, além de outras produções que contribuem com a temática de estudo.

No quarto capítulo, são apresentados conceitos e definições que sustentam o referencial teórico deste estudo, os quais deram subsídios às nossas análises. Discutimos, portanto, noções como língua, cultura, identidade, interculturalidade, bilinguismo, política linguística e sociolinguística educacional, entre outros, em busca de compreender a questão proposta.

Os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho são apresentados no quinto capítulo, no qual se apresenta o percurso metodológico da pesquisa, os instrumentos utilizados para a produção dos dados, aspectos da escola e da comunidade escolar e o perfil dos sujeitos.

No sexto capítulo, expomos a análise dos dados subsidiados pelas interlocuções que fundamentaram o estudo, e a triangulação dos registros obtidos das etapas da pesquisa que foram sistematizados de forma a analisar como os diferentes sujeitos que ali interagem, veem e promovem a sua cultura, em especial a língua pomerana, observando nessas relações, nos diferentes momentos, espaços, como lidam e se posicionam com a diversidade étnica, linguística e cultural presentes nesse ambiente. Para tanto, estabeleceu-se uma interlocução com a sociolinguística educacional, que procura responder de que forma essas representações contribuem para a compreensão linguística dos participantes, ao mesmo tempo em que caracteriza o trabalho desenvolvido pelo PROEPO.

Finalizo o estudo, tecendo as considerações finais, reestabelecendo as questões centrais da análise proposta e expondo possíveis implicações da pesquisa, evidenciando as contribuições do PROEPO para a manutenção da língua pomerana.

1 CULTURA E LÍNGUA POMERANA: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS PARA A CONSTRUÇÃO DA PRESENTE PESQUISA

Minha inspiração, sem dúvida, se inicia no passado, alicerçada no convívio com meu avô materno. Embora eu ainda não tivesse muita clareza sobre a história do meu povo, pois vivia a minha plena infância, recordo-me como ele, um autodidata, hoje já falecido, se dedicava aos estudos e à difusão da história dos pomeranos. Guardo na memória os vários momentos em que ele me conduzia ao seu quarto de estudos para relatar sobre a vida dos nossos antepassados da antiga Pomerânia e sobre a vida deles aqui no Brasil. Entretanto, o mais notório foi a tentativa de cunhar a grafia da língua pomerana que ele propunha, ao registrar as memórias do nosso povo.

Sou filha de agricultores, cresci no meio rural e, desde cedo, segui os passos de meus pais na lavoura. Ainda bebê já os acompanhava dentro do tradicional *kinerkaste*¹, utilizado pelo povo pomerano para resguardar as crianças durante o trabalho diário na roça. A diversão estava intimamente relacionada com o trabalho, visto que os poucos brinquedos que possuíamos eram miniaturas daqueles que seriam nossos instrumentos de trabalho campesino. Todo o saber familiar, comunitário, foi-me transmitido na língua tradicional desse grupo.

Na década de 80, quando ingressei na vida escolar, na época com sete anos, ainda não existia pré-escola na região e praticamente desconhecíamos o português. Aliás, todas as pessoas com quem convivíamos mantinham somente o pomerano, tanto no domínio privado como nas interações e relações sociais.

Todo ingresso numa escola gera muita ansiedade e expectativa, e comigo não foi diferente, mas, no meu caso, o medo em relação a aprender e praticar uma língua diferente, desconhecida da que eu fazia em casa, era maior. Embora já estivéssemos em 1982, ainda ressoavam as pressões de assimilação à cultura dominante, resquícios da campanha de nacionalização apregoada pela ditadura de Vargas (1937-1945), que proibia o uso da língua portuguesa em espaço escolar.

¹ Caixote de madeira, com ou sem rodas, onde é colocada a criança pomerana.

Esse primeiro contato com a escola foi de estranhamento e inúmeras preocupações fervilhavam na minha mente. Como daria conta de aprender a falar uma nova língua e também de assimilar todo o conteúdo proposto? Não conseguia entender por que, naquele espaço, nossa língua era totalmente anulada, correndo até riscos de punição física e moral a quem ousasse praticá-la. No primeiro momento, eu só pensava em fugir daquele lugar. Mas, com a ajuda dos colegas veteranos que se propunham a ajudar os iniciantes, enfrentamos isso de uma forma menos constrangedora. Hoje, refletindo sobre aquele período, percebemos o quanto os saberes das crianças eram ou ainda são negligenciados, principalmente no que tange à língua. Os conteúdos escolares nada tinham a ver com a realidade e a cultura e experiências dos educandos; a cultura local não era levada em consideração. Todo o saber proveniente da comunidade era desconsiderado e silenciado e em nome de um modelo hegemônico de sociedade.

A situação de conflito não ocorria somente no ambiente escolar, uma vez que as crianças pomeranas passavam pelas mesmas inquietações nas igrejas que frequentavam. Vale ressaltar que a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB era, e talvez ainda seja, o principal espaço de interação e convívio social dos pomeranos, acarretando uma grande importância em suas vidas. Tressmann (2005) traz que os pomeranos se referiam à IECLB como “Igreja Pomerana”². Mas, se na escola era imposto às crianças que fizessem uso da língua portuguesa, na igreja a regra era contrária, uma vez que a língua imposta era a alemã. Aqui no Brasil, os pastores luteranos enviados para as comunidades realizavam os cultos nas igrejas também na língua alemã.

No período em que frequentei o catecismo³, em 1986, ao menos na comunidade à qual pertencia, a língua da igreja ainda era o alemão padrão, *Hougdüütsch*. De acordo com o pastor Valdemar Gaede (2012, p.93), “a língua alemã era, para os pastores alemães, o veículo de formação e de transmissão da cultura. Porém, esse veículo não era capaz de vencer uma barreira que era a língua falada e entendida

² No ano de 1530, a Reforma Luterana foi introduzida na Pomerânia (RÖELKE, 1996).

³ Ensino Confirmatório ou catequese é um curso oferecido para adolescentes na faixa etária de 11 a 14 anos e tem como objetivo ensinar as bases confessionais da Fé Cristã, conforme proposta da Igreja da IECLB.

pelo povo pomerano”. Os conhecimentos bíblicos, valores espirituais e divinos eram transmitidos em alemão. Gaede (2012), no seu livro, desperta para essa preocupação, quando relata “como poderia ser despertada uma vida de fé naqueles confirmandos se não conseguiam ler nem de forma mecânica, muito menos entender o que liam” (p.93). Isso nos mostra que, apesar de a língua pomerana pertencer ao grupo das línguas germânicas, não havia total entendimento entre si.

Se analisarmos essa situação linguística relatada acima, constatamos a coexistência de, no mínimo, três línguas naquele período entre os pomeranos. Em âmbito familiar o pomerano, na escola o português e no campo religioso predominava o alemão, cada uma delas acionada em diferentes situações sociais (TRESSMANN, 2005; BAHIA, 2011). Muitas pesquisas revelam o quão importante é uma criança em fase de desenvolvimento ser colocada em contato com outras línguas. Porém, a forma conflituosa por meio de *imposição* pode trazer consequências não muito favoráveis.

Crescendo e ouvindo discursos hegemônicos sobre a sociedade, que previam a assimilação cultural, em minha cabeça foram se consolidando ideias de que estávamos num lugar estranho, éramos de outro *planeta* e o melhor seria me adequar rapidamente às normas da sociedade para eliminar essa diferença linguística. Lembro-me de um episódio em que neguei saber falar o pomerano, que tinha como referência “língua da roça”, aos primos criados no meio urbano e que falavam o português. Achei melhor omitir, pois assim não passaria vergonha diante deles e também me enquadraria no modelo de uma cultura “moderna e civilizada”.

Abaixo, expomos um fato que retrata como as línguas, em certas circunstâncias, foram objeto de discriminação ao longo da história, no Brasil. A charge retrata um episódio ocorrido no município de Santa Leopoldina, em dezembro de 1981, em que um casal de pomeranos foi apontado entre os suspeitos de um homicídio que ocorrera na região e recebeu ordem de prisão por não saber falar o português.

Se analisarmos a charge em evidência, percebemos uma postura de duplo preconceito linguístico (BAGNO, 2007), não só com a língua de imigração, mas

também com a própria língua portuguesa, em que o policial não se expressa dentro das normas linguísticas consideradas corretas.

Figura 1- Charge publicada no jornal “A gazeta”, Vitória-ES, em 02 de dezembro de 1981.



Fonte: Arquivo Público Estadual.

O que se quer propor sobre a ordem da coexistência das línguas, em que circulam mais de uma língua - nesse caso particular, o pomerano na sua relação com o português, é que uma não anule a outra, mas ambas sejam respeitadas e valorizadas. Até porque, como declara Seibel (2010, p.38), “a adoção da língua portuguesa entre os pomeranos passou a fornecer um melhor convívio com os imigrantes italianos e a própria população luso-brasileira”. A esse respeito, Ramlow (2004) assevera:

[...] é certo que o Português como língua oficial precisa ter seu lugar de destaque, mas certo também é que cabe ao Estado assegurar os meios para que a comunidade organizada possa cumprir a tarefa que ela mesma se impõe, sendo respeitada no seu jeito de ser e no seu modo de vida [...] (RAMLOW, 2004, p.36).

Entretanto, esses discursos preconceituosos e discriminatórios foram gerando atitudes negativas entre os descendentes pomeranos em relação à sua cultura, à

sua língua e às representações do imaginário social. De acordo com a pesquisa de Hartuwig (2011), existem muitos registros e relatos que evidenciam as formas como os pomeranos foram inferiorizados. Aqui destacamos alguns deles:

Por falar a língua pomerana tinha facilidade em me comunicar com os alunos e com as famílias. Por outro lado, os professores eram proibidos de falar e interpretar a língua pomerana com os alunos, até mesmo no recreio. A Secretaria de Estado da Educação fiscalizava a atuação dos professores por meio de Inspetores e, caso houvesse denúncia, eram aplicadas penalidades por descumprir as ordens, pois era uma forma de obrigar o pomerano a aprender a língua portuguesa. Era difícil tanto para o professor quanto para o aluno.

(Relato escrito da professora Sabina Joana Uliana que atuou pela primeira vez como docente em 1955 em escola de zona rural do então município de Santa Leopoldina, Jornal EEEFM "Graça Aranha", Santa Maria de Jetibá, 2007, 1ª Edição)

É possível verificar que a língua pomerana foi negada no mínimo duas vezes: primeiro quando constatamos que o ensino destinado aos colonos era ministrado na língua alemã nas escolas comunitárias (SCHWARZ, 1993; WEBER, 1998); segundo, quando a obrigatoriedade era aprender a língua portuguesa, devido à política de nacionalização instituída por Getúlio Vargas, em 1937. Mas, apesar dessa dupla negação da língua pomerana, que levou a um declínio dos falantes da língua, gerando sentimentos de desprestígio com a sua língua mãe, esses sujeitos históricos escolheram resistir e continuar afirmando fortemente suas identidades culturais em seu cotidiano familiar.

Era natural, até pouco tempo atrás, que a maioria das crianças que chegavam à primeira série tivessem pouco domínio da língua padrão ou não falassem a língua portuguesa, pois esta era aprendida na escola. Hartuwig (2011) registra que o fato de falar outra língua que não fosse o português sempre foi visto como um problema para os profissionais que trabalhavam, ou ainda trabalham, com essa realidade linguística, gerando uma série de conflitos no interior do sistema escolar. Esse foi sempre considerado um problema sério, sob alegação de que a alfabetização dessas crianças é mais lenta e o fato de usar outra língua confunde o aluno e retarda a aprendizagem. Essas crenças eram reforçadas por estudos realizados nos Estados Unidos com filhos de imigrantes que, geralmente, faziam uso de outras línguas em casa e apresentavam desempenho inferior, comparado às crianças não imigrantes. Acreditava-se que o bilinguismo gerava distúrbios cognitivos e esses

seriam responsáveis pelo fracasso escolar (AQUINO, 2009). Tais crenças foram disseminadas mundo afora, atribuindo-se, dessa forma, o fracasso escolar ao bilinguismo. Esses mitos e a ideologia de que no Brasil só se fala uma língua, a portuguesa, são difundidos até nos dias atuais. Com base nesses conflitos, quando falamos de escolarização entre os pomeranos, percebemos, conforme estudos de Weber (1998), que o pouco envolvimento e respeito pela cultura pomerana e a falta de escolas⁴ de quinta a oitava série foram motivos que levaram muitos descendentes a não frequentarem o ensino além da quarta série.

Relembrando a minha trajetória escolar, estudei da primeira a quarta série numa escola unidocente⁵, localizada no campo. Depois dessa etapa, enfrentávamos grandes dificuldades em permanecer ou frequentar uma escola para além da quarta série⁶. A falta de escolas que atendiam ao grau posterior de ensino na zona rural rompeu com a vida escolar de inúmeros jovens pomeranos. A solução adotada por uma parte dos filhos de colonos para continuar seus estudos era se hospedar em casas de conhecidos, parentes ou em casa de família, na sede do município, em troca de trabalho. Esta última foi a minha alternativa para continuar a estudar.

Em 1996, concluí o curso de magistério e ingressei na profissão, atuando em escolas localizadas na zona rural, onde tive contato com muitas riquezas, vivências e saberes de cada comunidade. Foi aí que pude perceber, acompanhar e ter consciência da realidade da língua, estando agora do lado oposto, como professora, e não como aluna. Observando as manifestações orais dos alunos, percebia que raramente eles questionavam ou contribuía, quando o assunto debatido se fazia em língua portuguesa, mas, quando eu, como professora, discutia o assunto em língua pomerana, eles se sentiam mais à vontade e havia uma participação quase que total da turma.

⁴ Funcionavam na zona rural do município somente escolas que ofertavam o ensino até a quarta série. A única escola que ofertava de quinta a oitava série e Ensino Médio era a Escola de 1º e 2º Graus Graça Aranha, que ficava localizada na zona urbana do município de Santa Maria de Jetibá.

⁵ Escola unidocente: unidade escolar vinculada que funciona sob a forma de extensão, mantendo apenas uma classe e, por meio dessa, atende uma ou mais séries (multisseriada), sem ultrapassar a 4ª série do ensino fundamental, contando com apenas um docente "polivalente".

⁶ Etapa que consistia o ensino primário -1ª a 4ª série. Atualmente é a etapa que corresponde às séries iniciais do ensino fundamental .

Nas formações, estudos e planejamentos ofertados pela Secretaria de Educação do município, entravam em pauta as questões sobre a diversidade cultural, respeito às diferenças étnicas etc, porém, em relação aos estudos sobre os aspectos linguísticos, no que se refere à diversidade linguística, era praticamente nulo. Sobre a língua pomerana, recebíamos a orientação de que evitássemos a sua fala na sala de aula, sob a alegação de que o papel da escola consistia em ensinar a língua portuguesa. Essa atitude dos agentes educacionais reforçava o velho mito do monolinguismo e a concepção de que o uso da língua pomerana dificultava a aprendizagem das crianças. Com a abertura e expansão das instituições particulares de Ensino Superior pelo país, fato que oportunizou muitos professores a se profissionalizarem, pude frequentar o curso de licenciatura em Educação Física (2004) e, posteriormente, Pedagogia (2007).

Em 2005, fui convidada a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação-Secedu-, como coordenadora de projetos. Entre eles, o município implementou o Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO-, que tem como objetivo valorizar e fortalecer a cultura e a língua oral e escrita pomerana nas escolas do município. Vale ressaltar que foi um dos primeiros projetos a serem discutidos e reavaliados pela gestão (2005 - 2008) e que viria a demonstrar o comprometimento do poder público com as questões relativas aos direitos étnicos e linguísticos no município. Desse modo, o movimento de revigoração da língua e da cultura pomerana se consolidou, a partir do momento em que os órgãos públicos passaram a apoiar, de fato, o projeto que, mais tarde, passou a ser um programa. Na ocasião, fui convidada a coordenar o trabalho por ser, naquele momento, a única falante da língua pomerana dentro da equipe pedagógica.

Durante o meu percurso como coordenadora do programa, frente à proposta inovadora, nos deparamos com muitos desafios, no que dizia respeito à didática, aos aspectos legais, à formação dos professores, à proposta pedagógica e tantos outros mecanismos que se buscam para uma escola democrática e que respeita as diferenças e o pluralismo existentes nesse contexto. Nesse sentido, comecei a me inteirar sobre assuntos relacionados à proposta, como bilinguismo, identidade e diversidade linguística, entre outros, a fim de entender melhor essa realidade

pedagógica e social que, por muito tempo, permaneceu às margens das discussões no campo educacional.

Justamente durante essa busca pelo aprofundamento dos conhecimentos sobre essa problemática, participei de eventos no município, estado e país, ocasiões que me oportunizaram questionamentos e debates sobre o assunto. Elencarei os mais importantes que me fizeram despertar e eleger a proposta da presente pesquisa.

Em março de 2006, participei, em Brasília, do Seminário sobre Criação do Livro das Línguas, promovido pelo Iphan, Comissão de Educação e Cultura e Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – IPOL⁷, que teve como objetivo discutir a proposta de criação do Livro de Registro das Línguas, no âmbito do Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial – Decreto 3.551/2000 – onde seriam inscritas as línguas faladas no Brasil, como uma das formas de reconhecimento dessa pluralidade. Na oportunidade, os cidadãos brasileiros que falavam outra língua – herdada dos seus antepassados – expuseram suas demandas seculares pelo direito de falar e transmitir suas línguas maternas.

Em julho de 2007, estive presente no I Fórum Internacional da Diversidade Linguística de Porto Alegre, onde havia representantes de diversas comunidades linguísticas brasileiras, debatendo sobre sua situação e as perspectivas de futuro. O referido evento foi realizado sob a coordenação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em parceria com o IPOL.

Ainda em 2007, mais especificamente dezembro, foi realizada em Brasília uma Audiência Pública da Diversidade Linguística do Brasil e atuei como representante e falante da língua pomerana. Nesse evento, foi apresentado e discutido com representantes e falantes das línguas brasileiras⁸ o resultado final do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística.

⁷ Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística - IPOL, entidade com sede em Florianópolis/SC, que atua na promoção da diversidade linguística e cultural do Brasil e dos países do Mercosul.

⁸ Definição do Grupo da Diversidade Linguística para categorizar as línguas que são veículos de transmissão cultural e faladas no território nacional há pelo menos três gerações, ou seja 75 anos.

Em 2009, ingressei no curso de especialização em Educação do Campo⁹, oferecido pela UAB/UFES. As temáticas de estudos abordadas durante o curso foram assuntos efervescentes no contexto educacional da população campestre, por problematizar questões que dizem respeito aos diferentes sujeitos envolvidos e que são imprescindíveis para garantir à população campestre uma educação diferenciada, que valorize os saberes desse povo. Os estudos permeados aprofundaram reflexões teóricas e práticas sobre temáticas especificamente para o campo como fundamentos da educação, metodologia da pesquisa em educação, inclusão e diversidade na educação, interculturalidade e interdisciplinaridade na educação, projeto político e pedagógico na educação etc. Como trabalho final do curso, apresentamos, como tema de pesquisa, Políticas Públicas Educacionais Voltadas à Manutenção da Língua Pomerana.

Em dezembro de 2012, minha participação na reunião técnica para avaliação da Metodologia do Inventário Nacional da Diversidade Linguística foi muito relevante, uma vez que participaram, naquela ocasião, pesquisadores, gestores e representantes das diferentes línguas que compõem o INDL, a saber: Línguas Indígenas, Línguas Afro-Brasileiras, Línguas Crioulas, Línguas de Imigrantes, LIBRAS e Variedades do Português. Nesse sentido, a trajetória que vivenciei foi motivadora para buscar, no curso de Mestrado em Educação, a oportunidade de aprofundar minhas inquietações por meio do estudo sobre a temática Língua e Cultura Pomerana: um estudo de caso em uma escola do ensino fundamental no município de Santa Maria de Jetibá - Espírito Santo.

Depois desse breve relato de experiência como pesquisadora na relação com as línguas alemã, pomerana e portuguesa, discorreremos acerca da temática da pesquisa.

1.1 APROXIMAÇÃO À TEMÁTICA DA PESQUISA

⁹ Consultar página da internet: www.ufes.br/educacaodocampo

No Brasil, muitas foram as ações que coibiram o uso das línguas em seu território. Primeiro pelo Estado Português e, mais tarde, pelo Estado Brasileiro. Essas ações coibitivas foram responsáveis pelo apagamento de inúmeras línguas indígenas e, de igual forma, afetaram também as línguas de imigração com a instauração do Português como a única língua no Brasil (política do monolinguismo).

Esse “mito do monolinguismo” (CAVALCANTI, 1999; BAGNO 1999; OLIVEIRA, 2009, BORTONI-RICARDO, 2004; 2005) no Brasil, concebido a partir da política da imposição de uma língua única, desprestigiou qualquer outra língua falada em seu território, como pelas nações indígenas, comunidades de imigrantes e também aos próprios falantes de variedades do português. De acordo com Cavalcanti (1999), uma política instaurada que serviu para apagar as minorias linguísticas.

Para os imigrantes, a fase que interferiu fortemente sobre as línguas faladas por esse grupo ocorreu no período conhecido como Estado Novo (1937-1945), o qual proibia o ensino nas línguas de imigração, como línguas estrangeiras. Esse processo, que ficou conhecido como “nacionalização do ensino”, foi o período que marcou, drasticamente, a repressão às línguas desses povos.

O fato de os pomeranos serem um povo germânico e o ensino ofertado aos seus descendentes era em língua alemã, por meio das escolas comunitárias, refletiu de maneira violenta sobre o grupo. De acordo com Schwartzman et al. (2000), os imigrantes italianos e alemães foram os mais perseguidos nesse período, por apresentarem, segundo o governo da época, ameaça para o Brasil devido ao “[...] nível articulado de organização social, cultural e mesmo ideológica [...]” (SCHWARTZMAN, 2000, p, 61).

No Ofício Reservado à Política de Nacionalização, Nº 4, de 24 de janeiro de 1938, expedido pelo chefe de Estado – Maior do Exército ao Ministro da Guerra, Scharztman et al. afirma-se que “[...] a tônica do documento é toda ela posta nos perigos que a presença de núcleos estrangeiros organizados trazem a segurança nacional. [...]” (p, 158). Dentre os núcleos de imigrantes que mais apresentavam perigo, como ameaçadores à nação brasileira, eram os alemães. “Os mais

organizados são os alemães, devido ao isolamento em que procuram viver, transmitindo aos seus descendentes a língua, costumes, crença, mentalidade, cultura e patriotismo” (SCHARZTMAN et al., 2000, p. 158).

Essa organização incomodava as autoridades brasileiras. De acordo com as pesquisas de Schwartz (1993), Weber (1998), Tressamnn (2005), Seibel (2010), Hartuwig (2011), Castelluber (2014) sobre o período das escolas comunitárias, os imigrantes pomeranos esperavam que as autoridades brasileiras provessem o acesso à escolarização, pois, como povo germânico, estes já vinham de uma cultura que primava pela escolarização pública, gratuita e com “pelo menos o conhecimento da escrita” (WILLEMS, 1980, p. 271). Porém, aqui não lhes foi garantido esse acesso, já que a administração provincial não dava conta de atender nem à população existente. Diante da não oferta do ensino, pelo governo local, a solução adotada pelos imigrantes foi a criação das chamadas escolas comunitárias (*Gemeindeschuler*), em que os mais instruídos da comunidade ministravam as aulas aos mais novos. O ensino ministrado nessas escolas entre os imigrantes pomeranos era feita na língua alemã, que era a língua já usada na antiga Pomerânia; contudo, aqui, se restringia para aprender a ler, escrever e fazer cálculos.

Entretanto, essa organização da escolarização comunitária sofreu penalidades brutais, durante o período da política de nacionalização do governo de Getúlio Vargas, que proibiu o uso das “línguas estrangeiras”, como a língua pomerana e alemã, nas igrejas e nas repartições públicas. Hartuwig (2010), em sua pesquisa, traz um relato que retrata bem esse episódio:

Até os anos de 1930, o alemão era a língua oficial ensinada nas escolas comunitárias do Espírito Santo, pelos pastores e/ou professores da Alemanha que não falavam o pomerano e sabiam muito pouco o português. Logo, as crianças não entendiam direito o que ouviam, liam e escreviam, porque o alemão não era a sua língua e as aulas aconteciam de duas a três vezes por semana, durante dois ou três anos apenas. Depois disso, normalmente as crianças ajudavam os pais na roça. Com a proibição do alemão nas escolas e igrejas, durante a Segunda Guerra Mundial, pelo governo Vargas e a chegada de pastores/professores brasileiros nas comunidades espírito-santenses, o alemão perdeu essa função (Relato escrito da professora Rosalina Koelhert, setembro de 2010).

Segundo Schwartzman (2000) et al,

O fechamento das escolas, a proibição do ensino em língua estrangeira, a proibição de circulação de jornais em língua estrangeira, enfim, as medidas de nacionalização representavam para esses grupos a interrupção de um processo cultural que vinha sendo mantido há quase um século (SCHWARZTMAN, 2000, p. 167).

O autor aduz, ainda, que o projeto nacionalista do Estado Novo primava pela uniformização, homogeneização da cultura, dos costumes, da língua, da ideologia e a eliminação de qualquer meio de organização autônoma da sociedade, que não fossem na forma de corporações rigorosamente perfiladas com o Estado. Daí seu caráter excludente e, portanto, repressor. De acordo com Oliveira,

Durante o Estado Novo, o governo ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, inviabilizando a reprodução dessas línguas (OLIVEIRA, 2009, p. 4).

O referido autor traz também que a história linguística do Brasil poderia ser contada pela sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas às demais línguas que não fossem o português. Segundo ele:

O Estado Português e, depois da independência, o Estado Brasileiro tiveram por política, durante quase toda a história, impor o português como a única língua legítima, considerando-a companheira do Império (Fernão de Oliveira, na primeira gramática da língua portuguesa). A política linguística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa. (OLIVEIRA, 2009, p. 2)

Sendo assim, o autor ressalta que não apenas os índios foram vítimas da política linguística dos Estados lusitano e brasileiro, mas que também os imigrantes e seus descendentes passaram, ao longo da história, por violenta repressão linguística e cultural em busca do projeto de instauração do monolinguismo.

Conforme já relatado anteriormente, a política de proibição das línguas e a homogeneização cultural trouxe consequências negativas que, ainda hoje, refletem sobre os falantes pomeranos. Mas, mesmo assim, eles resistiram e continuaram falando sua língua nos domínios sociais, onde não eram monitorados pelo governo. Sobre esse aspecto, Oliveira (2009) afirma que, apesar da política repressiva instaurada no Brasil, que afetou o quadro linguístico no território brasileiro, os

falantes encontraram estratégias de resistência, o que garantiu que o Brasil ainda hoje se configure como um país plurilíngue. O autor ainda ressalta que, apesar de um longo período de descaso com a diversidade linguística, percebeu-se que a imposição do monolinguismo e o uso de uma única língua foram ineficientes, resultando em danos de toda ordem.

A partir da década de 80, as questões linguísticas ganharam atenção nas pesquisas acadêmicas e nas esferas governamentais, que compreenderam a sua importância como expressão de identidade cultural de um determinado grupo. Assim, surgiu um novo cenário que acentuou a valorização das línguas, e fez eclodir ações que têm sido desenvolvidas pelo governo, a fim de legitimar o plurilinguismo brasileiro.

Pode-se afirmar, então, que essa a nova configuração, que reconhece a existência da diversidade linguística, se opõe às práticas monolíngues que perduraram por anos na sociedade brasileira e tem aclamado pesquisadores dispostos a olhar de perto essas questões, afinal “o monolinguismo de nascimento é considerado como a situação normal e, portanto, a mais estudada. As outras situações são vistas, de certo modo, como anomalias devido às circunstâncias, não como um tema privilegiado para a pesquisa” (FERREIRO, 2013, p.40). Nesse sentido, a compreensão da diversidade e de seu lugar no mundo tem estimulado a formulação de políticas públicas voltadas a questões linguísticas mais justas e afinadas com os valores da tolerância e da convivência com as diferenças, por meio das quais se possam construir novos espaços para as diversas línguas no pluralismo linguístico brasileiro e internacional.

No Brasil e, particularmente, no Espírito Santo, a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso Estado está consolidado sob uma base multicultural muito forte, em que as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda a história; uma história dolorosa e silenciadora, no que diz respeito aos grupos indígenas, afro-descendentes e imigrantes.

As escolas em contexto brasileiro, por muito tempo, tiveram como prática ocultar a existência de outras línguas no espaço escolar, carregando consigo a marca de ter

apagado grande parte da riqueza linguística que um dia já compôs a pluralidade linguística do nosso país.

Atualmente, existem, no Brasil, cerca de 210 línguas faladas (Relatório INDL, 2010), sendo que, dessas, 180 são faladas pelas nações indígenas e 30 línguas são faladas por imigrantes de diferentes partes. Somam-se a isso as diferentes Línguas de Sinais com seus regionalismos e variações das comunidades surdas do país. Consta no Relatório de atividades do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística¹⁰/GTDL,

Que somente na primeira metade do século XX, segundo Darcy Ribeiro, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil – mais de uma por ano, portanto (RODRIGUES, 1993:23). Das cerca de 1.078 línguas indígenas faladas em 1500, ficamos com aproximadamente 180 em 2000 (um decréscimo de 85%) e várias dessas 180 encontram-se em estado avançado de desaparecimento, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante. Fato que caracteriza uma verdadeira catástrofe cultural, já que a extinção de uma língua acarreta a perda de conhecimentos centenários ou milenares produzidos pela cultura do respectivo povo. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO GTDL, 2006-2007, p. 3-4)

O mesmo tem acometido as línguas de imigração, as quais também estão sujeitas à catástrofe cultural, fato que coloca a urgência de intervenções políticas para garantir sua sobrevivência e vitalidade.

Sabemos que existem línguas dominantes e dominadas, de maior e menor prestígio, enfim, as línguas são marcadas por relações de poder. Por essa razão, cabe a nós, enquanto falantes, militantes, conhecedores da sua importância, como sujeitos históricos de ser e agir por meio da língua, pelos saberes e valores que a língua possui, lutarmos pela sua preservação. E a ode da diversidade proporcionou, pelo seu movimento, a consolidação desse propósito.

A história nos ensinou que a diversidade era prejudicial ao processo de nacionalização. Dessa forma, foram implantadas medidas de controle da diversidade linguística, conforme mencionadas anteriormente. No entanto, há que se considerar que o Brasil não é uma país monolíngue. Existem inúmeras línguas autóctones e

¹⁰ Grupo de trabalho da diversidade linguística do Brasil (GTDL). Relatório de atividades (2006-2007). Câmara dos Deputados.

alóctones¹¹ que coexistem nesse país e são aprendidas como primeira língua por milhares de indivíduos.

Esse é um fato evidente entre os pomeranos. Como negligenciar ou hostilizar a diversidade linguística presente nas escolas brasileiras em tempos em que se fala tanto de respeitar as diferenças? E ainda, depois de anos de estigmatização de sua língua materna ou de herança (FERREIRO, 2013), como desconstruir compreensões naturalizadas em relação à identidade étnico-linguística pomerana? Arelado ao movimento macro de (re)afirmação cultural e linguística no Brasil, surge um movimento local, entre municípios no interior do Espírito Santo, para garantir o direito dos falantes da língua pomerana de terem a sua língua reconhecida dentro das escolas. Para atender a tal demanda, foi elaborada uma proposta em conjunto com as Secretarias Municipais de Educação entre cinco municípios do estado, a saber: Domingos Martins, Laranja da Terra, Pancas, Santa Maria de Jetibá e Vila Pavão. Esses municípios criaram, a princípio, o Projeto de Educação Escolar Pomerana que, mais tarde, passou a ser um Programa. Acerca desse programa, será feita uma descrição mais aprofundada no capítulo 2.

Observa-se que as articulações em favor da valorização da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá, contribuíram para fortalecer o movimento pela inserção dessa língua no currículo escolar. Fomentaram-se políticas de intervenção, seja por meio de dispositivos legais ou por meio de práticas concretas que viabilizam o uso da língua materna pomerana e da língua oficial (português), a fim de fortalecer e garantir o direito do povo tradicional pomerano de também falar a sua língua para além do âmbito familiar.

Posto isso, a nossa pesquisa se propõe a investigar o seguinte problema: **Como diferentes sujeitos em uma escola municipal de Ensino Fundamental veem, interagem e promovem sua cultura e em especial a língua pomerana?** Trata-se

¹¹ Línguas autóctones se refere as línguas que são originárias de um país, ou seja, línguas nativas de uma região. Já línguas alóctones se refere as línguas que não são naturais de um certo país, mas que surgiram como resultado de um histórico de imigração.

de recontar a história compartilhada na diversidade, de reconhecimento, valorização e fortalecimento (HARTUWIG, 2011; BREMEMKAMP, 2014; DETTMANN, 2014), e não mais de negação, silenciamento, proibição e invisibilidade da língua materna pomerana (MIAN, 1994; WEBER, 1998; SILLER, 1999; RAMLOW, 2004; TRESSMANN, 2005).

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Este trabalho tem como objetivo analisar como os diferentes sujeitos veem, interagem e promovem a língua pomerana, em uma escola de Ensino Fundamental, no município de Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo - Brasil.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Investigar a opinião dos alunos do 8º ano, pais e equipe pedagógica e administrativa sobre a inserção da língua pomerana na escola;
- Analisar qual o espaço/momentos que a língua pomerana ocupa no contexto investigado;
- Discutir as contribuições do Proepo para a manutenção e fortalecimento da língua pomerana com vistas a ampliar as políticas linguísticas já instauradas.

Diante das questões elencadas até aqui, compreende-se a importância de realizar uma discussão sobre o povo pomerano, que corrobore para uma maior compreensão do leitor, tais como sua imigração para o estado do Espírito Santo, para a região que hoje é Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo e os aspectos sociais, culturais e linguísticos desse povo. Enfatiza-se ainda o percurso educacional escolar, abordando a língua pomerana nesse contexto e a sua consequente introdução no sistema educacional do município, as intervenções na língua a partir desse processo, bem como o reconhecimento dos pomeranos como Povo Tradicional.

2 POVO POMERANO: NAS TRILHAS DA HISTÓRIA, CULTURA E LÍNGUA EM TERRAS CAPIXABAS

Este capítulo foi escrito a partir de reflexões conjuntas com a mestrandia Jandira Marquardt Dettmann¹², devido à aproximação dos temas de pesquisa, sendo que a mesma estudou as contribuições da prática da professora pomerana na perspectiva da educação intercultural, e a presente pesquisa estuda a cultura e a língua pomerana em contexto escolar bilíngue, ambas realizadas em Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo.

O capítulo traz percursos do povo pomerano a partir da imigração, um pequeno histórico da educação escolar em terras capixabas e a educação escolar nos dias atuais entre os descendentes de pomeranos¹³ no município de Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo. Enfatizam-se ainda questões específicas, como os aspectos culturais e a língua desse grupo inserido no contexto local e global. Para isso, o texto foi organizado nos seguintes subcapítulos: o povo pomerano: história e trajetória; o percurso educacional dos pomeranos; a língua pomerana; o Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO) e ações de reconhecimento da cultura, língua e do povo tradicional pomerano.

2.1 O POVO POMERANO: HISTÓRIA E TRAJETÓRIA

Os primeiros imigrantes *germânicos*¹⁴ chegaram ao Espírito Santo a partir do século XIX. Conforme Franceschetto (2003), no período de 1846 a 1900, cerca de 4000 imigrantes germânicos chegaram às terras capixabas; dentre esses, a maioria veio

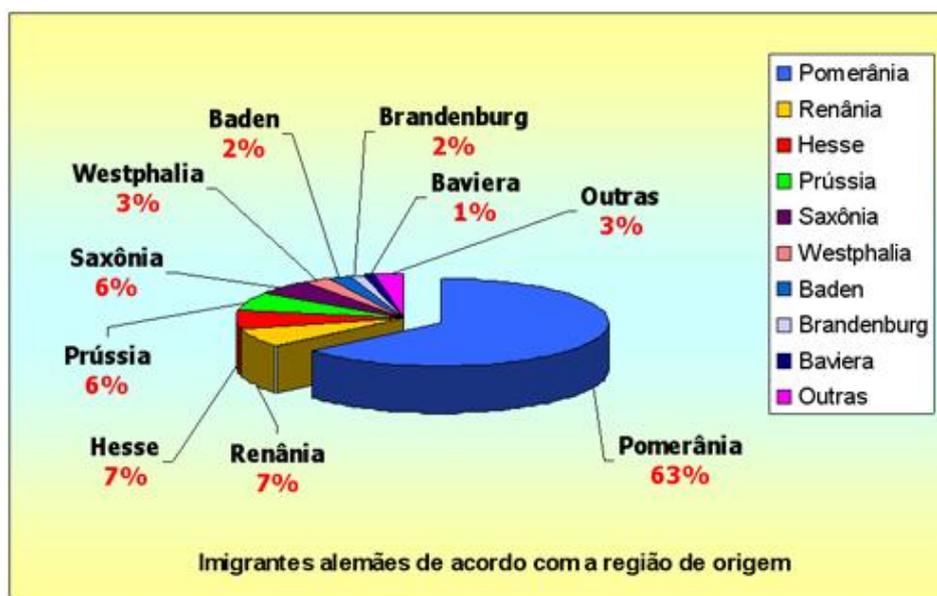
¹² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação na linha de pesquisa Cultura, currículo e Formação de Professores, da Universidade Federal do Espírito Santo.

¹³ O termo pomeranos é utilizado, neste estudo, especificamente para identificar o grupo que veio na época da imigração e o termo descendentes de pomeranos refere-se às pessoas de hoje, que nasceram no Brasil; portanto compreende-se que são descendentes. O termo *povo tradicional pomerano* é utilizado para se referir aos descendentes de pomeranos como grupo, conforme reconhecimento a partir do Decreto Nº 6.040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007.

¹⁴ O termo germânico, neste texto, é utilizado numa perspectiva apresentada por Tressmann (2008), ou seja, não se refere especificamente ao alemão, mas a um conjunto de povos que dividiam-se em numerosas tribos e receberam esse nome por habitarem a região da Germânia, que era uma região da Europa localizada além dos limites do Império Romano, mais precisamente entre os rios Reno, Vístula e Danúbio e os mares Báltico e do Norte e que compartilham culturas, tradições e línguas em comum.

da antiga Pomerânia.

Figura 2 - Regiões de origem dos imigrantes germânicos no ES.



Fonte: <http://www.ape.es.gov.br/imigrantes/html/estatisticas.html>

A Pomerânia, região que esteve sob o domínio de vários reinos, no ano de 1815, a partir do Congresso de Viena, passou a ser a Província da Prússia, sendo subdividida em Pomerânia Ocidental (*Vorpommern*) e Oriental (*Hinterpommern*), localizada na costa sul do Mar Báltico. Conforme Röelke (1996), toda a região litorânea da antiga Pomerânia tem 500km de extensão, e a superfície total tem 38.409 km², o que corresponde a uma área menor que o estado do Espírito Santo, que tem 45.597km².

Ainda de acordo com Roëlke (1996), nessas fronteiras localiza-se uma parte da Planície do Norte da Europa, próximas ao litoral do Mar Báltico, com terras bastante férteis, onde se cultivava trigo, cevada, beterraba açucareira, além da formação de bosques e pastagens, enquanto que, na parte Sul, o solo era mais arenoso e se produzia a batata inglesa, centeio e pinheirais. Nas regiões mais afastadas do litoral, havia muitos rios e lagos e se destacava intensa atividade de pesca. A expansão do território da Pomerânia e o acesso ao mar motivaram muitas disputas entre as regiões vizinhas pela região da Pomerânia, muito cobiçada por possuir uma geografia favorável à agricultura, contendo terras férteis e muita água, e por ser um grande corredor entre o mar e as outras regiões. A palavra Pomerânia designa, até

hoje, uma região no nordeste da Alemanha e noroeste da Polônia.

As terras mais férteis ficavam na Pomerânia Ocidental, que sempre foram muito cultivadas, devido ao mercado próximo na cidade de Hamburgo. A Pomerânia Oriental ficava localizada a leste da cidade de Stettin, hoje pertencente à Polônia, de onde veio a maioria dos imigrantes pomeranos do Espírito Santo, no ano de 1859. Essa região possuía um solo menos fértil, com um clima muito frio e geadas em boa parte do ano; portanto, era menos favorável para a agricultura (RÖELKE, 1996).

As constantes guerras, a Revolução Industrial, os conflitos religiosos, a falta de perspectiva de vida, proveniente do trabalho como diaristas em latifúndios, e, sobretudo pela fome que passavam, esse povo foi forçado a deixar sua terra junto ao Mar Báltico. Os primeiros emigrantes foram para os Estados Unidos, a partir de 1835 e, posteriormente, para a Austrália e o Brasil (RÖELKE, 1996).

Depois do novo traçado político, ocorrido no fim da Segunda Guerra Mundial, a Pomerânia foi reconfigurada no mapa, quanto à divisão política do território da Europa, com o Tratado de Potsdam¹⁵, oficializando que a Pomerânia Oriental passaria a pertencer à Polônia, origem da maioria dos pomeranos que vieram para o Brasil, como já citado anteriormente (RÖELKE, 1996).

Conforme Martinuzzo (2009), a fome, a miséria, o desemprego, as muitas guerras e a revolução industrial causaram fortes impactos no regime de trabalho dos povos germânicos. O autor afirma que “[...] Nesse ambiente de profundas mudanças sociais, econômicas e políticas é que se dá o processo de emigração de vários povos europeus, incluindo os germânicos, para outras partes do globo.” (MARTINUZZO, 2009, p.34).

Turbino (2007) destaca que o Governo Imperial brasileiro dizia que quem quisesse viver feliz deveria viajar para o Brasil. Assim, milhares de *germânicos*, diante das dificuldades em que se encontravam e atraídos por uma vida melhor “[...] apostaram

¹⁵ Conferência realizada em Potsdam na Alemanha, entre 17 de julho e 02 de agosto de 1945, tendo como objetivos o estabelecimento da ordem pós-guerra, os tratados de paz e o contorno dos efeitos da guerra.

numa vida nova, fugindo das guerras e das dificuldades financeiras. No Brasil, estabeleceram-se no interior e também nas forças armadas imperiais.” (MARTINUZZO, 2009, p. 34).

No que se refere especificamente aos pomeranos, conforme informações obtidas no *Pommersches Landesmuseum*¹⁶, em Greifswald na Alemanha, a maioria dos imigrantes da Pomerânia, emigraram para a América do Norte, para a América Latina e a maioria desses para o Brasil. Grupos menores se estabeleceram na Austrália, África do Sul ou em outros países bálticos.¹⁷

Figura 3 – Informações sobre a emigração da Pomerânia no *Pommersches Landesmuseum*



Fonte: arquivo de Jandira Marquardt Dettmann. (Foto de abril de 2014)

No Brasil, a imigração *germânica* aconteceu em várias regiões. Conforme Turbino (2007), os primeiros imigrantes chegaram em 1820 e se instalaram no Rio Grande do sul. Cotrim (2005) relata a vinda de imigrantes alemães, suíços e belgas para São Paulo, entre os anos de 1847 e 1857, quase no mesmo período que se deu a

¹⁶ Visita acadêmica realizada a Greifswald na Alemanha, em abril de 2014, por membros do grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo.

¹⁷ Para os EUA ca 286.000; Canadá ca 10.000; ca 10% para a América Latina e a maioria desses, ca 26.000 para o Brasil.

vinda desses para o estado do Espírito Santo, entre os quais se encontravam os imigrantes pomeranos.

Tressmann (2005) afirma que, atualmente, existem descendentes de pomeranos em vários municípios do estado do Espírito Santo, mas destaca que estão em maior proporção em Santa Maria de Jetibá. Assevera que há descendentes de pomeranos, também, em menor proporção, em alguns outros estados brasileiros, como no Rio Grande do Sul, nas regiões de Nova Petrópolis, São Lourenço do Sul, Canguçu, Arroio do Padre, Pelotas, Santa Cruz do Sul. Em Santa Catarina, estão em Pomerode e Jaraguá do Sul e, em Rondônia, estão nas regiões de Pimenta Buenos, Espigão D'Oeste e Cacoal. Estima-se que há em torno de 120 a 145 mil descendentes de pomeranos no Espírito Santo e em torno de 300 mil no Brasil.

2.1.1 Os imigrantes pomeranos no Espírito Santo

Em terras capixabas, Martinuzzo (2009) relata que a imigração *germânica* se iniciou na Colônia de Santa Isabel, criada em 1846, onde 38 famílias se instalaram às margens do Rio Jucu, a sudoeste de Vitória, atual distrito de Santa Isabel no município de Domingos Martins. Em março de 1857, outro grupo de imigrantes se instalou na Colônia de Santa Leopoldina (que foi criada em 1856 com o nome de Colônia de Santa Maria¹⁸) a oeste do estado, local que também foi o destino da maioria dos imigrantes *germânicos*.

Conforme Martinuzzo (2009), os primeiros imigrantes capixabas se instalaram nas regiões montanhosas, mas, posteriormente, migraram para o norte do estado. Os estudos de Kill (1998) indicaram a presença dos imigrantes *germânicos* em várias regiões do estado do Espírito Santo, que são os atuais municípios de Domingos Martins, Marechal Floriano, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa, Afonso Cláudio, Brejetuba, Laranja da Terra, Itarana, Itaguaçu, Baixo Guandu, Colatina, Pancas, São Gabriel da Palha, Vila Pavão, Vila Valério, Águia Branca, Vitória, Vila Velha e Serra.

¹⁸ O nome Colônia de Santa Maria foi modificado para Colônia de Santa Leopoldina pelo Imperador, por meio do decreto de 27 de março de 1857, em homenagem a sua segunda filha, Dona Leopoldina.

Atualmente, os descendentes de pomeranos estão também em outros municípios capixabas, mas, com certeza, nos municípios citados acima, há uma concentração maior deles, principalmente em Santa Maria de Jetibá, que é identificado constantemente como o município mais pomerano do estado do Espírito Santo, tanto pelas placas indicativas das rodovias, em “folders” de festas, como também pela mídia, quando o referido município é citado em reportagens.

De acordo com Tressmann (2005), a maioria dos pomeranos que veio para o Espírito Santo saía da localidade em que morava e em pequenas embarcações navegavam pelo mar Báltico até a cidade portuária de Lübeck e, em seguida, até o porto internacional de Hamburgo na Alemanha. Lá embarcavam em navios maiores para o Brasil.

No período em que chegaram ao Espírito Santo, ainda não ocorrera a unificação da Alemanha, por isso na lista de imigrantes feitas pelas autoridades alfandegárias de Vitória, consta que os pomeranos vieram da Prússia, sem registros do local exato (RÖELKE, 1996). As maiores quantidades de imigrantes pomeranos vieram nos anos de 1870 a 1874, ocasião em que a imigração cessou.

Conforme estudos de Francescheto (2003) e o discurso proferido por Helmar Röelke, na ocasião da comemoração dos 150 anos dos pomeranos no estado do Espírito Santo, esses imigrantes chegaram às terras capixabas em 1859, oriundos da antiga Pomerânia. Somavam um número de 117 pessoas que partiram do Porto de Hamburgo, em 27 de abril, a bordo do navio Eleonore. Os imigrantes chegaram ao Rio de Janeiro em 26 de junho e, de lá, partiram no navio São Matheus para Vitória, onde aportaram no dia 28 de junho de 1859.

De acordo com Tressmann (2005), a travessia dos pomeranos da Europa para o Brasil foi sofrida, em embarcações a velas, durando de seis a sete semanas, o que causou a morte de muitos, cujos corpos foram lançados ao mar. Chegando ao porto de Vitória seguiam em canoas para o porto de Cachoeiro (Santa Leopoldina) e, de lá, seguiam a pé ou nos lombos de burros para as colônias destinadas a eles. Além da viagem sofrida, Granzow (2009) relata que os imigrantes também tiveram

dificuldades ao chegar às colônias que lhes foram destinadas, pois não havia estradas; as matas eram fechadas, pelas quais tiveram que abrir caminho, construir moradias improvisadas e realizar plantios para produzir alimentos para a própria sobrevivência.

Figura 4 – Mutirão para abertura de estradas.



Fonte: Museu de Imigração Pomerana de Santa Maria de Jetibá

Os imigrantes pomeranos, assim como a maioria dos imigrantes que veio para o Brasil, eram camponeses, característica que foi determinante para ocupar e desbravar as florestas das montanhas, como é o caso da Colônia de Santa Leopoldina, na Província do Espírito Santo. Porém, o relevo montanhoso da colônia divergia muito das terras planas de onde partiram os imigrantes, dificultando o trabalho na lavoura (RÖELKE, 1996).

2.1.2 Os imigrantes pomeranos em Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo

Santa Maria de Jetibá foi povoada a partir do processo de colonização iniciado por imigrantes europeus vindos da antiga Pomerânia, enviados para a Colônia de Santa Leopoldina, fundada no ano de 1856, por ordem do Governo Imperial. Inicialmente, se instalaram suíços, mas, posteriormente, também vieram os holandeses,

luxemburgueses, belgas, franceses, alemães e pomeranos. Localizada às margens do rio Santa Maria da Vitória, entre a Cachoeira Grande e a Cachoeira José Cláudio, a região foi demarcada e tinha uma extensão de quatro léguas quadradas de terra (RÖELKE, 1996; TSCHUDI, 2004).

De acordo com Tressmann (1998), os imigrantes pomeranos que se instalaram na Colônia de Santa Leopoldina eram numericamente superiores aos demais grupos, por isso, a língua pomerana passou a ser a mais usual entre os imigrantes.

Röelke (1996) destaca que, nos anos de 1872 e 1873, foram registrados pelas autoridades alfandegárias 2.142 imigrantes pomeranos, os quais se instalaram na região do entorno da Colônia de Santa Leopoldina; esta tornou-se o município Porto de Cachoeiro de Santa Leopoldina, em 04 de abril de 1884, da qual fazia parte também a região que hoje compreende Santa Maria de Jetibá.

Conforme dados do IBGE (2014), quanto à divisão administrativa, em 1911 a atual região de Santa Maria de Jetibá, que ficava no entorno da Colônia de Santa Leopoldina, foi denominada distrito de Jequitibá, pertencente ao município Porto Cachoeiro de Santa Leopoldina.

Em 1933, o mesmo distrito pertencia ao município que passa a ter o nome de Cachoeiro de Santa Leopoldina. Em 1943, o distrito de Jequitibá passou a denominar-se Jetibá e o município de Cachoeiro de Santa Leopoldina, como Santa Leopoldina, pelo decreto-lei estadual nº 15177, de 31-12-1943. No que se refere à divisão territorial datada de 01/07/1960, o distrito de Jetibá ainda pertencia a Santa Leopoldina e, assim, permaneceu até ser desmembrado desse município em 1989. Mesmo pertencendo ao município de Santa Leopoldina, a região já era conhecida e denominada por todos como Santa Maria de Jetibá, mas, oficialmente, recebeu esse nome quando foi emancipada pela lei estadual nº. 4067, de 06/05/1988, sendo instituída em 1º de janeiro de 1989.

A emancipação de Santa Maria de Jetibá aconteceu em decorrência de um plebiscito realizado em 20 de março de 1988, que reuniu 4966 eleitores dos distritos

de Garrafão e da Sede de Santa Maria de Jetibá. Desses, 4404 optaram pela emancipação político-administrativa do município (PMSMJ, 2014).

2.1.3 Santa Maria de Jetibá: aspectos sócioeconômicos

Santa Maria de Jetibá está localizada a aproximadamente 87 km de Vitória, na região Centro Serrana do estado do Espírito Santo. Possui uma área de 735.579 km² (IBGE, 2014) e, geograficamente, faz limites com os municípios de Domingos Martins (sul), Santa Teresa e Itarana (norte), Santa Leopoldina (leste) e Afonso Cláudio (oeste). Há duas vias de acesso ao município: uma é pela BR 101 – Norte, via Fundão e Santa Teresa, pela ES-261; e a outra é pela BR 101-Sul, via Cariacica, pela ES-080.

Figura 5 - Mapa de localização de Santa Maria de Jetibá no Estado do Espírito Santo.



Fonte: <http://revistagloborural.globo.com>

Atualmente, o município tem dois distritos, Sede e Garrafão, representados por 39 comunidades, que são: Alto Caramuru, Alto Jequitibá, Alto Recreio, Alto Rio Lamego, Alto Rio Pantoja, Alto Rio Possmoser, Alto Santa Maria, Alto São Sebastião, Barracão do Rio Possmoser, Barra do Rio Claro, Barra do Rio Possmoser, Caramuru, Córrego do Ouro, Córrego Simão, Garrafão, Jequitibá,

Recreio, Rio Aparecida, Rio Bonito, Rio Claro, Rio Cristal, Rio das Pedras, Rio do Queijo, Rio Lamego, Rio Novo, Rio Pantoja, Rio Sabino, Rio Taquara, Rio Triunfo, Rio Veado, Santa Luzia, São Bento, São João do Garrafão, São José do Rio Claro, São Luís, São Sebastião de Belém, São Sebastião do Meio, Sede, Vila de Jetibá.

O município cresceu por meio do trabalho das mãos dos imigrantes e, conforme dados do IBGE (2010), Santa Maria de Jetibá tem 34.176 habitantes, com previsão de 37.720 habitantes para 2013, sendo 11.791 estão localizados na zona urbana e 22.387 na zonal rural.

Santa Maria de Jetibá faz parte de uma região formada, originalmente, por agricultores familiares, com grande diversidade de produção agrícola, caracterizado como o maior produtor de hortifrutigranjeiros do estado do Espírito Santo, abastecendo 40% do que se consome na Grande Vitória, além de alcançar mercados como Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro. É um importante polo de produção primária, na olericultura, com cerca de dois mil agricultores, produzindo, aproximadamente, 90 mil sacas de café anualmente. Na olericultura, são produzidas em torno de 120 a 140 mil toneladas anuais (PMSMJ, 2014). Mas o destaque maior é a avicultura, com uma produção de 10 milhões de ovos diariamente. O município, que é responsável por 11% da produção de ovos do Brasil, conquistou a marca de segunda maior produtora de ovos em nível nacional¹⁹.

A olericultura é a atividade mais bem distribuída do município, com praticamente 80% das três mil propriedades envolvidas na produção de culturas diversificadas, em que se destacam: chuchu, repolho, cenoura, beterraba, couve-flor, pimentão, vagem, alface, alho e tomate. Além disso, tem se aperfeiçoado na produção orgânica de olerícolas e, devido ao clima favorável para a produção e a facilidade para a comercialização, a produção de mel e de tubérculos a piscicultura, e a floricultura, têm despontado no município (PMSMJ, 2014).

Outra atividade que vem crescendo é o turismo, não só pelas belezas naturais, pelo clima frio, pelas festas típicas e pelas constantes visitas ao Museu de Imigração

¹⁹ Disponível em: http://www.eshoje.jor.br/_conteudo/2015/01/economia/economia_capixaba/25475-mais-de-10-milhoes-de-ovos-sao-produzidos-diariamente-em-santa-maria-de-jetiba.html. Acesso em jan. 2015.

Pomerana de pessoas de várias regiões, mas principalmente pelas ricas tradições culturais que os descendentes de pomeranos preservam ao longo dos 156 anos em terras capixabas, que serão abordadas com mais detalhes a seguir.

2.1.4 Contribuições culturais dos descendentes de pomeranos em Santa Maria de Jetibá

No Museu de Imigração Pomerana é possível conhecer a história desses descendentes, onde se encontram documentos, objetos e fotografias que mostram a saída desse povo da antiga Pomerânia até à chegada ao Espírito Santo e à Colônia de Santa Leopoldina e as aberturas de estradas, dentre outras atividades que realizaram ao desbravar a nova terra que hoje compreende a região de Santa Maria de Jetibá. Os descendentes de pomeranos são um povo que mantém, ainda hoje, alguns aspectos culturais dos seus antepassados, tais como a música, o casamento pomerano, algumas características arquitetônicas das casas e, principalmente, a língua pomerana, que ainda é muito falada por esse grupo, melhor explicitada no tópico 2.3.

Figura 6 – Estilo arquitetônico de casa típica pomerana



Fonte: Secretaria Municipal de Cultura (2012)

A música sempre foi uma fonte de lazer para os pomeranos e é manifestada pelos vários grupos de corais, dos 10 grupos de danças folclóricas, dos 12 grupos de trombonistas e também pelos vários tocadores de concertinas que contribuem na vivência cultural desse povo (PMSMJ, 2014).

Figura 7 – Grupo de trombonistas de Santa Maria de Jetibá



Fonte: <http://www.pmsmj.es.gov.br>

O casamento pomerano, conforme Tressmann (2005), é uma festa de três dias, realizada na casa dos pais da noiva. Na quinta-feira, véspera do casamento (atualmente também na sexta-feira), à noite, realiza-se o ritual do *pulteråwend*, que é o quebra-louças²⁰; na sexta-feira é o dia do casamento (no religioso), e acontece a festa de casamento propriamente dita, e, no dia seguinte, festeja-se o segundo dia de casamento.

Atualmente, o período dessa festa já sofreu algumas mudanças, mas mantém algumas características bem marcantes, principalmente na zona rural do município, onde o casamento ainda começa na quinta-feira (ou na sexta-feira), mas, em geral, a cerimônia ocorre na sexta-feira ou sábado. Depois da cerimônia religiosa, há uma grande festa, em que é servida uma farta refeição e algumas famílias ainda se reúnem no domingo, não como segundo dia do casamento, mas num pós-banquete.

²⁰ Ritual da festa de casamento pomerano conduzido por uma mulher, geralmente idosa, parente do noivo ou da noiva que quebra louças de porcelana no chão do salão da festa para trazer sorte à vida matrimonial. Enquanto quebra as louças, a mulher profere palavras de felicitações ao casal.

As festas anuais da cidade também representam um marco importante para os descendentes de pomeranos e reúnem pessoas do próprio município, dos municípios vizinhos e de outros estados. A principal delas é a Festa Pomerana que dura em torno de três a quatro dias, organizada pela Secretaria Municipal de Cultura, no mês de maio, para comemorar a emancipação política do município.

Em maio de 2015, foi comemorada a 26ª edição dessa festa, com o desfile histórico, que mostra a história da imigração dos pomeranos e seus momentos marcantes, bem como as características atuais do município com intensa participação das escolas da rede municipal, estadual e privada do município. Além disso, acontece a exposição e venda de produtos artesanais da região, comidas e bebidas típicas, dentre outras.

Santa Maria de Jetibá é uma cidade que sempre teve a agricultura como principal fonte de renda e tem em seu calendário o Dia do Colono que é comemorado no dia 25 de julho. Por isso, anualmente, acontece, também no mês de julho, a Festa do Colono, em homenagem aos colonos do município, e neste ano ocorrerá a 35ª edição dessa festa.

Dentre os traços culturais, os descendentes mantêm viva a língua pomerana, presente no cotidiano das famílias, no convívio das pessoas pelas ruas e calçadas da cidade, e também no espaço escolar, onde as crianças têm aula de pomerano. Para compreender melhor essa contribuição linguística, no contexto escolar dos descendentes de pomeranos, no próximo subcapítulo apresenta-se esse percurso.

2.2 O PERCURSO EDUCACIONAL DO POVO POMERANO

Aprofundar os estudos sobre a imigração dos germânicos no Espírito Santo e, principalmente, na Colônia de Santa Leopoldina, levou à compreensão de que a vida desses imigrantes, ao desbravarem as regiões montanhosas, foi uma tarefa muito árdua que, devido à localização e o acesso à Colônia, passaram por muitas dificuldades, no que se refere à alimentação, saúde, acesso à educação escolar, dentre outras. Nesse sentido, será explanado aqui, brevemente, como se iniciou a

educação escolar nessa colônia e como está a educação dos descendentes desses imigrantes nos dias atuais, principalmente no que se refere à língua pomerana.

2.2.1 Os primeiros passos até os dias atuais

Os imigrantes germânicos que chegaram ao Espírito Santo vieram de uma realidade em que as escolas eram gratuitas e públicas. Conforme Willems (1980), esses imigrantes tinham uma visão de que seus filhos necessitavam pelo menos aprender a ler e escrever, mas, quando chegaram às Colônias do Espírito Santo, não encontraram uma realidade que proporcionasse esse ensino.

Reiterando os estudos de Weber (1998) e Castelluber (2014), a administração provincial do Espírito Santo não tinha condições para dar atendimento educacional suficiente às escolas da Província nem para as colônias, assim, inicialmente, as crianças em idade escolar, recebiam alguma instrução ministrada pelos moradores das colônias em suas próprias casas. Diante dessa situação, as igrejas, principalmente a Igreja Luterana, teve a preocupação em investir na construção de escolas paroquiais, que, geralmente, eram construídas ao lado das igrejas em regime de mutirão, e serviam tanto para as aulas como para os cultos.

A primeira escola construída na região de Jequitibá, que faz parte do atual município de Santa Maria de Jetibá, conforme Castelluber (2014), data do ano de 1878, tendo como primeiro professor o Sr. Friedrich Schulz que, de acordo com Volbrecht & Schaeffer (1982), também era responsável pela realização dos cultos realizados nessa escola.

Schwarz (1993) destaca que os imigrantes pomeranos que vieram para a região em que fica a atual sede do município de Santa Maria de Jetibá haviam concluído o ensino primário em seu país de origem e desejavam que seus filhos aprendessem a ler e escrever, entretanto não havia escolas na colônia para isso, o que fez com que recorressem aos pastores da Igreja Luterana e, assim, com a ajuda de vários imigrantes recém-chegados, que foram também professores, tiveram acesso à instrução escolar, cujas aulas eram ministradas em alemão.

Conforme estudos de Hartuwig (2011), essa instrução escolar na região, que é hoje o centro de Santa Maria de Jetibá, teve início no ano de 1872, numa sala de aula improvisada, que ficava do lado direito da atual Igreja Luterana, onde também eram celebrados os cultos pelo Pastor Peter, o qual se deslocava da comunidade de Vinte e Cinco de Julho, região que ficava no atual município de Santa Teresa.

De acordo com Gaede (2012), em 1891, aconteceu a construção de uma pequena escola na comunidade de Santa Maria de Jetibá e o professor era um colono. Essa escola também servia de capela e foi inaugurada em 26 de abril de 1892, pelo pastor da Igreja Luterana de Jequitibá, Friedrich Lorenz. A partir de outubro de 1904, ainda com a ajuda do colono, as aulas foram assumidas pelo pastor Heinrich Wrede, que também foi o primeiro pastor nessa comunidade, entre os anos de 1904 e 1923.

Os estudos de Schwarz (1993) apontam que essa situação de ensino permaneceu até o ano de 1937, quando o presidente Getúlio Vargas decretou a nacionalização do ensino, e o português foi instituído como língua oficial nas escolas. Essa medida trouxe transtornos para a comunidade de Santa Maria de Jetibá porque, na época, os colonos haviam terminado de construir um prédio com três salas de aula para ministrar o ensino em alemão. Na ocasião, o secretário de educação era Fernando Duarte Rabello que designou a Professora Gizela Zaloker Fayet como diretora da instituição para aplicar as diretrizes instituídas por meio da nacionalização. Até o referido período, o ensino público era oferecido apenas nas localidades de Recreio, São Sebastião e Rio Bonito, mas, a partir daí, o governo construiu e fundou mais escolas, contratou professores, expandindo o ensino público para cumprir as diretrizes da nacionalização, pois a maioria dos imigrantes falava o pomerano, denominado, na época, como alemão (SCHWARZ, 1993).

Os estudos de Hartuwig (2011) destacam que mesmo com a expansão do ensino público, muitos alunos não permaneciam nas escolas para concluir as séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série), pois várias dificuldades como a falta de estradas e as longas distâncias até as escolas faziam com que os alunos iniciassem os estudos com idade mais elevada e abandonassem antes de concluir essa etapa. Outra questão era a dificuldade de compreender o português, já que a língua falada

pela maioria era a pomerana, além disso, havia ainda a falta de professores, o que também dificultava a escolarização desses alunos.

Weber (1998) também constatou que, devido às várias dificuldades enfrentadas pelos imigrantes pomeranos, em relação à instrução escolar, passaram a não ter a escolarização como prioridade. Essa situação só mudou a partir de uma norma interna da Igreja Luterana que determinou que os adolescentes só seriam confirmados se concluíssem a 4ª série do ensino fundamental. Conforme estudos de Hartwig (2011), os pastores da Igreja Luterana optaram por essa norma porque se preocuparam com a instrução dos filhos dos imigrantes e, assim, contribuíram com o aumento das matrículas e a diminuição do índice de evasão escolar das séries iniciais do ensino fundamental. Quanto aos anos finais, do 6ª ao 9ª ano, atualmente o Conselho Tutelar e a Promotoria Pública vêm exercendo influência para fazer cumprir a escolarização conforme a legislação prevê.

Ao refletir sobre esse período, em que acontecia muita evasão escolar, foi possível perceber que a Igreja Luterana, ao instituir essa diretriz, tinha uma preocupação em evitar que essas crianças saíssem da escola sem ao menos ter o grau mínimo de instrução. Embora tenha se beneficiado da profunda relação que os pomeranos sempre tiveram com a religiosidade, não o fizeram para exercer o poder religioso, pois a Igreja Luterana, desde o início da imigração dos pomeranos na Colônia de Santa Leopoldina, sempre teve preocupação e envolvimento com a escolarização dos imigrantes.

Atualmente, apesar de haver avanços na escolarização dos descendentes de pomeranos em dar continuidade aos estudos, inclusive com alguns alunos ingressando no Ensino Superior, essa questão continua sendo uma preocupação por parte dos órgãos governamentais, e muitos alunos ainda somente terminam o 9º ano com a intervenção do Conselho Tutelar e da Promotoria Pública, e muitos daqueles que concluem não dão continuidade no ensino médio nem se preocupam em ingressar no Ensino Superior.

Quanto aos profissionais docentes que atuaram com os descendentes de

pomeranos, desde a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa até os anos de 1980, a maioria não era habilitada para atuar nas escolas do município, portanto, muitos docentes eram leigos ou estudavam enquanto já atuavam. Um dos meios de formação foi o convênio da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) e o HAPRONT²¹, projeto desenvolvido nos anos 80. Esse convênio beneficiou a região também com a contratação de professores provenientes de municípios vizinhos, principalmente Itarana e Itaguaçu (HARTUWIG, 2011).

Posteriormente, muitos se habilitaram, fazendo o Magistério das Séries Iniciais, ofertado na EEEFM *Graça Aranha*. Somente anos mais tarde, houve preocupações com o curso superior, propiciando a muitos professores o acesso a essa etapa do ensino, fazendo o *Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de 1ª a 4ª Séries, na Modalidade Aberta e a Distância*, implementado pela UFES em 2001 por meio de um consórcio interinstitucional, significativamente amplo e inaugural no Estado do Espírito Santo, em treze Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância (CREAD's)²², situados no interior do Estado do Espírito Santo.

Em 1989, quando Santa Maria de Jetibá emancipou-se de Santa Leopoldina, Hartuwig (2011) relata que havia, no município, 36 escolas unidocentes, 25 pluridocentes e 01 escola estadual que oferecia o ensino fundamental completo e, na zona urbana, havia uma escola que ofertava o ensino fundamental e médio que é a EEEFM *Graça Aranha*.

Em 1990, foi criada a Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, uma escola para as séries finais do ensino fundamental, com diretrizes provenientes do Movimento de Educação Promocional do Estado do Espírito Santo (MEPES), mantida pelo convênio com a prefeitura e outras entidades, com um currículo voltado para as questões específicas do povo que morava no campo, objetivando incentivar a agricultura familiar, característica do município. Além dessa escola, que ainda

²¹ Projeto de Habilitação de Professores não titulados, criado pelo Ministério de Educação e Cultura, destinado à habilitação de professores do ensino fundamental de zonas rurais, à nível de 2º Grau.

²² Atualmente o estado do Espírito Santo conta com um total de 27 Polos da Universidade Aberta do Brasil, o que favorece a presença, prioritariamente da área de educação da Universidade Federal do Espírito Santo (e de outras Universidades), na formação inicial e continuada de professores, em todos os 77 municípios capixabas, através das parcerias locais, mediadas pelo Ministério da Educação.

existe nos dias atuais, há também outra que trabalha em regime de alternância²³, criada a partir da solicitação da comunidade de Alto Santa Maria, que é a Escola Estadual Fazenda Emílio Schroeder.

Nos dias atuais, o município possui 15 escolas unidocentes, 16 escolas pluridocentes, 02 EMEFs²⁴, 04 EMEIEFs²⁵, 06 CMEIs²⁶, 02 EMEIs²⁷, 03 creches, 07 escolas estaduais, 01 Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), uma escola Cooperativista, uma particular e uma Família Agrícola de São João do Garrafão (já citada anteriormente). A rede municipal tem 49 escolas que atendem um total de 3.498 alunos neste ano letivo, sendo 1.322 da educação Infantil e 2.166 do ensino fundamental. A rede é composta por 259 professores, desses 105 atuam na educação infantil e 154 no ensino fundamental. Na educação infantil, há 71 professores efetivos e, no ensino fundamental, são 61 efetivos, e os demais são contratados (SECEDU/PMSMJ, 2014).

Conforme informações da Secretaria Municipal de Educação, atualmente todas as escolas da rede municipal de Santa Maria de Jetibá são atendidas pelo PROEPO, desde a creche até os anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, 15 professores itinerantes dão uma aula semanal em língua pomerana nas diversas escolas, sendo que 06 professores dão essa aula na turma regular em que atuam.

Vale ressaltar que dados de uma pesquisa realizada sobre o PROEPO, no ano de 2012, apontam que 36% dos professores da rede municipal são descendentes de pomeranos, fato que favorecia a interação na prática da língua falada, assim como pela dinâmica bilíngue que facilitava a troca cultural entre as crianças pomeranas e não pomeranas durante as atividades escolares.

²³ Regime de Alternância é uma pedagogia que intercala um período de convivência na sala de aula (uma semana) com outro no campo (uma semana em casa com a família). A metodologia foi criada por camponeses da França em 1935. A intenção era evitar que os filhos gastassem a maior parte do dia no caminho de ida e volta para a escola ou que tivessem de ser enviados de vez para morar em centros urbanos. Os alunos têm as disciplinas regulares do currículo do Ensino Fundamental e do Médio, além de outras voltadas à agropecuária. Quando retornam para casa, devem desenvolver projetos e aplicar as técnicas que aprenderam em hortas, pomares e criações.

²⁴ Escolas Municipais de Ensino Fundamental que oferecem o Ensino Fundamental completo.

²⁵ Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil.

²⁶ Centros Municipais de Educação Infantil que atendem crianças de 06 meses (creche parcial) a 05 anos e 11 meses.

²⁷ Escolas Municipais de Educação Infantil.

Considerando que o nosso estudo tem como objetivo principal analisar como os sujeitos veem, interagem e promovem a língua pomerana, especialmente a partir do PROEPO que oficializou o ensino da língua nas escolas da rede municipal de Santa Maria de Jetibá, serão relatadas, em seguida, algumas informações sobre a língua pomerana.

2.3 A LÍNGUA POMERANA

Conforme estudos realizados por Tressmann (2005), o pomerano é uma língua pertencente à família linguística germânica (ocidental) e à subfamília baixo-saxão (oriental) que se originou do saxão antigo. "Também fazem parte desta subfamília lingüística o Saxônio, o Holandês, o Flamengo, o Vestfaliano e o Afrikâner, entre outras línguas." (TRESSMANN, 2005, p. 78). A língua pomerana é uma língua de imigração, com *status* de língua minoritária, na sua relação com a língua oficial do Brasil – o português.

Os estudos de Tressmann (2005) afirmam que o pomerano era uma língua oficial e escrita até o ano de 1600 e era bastante utilizada no comércio marítimo na Idade Média. A entrada da língua alemã se deu a partir de 1530, com a Reforma Luterana, a qual passou a ser aprendida na escola e utilizada no âmbito escolar, religioso e repartições públicas, no entanto, a língua pomerana continuou sendo espontaneamente falada na esfera informal. E foi essa língua que os imigrantes trouxeram para o Brasil.

Tressmann (2005) destaca que, no Brasil, essa língua é falada pelos descendentes de pomeranos no Espírito Santo, em Minas Gerais, em Rondônia, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, regiões onde há uma concentração de núcleos de descendentes de pomeranos, em que a maioria dos falantes é bilíngue em pomerano/português. O autor afirma que a língua pomerana é praticamente desconhecida na Alemanha, porém fontes não seguras constataam a sua existência no Canadá, Austrália e os estados de Wisconsin e Minnesota, nos Estados Unidos; essas informações necessitam de estudos que comprovem a sua veracidade.

Entre os descendentes de pomeranos é comum ouvir o termo *düütsch*²⁸ (alemão oficial), *platdüüsch* (dialeto do alemão) e *pomerisch* (*pomerano*) para se referir a língua que falam. Entretanto, desde o PROEPO muitas pessoas têm utilizado mais o termo *pomerisch*.

Na Alemanha, de acordo com pesquisas de Wollmer (2014) o *Plattdeutsch*²⁹, termo utilizado para se referir às línguas não *standard*, o pomerano que também se encaixa nesta referência ainda é falado em Greifswald/Alemanha, entre outras localidades de Mecklemburgo-Pomerânia Ocidental.

Comparado com o Alemão, o Pomerano é também considerado pela mídia em geral e segmentos da escola como “língua baixa”, “inferior”, principalmente porque se deduz que Baixo-Saxão (ainda chamado impropriamente de “Baixo-Alemão”), situado ao Norte, não se refere à região plana onde são falados o conjunto de variedades, mas o termo é traduzido literalmente. Já o Alemão, Hougdüütsch, situado geograficamente mais ao Sul, na região montanhosa, alta, assim é interpretado, mas como “língua alta”, “superior”. (TRESSMANN, 2005, p.100)

A partir de nossa visita³⁰ à cidade de Greifswald/Alemanha, em abril de 2014, foi possível perceber que ainda há a necessidade de aprofundar as pesquisas sobre os locais onde a língua pomerana é falada na Alemanha, pois o grupo de pesquisa teve contato com pessoas na Universidade de Greifswald que compreendiam a nossa fala em Pomerano. Inclusive, uma colega integrante do grupo teve a oportunidade de conversar com uma pessoa da região em Pomerano/*Plattdeutsch*³¹, com algumas variações, mas que não comprometiam a comunicação.

²⁸ Os enunciados em destaque estão escritos de acordo com a grafia proposta de Tressmann.

²⁹ De acordo com Tressmann o termo baixo-saxão refere-se às variedades linguísticas faladas ao Norte da atual Alemanha, parte da Holanda e Norte da Bélgica (Vlaanderen, onde é falado o Vlaans, flamengo). Abrange a região do baixo Reno, abaixo da linha de Aachen em direção a Wittenberg. Esta região é caracterizada por campos, planícies e pequenas ondulações. Daí o nome *Plattdeutsch*, onde o termo *plat* pode significar tanto ‘plano’, ‘chato’, quanto o nome ‘chapa de fogão’.

³⁰ Em abril de 2014, integrantes do Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parceria e Educação do Campo” realizaram estágio técnico-científico a universidades alemãs, entre elas, a Uni-Greifswald.

³¹ De acordo com Tressmann o termo baixo-saxão refere-se às variedades linguísticas faladas ao Norte da atual Alemanha, parte da Holanda e Norte da Bélgica (Vlaanderen, onde é falado o Vlaans, flamengo). Abrange a região do baixo Reno, abaixo da linha de Aachen em direção a Wittenberg. Essa região é caracterizada por campos, planícies e pequenas ondulações. Daí o nome *Plattdeutsch*, onde o termo *platt* pode significar tanto ‘plano’, ‘chato’, quanto o nome “chapa de fogão”.

O linguista Matthias Vollmer, do Instituto de Filologia da Uni-Greifswald, (Institut für Deutsche Philologie), no estado de Mecklemburgo-Pomerânia Ocidental, realiza pesquisas do Pomerano e o *Plattdeutsch* (dialetos do alemão) na região, e vem desenvolvendo um projeto de escrita em que coleta e documenta palavras para montar um dicionário, o Pommersches Wörterbuch.

Conforme entrevista concedida à Revista Deutsche Weller (2014), Matthias Vollmer registra que a presença do *plattdeutsch*, nas escolas e universidades, tem aumentado há alguns anos, e foi motivado pela Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias, ratificada por Mecklemburgo-Pomerânia Ocidental. O pesquisador relata que, na Universidade de Greifswald, os estudantes de alemão podem ganhar um certificado em *plattdeutsch* como matéria complementar e, futuramente, lecionar nas escolas, como disciplina opcional. Na oportunidade de nossa visita na Uni-Greifswald, em 2014, foi possível conhecer materiais educativos utilizados para a aprendizagem do *plattdeutsch* e também o dicionário.

Vollmer (2014) ainda afirma que o pomerano é usado em algumas áreas rurais do norte do país, no estado de Mecklemburgo-Pomerânia Ocidental – principalmente pelos idosos, na família ou entre amigos. Sendo assim, a região de Greifswald representa um importante campo de pesquisa para aprofundamento das discussões linguísticas realizadas sobre o povo pomerano no Espírito Santo, principalmente no que se refere à língua pomerana, mantida pelos descendentes dos imigrantes pomeranos para além da terceira geração³² (Lei da Terceira Geração), estando presente ainda hoje entre a quinta geração.

No Brasil, embora sempre houvesse tentativas de escrita da língua pomerana por leigos e ativistas culturais, preocupados com registros da língua, esse registro se concretizou com a proposta da grafia elaborada pelo etnolinguísta Ismael Tressmann que, em 1995, fez uma Pós-Graduação em Etnolinguística na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e um curso de especialização em

³² Conforme a tradição sociolinguística que discutem a Lei de Terceira Geração (WEINREICH, 1974 [1953]) entre outros, supõem que as línguas de imigração estão geralmente fadadas à extinção na terceira geração. Podemos citar que a continuidade da língua pomerana é uma exceção dessa tradição.

Línguas Indígenas Brasileiras no Museu Nacional, quando iniciou a organização do Dicionário Pomerano-Português, baseado na variedade da língua pomerana falada no Brasil. Defendeu sua dissertação de mestrado em 2000, sobre um estudo comparativo entre as línguas cinta-larga e pomerano. Em 2005, concluiu sua tese de doutorado sobre a arte verbal pomerana, também na UFRJ.

As pesquisas de Tressmann resultaram na elaboração do livro-texto em língua pomerana, *Upm Land – Up Pomerisch Språk* (Na roça em língua pomerana) e do Dicionário Pomerano-Português, que foram publicados em 2006, com auxílio financeiro do Governo do Estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDU). Essa grafia elaborada por Tressmann é a escrita difundida nas escolas por meio do PROEPO.

2.4 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR POMERANA (PROEPO)

O processo de construção do Programa de Educação Escolar Pomerana – Proepo encontra-se intimamente ligado à questão multicultural que nos últimos anos adquire cada vez maior abrangência, visibilidade e conflitividade, em âmbito local e global, face também ao movimento de estudiosos que voltam sua atenção ao problema da extinção de línguas minoritárias e a urgência de intervenções de políticas públicas para garantir sua sobrevivência e vitalidade.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 resguardam, em vários artigos, a todos os grupos culturais o direito de preservar as suas línguas, os costumes e a religião. Inspirados no movimento indígena, que teve seus direitos assegurados na C.F. de 1988, e na certeza de que todo povo tem o direito de viver conforme a cultura que traz consigo, a partir dos anos 80 surgem iniciativas ligadas às questões voltadas ao direito de diferentes grupos.

Entre os descendentes de pomeranos também foi verificado, nesse período, um reavivamento da língua e da cultura pomerana. É possível citar algumas ações da

época, tais como os artigos em língua pomerana no Jornal Semeador; nas universidades, pesquisas com temas ligados à cultura pomerana; festas municipais, como a Festa Pomerana e a Festa do Colono (Santa Maria de Jetibá); e a criação de grupos de danças folclóricas.

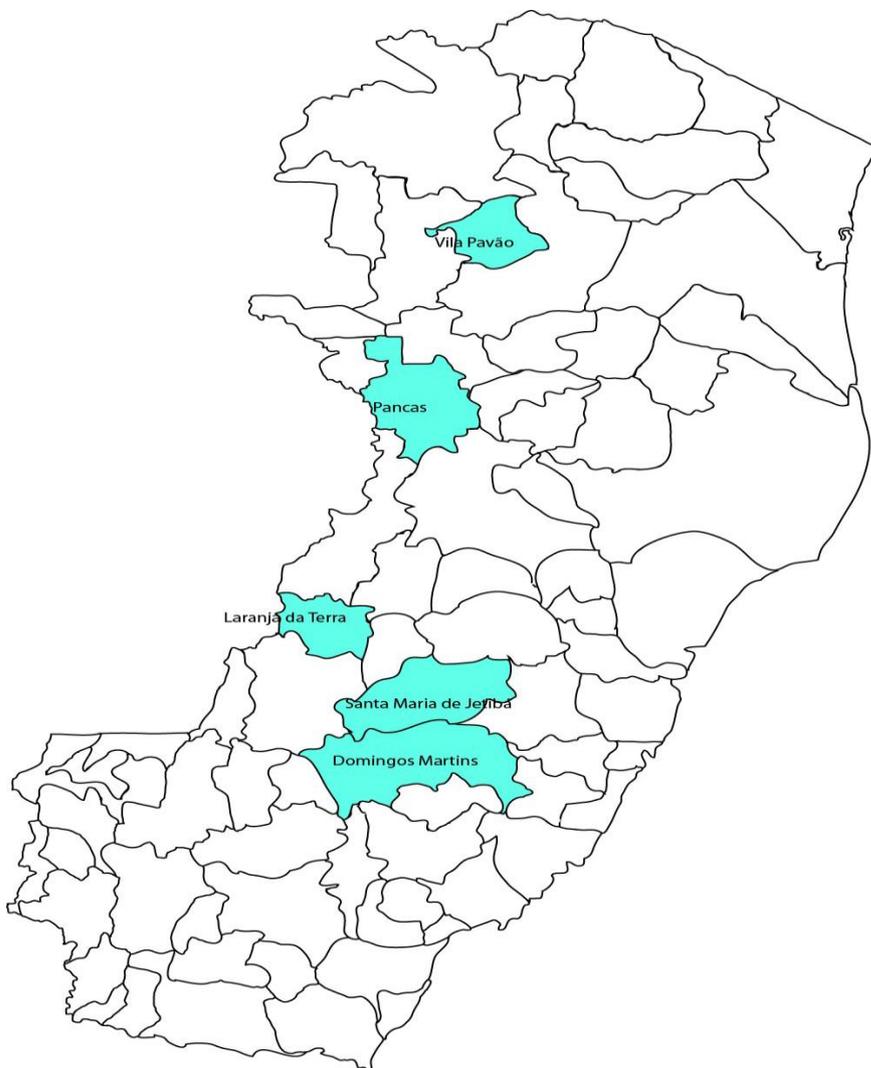
Conforme consta em arquivos antigos da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá, o PROEPO foi articulado desde 1991³³, a partir de preocupações de pais, mães, membros das comunidades, professores, pesquisadores etc. Teve como motivação inicial, questões já apontadas no início deste estudo, sobre pesquisas que constatavam as dificuldades enfrentadas pelas crianças de origem pomerana durante a escolarização, principalmente nas séries iniciais, ao ingressarem falando somente a sua língua materna.

Dentre as dificuldades mais preocupantes em relação à escolarização desses estudantes, destacavam-se: o alto índice de reprovação, professoras que não falavam Pomerano, subestimação da capacidade de aprendizagem dos alunos pomeranos, exclusão dos alunos das práticas escolares por não serem compreendidos em sua língua e nem compreenderem a língua portuguesa levando essas crianças a serem extremamente tímidas.

É nesse contexto de inquietações sobre a diferença ou o anseio pelo direito à diferença, que pesquisadores e professores, em conjunto com as Secretarias Municipais de Educação de cinco municípios capixabas, conforme mapa apresentado abaixo, a saber: Laranja da Terra, Domingos Martins, Pancas, Santa Maria de Jetibá e Vila Pavão, consolidaram, em 2005, o PROEPO, por meio de parceria interinstitucional, como uma política de educação em prol da valorização e o fortalecimento da cultura e a língua oral e escrita pomerana.

³³ As primeiras ideias encontram-se rascunhadas e arquivadas em documentos antigos na Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá, datam o ano de 1991, contudo, o PROEPO foi efetivado somente em 2005. Para um maior aprofundamento sobre o processo histórico, ou seja, a gênese do PROEPO sugerimos a leitura da dissertação de Adriana Vieira Guedes Hartuwig (2011) intitulada *Professores (as) Pomeranos (as): Um estudo de caso sobre o PROEPO desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES*.

Figura 8 - Mapa do estado do Espírito Santo com a localização dos municípios parceiros do PROEPO.



Fonte: SECEDU 2010

Essa parceria estabelecida entre os municípios é uma diretriz fundamental que sempre fez parte da vida do povo tradicional pomerano. Parceria é uma ação de organização social presente na vida desse povo, desde o início do seu assentamento em terras brasileiras até os dias atuais. Os imigrantes se uniram em serviços comunitários no intento de alcançar metas que atendessem a bens coletivos como: abertura de estradas, escolas, igrejas. Mas também se uniam em solidariedade ao próximo para organização de casamentos, construção de moradias, plantio de lavouras etc. Ainda hoje essas práticas são compartilhadas entre os

pomeranos. Assim, a parceria interinstitucional entre os municípios pode ser considerada, segundo Foerste (2005), uma *parceria colaborativa*, pois visa a uma negociação e partilha de compromissos institucionais de um trabalho articulado entre as secretarias de ensino que contribui para o fortalecimento da capacidade de intervenção local na sua articulação com a política pública. O autor ainda salienta que a parceria interinstitucional, no âmbito da educação, contribui para o resgate da valorização da profissão docente.

Assim, entendemos que a parceria do PROEPO, que comporta também a formação de profissionais para atuarem nesse contexto bilíngue, por meio de uma metodologia coletiva de trabalho, reflete na autoestima e valorização desses profissionais, pois há diálogo a partir de interesses comuns nesse processo, ou seja, um trabalho de cooperação entre profissionais do ensino.

De acordo com Hartwig (2011), essa iniciativa tem se configurado como um tipo de parceria educacional, que envolve a criação de políticas balizadoras de direitos e o desenvolvimento constante da formação docente e que essa prática é tomada pelos profissionais da educação como uma ação que se constrói e se reconstrói coletivamente.

Até 2007, o PROEPO era considerado um Projeto. Diante das discussões realizadas pelos coordenadores do PROEPO e secretários de educação dos municípios parceiros, houve um consenso de mudar a nomenclatura Projeto para Programa, por acreditar que esse seria um trabalho contínuo e consistente, evidenciando que suas ações viessem a ser garantidas em lei. Assim, o Projeto de Educação Escolar Pomerana passa a ser Programa de Educação Escolar Pomerana.

No entanto, essa parceria entre os municípios não contava com um documento oficial. Sendo assim, em junho de 2009, período marcado pela comemoração dos 150 anos de imigração pomerana em solo espírito-santense, foi oficializada por meio de um *Termo de Parceria* (ANEXO A). Esse Termo de Parceria inicial teve vigência até o término da gestão (2009 a 2012) e coaduna com compromissos éticos, funções dos envolvidos e, sobretudo, assegura o compromisso das prefeituras em

dar sustentabilidade e estabilidade ao programa. Em junho de 2014, o documento foi reformulado e assinado com a adesão de mais dois municípios, Itarana e Afonso Cláudio, como parceiros do programa.

O PROEPO tem como objetivo geral desenvolver, nas escolas públicas, um programa pedagógico que valorize e fortaleça a cultura e a língua pomerana, representadas por meio da língua oral e escrita, danças, religião, arquitetura e outras tradições. Os objetivos específicos desse programa são:

- I - Introduzir uma educação intercultural bilíngue (Pomerano e Português);
- II- Desenvolver nos alunos a habilidade de leitura e escrita na língua pomerana;
- III - Compreender a importância da preservação da língua pomerana como veículo de transmissão cultural dos ascendentes;
- IV - Proporcionar aos alunos acesso aos conhecimentos universais a partir da valorização da sua língua materna e saberes tradicionais;
- V - Valorizar a língua pomerana como elemento fundamental da identidade sociocultural no ambiente escolar, promovendo a autoestima dos alunos;
- VI - Trabalhar a importância da língua pomerana e o modo de vida camponês como fatores de identidade étnica e cultural.

A partir dos objetivos traçados, em 2005, iniciou-se o projeto de formação continuada para professores bilíngues pomerano/português e, só no ano seguinte, 2006, que o programa passou a ser desenvolvido de fato nas escolas por meio de aulas. Até o final de 2012, todos os professores envolvidos no programa participavam da capacitação ofertada pela secretaria de educação, que era intermediada por estudos linguísticos e antropológicos, ministrado pelo prof. Dr. Ismael Tressmann, assessor do programa, e a coordenadora pedagógica do programa. O PROEPO é coordenado por um profissional da educação, cuja função é gerenciar o trabalho pedagógico e administrativo. Até o final de 2012, a Professora Sintia Bausen Küster coordenou o programa e, atualmente, quem coordena é a Professora Guerlinda Westphal Passos.

Na gestão 2013 a 2016, o programa está passando por reformulações coletivas entre os municípios, no que diz respeito à formação de professores³⁴, principalmente

³⁴ Nos últimos dois anos (2013 até o último trimestre de 2014), não houve Formação Continuada do Proepo, devido a dificuldades enfrentadas para contratação de assessoria linguística. Somente no final de 2014, especificamente nos meses de novembro e dezembro, foram realizados três encontros de formação para professores ativos e inativos da rede pública municipal e estadual, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação/SEDU, Escola de Serviço Público do Espírito Santo/ESESP e os

no quesito da assessoria linguística. Em Santa Maria de Jetibá, todas as escolas da rede municipal são atendidas pelo PROEPO, desde a creche até os anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, 15 professores itinerantes dão uma aula semanal em língua pomerana, em diversas escolas, e mais 06 professores dão essa aula na turma regular em que atuam. Esse atendimento³⁵ representa um avanço para as comunidades pomeranas, embora, essa expansão de atendimento nas escolas tenha trazido algumas implicações no que tange sobre a capacitação dos professores, considerando que uma grande parte deles trabalham por meio de contratos até 2014 e não havia passado pela formação específica, conforme postulado pelo Termo de Parceria.

Como já citado acima, a formação de professores retomou no final de 2014, em outros moldes, por meio de parceria entre as prefeituras, ESESP e Secretaria Estadual de Educação-SEDU. Até então, o trabalho de formação ficou a cargo da coordenadora do programa e dos professores que dinamizavam seus estudos por meio de planejamentos das aulas, oficinas didáticas entre outros.

Hartuwig (2011) argumenta que o Proepo, continuamente, estimula os professores a incorporar variados formatos educativos no plano de atividades, como jogos, canções, leituras, produção de textos, dramatizações, artes. Os momentos de formação [...]“funcionam como ateliês de criatividade onde os educadores constroem seus materiais pedagógicos usufruindo de saberes artísticos e artesanais presentes em sua cultura” (p.152).

Quanto às estratégias de organização do Proepo, cada município tem autonomia própria para o seu desenvolvimento, devido às necessidades e peculiaridades locais. Em Santa Maria de Jetibá, o currículo é organizado para atender à rede municipal nas modalidades da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, amparado por meio da Lei Nº 1376/2011 (ANEXO B) que dispõe sobre o ensino da língua pomerana nas escolas públicas municipais.

municípios parceiros do programa. Lembrando que, no período em que não houve formação, os planejamentos semanais ocorreram normamente.

³⁵ Nos anos anteriores o atendimento era realizado somente com professores capacitados pela formação continuada do PROEPO.

O trabalho com a língua pomerana na educação infantil é articulado e consolidado nas diferentes áreas do conhecimento, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI, por meio de Projetos Norteadores pautados na Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o programa segue o modelo da educação infantil, ou seja, a partir de Projetos Norteadores, e também é desenvolvido de forma interdisciplinar integrado ao currículo instituído, em consonância com os eixos temáticos. Nos anos finais do ensino fundamental, a língua pomerana é assegurada em Lei, como disciplina obrigatória na grade curricular, correspondendo à carga horária de uma hora semanal. Sobre os anos finais, faremos uma discussão mais aprofundada no capítulo 6 deste estudo.

A carga horária corresponde a uma hora/aula semanal, podendo ser ministrada por professores regentes³⁶, de escolas multisseriadas, que dispõe de tempo integral na sala que o realizam. Isso pode ocorrer de forma interdisciplinar nas duas línguas, quando necessário, mas também reservam uma aula semanal ou por professores itinerantes, contratados para atender às escolas em que o professor regente não é bilíngue pomerano/português.

Anualmente, é promovido um intercâmbio entre os docentes dos municípios parceiros do PROEPO, chamado de *Encontrão do PROEPO*, que tem como objetivo trocar experiências; nesse momento se expõem as vivências e práticas diárias do trabalho realizado pelos professores. Em 2013, esse encontrão não foi realizado por motivos de reestruturação do programa, entretanto, ocorreu novamente em abril de 2014. No próximo subcapítulo, versaremos sobre as políticas linguísticas instauradas, a partir da consolidação do PROEPO, como um movimento de (re)afirmação identitária que desencadeou uma série de conquistas.

³⁶ Em escolas multisseriadas em que o professor(a) regente é bilíngue pomerano/português ele(a) próprio(a) ministra a aula de pomerano. Entretanto, criou-se também a figura do professor(a) itinerante que percorre várias escolas que não possuem professores bilíngues ou capacitados para ministrar essa aula. Já nos anos finais de Ensino Fundamental, existe um professor específico para a disciplina de Língua Pomerana.

2.5 O PROEPO COMO MOVIMENTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DE (RE)AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA E SUAS CONQUISTAS

A partir da consolidação do Proepo, novas racionalidades foram estudadas, difundidas e transformadas em propostas balizadoras de políticas públicas que visam a garantir a reafirmação social e cultural. Sendo assim, reconheceu-se a necessidade de intervenções na língua para além da escola.

Na oportunidade da nossa participação como representantes do município de Santa Maria de Jetibá, no Seminário de Registro do Livro das Línguas, realizado em março de 2003, em Brasília, tomou-se conhecimento, por meio do IPOL, sobre o processo de cooficialização de três línguas indígenas de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. A partir desse conhecimento, entendendo a importância de uma Lei que assegure aos falantes direitos em relação a sua língua, mas, acima de tudo, como um compromisso de manutenção e valorização da mesma, a prefeitura de Santa Maria de Jetibá contratou assessoria do IPOL para elaboração do parecer jurídico, acompanhamento do processo de cooficialização, bem como a realização de um censo linguístico no município.

Por meio do Decreto Municipal nº 203/2007 (ANEXO C), foi constituída a Comissão Municipal de Políticas Linguísticas - CMPL, tendo representatividade de órgãos governamentais e não governamentais para discutir assuntos pertinentes à língua e criar o entendimento sobre o processo de cooficialização. Conforme Oliveira³⁷, “cooficializar uma língua não se traduz em ameaça dos direitos dos não pomeranos, antes, ao contrário, é uma oportunidade para que todos se tornem bilíngues”.

O atendimento público na língua oficial e na língua pomerana já era uma política informal adotada por alguns segmentos públicos e privada do município, no entanto, torná-la oficial contribuiria, efetivamente, para o fortalecimento e a manutenção da língua de seus falantes, assegurando, assim, sua vitalidade e permanência para as gerações futuras.

³⁷ Comentário proferido por Gilvan Müller de Oliveira, coordenador geral do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística - IPOL, na ocasião das reuniões de assessoria do processo de cooficialização em Santa Maria de Jetibá em 2008.

Depois de dois anos de amplas discussões e debates, mediante o parecer jurídico que fundamenta a cooficialização e, posteriormente, a elaboração do Projeto de Lei, foi aprovada, por unanimidade, em junho de 2009³⁸, na câmara de vereadores, a lei de cooficialização da língua pomerana, Lei nº 031/2009 (ANEXO D). A partir de então, o pomerano passou a ter um aparato jurídico de promoção da língua pomerana no município. No entanto, a referida Lei ainda não está regulamentada. Essa iniciativa nos municípios capixabas, de cooficializar uma língua de imigração, foi pioneira no Brasil, visto que o primeiro município brasileiro a ter, além do português, outras línguas com o status de oficial foi São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas; porém trata-se de línguas indígenas (Tukano, Baniwa e Nheengatu).

Santa Maria de Jetibá é o primeiro município a realizar um censo linguístico³⁹. O censo teve como objetivo levantar dados concretos das línguas faladas em seu território, a fim de constatar as individualidades linguísticas de cada comunidade, sua perda geracional, seu uso, sua veiculação e que fornecerá as informações necessárias para que o poder público possa converter a lei de cooficialização da língua pomerana em realidade, implantando políticas educacionais e culturais necessárias. Conforme dados preliminares censo linguístico PMSMJ/IPOL (2012), 73% da população de Santa Maria de Jetibá se identifica como pomerano e, desses, 78% são falantes da língua pomerana. O reconhecimento e a valorização da língua já pode ser observada. Algumas evidências da democratização no uso de ambas, pomerana e alemã, são percebidas no município de Santa Maria de Jetibá, por meio de diferentes manifestações orais e escritas, observadas em placas de sinalização, panfletos bancários, outdoor, programas de rádio, grupos musicais, entre outros.

³⁸ Em 2009, a imigração pomerana completou 150 anos no ES. Muitas atividades foram realizadas para comemorar essa presença, uma delas foi a homenagem do Governo do Estado aos pomeranos, por meio da Secretaria de Estado da Cultura e Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, realizada no dia 26 de junho, 2009, no Palácio Anchieta. A comemoração iniciou com a encenação na Baía de Vitória, com “embarques de imigrantes vestidos a caráter, no cais da Colônia dos Pescadores, da Enseada do Suá, representando a chegada dos primeiros imigrantes pomeranos no dia 28 de junho de 1859. Depois, uma Cerimônia Oficial com o governador, prefeitos, secretários e comunidades em geral, homenagearam pessoas que realizaram trabalhos significativos em nome da cultura desse povo. No dia 29 de junho, foi realizada a Sessão Solene Extraordinária na Câmara de Vereadores de Santa Maria de Jetibá para Cooficialização da Língua Pomerana, entre outras homenagens.

³⁹ Os dados do censo ainda não foram divulgados, por estar em fase negociação uma publicação detalhada da pesquisa entre a Prefeitura e o IPOL.

Figura 9 – Manifestações escritas da língua pomerana em folhetos, placas, e outdoors



Fonte: arquivo pessoal

Nessa onda de atividades de reconhecimento do pomerano no Espírito Santo, foi apresentada uma Emenda Constitucional (PEC) nº 11/2009 (ANEXO E) que incluiu as línguas pomerana e alemã como patrimônio cultural do Estado. De acordo com o autor da proposta, essa “ação contribui para que povos e comunidades tradicionais tenham mais visibilidade e para reafirmar o direito que eles têm de expressar suas raízes de maneira plena, com cidadania.”

No mesmo ano, outra Lei de nº 9.258/2009, (ANEXO F) instituiu o dia 28 de junho no calendário oficial do Estado do Espírito Santo como *Dia Estadual do Imigrante Pomerano*; essa Lei foi sancionada pelo governador do Estado Paulo Hartung, no dia 28 de junho de 2009. Há ainda as Leis municipais de *Cooficialização da Língua Pomerana* no Brasil: nos municípios de Pancas (2007), Laranja da Terra (2008), Santa Maria de Jetibá, Vila Pavão (2009) e Domingos Martins (2011); o pomerano foi sancionado como língua oficial ao lado do Português. No Rio Grande do Sul, o pomerano é língua cooficial no município de Canguçu (2010).

2.5.1 O evento POMMERBR

Imbuídos de um desejo de autoconhecimento de nossa cultura, sujeitos de diferentes locais e espaços, estão realizando esforços para compreender em profundidade as questões que envolvem o modo de ser das diferentes culturas, a diversidade cultural e a relação que temos com nossa memória. Nesse sentido, foi pensado em conjunto um evento, denominado PommerBR, que é uma cooperação mútua entre as regiões do Brasil. Esse evento surgiu com o intuito de provocar novos contatos, reunindo representantes das comunidades pomeranas do Brasil, para colocar em diálogo, centros de produção de saberes culturais pomeranos que nunca antes tinham entrado em contato e, assim, discutir ações que visam à promoção, à defesa, à pesquisa e o registro para o fomento e difusão da cultura e da língua pomerana no Brasil (THUM, 2013). O PommerBR, Iniciado em 2010, posterior a diálogos instaurados de agentes das comunidades do Espírito Santo e Rio Grande do Sul, já está em sua quarta edição. O primeiro foi realizado em São Lourenço do Sul/RS (2010), o segundo em Santa Maria de Jetibá/ES (2012), o terceiro em Pomerode/SC (2013) e o quarto está previsto este ano (2015) para Rondônia/RO. Um importante documento emergiu como resultado desses encontros, a *CARTA DE SANTA MARIA*⁴⁰ (ANEXO G). Sobre esse encontro Thum (2013) assevera:

[...] algumas pequenas ações culturais de registro e de reconhecimento eram executadas nos estados de Rio Grande do Sul e do Espírito Santo em espaços sociais geopolíticos onde habitam pomeranos. Partindo da premissa da Educação Popular que emancipação cultural se faz a partir de reconhecimento de si e dos outros, a proposta da partilha dos olhares de quem somos nós e o que queremos como futuro se colocou como uma necessidade. (Trecho retirado do breve histórico sobre o Pommerbr escrito por Carmo Thum, 2013)

Consideramos que esse encontro, PommerBR, é um processo de empoderamento do povo pomerano, pois dá visibilidade às ações que estão pulverizadas pelo Brasil afora. As pesquisas e experiências compartilhadas pelos participantes do evento têm fortalecido a luta, defesa e promoção da cultura e língua pomerana.

⁴⁰ A carta foi elaborada no II PommerBR, realizado em Santa Maria de Jetibá- ES, e traz à sociedade brasileira um conjunto de princípios e de reivindicações resultantes dos debates promovidos no I PommerBR ocorrido em São Lourenço do Sul (RS) de 29 a 31/11/2011 e II PommerBR ocorrido de 14 a 16 de Junho de 2012 em Santa Maria de Jetibá. Nela manifesta-se o explícito interesse de salvaguarda, registro, promoção e desenvolvimento sócio-cultural da cultura pomerana no Brasil.

Intercalado ao encontro nacional, têm-se realizado encontros nos estados participantes do PommerBR, com o objetivo de uma preparação prévia para o encontro nacional e para aprofundar estudos sobre quem somos, onde estamos e o que queremos enquanto sujeitos que possuem seus modos próprios de ser e viver sua cultura. Antes do evento estadual, o grupo articulador realizou encontros regionais nos municípios para ouvir os pomeranos, a respeito de suas práticas sociais, o modelo de educação escolar e não escolar que deve ser implantado na sua comunidade e levantamento de propostas para a realização do PommerES.

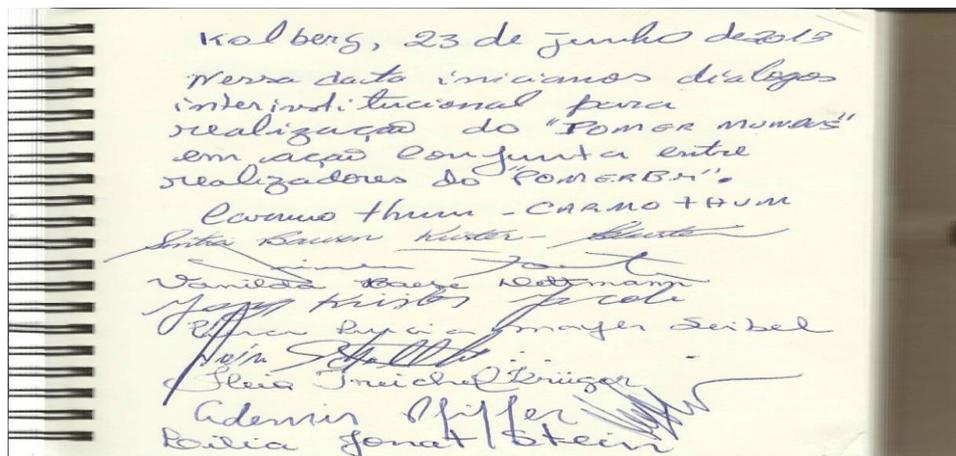
O PommerES foi realizado, aos 10 dias do mês setembro de 2014, no Cine Metrópolis, na Universidade Federal do Espírito Santo/Vitória, e teve como objetivo reunir os diferentes segmentos das diferentes regiões de concentração do povo tradicional pomerano para ouvir, fortalecer suas práticas sociais, língua, cultura, educação, arte, arquitetura, meio ambiente, saúde, e lazer e elaborar a Carta, documento final para os encaminhamentos que se fizerem necessários. O evento foi um desdobramento de um ciclo de encontros realizados nos municípios como, Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Pancas, Afonso Cláudio, Itarana e Vila Pavão, de onde saíram propostas elaboradas pelos participantes e que no encontro estadual foram sistematizadas, lidas e aprovadas como parte do documento *CARTA ABERTA DO POVO POMERANO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (ANEXO H)*.

Os mesmos articuladores iniciais do PommerBR têm como meta realizar um encontro em nível mundial, que ousam em chamar de “Pommer mundus”, o qual acontecerá, possivelmente, em 2016. O evento tem como objetivo ampliar o diálogo entre os países onde há presença de descendentes de pomeranos. Uma conversa inicial se deu em junho de 2013, em Kolberg, Polônia, dentro do Museu Naval, onde foi realizada uma recepção do grupo⁴¹, com participação do diretor do museu e

⁴¹ Em 2011 e 2013, grupos de regiões com descendentes de hunsrück e pomeranos participaram de intercâmbio cultural, por incentivo e patrocínio do industrial Wander Weege, da malharia Malwee, localizada em Jaraguá do Sul, Santa Catarina. A motivação de realizar este trabalho, por meio de intercâmbio cultural, se dá pelo fato do industrial ser descendente germânico. A comitiva foi composta por pessoas dos estados de SC, RS e ES, descendentes de pomeranos, hunrüsckisch e alemães que tiveram a oportunidade de visitar regiões da Alemanha e Polônia, lugar de onde partiram os antepassados que emigraram para o Brasil. A viagem proporcionou uma aproximação entre as culturas germânica, polonesa e a brasileira, resultando em contatos e articulações de atividades e pesquisas colaborativas.

outros célebres, para uma explanação do trabalho realizado por eles e de interesses coletivos com o grupo ali presente. Na ocasião, representantes presentes do PommerBR assinaram um termo de compromisso para afirmar essa intenção.

Figura 10 – Ata assinada em Kolberg, em junho de 2013, para afirmar o compromisso Da realização do “Pommer Mundus”.



Fonte: Arquivo Carmo Thum - 2013

Além das ações citadas acima, existem iniciativas nas redes sociais, formadas por grupos engajados na difusão e preservação da língua pomerana, que motivam pessoas dispostas a aprender a falar e escrever a língua pomerana. Uma iniciativa é o grupo *UP POMERISCH SRIJWE UN LEESE LEIRE*⁴², criado em janeiro de 2013, no *facebook*, em que são compartilhados assuntos diversos sobre a cultura e a língua, e principalmente se propõem a aprender a ler e escrever na língua.

Por se tratar de uma língua com proposta de grafia recente, um número significativo de pessoas tem buscado se apropriar da escrita por meio desse espaço, iniciativa que merece destaque porque, além de difundir a língua escrita e ser um espaço democrático de participação e problematização das questões sobre a língua, é também uma estratégia encontrada de preservação desse patrimônio imaterial. Um espaço que encoraja a tentar, errar, acertar e compartilhar aquilo que sabem. Afinal, a língua não é propriedade particular de ninguém, e sim patrimônio público dos que a praticam. Conforme a opinião do idealizador e integrante de grupo:

Sem dúvida nenhuma, esse espaço é vital para a expansão da escrita pomerana, pois nós estamos na era digital e não podemos perder esta

⁴² Endereço da página: <https://www.facebook.com/groups/607376165944848/>

oportunidade de nos comunicar, apesar de que somos uma minoria do povo Pomerano que têm acesso a este instrumento. Sei que conhecimento guardado não vale nada. Somos habitantes de vários estados brasileiros e estamos entrando em conexão. E o melhor disso é conhecer novas pessoas que falam e entendem a língua Pomerana. (Depoimento Lourival Bausen, 2013).

Acreditamos que as ações descritas acima representam um avanço nas lutas e conquistas do povo pomerano, como um movimento de defesa contra a hegemonia cultural e linguística, sendo, portanto, promotora dessa identidade étnico-cultural.

2.6 RECONHECIMENTO DOS POMERANOS COMO POVO TRADICIONAL

Por muito tempo, assim como os demais grupos étnicos, os pomeranos, permaneceram invisibilizados, excluídos, seja no âmbito educacional, social e cultural, sem políticas de fomento que valorizem e fortaleçam seu modo de vida de ser e estar no mundo em contato com outras culturas. O reconhecimento dos grupos étnicos é recente nas agendas públicas, seja no campo político, econômico, social e cultural, ainda que a convivência entre esses grupos diferenciados no plano social e cultural é marcada, não raro, pelo preconceito e pela discriminação. Ao longo de sua existência nas terras capixabas, os pomeranos organizaram ações culturais de registro e de reconhecimento isoladas onde habitam. Entre as ações, é possível citar os trabalhos desenvolvidos pelas igrejas, grupos culturais e os ricos festejos organizados pelas comunidades como a Festa Pomerana (Santa Maria de Jetibá), Pomitafro⁴³ (Vila Pavão), Pomerfest (Domingos Martins) etc.

Na área da saúde, ganha destaque o Programa Dermatológico que atende, até os dias atuais, uma vez por ano, em 12 Municípios pomeranos do Estado com prevenção e cura do câncer de pele. O projeto surgiu por meio da intervenção do Albergue Martin Lutero, fundado nos anos de 1980, com o objetivo de abrigar e encaminhar os pomeranos para especialidades médicas na Grande Vitória.

⁴³ A Pomitafro é o maior evento de integração étnico-cultural do Brasil. Considerada hoje também a "Festa da Cidade" de Vila Pavão. A Pomitafro foi criada em 1989 e saiu das iniciais de POMeranos, ITALianos e aFROs, principais colonizadores do município e que visa resgatar a identidade histórica e cultural do povo capixaba.

Para uma entrada mais efetiva do povo pomerano nas agendas do governo, um marco decisivo ocorreu no ano de 2002, no norte do estado, onde uma nova luta pela terra fez com que os pomeranos conseguissem o reconhecimento como povo de cultura tradicional a partir da data de criação do Parque Nacional dos Pontões Capixabas de Pancas e Águia Branca. Nesse mesmo período, discutia-se, em Brasília, a elaboração de uma política voltada para povos e comunidades tradicionais, definição das características desses povos e pesquisas sobre povos que ainda preservavam a sua cultura e se auto definem como tais. O resultado desse movimento em que os pomeranos se fizeram presente, falando de suas lutas, costumes, manutenção das tradições herdadas de seus antepassados, percebeu-se que os pomeranos tinham as características de povo tradicional culminou a sua inclusão no DECRETO Nº 6.040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007, criado pelo governo Lula que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais- PNPCT, que compreende povo de culturas tradicionais.

A PNPCT compreende povo de culturas tradicionais como: *grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.* Entre os Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil estão os povos indígenas, os quilombolas, povos de terreiro, seringueiros, geraizeiros (cerrado), quebradeiras de coco babaçu, ciganos, faxinalenses, caiçaras, comunidades de fundo de pasto, extrativistas, ribeirinhos, pescadores artesanais, pomeranos e mangabeiras.

A inserção dos pomeranos no decreto contribuiu para a mudança de categoria do Parque Nacional dos Pontões Capixabas para Monumento Natural, devido à existência da comunidade pomerana dentro da área do monumento, pois um dos objetivos do decreto é “Manter as comunidades tradicionais em seu local de origem preservando seus costumes e seu modo de vida”. Foi uma das maiores conquistas até o presente momento. O reconhecimento dos pomeranos como povo tradicional trouxe maior visibilidade e respeito a todos os pomeranos do ES e do Brasil.

Em consonância com esse reconhecimento em nível federal, o governo estadual do Espírito Santo promoveu o 1º Encontro dos Povos e Comunidades Tradicionais do Espírito Santo, em março de 2012. Conforme consta no folder do evento, “esta ação tem como objetivo atuar ao lado de todos os capixabas através do diálogo e por meio desta preservar a riqueza de ser capixaba”.

O evento foi promovido pela Secretaria de Estado da Cultura (SECULT) e criado para fortalecer as manifestações culturais tradicionais, em que foi formulado uma carta com metas e diretrizes. O documento apresenta demandas por políticas públicas identificadas nos seis grupos de trabalho reunidos no Encontro e é composto de uma parte geral, comum a todos os povos e comunidades tradicionais, e de partes específicas de cada povo presente.

Entre as diretrizes estratégicas, destacaram-se a promoção da diversidade cultural, que estabelece como metas: fomentar a interação e o intercâmbio entre as diversas manifestações culturais existentes em nosso estado, qualificar eventos regionais que valorizem a diversidade cultural e divulgar por meio de seminários, encontros e publicação a diversidade cultural do Espírito Santo. Posterior ao evento realizado pela SECULT, e como reivindicação dos povos participantes daquele momento, o governo estadual formou a Comissão Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais pelo Decreto Nº 3248-R, de 11 de março de 2013 (ANEXO I).

Depois de discorrermos sobre a história da imigração dos pomeranos, relatando um pouco sobre a educação, sobre a sua língua e sobre a implementação do PROEPO e considerando o arcabouço legal conquistado durante essa trajetória, elucidaremos, a seguir, as pesquisas sobre esse grupo que são fundamentais para a nossa interlocução, levando em conta a importância histórica passada, presente e futura do Povo Tradicional Pomerano na formação social, econômica, política e cultural do Espírito Santo.

3 CULTURA E LÍNGUA POMERANA: UM DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA

Realizando levantamentos da produção acadêmica, ou mesmo literária, sobre o grupo étnico estudado, percebe-se uma carência de estudos que abordam esse contexto. Analisando os estudos feitos, nota-se que esses se deram, principalmente, nos últimos vinte anos. Os trabalhos tangem sobre o modo de vida desse povo, sua história, cultura, língua, religiosidade e educação, referentes às áreas de linguística, educação e história e trazem imensas contribuições para a pesquisa.

Apresentaremos um panorama geral do que encontramos e, em seguida, descreveremos com maior ênfase os temas que julgamos mais importantes e próximos ao nosso projeto de pesquisa.

Mapeamos, inicialmente, as produções acadêmicas realizadas nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, visando conhecer os temas pertinentes para o nosso estudo e assim embasar melhor as nossas reflexões. Foram encontradas 07 dissertações no Programa de Pós-Graduação de Educação/PPGE. Realizando uma busca geral no Sistema da Biblioteca da UFES, identificamos também 03 dissertações no Programa de Pós-Graduação em Linguística/PPGEL, conforme (QUADRO 1).

Encontramos ainda uma dissertação defendida em 1995 no Instituto de Estudos da Linguagem/IEL, Unicamp, e outra recente defendida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pelotas/PPGA, conforme (QUADRO 2).

Durante o levantamento, tomamos conhecimento de 05 teses de variadas instituições no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conforme (QUADRO 3). Além dessas pesquisas citadas, encontramos um trabalho de Pós Doutorado.

Quadro 1: Dissertações da Universidade Federal do Espírito Santo

TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	ANO
Educação escolar de filhos de imigrantes alemães no Espírito Santo: um processo pouco explorado	Bernadete Gomes Mian	Educação UFES	1993
A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins/ES	Gerlinde Merklein Weber	Educação UFES	1998
A construção da subjetividade no cotidiano da Educação Infantil	Rosali Rauta Siller	Educação UFES	1999
Conflitos no processo de ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomerana: diagnóstico e perspectivas	Leonardo Ramlow	Educação UFES	2004
Dificuldade no domínio de fonemas do português por crianças bilíngues de português e pomerano	Ludimilla Rupf Benincá	Linguística UFES	2008
Professores pomeranos(as): Um Estudo de Caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO – desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES	Adriana Vieira Guedes Hartuwig	Educação UFES	2011
Descrição fonética e fonológica do pomerano falado no Espírito Santo	Shirlei Conceição Barth Schaeffer	Linguística UFES	2012
Ser pomerana: histórias que desvelam a memória, a experiência e os sentidos de ser professora	Marciane Cosmo Rhein	Educação UFES	2014
Análise sociolinguística da manutenção da Língua Pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo	Elizana Schaffel Bremenkanp	Linguística UFES	2014
Práticas e Saberes da professora Pomerana: Um estudo sobre interculturalidade	Jandira Marquardt Dettmann	Educação UFES	2014

Fonte: Biblioteca central da Ufes/2013

Nota: Quadro elaborado pela autora

Quadro 2: Dissertações defendidas em outras Instituições

TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	ANO
Ontem e Hoje: Percurso Linguístico dos pomeranos de Espigão D' oeste –RO	Maria do Socorro Pessoa	Linguística Unicamp	1995
Comida, memória e patrimônio cultural: a construção Da pomeraneidade no extremo sul do Brasil	Evander Eloí Krone	Antropologia UFPel	2014

Fonte: Bibliotecas Digitais 2013

Nota: Quadro elaborado pela autora

Quadro 3: Teses do Banco de dados CAPES

TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	ANO
"O tiro da bruxa": identidade, magia e religião entre camponeses pomeranos do Estado do Espírito Santo.	Joana Bahia	Antropologia UFRJ	2000
Da Sala de Estar à Sala de Baile: Estudo Etnolinguístico de comunidades camponesas pomeranas do Espírito Santo.	Ismael Tressmann	Linguística UFRJ	2005
Silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes: educação, história e memória	Carmo Thum	Educação Unisinos	2007
Sprachplanung und Spracherhalt innerhalb einer Pommerischen Sprachgemeinschaft Eine soziolinguistische Studie in Espírito Santo/Brasilien ⁴⁴	Beate Höhmann	Universität Duisburg – Essen	2010
Infância, Educação Infantil, Migrações	Rosali Rauta Siller	Educação Unicamp	2011

Fonte: banco de dados da CAPES (2013)

Nota: Dados produzidos pela autora

Realizando levantamento sobre trabalhos de conclusão do curso de Especialização em Educação do Campo, ofertado em 2009, pela UAB/ UFES, foram encontrados 12 trabalhos que abordam temas que discutem a educação do campo em contexto pomerano.

⁴⁴ Tradução: Planejamento linguístico e manutenção da língua numa comunidade pomerana. Um estudo sociolinguístico no Espírito Santo/Brasil.

Quadro 4: Trabalhos de conclusão do curso de Especialização em Educação do Campo ofertado em 2009 pela UAB /UFES.

Nº	POLO	TÍTULO	NOME
01	Domingos Martins	A vinda da família pomerana para o meio urbano: impactos e influências no modo de ser pomerano.	Jeny Klitzke da Silva
02	Domingos Martins	Por uma educação do campo: Reconhecendo a identidade cultural dos alunos de origem pomerana.	Vanderléa Khun Zandonadi
03	Domingos Martins	A cultura escolar e a cultura campestre: um estudo sobre as escolas do campo inseridas na comunidade pomerana	Edir Marli Foeger
04	Domingos Martins	Ous muter sprak wa schaul: nossa língua materna na escola	Eliana Braun
05	Afonso Cláudio	As contribuições da língua pomerana no currículo escola da EMEIEF Laranja da Terra	Adriana Tesch Nitz
06	Santa Leopoldina	O currículo numa perspectiva intercultural no contexto da educação do campo	Jandira Marguardt Dettmann
07	Santa Leopoldina	A imigração e a formação socioeconômica pomerana no Espírito Santo: sua permanência em Vila Pavão	Brenda Maria Soares
08	Santa Leopoldina	A presença do saber popular na sala de aula	Marineuza Plaster Waiandt
09	Santa Leopoldina	O lúdico pomerano	Ivone Hoffmann
10	Domingos Martins	Alfabetização de crianças falantes da língua pomerana	Aldair Marilza Lampier de Paula
11	Santa Leopoldina	Políticas públicas educacionais voltadas à manutenção da língua pomerana	Síntia Bausen Kuster
12	Santa Teresa	A Pedagogia da Alternância na Concepção atual da comunidade Escolar da Escola Estadual de Ensino Fundamental "Fazenda Emilio Schroeder"	Edineia Koeler

Fonte: Arquivos da Educação do Campo

Nota: Dados produzidos pela autora

3.1 DISSERTAÇÕES

O primeiro trabalho realizado no PPGE/UFES foi a dissertação de mestrado de Bernadete Mian, defendida em 1993, intitulada *Educação escolar de filhos de imigrantes alemães no Espírito Santo: um processo pouco explorado*, faz uma análise sócio-histórica da relação escola/sociedade, enfatizando a evolução da educação capixaba. O estudo de caso foi realizado numa escola pública chamada “Sítio Dois Pinheiros”, na comunidade de Melgaço, em Domingos Martins, que foi também colonizado por imigrantes germânicos no século XIX. Trata-se de uma investigação sobre o processo de escolarização de descendentes de imigrantes alemães/pomeranos no Espírito Santo. A pesquisa buscou fatos que explicassem as principais dificuldades escolares das crianças, filhos de imigrantes na região de Melgaço no município de Domingos Martins-ES.

Em sua pesquisa, a autora revela que a concepção de educação da comunidade pomerana, em geral, é de caráter imediatista e utilitário, visando, principalmente, o aprendizado da língua portuguesa por meio da escola. Segundo a pesquisadora, a maior dificuldade na aprendizagem escolar das crianças pomeranas diz respeito à barreira linguística. O contexto da escola pesquisada aponta uma realidade em os alunos não dominam o português e o professor não domina o “dialeto” pomerano, ocasionando um grave problema de comunicação entre os professores e os alunos. Constatou ainda o isolamento em que viviam essas comunidades e a ausência de programas específicos de atendimento escolar e o despreparo do professor e do sistema de educação estatal.

Em 1998, é defendida no PPGE/UFES por Gerlinde Merklein Weber e dissertação de mestrado *A Escolarização entre Descendentes Pomeranos em Domingos Martins* que descreve, numa perspectiva sócio-histórica, o modo de vida dos descendentes pomeranos e depois discute sua escolarização. Essa pesquisa também foi desenvolvida no distrito onde Mian realizou sua investigação, em Melgaço, Domingos Martins e problematiza o papel da Igreja Luterana na estimulação da escolarização dos descendentes dos pomeranos. Segundo a autora, a igreja adotava medidas que resguardava a permanência das crianças na escola, quando

condicionava a confirmação na igreja à frequência nas escolas. Essa medida garantia que as crianças luteranas frequentassem ao menos as séries iniciais.

Em suas análises, Weber (1998) aponta alguns motivos que influenciam na resistência dos descendentes pomeranos prosseguirem seus estudos para além da quarta série. Entre eles, oferta escassa, má qualidade dos transportes, horários incompatíveis, receio de mandar as meninas para a cidade etc. A pesquisa enfatiza que a cultura escolar não leva em consideração a cultura dos pomeranos.

DE acordo com a autora, os descendentes de pomeranos reconhecem a escola como local para aprender a ler, escrever, fazer as contas. Weber (1998) acredita que, embora precariamente, a escola vem cumprindo esse papel. Além disso, os pais acreditam que o elementar se aprende nas séries iniciais, o que transcende a isso não tem mais importância para eles, por isso resistem à obrigatoriedade de escolarização para além da 4ª série. Nesse sentido, veem a escolarização até a 8ª série como uma preparação para o emprego e, para os pomeranos, o primordial é que os filhos deem continuidade ao trabalho agrícola. Ainda entre esse grupo étnico existe o pensamento de que entrando em contato com outras culturas eles perderão a originalidade de sua cultura.

Em 1999, Rosali Rauta Siller escreve sua dissertação, intitulada *A construção da subjetividade no cotidiano da Educação Infantil*, a qual também foi defendida no PPGE/UFES. A metodologia de pesquisa adotada foi de um modelo qualitativo do tipo etnográfico com perspectiva sócio-histórica. O ambiente de pesquisa escolhida foi uma escola de Educação Infantil, localizada no centro do município de Santa Maria de Jetibá. Os dados foram coletados pela observação participante em três salas, com crianças de 4 a 6 anos de idade. Foram usadas entrevistas semiestruturadas com três professoras e uma amostra de 30% das famílias e análise documental. A pesquisa aponta para a necessidade da construção da Educação Infantil, como espaço que pensa o coletivo, respeita a diferença, as singularidades que promovam a autonomia, a coletividade, a solidariedade, cooperação, ampliação do conhecimento, a criticidade dos sujeitos da educação infantil.

Siller (1999), em sua pesquisa, demonstrou que as famílias almejam ver uma escola incentivando a valorização da cultura e da língua pomerana. Inclusive consta, nessa mesma pesquisa, relatos de pais dizendo que as crianças deveriam aprender os saberes da escola por meio das duas línguas, português e pomerano, outras sugeriram duas professoras: uma professora para falar pomerano e outra para falar Português. O bilinguismo foi apresentado como proposta de trabalho pela maioria das famílias entrevistadas. Siller (1999) argumenta que é preciso exigir dos órgãos governamentais que sejam respeitados os direitos de todas as crianças ao acesso à Educação Infantil, como também sejam oferecidas a formação inicial e continuada ao educador da Educação Infantil, para buscar a competência para cuidar e educar das crianças de zero a seis anos.

Leonardo Ramlow (2004), em sua dissertação de Mestrado, defendida no PPGE/UFES, denominada *Conflitos no processo de ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomerana: diagnóstico e perspectivas*, se propôs a examinar em profundidade a integração das crianças de origem pomerana no ambiente escolar, enfocando, em especial, o processo ensino-aprendizagem da escrita e da leitura. Para o autor, a linguagem é uma das principais barreiras encontradas no processo de escolarização das crianças de origem pomerana, que entram na escola sem o domínio da língua nacional. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola no distrito de Melgaço, localizada em Domingos Martins - ES, numa classe de primeira série e caracterizou-se como um estudo de caso do tipo etnográfico.

As análises de Ramlow foram conduzidas a partir de um enfoque sócio-histórico, com o objetivo de compreender valores familiares e culturais que interferem no processo de alfabetização, admitindo a importância da linguagem para a formação de novos conceitos. Analisando as condições linguísticas daquele contexto, Ramlow (2004) verificou que a professora que era bilíngue Português/Pomerano se sentia mais segura ao lidar com crianças dessa origem do que a professora que não entendia o Pomerano. Porém, para a professora bilíngue, era crucial a ponderação em não se comunicar em excesso com as crianças em Pomerano, pois lhe cabia a tarefa de ajudar as crianças no aprendizado do Português.

O autor concluiu que a pré-escola deveria se tornar o espaço ideal para vencer o desafio de chegar à primeira série em condições de se comunicar em português com a professora e com as outras crianças falantes da língua vernácula; sugere ainda a presença de professora bilíngue nas séries iniciais e pré-escola; o ensino do Português com técnicas de ensino de língua estrangeira para as crianças; aproveitamento dos conhecimentos culturais da criança na escola; ampliação da participação da família no contexto escolar. Apesar de o autor da pesquisa não discutir a questão polêmica sobre o pomerano ser uma língua ou um dialeto, afirma que o conceito de *deficiência linguística* é passível de críticas, pois não existem línguas *superiores, inferiores, melhores e piores*, uma vez que todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social.

Em 2011, foi defendida, no PPGE/UFES, a primeira pesquisa, depois de 2005, ano em que começam a ser desenvolvidas ações em municípios capixabas que deram credibilidade à língua pomerana. Trata-se da dissertação de Adriana Vieira Guedes Hartuwig (2011) intitulada *Professores (as) Pomeranos (as): Um estudo de caso sobre o PROEPO desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES*. Hartuwig optou pelo estudo de caso qualitativo que investigou e analisou o significado das ações políticas e pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as) pomeranos(as) do Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO) em Santa Maria de Jetibá-ES.

Apropriando-se de instrumentos como entrevistas semiestruturadas, de observações participativas e análise de documentos, a pesquisa permitiu afirmar que o PROEPO pode ser considerado um tipo de programa político e pedagógico porque cria estratégias para a preservação e o fortalecimento da cultura e da língua, e também por se tratar de uma iniciativa educacional que está relacionada ao debate de práticas de educação multicultural. Dentre as vantagens do PROEPO, explica que os encontros de formação do programa permitem que as práticas pedagógicas curriculares sejam constantemente construídas e reconstruídas com as professoras no dia a dia das formações, e os professores trazem relatos de que o trabalho realizado fortalece a sua autoestima e a dos alunos. Além disso, a incorporação do

Pomerano no currículo escolar traz motivação para os professores, alunos e famílias, e ainda a melhora de desempenho dos alunos, especialmente nos primeiros anos de escolarização.

Hartuwig (2011) afirma que as ações do Proepo contribuem também para a desconstrução da concepção de que o bilinguismo é uma desvantagem, um obstáculo ao êxito da educação e à aprendizagem. As preocupações sobre a visão estereotipada da escola, em relação às crianças oriundas da cultura pomerana e a possibilidade da perda linguística, se destacam como os principais motivos que levaram à criação dessa parceria. As práticas escolares consideram a cultura pomerana e cooperam para preencher a lacuna entre formação pedagógica e trabalho local. A partir do trabalho desenvolvido pelos professores do Proepo, constata-se que a cultura local é valorizada na escola.

A dissertação de Mestrado de Marciane Cosmo, PPGE/UFES, intitulada *Ser Pomerana: Histórias que desvelam memória, experiência e os Sentidos de ser Professora*, defendida em 2014, analisa as subjetividades de uma professora descendente de pomeranos, Lilia Jonat Stein, que trabalha no município de Domingos Martins-ES. Buscou, assim, desvelar os sentidos que perpassam sua existência sendo pomerana.

Ancorada na metodologia de inspiração fenomenológica, de cunho qualitativo, descreveu as percepções e sentidos da professora acerca de ser pomerana, tendo como objetivo principal chegar à contemplação das essências, isto é, ao conteúdo inteligível e ao ideal dos fenômenos, buscando interpretar o mundo do sujeito por meio da consciência e das subjetividades dele, formuladas com base em suas experiências vividas-sentidas-lembradas. Utilizou-se entrevista aberta, cooptando as informações a partir da história oral de vida da professora.

Cosmo (2014) afirma que nas narrativas da professora Lilia encontra-se um sujeito que problematiza a si mesmo, inquietando-se, intervindo no mundo, fazendo escolhas, comparações e tomando decisões. Mostra-se em constante autorreflexão, estando em permanente busca, como um sujeito que se permitiu estar em contato

com múltiplas possibilidades de experiências, tornando-as inesgotáveis. À medida que foi desvelando os sentidos de ser pomerana, descobriu o mundo em que está inserida, buscando compreendê-lo e mudá-lo.

Ao desvelar a experiência da Lilia, enquanto professora e coordenadora do PROEPO, a autora afirma que representam potência nesse devir, pois, nas relações com o outro no mundo, proporcionou inúmeros encontros e espaços de ação-reflexão e reflexão-ação, viabilizando meios de sua emancipação e a de outros sujeitos. No que se refere ao Programa de Educação Pomerana - PROEPO desenvolvido nas escolas públicas de Domingos Martins, a autora considera-o como um projeto pedagógico de extrema relevância, uma vez que fortalece a cultura pomerana e oportuniza, aos alunos da rede, o aprendizado da escrita da língua, além de promover a diversidade social presente em seu meio.

Sobre os sentidos de ser pomerana, Cosmo (2014) argumenta que desvela também os sentidos da cultura, da educação, da religião e das experiências adquiridas. Segundo a autora, a subjetividade é isto: um conjunto de ideias, significados e emoções que foram baseados no ponto de vista do sujeito, mas que sofreram influência dos seus interesses e desejos particulares. E ainda, que ser pomerana, na visão de Lilia, é ser um sujeito que transcende; que valoriza suas raízes culturais e não se deixa abater por barreiras ou interditos. Enfim, ser pomerana, para Lilia, desvelou-se com muitos sentidos emancipatórios, rompendo com qualquer manifestação discriminatória de raça, gênero, cultura, língua, ideologia ou religião. É nutrir uma identidade de superações, de resistências, mas acalentada por muitos sonhos e utopias realizáveis.

Outra pesquisa na área da educação, sobre os descendentes de pomeranos, foi defendida em 2014. A Dissertação de mestrado de Jandira Marquardt Dettmann, realizada na UFES, intitulada *Práticas e Saberes da Professora Pomerana: Um estudo de caso sobre interculturalidade analisa práticas e saberes da professora pomerana em uma escola do campo de ensino fundamental em Santa Maria de Jetibá, estado do Espírito Santo, Brasil*. A pesquisa problematiza questões sobre cultura e interculturalidade e traz reflexões sobre quais têm sido as contribuições

dessas práticas para uma educação escolar intercultural. Beneficia-se do estudo de caso para análise de documentos, observações de aulas, observações participantes em planejamentos, realização de entrevista semiestruturada com a professora e anotações no diário de campo.

De acordo com a autora, as práticas da professora pomerana contribuem para a educação escolar intercultural, já que problematiza os diferentes elementos da cultura escolar e da cultura da escola que considera a diversidade cultural como possibilidade para uma prática docente baseada no respeito às diferenças, que possibilita o diálogo entre as culturas no intuito de superar a discriminação e a exclusão, tão presentes na sociedade atual.

Dettmann (2014) afirma que, na prática da professora, emergem saberes experienciais e curriculares que se ressignificam na interação com os saberes culturais e coletivos produzidos na dinâmica escolar e comunitária. A autora ainda ressalta que, no contexto da escola investigada, existem algumas condições que favorecem a dimensão da interculturalidade nos processos pedagógicos. Contudo, ela também observou tensões e conflitos, quanto ao enfoque do PROEPO, no que tange sobre ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A pesquisa *Dificuldade no domínio de fonemas do português por crianças bilíngues de português e pomerano* de Ludmilla Rupf Benincá, defendida em 2008, no Programa de Pós-graduação em Linguística- PPGEL/UFES, teve como objetivo analisar, a partir de dados coletados entre os alunos descendentes de pomeranos, as interferências de sua língua materna (pomerano) no português falado e escrito por eles. Buscou tratar especificamente das influências que causam dificuldades entre os alunos, tanto a influência da língua materna, quanto a influência da língua falada na escrita. O local escolhido para tal pesquisa foi a Escola EEFM “Alto Rio Possmoser”, localizada na comunidade de Alto Rio Possmoser, em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, tendo como sujeitos alunos da 5ª série do ensino fundamental.

A partir das suas análises, a pesquisadora aponta que as dificuldades dos alunos bilíngues de português e pomerano nem sempre são iguais aos erros dos alunos monolíngues do mesmo nível escolar, assim como as variações da fala e a sua interferência na escrita. Na oralidade, ela afirma que as maiores dificuldades se encontram na diferenciação das consoantes surdas e sonoras e na estruturação da sílaba. Na escrita, essa estruturação também é uma dificuldade, pois acontecem muitas alterações silábicas e também ocorre a troca de fonemas pelo reflexo da oralidade e pela falta de domínio do código escrito.

A autora sugere que essas dificuldades necessitam de uma atenção específica, um tratamento direcionado, mas com a preocupação de manter as marcas identitárias de uma cultura tão rica como a dos descendentes de pomeranos. Destaca ainda que, para contribuir na aprendizagem dos alunos bilíngues em português e pomerano, os professores do primeiro ciclo, que são os que proporcionam o ensino da língua portuguesa, recebam dos órgãos competentes cursos de formação que aprofundem os conhecimentos sobre fonética, fonologia e também sobre os pressupostos da linguística aplicada, que poderão dar algumas indicações prévias sobre quais aspectos dos dois sistemas linguísticos que podem gerar mais dificuldades entre os alunos.

Shirlei Conceição Schaffer defendeu, em 2012, a dissertação de Mestrado *Descrição Fonética e fonológica do pomerano falado no Espírito Santo* no PPGEL/UFES. A pesquisa teve como objetivo descrever o sistema fonético e fonológico da língua de imigração pomerana. Segundo a autora, ainda há muitas questões a serem resolvidas, no que se refere à descrição do sistema fonológico dessa língua, tendo em vista a complexidade da mesma. Os dados linguísticos que formaram o corpus da pesquisa foram obtidos junto a 04 falantes de pomerano (bilíngues e uma monolíngue) residentes no município de Santa Leopoldina/ES. De acordo com a autora, para que haja uma descrição mais completa do pomerano, ainda é preciso pesquisar o acento e o ritmo dessa língua de imigração, e sugere que trabalhos futuros poderão auxiliar e refinar o seu trabalho que apresenta apenas um início para a descrição fonológica e gráfica da língua pomerana.

Schaeffer (2012) destaca que os resultados dessa análise fonológica serão confrontados com a ortografia proposta por Tressmann (2006a; 2006b), que está sendo implementada, aos poucos, nos municípios de Santa Maria de Jetibá e Domingos Martins, onde a língua pomerana já vem sendo trabalhada nas escolas por meio do PROEPO (Projeto de Educação Pomerana). Porém, no município de Domingos Martins, somente os alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano) possuem o pomerano como língua estrangeira no currículo, o que deveria ser expandido para o segundo ciclo do ensino fundamental. A autora espera que sua pesquisa contribua para o conhecimento da organização sonora da língua pomerana que ainda é muito falada em alguns municípios capixabas, em algumas regiões de Minas Gerais, em Rondônia e no sul do Brasil: Rio Grande do Sul e Santa Catarina, e que auxilie pesquisadores e professores que lidam com o público em questão e demais interessados.

A pesquisa mais recente defendida no *PGEL/UFES* intitulada *Análise Sociolinguística da Manutenção da Língua Pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo* foi de Elizana Schaffel Bremenkamp, em 2014. O estudo foi realizado na comunidade de Caramuru, no município de Santa Maria de Jetibá, e dedicou-se a pesquisar basicamente dois temas: a situação sociolinguística de uma língua de imigração e as consequências de seu contato com a língua majoritária. Insere-se na área da Sociolinguística, especificamente, nos estudos de contato linguístico: língua pomerana em contato com a língua portuguesa.

A pesquisa vislumbra os contextos históricos e atual, a fim de verificar o processo de manutenção da língua nesses muitos anos de imigração. Segundo a pesquisadora, isso implica averiguar, dentre outras coisas, as atitudes e a lealdade linguística, e o possível desenvolvimento do bilinguismo aditivo que é adquirir uma nova língua sem intenção de substituir a língua materna. Investiga *in loco* a real situação dos pomeranos: seu estágio vitalício atual, sua história e sua vida a partir da história dos falantes. Por fim, a autora analisou a manutenção do pomerano por 150 anos, na tentativa de elucidar os fatores da manutenção e aclarar seu grau de vitalidade.

Bremenkamp (2014) também investigou como são aprendidas e até que ponto são mantidas e usadas as línguas pomeranas e portuguesa no município de Santa Maria de Jetibá. Por meio de pesquisa exploratória de campo, a pesquisadora entrevistou 40 descendentes de pomeranos, dividindo-os de acordo com os principais grupos de fatores sociais: gênero, faixa etária e escolaridade. As entrevistas foram realizadas, majoritariamente, em pomerano, com intento de obter informações sobre o uso e preferência linguística dos sujeitos da pesquisa, bem como a observação sistemática da comunidade e dos falantes por meio da investigação da Observação Participante.

Os resultados de Bremenkamp (2014), no que tange ao repertório linguístico da comunidade, indicam que envolvem pelo menos três línguas: o português, o pomerano e o alemão, este último falado pelos mais idosos. Constatou que, entre as faixas etárias de 09 a 55 anos, são todos falantes da língua oficial e de imigração. Nesse sentido, a autora atribui à escolarização um fator que interfere nas competências, pois a pesquisa mostra que as pessoas com menos escolaridade possuem uma maior competência na língua pomerana; em contrapartida, as pessoas com maior grau de escolaridade possuem maior competência em português. Ou seja, entre os mais jovens, a faixa etária que corresponde ao período de escolarização demonstra preferência linguística pelo português.

Bremenkamp (2014) compreende que esse grupo (jovens entre 14-30 anos) é bastante afetado pelo preconceito linguístico, bem como pelo mercado linguístico. Em relação às atitudes linguísticas dos pomeranos para com as línguas de imigração e oficial, revela-se que a comunidade mostra-se inteiramente favorável ao bilinguismo. Os resultados ainda evidenciam que a comunidade é bilíngue em 85%. Quanto à manutenção da língua pomerana, a autora traz cinco fatores como favorecedoras da manutenção: a instalação da comunidade na zona rural; o grande número de casamentos interétnicos; a religião; a dissimilaridade cultural; e a recente introdução da língua minoritária na escola. Quanto aos domínios e às funções sociais, as análises apontam para um alto grau de bilinguismo em quase todas as funções e âmbitos. A autora sugere que, diante desses resultados, o momento atual requer atenção e cuidado para com o repasse da língua pomerana no âmbito da família.

Outra pesquisa que consideramos relevante discorrer é a dissertação defendida no ano de 1995, no Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Unicamp, denominada *Ontem e Hoje: Percurso Linguístico dos pomeranos de Espigão D'oeste – RO* de autoria de Maria do Socorro Pessoa. A pesquisa estudou a comunidade dos pomeranos, estabelecida na região do município de Espigão D'oeste, estado de Rondônia, originários do Espírito Santo, provenientes da migração interna na década de 70. A eleição do tema parte de uma preocupação da autora com o alto índice de reprovação percebida na fase da alfabetização.

Pessoa (1995) apresenta a história dos pomeranos de Espigão D'Oeste, destaca usos e costumes e tem como objetivo principal problematizar a história do percurso linguístico dessa comunidade, contemplando os fatores sociolinguísticos de tal percurso. A investigação do percurso linguístico dessa comunidade parte de dados de sua história, procurando entender as mudanças sofridas ao longo do tempo. Ao lado disso, descreve a situação linguística atual da comunidade, considerando sua organização sociocultural e suas relações com a sociedade regional envolvente. A questão básica norteadora de todo o trabalho é "Que fatores atuam no sentido de promover a perda e/ou manutenção da língua pomerana na comunidade dos pomeranos de Espigão D' Oeste, em Rondônia"? Além disso, apresenta a comunidade de fala dos pomeranos do ponto de vista dos usos linguísticos e atitudes manifestas com relação ao português e ao pomerano. De acordo com a autora, é possível apontar que ocorreu um grande recuo da língua pomerana, paralelo a um visível avanço da língua portuguesa dentro da comunidade.

Pessoa (1995) afirma que dezenas de crianças nessas escolas enfrentam até quatro anos de reprovação no primeiro ano de alfabetização escolar porque são, ainda, monolíngues em pomerano. Segundo a autora, a escola não dispõe de uma metodologia capaz de integrá-las à aprendizagem de leitura ou aos conteúdos das propostas curriculares de ensino de língua portuguesa. A pesquisadora acredita que, com e por essa pesquisa, estará, ainda que indiretamente, abrindo caminhos para novas perspectivas de alfabetização escolar dessas crianças, pois acredita que a língua é o principal elemento da cultura de um povo e que, quando a cultura de um povo é destruída, ele fica desprotegido e facilmente pode desaparecer. Sabe-se que

a língua de uma comunidade exposta ou sujeita ao processo de assimilação é, geralmente, a última forma de cultura a ceder terreno e a ser absorvida.

A pesquisadora apresenta também alguns fatores responsáveis por essa situação e considera que a estabilização da comunidade aliada à proximidade com a zona urbana possibilitou a abertura da comunidade às relações exteriores e trouxe a escola, o sindicato e a igreja, veículos propagadores da língua portuguesa e de atitudes positivas em relação a essa. Nesse sentido, afirma que o único grupo que permaneceu fortemente monolíngue em pomerano são aquelas pessoas que, buscando isolamento, se apegam às tradições e, conseqüentemente, à língua pomerana: os idosos e os trabalhadores da terra.

3.2 TESES

A tese defendida por Ismael Tressmann (2005), na UFRJ, intitulada *Da sala de estar à sala de baile: estudos etnolinguísticos de comunidades camponesas pomeranas do Espírito Santo*, tem como objetivo descrever e analisar a arte verbal, por meio de um estudo etnolinguístico sobre as comunidades pomeranas no Espírito Santo. Sua pesquisa foi realizada em Santa Maria de Jetibá-ES, onde existe maior concentração de descendente de imigrantes pomeranos, ricos em tradições orais. O autor analisou textos orais produzidos por esse grupo étnico, numa interface entre a linguística e a antropologia, de modo a verificar, na inter-relação forma e sentido, os aspectos sociais e estéticos da produção oral dos pomeranos.

A tese do autor traz uma contribuição à documentação das tradições orais de minorias étnicas do Brasil, que é um acervo ainda vivo entre os camponeses pomeranos do Estado do Espírito Santo e até bastante conhecido, mas ameaçado em sua textualidade oral e sem registro científico sistemático. Tressmann (2005) identifica alguns gêneros verbais pomeranos como a fala informal (notícia/novidade, fofoca, piada, conversa comum), a fala declamada (provérbios; brincadeiras infanto-gjuvenis), a fala formal/cerimonial (fala-convite proferida pelo convidador do casamento ou do convidador do enterro, fala do voto-conselho executada no ritual

de núpcias etc) e o canto (canção de baile, acompanhada pela concertina, cantiga de ninar e cantiga de roda) que é muito utilizado na linguagem dos pomeranos. Os tipos de discursos se diferenciam na questão da informalidade/formalidade, dependendo do contexto em que acontecem e dos participantes, além das relações entre eles, do conteúdo abordado e das expressões textuais.

De acordo com Tressmann (2005), a língua pomerana deriva da família Germânica Ocidental e da subfamília Baixo-Saxão e ainda, segundo o autor, também fazem parte desse subgrupo as línguas Vestfaliano, Afrikâner, Platt Menonita e o Holandês, entre outras. Em sua pesquisa, frisa que o pomerano é uma língua e não um dialeto alemão. O autor afirma que 90% dos membros da comunidade pomerana são bilíngues pomerano/português; que a língua pomerana é a língua materna da maioria dos descendentes, que o português é adquirido na escola e que somente 40% adquirem ambos simultaneamente.

Ainda de acordo com Tressmann (2005), a língua pomerana é mais falada na zona rural, apesar de também ser usada na zona urbana, tanto no comércio como na fala cotidiana. Destaca também que o pomerano é mais falado pelas mulheres do que pelos homens e está mais presente entre os mais idosos do que entre os jovens. O uso do português vai depender do grau de escolaridade, pois, segundo o referido autor, quanto mais perto da idade jovem e da formação escolar, tanto mais marcante é a presença do português.

O autor considera a língua como o elemento de maior importância na construção dos limites da identidade étnica e social, em relação aos demais grupos germânicos, italianos e aos brasileiros. O autor também afirma que a cultura dos pomeranos demonstra ser criativa e dinâmica, que os novos costumes adotados com os brasileiros não causaram rupturas com a tradição e tem uma relação de continuidade com as práticas culturais da época anterior à imigração, inter-relacionando passado e presente.

A tese defendida por Carmo Thum, em 2009, na UNISINOS, em São Leopoldo/RS, denominada *Educação e memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos*

Tapes analisou os silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes, Rio Grande do Sul, analisou os silêncios e reinvenções pomeranas diante dos processos de opressão das instituições formativas. Foram considerados os seguintes aspectos: a cultura material e imaterial; a perspectiva de ação pedagógica dos professores e os ritos de passagem comunitários que envolvem a cultura como um todo. Em suas análises, o autor buscou compreender as relações constitutivas do modo de ser de cultura local, em especial a cultura pomerana da serra dos Tapes, investigando a cultura material e imaterial, presentes em torno das casas e das escolas e, assim, entender o significado dos seus ritos e modos de ser. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, cuja orientação principal, em termos metodológicos, foi a etnografia.

A coleta de dados foi constituída por meio de levantamento bibliográfico, análise documental, participação pesquisante, entrevistas, conversas informais, rodas de diálogo, produção e análise de fotografias e inventários. Pelo diálogo, o pesquisador tentou compreender a realidade local, recorrendo ao processo de interpretação das imagens, a partir das narrativas da comunidade pesquisada. A pesquisa envolveu três escolas da Serra dos Tapes, localizadas nas zonas rurais dos municípios de Pelotas, Canguçu, Arroio do Padre e São Lourenço do Sul.

Thum (2009) argumenta que a imigração pomerana no Rio Grande do Sul é diferente de outros grupos imigrantes (alemães), devido às conjunturas históricas constitutivas dos pomeranos e o processo de isolamento e silenciamento vivido no sul do Brasil. Silenciamento, esse, que segundo o autor se dá sob as abas do poder religioso, escolar, do comércio, e da linguagem, mas somente nos espaços públicos, porque na vida cotidiana mantém práticas e reinventa-se no encontro com as demais culturas locais. Para o autor, essa capacidade de reinvenção demonstra a necessidade de uma educação que respeita as diferenças, contribuindo, efetivamente, na potencialização da cultura como fonte de conhecimento.

O pesquisador afirma, por meio da pesquisa, que é possível considerar que a cultura local na Serra dos Tapes é multidiferenciada, reinventada no convívio de diferentes grupos humanos presentes no mesmo espaço; sofre o silenciamento ideológico da

cultura alemã; apropria-se de princípios da cultura germânica, negra, indígena e portuguesa (todas essas envolvidas pela cultura gaúcha). Assim, destaca que a cultura pomerana no Sul e do sul do Brasil é condicionada e reinventada pelas relações políticas que a construíram.

Outra tese que traz contribuições nos estudos que se referem aos descendentes pomeranos foi desenvolvida por Rosali Rauta Siller, em 2011, intitulada *Infância, Educação Infantil, Migrações* no Programa de Pós Graduação de Educação da Unicamp, em 2011. A pesquisa teve como objetivo investigar como as crianças que vivem em contextos de migração em geral, e de imigração pomerana em particular, produzem, reproduzem e difundem as práticas sociais de seus grupos étnicos culturais e de outros, por meio das relações que estabelecem com seus pares e com profissionais da educação.

A pesquisa foi realizada em dois Centros Municipais de Educação Infantil, no município de Santa Maria de Jetibá, ES. A compreensão de como as crianças migrantes vão construindo suas identidades culturais em contextos diaspóricos, são trazidas às categorias de cultura popular, diáspora, identidade cultural, culturas híbridas, “estabelecidos” e “outsiders” e circularidade cultural. (HALL, 2003; GINZBURG, 2006; 2009; ELIAS, 2000).

Dentre as metodologias utilizadas na produção dos dados, na análise e interpretação das vozes dos sujeitos da pesquisa que foram crianças pequenas (da Educação Infantil) e as suas famílias em contextos migratórios, destacam-se a etnografia e a história oral. A produção dos dados foi resultado de observações diretas por meio de registros em diários de campo, relatos das crianças, depoimentos de profissionais e de membros das famílias, filmagens, fotografias, histórias. Segundo Siller (2011), foi possível constatar que, em ambos os contextos das escolas, as práticas dos docentes são marcadas pela abordagem monocultural e monolíngue e, talvez não de forma intencional, contribuem para apagar as diferenças de sua cultura para assimilarem um padrão homogeneizador de cultura nacional, estabelecido pela língua portuguesa, pela religião católica, pelo trabalho e valores urbano-industriais. Porém, na escola localizada fora do centro urbano, essa

abordagem nas práticas docentes teve menos efeito, e os meninos e meninas desenvolveram um padrão cultural mais isolado, construindo sua identidade cultural de pertencimento pomerano, interpretado, algumas vezes, como resistência ao modelo dominante e homogeneizador.

A manifestação da identidade cultural desses grupos é manifestada principalmente pela língua materna, o pomerano, mas também na religiosidade, no trabalho, no lúdico, dentre outras, num movimento de hibridismo cultural com a cultura brasileira, porém mantendo os elementos da sua própria cultura. Entretanto, na escola localizada próxima ao centro urbano, foram percebidas práticas de meninos e meninas pomeranas estabelecidas há mais tempo na região e também as recém chegadas que demonstraram vergonha de se vincularem à origem pomerana e também àquelas de outros grupos étnicos que sofriam um “estranhamento”, que se sentiam “fora do lugar”.

A pesquisa de Siller (2011) apontou que as instituições pesquisadas apresentam-se *enraizadas, fixas, territorializadas*, e tem como padrão uma identidade nacional cuja referência é a língua, o povo, o território, em que as práticas docentes se baseiam na ideologia da sociedade dominante. A autora destaca que as instituições de Educação Infantil podem ser espaços privilegiados para trazer à tona as práticas culturais hegemônicas e que essas podem possibilitar a construção de práticas pedagógicas positivas, com o intuito de contribuir para a promoção do reconhecimento e do diálogo entre os diferentes grupos étnicos, com seus diferentes saberes e práticas. Nesse sentido, a pesquisa apresenta o desafio para a construção de uma Pedagogia da Infância Intercultural e Multilíngue que lute contra a discriminação e promova uma educação emancipatória.

3.3 REVISÃO DOS TRABALHOS MONOGRÁFICOS DO CURSO ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO 2009/2010

Sobre o povo tradicional pomerano, integrantes do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Culturas, Parceria e Educação do Campo* do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, realizaram a revisão das produções apresentadas e/ou

desenvolvidas durante o curso de Especialização em Educação do Campo. O curso, sob coordenação do Prof. Dr. Erineu Foerste foi oferecido durante os anos de 2009 e 2010 pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Foram ofertadas 350 vagas em 10 polos da Universidade Aberta do Brasil no interior do Espírito Santo, para atender a profissionais do ensino da Educação do Campo, remetendo a populações camponesas, incluindo principalmente trabalhadores da agricultura familiar (assentamentos de Reforma Agrária, quilombolas, indígenas, pomeranos entre outros).

O objetivo central do curso foi promover políticas afirmativas de valorização de territórios camponeses, povos tradicionais que vivem da terra, com resgate de identidades e saberes da terra. Culminando com a produção de trabalho/projeto monográfico por cada um dos cursistas, investigando questões da prática docente e/ou da gestão educacional em diferentes contextos camponeses. Esses trabalhos monográficos foram analisados pelos integrantes do grupo de pesquisa, com objetivos diversos, dentre eles o de buscar pistas que permitissem verificar a presença da cultura e educação pomerana no contexto da educação do campo.

Com a pesquisa, foram encontrados oito trabalhos, cujos títulos remetem imediatamente à presença pomerana na educação do campo e quatro que discutem a educação em contexto pomerano, embora os títulos não o evidenciem imediatamente. Ao analisarmos os temas, percebemos preocupações variadas, destacando-se a questão linguística em quatro trabalhos. Culturalmente, a língua é o fator de maior expressão. Segundo Bahia (2000), “[...] a língua pomerana e a língua alemã são fundamentais na transmissão da tradição oral e na elaboração da identidade étnica e social.” (p.86). De acordo com a autora, o casamento interétnico é mais bem tolerado quando ocorre entre a mulher pomerana e o homem *brasileiro*, pois a transmissão oral fica menos comprometida, tendo em vista que a educação é papel da mulher. As monografias da Especialização em Educação do campo, já demonstram uma preocupação maior em relação à formalização e institucionalização da língua e da cultura pomerana pelas escolas (Bausen-Kuster (2010); Braun (2010), De Paula (2010); Tesch-Nitz (2010).

A institucionalização da língua pomerana é uma preocupação constante de Bausen-Kuster (2010) que, ao discutir as políticas públicas voltadas à manutenção da língua, e traz o debate de sua prática profissional ao mundo acadêmico, bem como a valorização da diversidade linguística em âmbito educacional, que considera ainda muito hostilizada no Brasil. Para discorrer sobre esse aspecto, por uma política pública que valorize as línguas, especialmente as línguas minoritárias, descreve a ação implementada nos municípios capixabas sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO, que desenvolve um trabalho político e pedagógico de valorização e fortalecimento da língua oral e escrita pomerana nas escolas.

A educação de pomeranos é discutida também por Zandonadi (2010), Foeger (2010), Marquadt- Dettmann (2010) e Koeler (2010) que trazem discussões acerca do currículo praticado em contexto pomerano. Percebemos a preocupação do reconhecimento da identidade cultural dos alunos de origem pomerana numa perspectiva da valorização da cultura local, sobretudo a cultura campesina. As escolas, até há pouco, embora estivessem localizadas em contexto campesino, com predominância da cultura pomerana, insistiam em manter-se alheias a essa peculiaridade, visando atender ao currículo comum, cujos objetivos voltavam-se especialmente em padronizar o ensino obedecendo ao sistema nacional.

Sabidamente, porém, as comunidades, a partir de lideranças comunitárias e pais engajados por uma educação que contemplasse especificamente as populações rurais com suas peculiaridades, consolidaram a escola diferenciada que acredita no homem do campo e na possibilidade de promover uma educação que resgate o valor da terra e que contribua para tornar o agricultor familiar autossustentável. Essa discussão é trazida por Koeler (2010) ao abordar a inserção da Pedagogia da Alternância entre camponeses pomeranos no município de Santa Maria de Jetibá, que, até 2010, era o único município do Espírito Santo a contar com duas escolas com essa metodologia de ensino. Dentro da sala de aula, a atuação de professoras contra a corrente padronizadora também aparece nos demais textos analisados. A presença do saber popular e do lúdico na sala de aula, trazidas por Plaster-Waiantd (2010) e Hoffmann (2010), comprovam que as professoras não se mantiveram alheias às comunidades que as cercavam. Ao contrário, convidaram-nas a participar

da construção dos saberes em sala de aula, a partir de sua cultura, abrindo espaço para a comunidade, num esforço de somar conhecimentos localmente produzidos ao conhecimento escolar.

Evidencia-se que a produção das monografias para a Especialização em Educação do Campo oportunizou trazer à tona o debate acerca da educação pomerana. As cursistas que, cotidianamente, vivem a realidade da educação em contexto pomerano não mediram esforços em expor suas práticas, preocupações, anseios e perspectivas. E oportunamente introduziam a discussão na Universidade Federal no intuito de se fazer ouvir.

3.4 OUTRAS PRODUÇÕES CULTURAIS QUE CONTRIBUEM PARA A NOSSA DISCUSSÃO

Destacamos algumas produções externas que merecem ser citadas, por trazerem contribuições no entendimento ao processo histórico, social, cultural e educacional dos descendentes pomeranos, como no livro intitulado *Imigrante no Século de Isolamento: 1870-1970*, de autoria do Ivan Seibel. O livro tem como base o relatório de pós-doutorado em História, apresentado ao Programa de Pós-Graduação das Faculdades EST (Escola Superior de Teologia), São Leopoldo, RS.

O estudo sistematiza e analisa fatos relacionados ao dia a dia da vida da população das colônias teuto-brasileiras, no Estado de Espírito Santo, tendo como foco principal os descendentes de imigrantes pomeranos, dentro de um cenário social, religioso, político, econômico e educacional; época que compreende os anos de 1870 e 1970. O autor contabilizou um total de cinquenta entrevistas, as quais mostraram que os protagonistas desse processo de povoamento passaram por muitas dificuldades, mas também obtiveram bons resultados. A pesquisa resgata relatos históricos dos imigrantes e de seus descendentes neste estado, que adotaram um modelo de vida social muito fechado e que, durante praticamente um século, os levou a um relativo distanciamento da população brasileira. Segundo Seibel, os pomeranos que aqui vivem como brasileiros, ainda mantêm vivas suas tradições europeias. O autor destaca que o pomerano é um cidadão brasileiro com

um grande potencial de trabalho, que quer conservar seus valores culturais, mas que precisa descobrir novos caminhos para o seu desenvolvimento.

Seibel (2010) salienta que a discussão dos resultados da presente pesquisa foi feita ao longo da obra, mostrando que os teuto-brasileiros capixabas que, a partir de lembranças transmitidas oralmente de geração em geração, desenvolveram uma cultura muito própria, criaram imagens saudosistas que hoje são lembradas em canto e verso e visualizadas em suas danças folclóricas e memórias.

Os trabalhos supracitados servem de interlocução com a nossa temática, por registrarem diferentes realidades de escolarização nesse contexto bilíngue dos pomeranos e fomentam o debate sobre o tema nesse cenário; apresentam aspectos de como se dá a prática de escolarização nesses locais, discorrendo sobre a identidade linguística, social e étnica que se pautam na relação de uma língua de imigração e o português. Esses trabalhos foram realizados em duas fases. O primeiro período é anterior a 2005⁴⁵, que, em sua maioria, discorrem sobre aspectos da língua no que concerne sobre a dificuldade de comunicação, barreira linguística, os conflitos de aprendizagem, especialmente nos primeiros anos da escolarização, denunciam a falta de sensibilidade com a cultura dos alunos descendentes pomeranos, a falta de visibilidade, do silenciamento e ataque à alteridade desse grupo, sobretudo, em que a cultura da escola não levava em consideração a cultura dos alunos. Sendo assim, as pesquisas sinalizam a importância da construção de propostas interculturais e bilíngues no intuito de respeitar os direitos linguísticos e as diferenças culturais e étnicas dos alunos.

As pesquisas realizadas depois de 2005, em que foi iniciado o processo de instauração das políticas e práticas de salvaguarda e manutenção da cultura e a língua pomerana, já trazem reflexos proporcionados pelo PROEPO. Nesse sentido, a interlocução com esses trabalhos já realizados será de extrema importância para entendermos o que a nossa investigação se propõe: de analisar como os sujeitos veem, interagem e promovem a sua cultura e, em especial, a língua pomerana, a partir dessa nova fase que permite a sua presença no ambiente escolar.

⁴⁵ Anterior à implementação do PROEPO.

4 DIÁLOGOS SOBRE CULTURA, LÍNGUA E IDENTIDADE: UMA DISCUSSÃO NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Em meio a tantas mudanças e questionamentos, enquanto sujeitos inseridos nessa nova trama da sociedade, ressaltam-se fortemente as questões das diferenças entre os grupos étnicos, classes, gêneros etc. Nesse embate, muito se tem falado sobre a valorização das culturas; entretanto, ainda há lacunas que necessitam ser preenchidas, quando se trata de grupos minoritários, como os indígenas, quilombolas e descendentes de pomeranos, entre outros, principalmente no que concerne às línguas faladas por esses grupos.

Neste capítulo, versaremos sobre algumas abordagens teóricas que, a nosso ver, servirão de suportes científicos para os nossos questionamentos, uma vez que estamos lidando com um grupo social que possui particularidades e especificidades, e que necessitam de um olhar que nos instigue a refletir e dialogar com conceitos que possam contribuir sobre o seu modo de vida e a sua relação com a língua. Nesse sentido, nos apropriamos dos conceitos de língua que versam sobre a sua constituição e diversidade entre as mesmas (GERALDI, 2010) e a produção e reprodução da *língua legítima* (BOUDIEU, 1996) estudos culturais (BRANDÃO, 2002; CANCLINI, 2009; CANDAU, 2011; FREIRE & FAUNDEZ, 1985; HALL, 2006, 2011; PADILHA, 2004; SILVA, 2011; WOODWARD, 2011;) contextualizando o bilinguismo, educação bilíngue, direitos linguísticos, política linguística e sociolinguística educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; CAVALCANTI, 2009; CALVET, 2002, 2007; FREEMANN, 1998; OLIVEIRA, 2000, 2007).

4.1 LÍNGUA

O ser humano, pela sua capacidade de transformar e evoluir, ansiou expressar seus pensamentos e sentimentos. Para alcançar tal façanha, desenvolveu a linguagem. Os conceitos de língua e linguagem estão relacionados e, por meio deles, o homem é capaz de interagir verbalmente com o outro, expressar seus sentimentos, seus pensamentos, comunicar-se por meio da fala e da escrita. Com esse artifício, por

meio da linguagem, as relações sociais estreitaram-se e as ideias, a cultura, as ideologias e os conhecimentos puderam ser amplamente difundidos.

A origem das línguas e a diferença linguística são cercadas por mitos, mesmo que apareçam de distintas formas e épocas. No campo Teológico, um mito bastante conhecido por todos é descrito numa passagem bíblica, em Gênesis, capítulo 11: 1-9, da Torre de Babel. Logo no primeiro versículo, afirma-se que “em toda a terra havia apenas uma linguagem e uma só maneira de falar”. Essa estrutura “Torre de Babel” construída para alcançar o céu, evidencia que, inicialmente, existia apenas uma língua falada no mundo. Pressupõe-se que esse fato já sinaliza que a diversidade de línguas daí surgidas seria um castigo de Deus. O “castigo” fez com que ninguém mais se entendesse e não se entendendo os construtores interromperam os seus trabalhos se dispersando por toda a terra, dando origem às diversas culturas e diferentes línguas que se falam no mundo. Esse mito de Babel nos proporciona refletir sobre os problemas mais intrincados, referentes às línguas, pois se antes tínhamos unicidade, agora temos a diversidade. Nota-se que a língua e os mitos de sua origem é algo que nos acompanha desde a era judaico-cristã.

Se a teologia tem uma explicação para sua origem, a ciência trabalha com várias teorias acerca do tema, sem chegar a uma definição convincente. Segundo Américo Venâncio Lopes Machado Filho⁴⁶,

[...] a origem das línguas é controversa e tem dado margem a hipóteses fantasiosas e pouco científicas. O que se pode afirmar é que as línguas naturais são uma resposta à própria evolução humana, que foi biológica e socialmente condicionada. Ir além disso seria trabalhar no plano do impressionismo MACHADO FILHO, 2013).

Analisando o processo e as consequências da trama de Babel, corroboramos com Geraldi (2010, p.70) “se Babel introduz as diferentes línguas, introduz também um outro conceito: o de estrangeiro. E ainda, assim a diferença linguística diz também quem é estrangeiro: aquele que fala diferente”. O referido autor traz ainda que

⁴⁶ Professor do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), autor de *Como surgiram as línguas?* Disponível em: <http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/preunivesp/4664/como-surgiram-as-l-nguas-.html>. Acesso em: Mar. 2014.

Babel inaugura num só gesto dois movimentos: o mito da unidade perdida e o da diferença como castigo divino. Conviver com a diferença passa a ser uma condenação, não um enriquecimento das formas de experiência e compreensão do mundo e da vida. E ainda, “este pertencimento à língua é também pertencimento ao grupo: E a identidade funda o estrangeiro e a exclusão” (GERALDI, 2010, p. 71).

Na metáfora da Torre de Babel, em que se aborda a confusão das línguas, pode-se extrair a ideia de uma “autoridade” que seria portadora de todas as línguas, fato que permite a emissão de ordens. Na constituição dos Estados, a ideia de se formar uma unidade linguística se deu para que a população entendesse as leis. Nesse processo, se torna evidente de como as línguas se impuseram historicamente e está frequentemente ligada à formação dos seus territórios. No Brasil, nos reportamos ao período pombalino e, mais tarde, reforçado pelo período Estado Novo, como um fato semelhante às reflexões trazidas por Bourdieu (1996), quando trata da Produção e a Reprodução da Língua Legítima.

Numa sociedade hierarquizada pelas classes, a instituição de uma língua como oficial e legítima é determinante como um mecanismo de poder e de identidade que vai disseminando-se e impregnando o imaginário popular e, assim, passa a perceber, no domínio dessa língua, uma forma de prestígio e ascensão social. Bourdieu (1998), a partir da formulação do conceito de *língua legítima*, conseguiu expor bem essa ideia, quando mostra que, para um determinado Estado, a língua única expressa o poder, sendo, dessa forma, mais reconhecida do que conhecida.

A língua faz parte de nossas vidas em todos os âmbitos. Nossa vida é articulada por meio das trocas e expressões linguísticas nos mais diversificados momentos de interação social; e é nessas trocas que se expressam as relações de poder. Bourdieu (1996), analisando a relação entre a língua e as condições sociais de sua utilização, postula que, no meio social, existe um mercado que regula e estrutura a circulação, troca e valor de bens materiais (como a força do trabalho, as mercadorias, os serviços) e que, da mesma maneira, há também um mercado que orienta e regula a troca de bens simbólicos (os conhecimentos, as obras de arte, a música, a linguagem) entre os quais está a língua, e que essas circulam em relações de trocas desiguais.

Segundo Bourdieu (1996, p.23), “[...] não se deve esquecer que as trocas linguísticas –relações de comunicação por excelência –são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus receptivos grupos.”

Conforme o autor, o sistema escolar exerce um papel fundamental na consolidação desse processo que conduz à elaboração, normatização, legitimação e à imposição de uma língua oficial, pois ela ajuda a definir a concepção de língua única. É nesse espaço, e na relação de comunicação linguística dos agentes educacionais (professores, alunos), que se instaura e funciona o que Bordieu (1996) chama de mercado linguístico.

A língua oficial tem parte com o Estado. E isto na sua gênese como nos seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória nas ocasiões oficiais e nos espaços oficiais (Escola, administrações públicas, instituições políticas, etc), essa língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são medidas (BORDIEU, 1996, p.32).

Esse mercado linguístico é dominado pelas camadas cultas da sociedade que determinam o funcionamento da língua em determinadas situações. No espaço escolar, atua a serviço do mercado cultural e linguístico para reproduzir e difundir uma “linguagem legítima”, em que a criança vai aprender uma língua que muitas vezes não condiz com a sua realidade linguística e social na qual ela está inserida, mas terá que adquirir, se enquadrar às normas dessa língua escolar. Nesse sentido, o domínio da linguagem, os seus usos, produzindo e legitimando determinadas formas como ela se realiza, em que se estabelece uma norma linguística (gramática, normas, gêneros, regras) e de valores arbitrários, por meio da publicidade desse ou daquele registro, é uma forma de poder.

Outro fato que está impregnado no imaginário dos próprios falantes e da sociedade em geral é de que as línguas minoritárias, por serem em sua maioria de tradição oral, são desqualificadas, atribuindo-se o caráter de inferioridade e de pouco valor. A falta de reconhecimento da existência de um país plurilíngue concebe o monolinguismo como a norma para os estudos em variados campos. Nesse sentido,

conforme Cavalcanti (1999, p.393) “[...] há uma maioria de contextos bidialetais nas escolas públicas brasileiras e esses contextos são ignorados ou apagados e passam a impressão de cenário monolíngues.”

Dizer que uma variedade linguística é errada ou inadequada é dizer que o modo como os sujeitos que a falam se constituíram é errado e inadequado: interditar formas linguísticas é interditar sujeitos. Corrigir formas linguísticas é trabalhar pela uniformidade, em benefício do mito da unidade, com prejuízos incalculáveis para a multiplicidade das formas de compreensão da vida (GERALDI, 2010, p.61).

O resultado desse processo gerou, entre os falantes de outras línguas que não a oficial, atitudes negativas frente a sua língua, levando-os à baixo-estima e ao deslocamento linguístico. Isso é observável em nosso contexto de pesquisa, entre os pomeranos, quando ouvimos discursos de que se sentem envergonhados ao falar, se sentem inferiorizados, de que a língua pomerana é feia, e ainda por estar relacionada com população campesina considerada uma língua da roça.

Conforme Yaguello⁴⁷ (1990, p.14) aduz que “[...] a comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptadas ou resistência à hierarquias, utilização da língua pela classe dominante para reforçar o seu poder.”.

Se analisarmos o caminho percorrido pelas diversas línguas extintas, nota-se exatamente isso, que elas desapareceram ou desaparecem por falta de promoção que garantam a sua vitalidade. É preciso torná-las visíveis, pois permanecer às margens acelera o processo de desaparecimento, fazendo com que outra de maior prestígio tome o seu lugar entre os grupos. Corroborando com Geraldi “[...] traduzir tudo para um mesmo sentido é empobrecer a humanidade. Negociar sentidos é enriquecer a experiência humana como um todo e a vida de cada um” (GERALDI, 2010, p.73).

Nesse sentido, podemos afirmar como ainda é hostil, em nosso país, tratar da diversidade cultural e linguística, sobre a importância dessa diversidade para a nação e para a humanidade e dos direitos fundamentais das minorias.

⁴⁷ Yaguello, Marina. Apresentação. In Bakhtin, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1990.

4.1.1 Considerações sobre bilinguismo e educação bilíngue em contexto de língua minoritária

É comum, em nosso sistema escolar, em contexto brasileiro, quando se fala de educação bilíngue, fazer de imediato uma analogia à educação dos povos indígenas, uma vez que são poucas as menções no sistema escolar sobre a situação dos falantes de outras línguas de uma considerável proporção no país.

A Constituição de 1988, que assegura às comunidades indígenas o direito à educação bilíngue, foi um marco importante a qual incorporou, pela primeira vez na história, o reconhecimento dos povos indígenas como etnias que têm o direito coletivo às suas culturas e às suas línguas, garantindo, dessa maneira, a educação bilíngue, graças ao movimento indígena, ao trabalho de indigenistas, de Organizações Não Governamentais e grupos de pesquisas de universidades.

Os direitos assegurados pela Constituição de 1988 se concretizaram com a publicação do Referencial Nacional para escolas Indígenas em 1998. Embora, nesse período, as línguas de imigração não estivessem presentes, organizados para reivindicar os seus direitos linguísticos, a conquista da educação indígena abriu caminho, motivando as outras línguas a lutar pelos seus direitos. Significativos avanços foram dados, mas ainda a maioria permanece sem visibilidade e, geralmente, permanece excluída e posta às margens do debate público e social, inclusive pela escola, que, muitas vezes, as veem como um problema à aprendizagem, equivocando-se do seu real papel construtivo.

Reitero que a educação bilíngue para os povos indígenas foi uma conquista incomensurável, entretanto, lembremos que há outras comunidades étnicas e linguísticas que têm direitos também a um ensino bilíngue, porém esses direitos ainda são muito tímidos. A estratégia por uma política educacional que reconheça as demais línguas fica, em sua maioria, a cargo de políticas microlocais e parte de interesses do próprio grupo linguístico. Como este estudo se concentra em pesquisar uma escola em contexto bilíngue pomerano-português, faz-se necessário discutir sobre bilinguismo e educação bilíngue nesse contexto de língua minoritária.

Para início desse diálogo, vale ressaltar que os estudos em contexto bilíngues são recentes. Por volta de 20 anos, entraram, prioritariamente, nos debates da linguística, embora tenha entrado em menor grau em outros programas. Também não podemos esquecer, como já mencionado neste trabalho, que as políticas que vêm pautando a educação brasileira estão centradas no mito do monolinguísmo (Cavalcanti, 1999; Bagno, 1999; Oliveira, 2000). Skliar (2009) afirma que

[...] a educação bilíngue numa dimensão política assume um duplo valor: o “político” como construção histórica, cultural e social, e o “político” entendido como as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional (SKLIAR, 2009, p.7).

O autor argumenta ainda que a possibilidade de estabelecer um novo olhar sobre a educação que valorize as diferenças linguísticas permite refletir sobre algumas questões ignoradas neste território, entre os quais menciona: as obrigações do estado para com a educação de comunidades que falam outra língua além do português. Tressmann (2005, p.103) reforça esse argumento, quando aduz que “há condicionamentos históricos, sociais e políticos que influenciam e até decidem sobre o uso ou não de uma língua em detrimento da outra”. Buscar uma definição para bilinguismo é algo complexo, amplo, divergente, pois engloba várias dimensões, além de não haver um consenso sobre o conceito entre os pesquisadores da área.

Dentre os inúmeros pesquisadores que advogam sobre este conceito (BLOOMFIELD, 1935; TITONE, 1972; HARMERS E BLANC, 2000; OXFORD, 2000), acreditamos que o conceito que nos parece mais adequado é o proposto por Macmanara (1967, *apud* MEGALE, 2005, p.2) que afirma que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente”.

No entanto, acreditamos que a compreensão de bilinguismo mais apropriada dentro do contexto que elucidaremos é a de Weirneich (1974, p. 17), que postula o bilinguismo como o uso alternado de duas ou mais línguas, ou seja, “o hábito de usar alternativamente duas línguas”.

No sentido de criar um entendimento sobre educação bilíngue, dentro do contexto estudado, que desenvolve o trabalho por meio do PROEPO e reconhece a língua minoritária da sua população, descreveremos os modelos de educação bilíngue mencionados por Freemann (1998, *apud* Mello, 2001), na tentativa de buscar uma aproximação com as discussões do autor para verificar como a língua é abordada no contexto escolar, *locus* da pesquisa. De acordo com Freemann (1998, *apud* Mello, 2001), existem três tipos de modelos de educação bilíngue:

- a) Modelo Transicional: visa à mudança da língua minoritária para a língua majoritária, a assimilação cultural e a incorporação das minorias na sociedade predominante.
- b) Modelo de Manutenção: visa à manutenção da língua minoritária, encoraja a manutenção dos traços de identidade e reafirma os direitos civis das minorias.
- c) Modelo de Enriquecimento: visa ao desenvolvimento da língua minoritária não apenas no nível individual, mas também no coletivo, encorajam o multilinguismo na escola e na comunidade e procuram integrar as minorias na sociedade de maneira autônoma.

Tendo como embasamento algumas pesquisas desenvolvidas sobre a escolarização dos pomeranos, e analisando a gênese do projeto/PROEPO, podemos inferir que o PROEPO se aproxima ao *Modelo de Manutenção* postulado por Fremann, pois encoraja os alunos a continuarem falando sua língua de herança e contribui para que permaneçam bilíngues.

No entanto, hoje o PROEPO é uma política educacional local, mas não uma ação isolada, pois está em consonância com as discussões em nível internacional e nacional sobre as políticas de salvaguarda e preservação do patrimônio imaterial, em que diversidade cultural começa a ganhar espaço no discurso oficial e em documentos oficiais do ensino. Sobre o assunto, Altenhofen (2004), cita que:

O trabalho no âmbito da política linguística em defesa da educação bilíngue e dos direitos linguísticos das comunidades indígenas foi fundamental para os avanços conquistados. Resta, no entanto, alargar essa perspectiva para o terreno das línguas de imigrantes, que sequer são mencionadas na legislação vigente, não obstante a sua representatividade em amplas áreas do sul do Brasil (ALTENHOFEN, 2004, p. 84).

Em se tratando dos PCN's, as questões sobre as línguas são mencionadas, porém, passam despercebidas e não são elaboradas ou enfatizadas.

E entre aparecer no documento e ser efetivamente parte da escola existe uma distância grande e essa distância passa pelos cursos de formação de professores assim como passa pelas decisões de políticas lingüísticas e educacionais. "A escola(rização) bilíngüe/bidialetal não faz [portanto ainda] parte da vida educacional brasileira". Em outras palavras, o bilingüismo de minorias e o bidialetalismo de majorias, na prática, ainda está naturalizado como invisível. (CAVALCANTI, 1999, p, 396)

Se fizermos uma análise geral do Brasil, perceberemos, a olho nu, que, geograficamente, nosso território possui uma rica presença de línguas. É perceptível de norte a sul.

No Brasil, não se pode ignorar os contextos bilíngües de minorias, uma vez que no mapa do país pode-se localizar em uma pincelada não exaustiva: i.comunidades indígenas em quase todo o território, principalmente, na região norte e centro-oeste; ii. comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, etc) na região Sudeste e Sul, que mantêm ou não sua língua de origem; iii. comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispano-falantes. Além dessa classificação geográfica, quando se focalizam os contextos bilíngües não se pode esquecer das comunidades de surdos que, geralmente, são criadas em escolas/instituições e que estão espalhadas pelo país. Todos esses contextos bilíngües são de alguma forma também "bidialetais", pois contemplam alguma variedade de baixo prestígio do português ou de outra língua lado a lado com a variedade de português convencionalizada como padrão. (CAVALCANTI, 1999, p. 388).

Conforme Cavalcanti, "o Brasil não reconhece e não encoraja o ensino bilíngüe no contexto de minorias linguísticas. A exceção fica com as comunidades indígenas, que têm na Constituição de 88 o direito assegurado para a educação bilíngüe" (1999, p. 395). Falar de comunidades bilingues ou bidialetais (CAVALCANTI, 1999) no Brasil, ainda é um discurso vago, pois a escola não as reconhece, devido ao processo naturalizado da invisibilidade desse tipo de bilinguismo e, assim, se aceita ainda que todos os alunos compartilhem de uma mesma e única.

4.1.2 A língua como um direito

Falar de línguas minoritárias no Brasil, especialmente de educação nesse contexto em que escolas recebem sujeitos falantes de outras línguas além do português, nos

remete discutir alguns dispositivos legais que garantam direitos aos falantes de praticarem suas línguas, tanto em âmbito individual quanto no âmbito coletivo, considerando que a Constituição Federal prescreve ser a língua portuguesa o idioma oficial da República federativa do Brasil. Com esses fundamentos, busca-se entender sobre a competência e os limites dos municípios ou estados que possuem línguas minoritárias para a concretização de políticas públicas necessárias à garantia desses direitos. O processo de discussão para se chegar a um conjunto de definições básicas e a uma série de condições mínimas para que as minorias possam exercer esses direitos foi iniciado por defensores dos direitos das minorias linguísticas (HAMEL, 2003).

Corroborando com Hamel (2003, p. 50-51) [...] “os direitos linguísticos fazem parte dos direitos humanos fundamentais, tanto individuais como coletivos, e se sustentam nos princípios universais da dignidade dos humanos e da igualdade formal de todas as línguas”. Ele ainda traz que

[...] No âmbito individual significa o direito de cada indivíduo a aprender e desenvolver livremente sua própria língua materna, a receber educação pública através dela, a usá-la em contextos oficiais socialmente relevantes, e a aprender pelo menos uma das línguas oficiais de seu país de residência. No âmbito das comunidades linguísticas, os direitos linguísticos compreendem o direito coletivo de manter sua identidade e alteridade etnolinguísticas. Cada comunidade deve poder “estabelecer e manter suas escolas e outras instituições educativas, controlar currículo e ensinar nas suas próprias línguas... manter a autonomia para administrar assuntos internos a cada grupo...e contar com os meios financeiros para realizar essas atividades (PHILLIPSON *et al*, *apud* HAMEL, 2003, p.51).

Sendo assim, serão apresentados alguns artigos de leis que respaldam as comunidades linguísticas para planejar e concretizar ações que contemplem esses direitos às minorias linguísticas. Como já discutido, o PROEPO não é uma ação desconectada de um movimento mais amplo; a consolidação dessa ação ocorreu no momento em que as discussões sobre a diversidade linguística e principalmente os direitos linguísticos entraram nas agendas em diversos tipos de ações no mundo.

A proclamação, no ano de 2008, como o Ano Internacional das Línguas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) se configurou como um grande avanço no reconhecimento da diversidade linguística

no mundo. A questão dos Direitos Linguísticos ganhou notoriedade com a elaboração da “Declaração Universal dos Direitos Linguísticos”. Tal Declaração foi resultado de longas discussões por representantes de todos os continentes e anunciada em Barcelona em 1996.

De acordo com Seiffert,

[...] a Declaração parte do pressuposto de que a situação de cada língua é o resultado da confluência e da interação de vários fatores, tais quais: políticos, jurídicos, ideológicos, históricos, demográficos, territoriais, econômicos, sociais, culturais e linguísticos (SEIFFERT, 2009, p 24) .

Segundo a Declaração, nos artigos 7º e 8º:

Artigo 7º

1. Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções.

2. Cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que ela está disponível para o uso individual como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criadora.

Artigo 8º

1. Todas as comunidades lingüísticas têm o direito de organizar e gerir os seus próprios recursos, com vista a assegurarem o uso da sua língua em todas as funções sociais.

2. Todas as comunidades lingüísticas têm o direito de dispor dos meios necessários para assegurarem a transmissão e a projeção futuras da língua.

Esse documento representa um marco na garantia de direitos, na difusão, escolha e usos da língua materna, pois assegura seus falantes de manterem e usar livremente sua língua em todos os âmbitos sociais. No entanto, tais direitos esbarram, muitas vezes, em ordens diversas que dificultam sua implementação, que é, geralmente, subordinada ao poder político do Estado.

A Constituição Federal Brasileira preceitua, em seu artigo 13, que a língua portuguesa é o idioma oficial da União. Não obstante, várias outras línguas são faladas por comunidades e grupos sociais em todo território nacional, o que caracteriza o Brasil como um país multilíngue, sem que isso seja reconhecido pelos

entes que compõem a unidade federativa. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) determina nos artigos:

Art. 210

Determina que sejam fixados conteúdos mínimos para a educação básica, de maneira a assegurar a formação comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais;

Art. 215

Garante a todos o pleno exercício dos direitos culturais e que o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas, afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional;

Art. 216

Define como patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira;

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece nos artigos 3º, 26 e 28:

Art. 3º

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura e o saber;

Art. 26º - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º - O ensino da História do Brasil levará em conta as condições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia.

Art. 28º - Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural.

Considerando que a Declaração Sobre os Direitos Das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, *aprovada pela resolução 47/135 da Assembleia Geral da ONU de 18 de dezembro de 1992 e atualizada em 13 de junho de 2008, estabelece em seus artigos:*

Art. 1º

1. Os Estados protegerão a existência e a identidade nacional ou étnica, cultural, religiosa e linguística das minorias dentro de seus respectivos territórios e fomentarão condições para a promoção de identidade.

2. Os Estados adotarão medidas apropriadas, legislativas e de outros tipos, a fim de alcançar esses objetivos.

Art. 2º

1. As pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas (doravante denominadas “pessoas pertencentes a minorias”) terão direito a desfrutar de sua própria cultura, a professar e praticar sua própria religião, e a utilizar seu próprio idioma, em privado e em público, sem ingerência nem discriminação alguma.

Art. 4º

3. Os Estados deverão adotar as medidas apropriadas de modo que, sempre que possível, as pessoas pertencentes a minorias possam ter oportunidades adequadas para aprender seu idioma materno ou para receber instruções em seu idioma materno.

4. Os Estados deverão adotar quando apropriado, medidas na esfera da educação, a fim de promover o conhecimento da história, das tradições, do idioma e da cultura das minorias em seu território. As pessoas pertencentes a minorias deverão ter oportunidades adequadas de adquirir conhecimentos sobre a sociedade em seu conjunto.

Uma das principais ações para a valorização da pluralidade linguística brasileira foi a assinatura da “Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural”, da Organização das Nações Unidas (ONU), firmada pelo Ministério da Cultura. De acordo com os primeiros artigos da Declaração: IDENTIDADE, DIVERSIDADE E PLURALISMO, que estabelece em seus artigos:

Art. 1º – A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

Art. 2º – Da diversidade cultural ao pluralismo cultural

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 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.

Art. 3º – A diversidade cultural, fator de desenvolvimento

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.

Art. 5º – Os direitos culturais, marco propício da diversidade cultural

Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes. O desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais, tal como os define o Artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e os

artigos 13 e 15 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa deve poder participar na vida cultural, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

O decreto 7.387, de 9 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), que trata da diversidade linguística com a Criação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística, tem garantido, a partir do reconhecimento das línguas brasileiras, que essas desenvolvam medidas de salvaguarda e fomento desse patrimônio imaterial. Assim decreta nos artigos 1º ao 8º:

Art. 1º - Fica instituído o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, sob gestão do Ministério da Cultura, como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

Art. 2º - As línguas inventariadas deverão ter relevância para a memória, a história e a identidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira.

Art. 3º - A língua incluída no Inventário Nacional da Diversidade Linguística receberá o título de "Referência Cultural Brasileira", expedido pelo Ministério da Cultura.

Art. 4º - O Inventário Nacional da Diversidade Linguística deverá mapear, caracterizar e diagnosticar as diferentes situações relacionadas à pluralidade linguística brasileira, sistematizando esses dados em formulário específico.

Art. 5º - As línguas inventariadas farão jus a ações de valorização e promoção por parte do poder público.

Art. 6º - Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios serão informados pelo Ministério da Cultura, em caso de inventário de alguma língua em seu território, para que possam promover políticas públicas de reconhecimento e valorização.

Art. 7º - O Ministério da Cultura instituirá comissão técnica com a finalidade de examinar as propostas de inclusão de línguas no Inventário Nacional da Diversidade Linguística, integrada por representantes dos Ministérios da Cultura, da Educação, da Justiça, da Ciência e Tecnologia e do Planejamento, Orçamento e Gestão.

Art. 8º - Poderão propor a inclusão de línguas no Inventário Nacional da Diversidade Linguística à comissão técnica, órgãos e instituições públicas federais, estaduais, distritais e municipais, entidades da sociedade civil e de representações de falantes, conforme normas a serem expedidas pelo Ministério da Cultura.

Nota-se que existem muitos dispositivos legais que amparam grupos culturalmente diferenciados, como ocorre com a comunidade pomerana do Município de Santa

Maria de Jetibá/ES, para a manutenção, salvaguarda e o fomento das línguas minoritárias. Em suma, as línguas estão asseguradas por direitos e, nesses textos constitucionais, encontram a fundamentação e os instrumentos de que necessitam para proteger os seus bens e valores culturais, em especial o seu idioma que se constitui num bem de grande valor, não apenas para a própria comunidade, mas também para a cultura e a sociedade brasileira. No entanto, cada comunidade precisa criar sua lei específica para que a sua língua seja reconhecida oficialmente.

Como bem preconiza Louis-Jean Calvet (2007) “[...] o princípio de defesa das minorias linguísticas faz com que, paralelamente, todo cidadão tenha direito a sua língua”. (p.85)

4.2 CULTURA

Tratar do conceito de *Cultura* ou *Culturas* em voga na contemporaneidade, que aparentemente parece simples de definir, é o mesmo que escorregar num conceito considerado polêmico por muitos pesquisadores e estudiosos das ciências sociais. O conceito de cultura suscitou interesse de estudo em áreas distintas, como sociologia, antropologia, história, letras, entre outros.

O termo *cultura* exige uma análise dos diferentes sentidos contraídos pela palavra ao longo da história, antes de se extrair ou estabelecer uma definição. Na verdade, acredita-se haver mais perguntas do que respostas em torno de sua definição. Portanto, ao arriscar-nos a falar de cultura, estamos conscientes de que lidamos com um dos conceitos mais amplos e polissêmicos da nossa língua, havendo diversas maneiras de situá-lo, defini-lo e interpretá-lo.

O dicionário Aurélio define cultura como:

1. Ato, efeito ou modo de cultivar.
2. Cultivo.
3. O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e doutros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade: civilização.
4. O desenvolvimento de um grupo social, uma nação, etc., que é fruto do esforço coletivo pelo aprimoramento desses valores; civilização,

progresso. 5. Apuro, esmero, elegância. 6. Criação de certos animais, em particular os microscópios.

Estas acepções encontradas no dicionário para definir a palavra “cultura” abarcam os diferentes significados empregados no seu desenvolvimento histórico e nos sugere, de imediato, que é variado e aceitável. Porém, é recomendado que seja elaborado dentro de uma perspectiva histórica, ou seja, considerando os contextos sociais dentro dos quais os termos foram elaborados.

No sentido mais simples, ou seja, na vida cotidiana, esse termo abrange conhecimento de determinado assunto, arte, ciência, etc. Segundo Canclini,

[...] a primeira noção, a mais óbvia, é a que continua a apresentar-se no uso cotidiano da palavra cultura, quando se faz com que se assemelhe à educação, ilustração, refinamento, informação ampla. Nesta linha, cultura é o acúmulo de conhecimentos e aptidões intelectuais e estáticas.” (CANCLINI, 2009, p.37).

De acordo com Padilha (2004), essas seriam as pessoas *cultas*, aquelas que estudaram muito tempo na vida, pessoas intelectualizadas ou mesmo aquelas que frequentam ou realizam atividades ligadas a artes em geral. Quem já não ouviu esta frase: “Fulano de tal tem cultura”. Essa é uma concepção equivocada e limitada do seu real significado.

Aos olhos da Sociologia, *cultura* é tudo aquilo que resulta da criação humana. São ideias, artefatos, costumes, leis, crenças morais, conhecimento adquirido a partir do convívio social. Portanto:

[...] cultura não é apenas a manifestação artística ou intelectual que se expressa através do pensamento; a cultura se manifesta acima de tudo nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de maneira diferente, é dar a mão de maneira diferente” (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, p.17).

A palavra *cultura* surgiu no fim do Século XI e referia-se ao cultivo da terra, tornando-se sinônimo de agricultura. Para o marxista britânico Raymond Williams (2007) “[...] cultura vem da raiz semântica *colore*, que originou o termo em latim *cultura*, de significados variados como habitar, cultivar, proteger, honrar, com veneração.” (WILLIAMS, 2007, p.117).

Já no Século XVI, na era renascentista, a palavra começa a ser empregada no sentido figurativo, com o *trato e aprimoramento do espírito*, ou seja, cultura do espírito. Trata-se de uma interferência do homem sobre a natureza, a fim de produzir melhor. A partir do Século XVIII, a cultura passa ser o símbolo da filosofia das luzes. Em decorrência das transformações que vinham ocorrendo no mundo, principalmente no que concernia aos avanços intelectuais e artísticos, países como a França, Inglaterra e Alemanha passaram a consolidar o uso figurado de cultura e o mesmo passa a conformar sentidos distintos entre os países. No século XIX, *civilização* e *cultura*, idealizadas pela filosofia alemã, passam a ser sinônimos. Foi a partir daí que surgiu a primeira definição produzida sobre o termo que utilizamos na contemporaneidade.

No pensamento francês, o termo *cultura* estava associado às ideias de progresso, de evolução, de educação e de razão. A cultura caracterizava o estado de espírito cultivado pela instrução. É nesse contexto que o vocábulo *civilização* passou a pertencer ao espírito geral do iluminismo francês, cultura e civilização andavam lado a lado. O primeiro dizia respeito ao progresso individual e o segundo, aos progressos coletivos. Nesse sentido, civilizado era aquele que possuía instrução intelectual.

Na Alemanha, o termo *Kultur* referia-se aos aspectos espirituais de uma comunidade e à sua própria contribuição para a humanidade, entre elas, as maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos (VEIGA-NETO, 2003). Cultura, como símbolo de status, passou a ser escrito em letra maiúscula e a ser considerado como modelo para as outras sociedades. Essa forma elitista de identificá-la promoveu a divisão entre *alta cultura* e *baixa cultura*. Muitas foram as críticas feitas sobre a distinção entre civilização e cultura. Segundo Canclini (2009),

[...] Uma é que naturaliza a divisão entre o corporal e o mental, entre o material e o espiritual, e, portanto, a divisão do trabalho entre as classes e os grupos sociais que se dedicam a uma ou a outra dimensão. Naturaliza, igualmente, um conjunto de conhecimentos e gostos que seriam os únicos que valeria a pena difundir, formados numa história particular, a do Ocidente moderno, concentrada na área europeia ou euro-norte-americana (CANCLINI, 2009, p,37).

Se analisarmos como esse termo tem sido referenciado na atualidade, chegamos a uma definição pluralizada do conceito, que surgiu como resultado de um discurso antropológico moderno, com os autores evolucionistas (PADILHA, 2004). Assim, sugere-se que o conceito mais adequado seria “culturas” em vez de “cultura”, considerando que cada grupo tem sua cultura específica, criou seus meios de convivência, conforme suas criações e recriações, a partir também do outro com quem fez contato e estabeleceu outros modos de ver e ser no mundo.

Dentro dessa concepção plural do conceito de cultura, emergiu o conceito da *diversidade cultural*, que, de acordo com Padilha (2004, p, 186), “[...] considera a existência de diferentes grupos, etnias, raças, gêneros, religiões, minorias e a afirmação destas, e, portanto, das identidades e dos seus valores.”

O relacionamento dos diferentes grupos, das pessoas uns com os outros é um processo contínuo de integração, afirmação e é também marcado pelas diferenças. Nessa perspectiva, nos apropriaremos das reflexões sobre o conceito de cultura conforme apregoa Brandão (2002):

Nós somos aquilo que nos fizemos e fazemos ser. Somos o que criamos para efemeramente nos perpetuamos e transformamos a cada instante. Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e as recriamos como os objetos e os utensílios da vida social representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos de cultura. (BRANDÃO, 2002, p. 22).

E ainda,

Antes de mais nada, viver uma cultura é conviver dentro de um tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores o desenho do bordado e o tecelão. Viver a cultura é estabelecer em mim e com os outros a possibilidade do presente. A cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social. Ela não é economia e nem o poder em si mesmos, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e outra são possíveis. Ela consiste tanto de valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através dos quais cada um de nós e todos nós tornamos a vida social possível e significativa. (BRANDÃO, 2002, p. 24).

Julgamos relevante a discussão dos estudos culturais em nossa pesquisa, por tratarmos de um povo que se reconstitui dentro de um processo histórico, social e cultural, recriando seu modo de vida em contato com outras formas de ver e viver o

mundo. Nesse contato, comungamos com o que postulam Faundez e Freire (1985, p.14) “as culturas não são melhores nem piores, as expressões culturais não são melhores nem piores, são diferentes entre elas”.

4.3 IDENTIDADE E DIFERENÇA

Quando nos propomos a enveredar por esse tema, refletir sobre esses conceitos, é preciso ter consciência de que estamos pisando num campo de trânsito intenso e complexo. As discussões que envolvem identidade e diferença ganharam destaque e estão hoje no centro dos estudos das teorias sociais e da prática política. A partir das perspectivas dos estudos culturais, podemos citar os autores Woodward (2011), Hall (2006, 2011) e Silva (2011).

A ideia sobre a identidade cultural passou a ser problematizada a partir das mudanças ocorridas na sociedade moderna, principalmente com o acelerado processo de transformação de ordens diversas (classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, religião etc), atrelada aos avanços tecnológicos, econômicos e políticos.

Estudiosos, preocupados com as interferências dessas transformações, que influem em todos os aspectos da sociedade, principalmente nos processos identitários dos indivíduos, se viram estimulados a defender a preservação de práticas e tradições dos grupos sociais. Na esteira dos estudos, algumas recentes teorias sociais têm discutido amplamente esse conceito, desempenhando o papel inovador de questioná-la e problematizá-la.

As influências dessas transformações fizeram emergir um novo conceito no meio acadêmico-científico, o de “crise de identidade”. Um dos autores que questiona o conceito de identidade na atual conjuntura da sociedade é Stuart Hall. Segundo o autor “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (2006, p.7). De acordo com essa nova corrente, atravessadas pela globalização, a identidade cultural não pode ser

vista como sendo um conjunto de valores fixos e imutáveis que definem o indivíduo e a coletividade da qual ele faz parte.

Consoante com essa perspectiva, podemos assegurar que as identidades são construídas, discursivamente, durante as interações sociais e estão sempre em processo, por meio de constantes mudanças e reposicionamentos. Assim, as identidades são múltiplas, fragmentadas, complexas e contraditórias. Corroboramos com Hall (2006), quando argumenta que não existe uma identidade cultural pura e fixa, pois todo povo é formado por mais de uma etnia, e as identidades podem possuir um eixo comum ou uma larga gama de outras diferenças.

Nesse sentido, tratar da questão sobre identidade, a partir das reflexões de Stuart Hall, sobre a referida “crise da identidade,” tem servido de fundamento para muitos campos do conhecimento; assim, segundo o autor,

[...] a crise de identidade é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2006, p.7).

Esse debate em torno das identidades, sob o efeito da globalização, é extremamente relevante, no sentido de buscarmos um maior entendimento diante da desestabilidade que nos cerca, em que somos constantemente confrontados e deslocados, num tempo em que os discursos hegemônicos defendem um modo global e uniforme de estar no mundo e que nos tirou a segurança de termos *uma identidade*, com aquela velha segurança e nos proporcionou ter *várias identidades* cercados de dúvidas e incertezas das quais ainda não conseguimos nos apropriar.

Dessa forma, percebemos que o conceito de identidade é amplo e complexo, por se tratar de *identidades* que são construídas nas diferentes relações, experiências, valores, modos de ser e de estar no mundo. Sobre esse ponto de vista, um mesmo indivíduo pode carregar múltiplas identidades que o constituem e o inserem no seu contexto social, entre elas identidades de gênero, étnica, profissional, religiosa e nacional, entre outras. Nessa perspectiva, Hall (2006, p.39) argumenta “[...] que em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento”.

O que há de se compreender dentro desse novo processo, em que as identidades são constituídas, é que elas não são únicas. Geralmente, o modelo que se quer extrair dessa nova ordem é a homogeneização. Portanto, é justamente a partir dela que os sujeitos começam a questionar sua identidade: no momento em que se percebem em relação e comparação ao outro.

Hall (2011) também afirma que a identidade é construída por meio da diferença, e não fora dela, e toda identidade só se estabelece em relação com o Outro, o *exterior constitutivo*, com aquilo que lhe falta. Percebe-se que a unidade da identidade é constituída dentro da relação de exclusão, porém, esse mesmo jogo de poder se desestabiliza por aquilo que fica de fora.

Por sua vez, a autora Woodward (2011) aborda a identidade como adquirida por meio da linguagem e dos meios simbólicos. A identidade recebe a marca dos sistemas classificatórios que produzem sistemas simbólicos pela exclusão e é demarcada pela negação das características do outro por serem contrárias às suas.

A construção da identidade, para Woodward (2011), é tanto simbólica quanto social. A luta para afirmar as diferentes identidades tem causas e consequências geralmente permeadas por conflitos, turbulência, desgraça social e econômica entre os grupos. Essa questão tem sido o foco de muitas discussões educacionais da atualidade. Fazem parte das preocupações nesse âmbito, em contexto mais global, as identidades nacionais e as identidades étnicas e num contexto mais local, a preocupação se centra na identidade pessoal.

O que se percebe entre esse jogo da identidade e da diferença é que alguns tentam impor seus valores, modos de vida, preferência musical, maneiras de se vestir e jeito de falar. Neste último, destaco a língua quando é firmada pela imposição, garantindo, dessa forma, maior prestígio em relação às outras. Sobre esse fato, a autora destaca que “[...] identidade é marcada pela diferença mas parece que algumas diferenças- neste caso entre os grupos étnicos - são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares.” (WOODWARD, 2011, p.11)

Ainda de acordo com Woodward, uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações e tentam reafirmar suas identidades é por meio do apelo a antecedentes históricos. Buscam elementos significativos de sua história que retratam sua cultura, fazendo uma reprodução do seu passado. Embora, segundo ela, ao fazê-lo, poderão produzir uma nova identidade. “Assim a redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo neste exato momento e que, ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise.” (WOODWARD, 2011, p, 12)

É justamente em meio à globalização e aos diferentes movimentos em torno da identidade que surge também o movimento dos pomeranos de resgatar sua história, memórias, línguas etc. Woodward (2011, p.21) aduz que “[...] a globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas”.

[...] entretanto, produz diferentes resultados em termo de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar o distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade. (WOODWARD, 2011, p. 21).

Nesse sentido, achamos relevante destacar a ligação da identidade e a diferença, pois, de acordo com Silva (2011), a *identidade* e a *diferença* são conceitos indissociáveis: a identidade tanto depende da diferença quanto a diferença depende da identidade. Sendo a identidade construída discursivamente, podemos observar que ela tem um papel importante no que diz respeito à formação e representação de uma cultura nacional.

Quando falamos sobre a identidade, a primeira coisa que vem à nossa mente é nos reportarmos àquilo que uma pessoa é. Um exemplo bem simples é dizermos que somos brasileiros. Entre os descendentes pomeranos, é comum ouvir *eu sou um(a) pomerano(a)*. Ter uma identidade é sinônimo de uma identificação com o que está estabelecido na cultura e no meio social. No entanto, como sugere Tomaz Tadeu da Silva, em *A produção social da identidade e da diferença* (2011), a afirmação *sou*

brasileiro só é possível quando existem outros seres humanos que não são brasileiros, ou seja, na medida em que podemos apontar que *ele(a)* é *chinês(a)*, *ela(e)* é *japonês(a)*, *ele(a)* é *alemão(ã)*, enfim, que *ela(e)* é *aquilo que não sou*.

Na concepção de Silva (2011), a identidade e a diferença se traduzem em declarações sobre quem pertence e quem não pertence (incluir e excluir), demarcando fronteiras (nós e eles), classificando (bons e maus) e normalizando (normais e anormais), logo, elas estabelecem uma ampla relação de poder.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas: elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias: elas são disputadas (SILVA, 2011, p 81).

A fixação de uma identidade específica como norma seria o que Silva (2011) chama de hierarquizar as identidades e as diferenças, pois normatizar significa eleger uma determinada identidade específica como parâmetro em detrimento de outras. É normatizar um modo de ser e não do outro, e o que está dentro da norma é o correto, quem não se enquadra, ou melhor o diferente é incorreto.

A língua tem sido um dos elementos centrais desse processo – a história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum. Juntamente com a língua, é central a construção de símbolos nacionais: hinos, bandeiras, brasões. Estes símbolos, destacam-se os chamados mitos fundadores. Fundamentalmente, um mito fundador remete a um momento crucial do passado em que algum gesto, algum acontecimento, em geral heroico, épico, monumental, em geral iniciado ou executado por uma figura ‘providencial’, inaugurou as bases de uma suposta identidade nacional. Pouco importa se os fatos assim narrados são “verdadeiros” ou não; o que importa é que a narrativa fundadora funciona para dar à identidade nacional a liga de sentimentos e efetiva que lhe garante uma certa estabilidade e fixação, sem as quais ela não teria a mesma e necessária eficácia (SILVA, 2011, p. 85).

Se nos apoiarmos nesses postulados sobre a linguagem aplicada no contexto da identidade e da diferença, nós, brasileiros, sabemos como que os valores e a língua portuguesa são resultados de uma imposição. É preciso lembrar, contudo, que “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2011, p.91). Assim, torna-se fundamental identificar a produção da

identidade e da diferença ou, dito de outra forma, questionar os sistemas de representação que lhes sustentam.

Tomaz Tadeu da Silva (2011) ressalta que é inaceitável a negação da identidade e aponta para um processo pedagógico que supere a mera convivência com a diferença. Portanto, essa construção social marcada pelo jogo de relações que envolvem inclusão e exclusão, poder e força necessitam de ações didáticas que colaborem na percepção política da identidade dos grupos. Segundo Silva (2012), “[...] antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida” (p. 99).

Diante do exposto, a escola não pode se organizar a partir de um pensamento hegemônico, que privilegia certos grupos sociais e sufoca tantos outros que convivem no mesmo espaço, invisibilizados pela supremacia de um parâmetro único.

4.4 INTERCULTURALIDADE

Diferentes grupos têm buscado espaço no cenário público, principalmente a partir da organização e luta dos movimentos sociais, seja em âmbito social, político, cultural e educacional. As reivindicações dizem respeito a direitos e igualdade de acesso aos bens e serviços e reconhecimento político e cultural.

Nesse campo de lutas se estabelecem intercâmbios culturais que conduzem a uma série de questionamentos relacionados aos “outros” e às diferenças que, conforme Candau (2011, p.241) “emergem a partir dos diálogos, tensões e conflitos, buscam o reconhecimento, reivindicam e denunciam injustiças, desigualdades e discriminações”.

No campo educativo, as diferenças que sempre foram ignoradas se ressaltam com maior força, desafiando os modelos de uma educação que sempre privilegiou e esteve a serviço de uma cultura escolar dominante.

Diante dessa reclamação pela diferença ou o direito à diferença, que é um dos eixos centrais dos debates emergidos na atualidade, surgem teorias que procuram discutir e pensar a cultura, a partir da inclusão multicultural ou das transformações das culturas por processos de diálogos e interação.

Portanto, para entender a proposta da perspectiva intercultural, é necessário que compreendamos a diferença entre o multiculturalismo e interculturalismo, já que as correntes ideológico-políticas desse movimento estão engendradas nas concepções de educação e currículo das práticas escolares e dos sistemas de ensino.

Sales e Garcia (apud PADILHA , 2004) apontam quatro correntes ideológico-políticas do movimento multicultural, que são: o assimilacionismo, o integracionismo, o pluralismo e o interculturalismo.

A corrente assimilacionista pretende absorver os diferentes grupos étnicos e culturais numa sociedade que se supõe relativamente homogênea. Para essa corrente, a cultura dominante, receptora, considera-se superior a todas as demais. Segundo Candau (2011), é um processo em que todos se integram na sociedade e são incorporados à cultura hegemônica. No âmbito educacional, promove-se uma política de universalização da escolarização.

A corrente integracionista propõe a fusão de todas as diferenças étnicas numa só cultura ou uma única identidade cultural que, então, seria superior a cada etnia em separado. Tem como objetivo manter a coexistência e o equilíbrio entre as culturas minoritárias e oferecer o melhor da cultura dominante para todos.

O pluralismo é outra corrente, inclusive muito aceita pelos teóricos na atualidade. Mais avançada em relação às anteriores, essa corrente não acredita que as diferentes minorias culturais sejam inferiores ou que não estão no mesmo nível de estruturação da cultura dominante. Porém, esse princípio está alicerçado num discurso ideológico fundamentado numa lógica liberal, criando dificuldades ao intercâmbio cultural e incentivando a competitividade entre as diferentes raças e etnias. Nesse sentido, é importante considerar, dentro desse princípio liberal de

liberdade e igualdade de condições, que isso não garante efetivamente os direitos à igualdade no seio de uma sociedade que pratica a desigualdade econômica e a segregação social.

A última corrente, o interculturalismo, considera positiva a existência da diversidade cultural e defende que os indivíduos se tornem interculturais, podendo, dessa forma, atuar nas diferentes culturas, já que a igualdade e a justiça social estariam pressupostas. Advoga a existência de uma estrutura social igualitária, apostando no desenvolvimento das relações sociais e políticas entre os diferentes grupos.

Assim, Candau (2011), acentua que essa corrente seja a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulam políticas de igualdade com políticas de identidade. Promove a inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade. Rompe com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais e concebe-as em contínuo processo de construção, desestabilização e, acima de tudo, favorece o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos. Portanto, interculturalidade,

É considerar a existência de diferentes saberes e conhecimentos e descartar qualquer tentativa de hierarquizá-los. Nesse sentido, a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e ético, assumindo tensões e conflitos que emergem deste debate. (CANDAU, 2011, p.247)

Dentro dessa perspectiva, ressaltamos que essa corrente é a mais ajustada com os nossos propósitos de estudo, visto que estamos trabalhando com questões culturais que são permeadas por relações que se constroem dentro de um processo de hibridização cultural que vai se reinventando de forma dinâmica.

4.5 POLÍTICA LINGUÍSTICA

Nesta pesquisa, recorreremos ao conceito de política linguística, por entendermos que o nosso estudo discorre sobre ações de promoção e defesa de uma língua de imigração.

Embora os estudos da Sociolinguística sejam bastante difundidos no país, esses, em sua maioria, estiveram concentrados em torno das variáveis e das variantes do português. Com relação aos estudos sobre “políticas linguísticas”, Oliveira (2007) assevera ser recente a circulação desse termo no Brasil, pois a ideologia de uma língua única ocultou, severamente, a nossa realidade plurilíngue.

Os conceitos de “planejamento linguístico” e de “políticas linguísticas” foram delineados a partir da década de 60, com os estudos da sociolinguística, mesmo que sempre houvesse a intervenção da economia e da política na língua. Segundo Calvet (2007, p.157), “as políticas linguísticas existem para nos recordar, em caso de dúvida, dos laços estreitos entre línguas e sociedades”. Para ele, a política linguística é “[...] um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e planejamento linguístico a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato. (CALVET, 2002, p.145.)

Segundo o referido autor, planejamento linguístico são intervenções na língua ou nas relações entre as línguas. Tais intervenções podem partir diretamente do Estado, mas também podem partir de decisões tomadas por indivíduos ou grupos, como as “políticas linguísticas familiares”. Porém, o autor afirma que somente o Estado tem o poder de passar ao estágio do planejamento, isto é, de interferir, por meio das ações, nas relações entre língua e vida social.

Para Calvet ,

O poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria. No entanto, a *política linguística* (determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade) e o *planejamento linguístico* (sua implementação) são conceitos recentes que englobam apenas em parte essas práticas antigas. (CALVET, 2007, p, 11).

Isso significa que, na esfera das políticas linguísticas, há a preocupação entre o poder e as línguas. Podemos dizer que política linguística é uma proposta sobre a situação linguística de uma comunidade e surge diante da coexistência de duas ou mais línguas, em que se faz necessário tomar decisões sobre seus usos.

Nesse caso, a ação de planejamento linguístico que pretendemos discutir nesta pesquisa é a salvaguarda de uma língua minoritária, falada pelos descendentes de pomeranos no município de Santa Maria de Jetibá, que ainda é amplamente utilizada, mas encontra-se fragilizada (TRESSMANN, 2005; BREMEMKNAP, 2014). A análise das ações estão focadas especialmente respaldadas no PROEPO, um programa educacional público, implantado pelo governo municipal de incentivo e valorização da língua pomerana.

Em nosso contexto de estudo, as questões das línguas são inevitáveis, estão presentes no ensino, pois se trata de considerar os direitos de grupos minoritários e, da necessidade de uma educação mais adequada às situações de bilinguismo, como muito bem salientam Oliveira (2003, 2010) e Altenhofen (2004) que defendem a prática de políticas linguísticas para os grupos minoritários em suas comunidades.

4.6 SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Uma língua é a marca mais expressiva de um povo que a consagra como a matriz de sua identidade étnica e cultural. Partindo do pressuposto de que a língua é um fato social, e de que as línguas não existem sem as pessoas que as falam, para Calvet (2002), torna-se inconcebível separar língua e sociedade. Para tratarmos dessa relação, utilizaremos os pressupostos teóricos da Sociolinguística, que é a área da Linguística que estuda a língua vinculada às características sociais da comunidade que a fala.

A Sociolinguística, como corrente teórica, surgiu a partir de um Congresso realizado na Universidade da Califórnia, em 1964, organizado por William Bright, e que contou com a participação de eminentes sociólogos, antropólogos e linguistas que se tornaram referência em áreas como a Sociologia da Linguagem, a Etnografia da Fala e a Sociolinguística. Nesta última corrente, destaca-se o nome de William Labov (BORTONI-RICARDO, 2005; CALVET, 2002).

Um dos principais pressupostos da Sociolinguística é a heterogeneidade inerente a todas as línguas naturais. Se elas são faladas por seres humanos diferentes entre si, convivendo em sociedades heterogêneas e complexas, nas quais estão envolvidas inúmeras relações, essa complexidade é indubitavelmente transferida para a língua. Daí que essa varia em termos de sua estrutura interna, como o gênero do falante, sua posição social, sua idade, seu nível de escolaridade, sua ocupação, sua etnia, seu local de residência – na zona urbana ou na rural – etc. Portanto, a Sociolinguística estuda a língua intrinsecamente relacionada com a sociedade.

Dessa forma, a Sociolinguística tem como principal função analisar os aspectos sociais que envolvem as línguas faladas por uma comunidade de fala, no sentido de compreender a sua estrutura e a sua evolução, diante do contexto social que as cercam. Sendo assim, é impossível mantê-las estanques, tendo em vista que são caracteristicamente dinâmicas, diversificadas e heterogêneas.

Os avanços nos estudos da Sociolinguística têm dado uma grande contribuição para o reconhecimento da diversidade linguística no Brasil, a partir da construção de um panorama das comunidades de fala, desconstruindo, assim, a ideia de homogeneidade linguística. A Sociolinguística se propõe a estudar questões sobre os falantes que as falam e como as falam, os usos da língua, a importância da língua para a comunidade, suas variações etc.

A partir do entendimento do que se propõe estudar a Sociolinguística, faremos, em nosso estudo, uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua(s) dentro de um contexto de contato linguístico. Pretendemos desmistificar a concepção de que somente a língua padrão, prestigiada ou reconhecida, é correta e digna de ocupar um espaço sistematizado e privilegiado de ensino. Nessa perspectiva, acreditamos que seja válido nos apropriarmos das ideias da Sociolinguística, principalmente da subárea proposta por Bortoni-Ricardo (2005), denominada pela autora como Sociolinguística Educacional, que traz uma importante contribuição ao ensino, pois busca compreender os aspectos da linguagem no contexto social, as propostas e pesquisas sociolinguísticas que

tenham por finalidade “contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área de língua materna” (p.128).

Embora a autora concentre suas pesquisas na língua materna - o Português Brasileiro -, sua interlocução servirá para embasar nossas análises, ao mesmo tempo em que aprofundará nossas reflexões na relação entre a escola e a linguagem dos alunos, pois, de acordo com a autora, a Sociolinguística Educacional é orientada pelo conceito postulado por Frederick Erickson (1987) “Culturally responsive pedagogy”, traduzido por Bortoni-Ricardo por uma Pedagogia Culturalmente Sensível às características dos alunos. Bortoni-Ricardo esclarece que a pedagogia culturalmente sensível é

[...] criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128)

A intenção de nos ancorarmos nos estudos da Sociolinguística Educacional é com o intuito de subsidiar as práticas pedagógicas no ambiente escolar, no sentido de que todos os envolvidos nesse espaço compreendam e respeitem a diversidade linguística a que estão expostos, a língua que usam e o próprio falante. A Sociolinguística na educação, a partir de um trabalho reflexivo sobre as línguas, especialmente as línguas minoritárias, pode contribuir para reduzir esse olhar discriminatório sobre a língua, afetando positivamente os seus falantes e conscientizando-os do seu valor histórico, cultural e social.

5 EMEF SÃO SEBASTIÃO EM SANTA MARIA DE JETIBÁ – ESPÍRITO SANTO: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, se descrevem os passos seguidos na realização da pesquisa de campo em uma escola de Ensino Fundamental, na localidade de Alto São Sebastião, no município de Santa Maria de Jetibá, por meio de um estudo de caso, de natureza qualitativa, com contribuições da Sociolinguística Educacional, uma subárea da Sociolinguística delineada, entre outros, por Bortoni-Ricardo (2005). De acordo com a autora, entende-se por Sociolinguística Educacional todas as propostas e pesquisas na área do ensino da língua materna que levam em consideração alguns dos pressupostos mais caros à Sociolinguística: o de que todas as línguas variam em nível espacial e social, e de que nenhuma variedade é melhor do que outra, apenas mais adequada a determinadas situações.

Um objetivo da vertente Educacional da Sociolinguística é fazer com que a escola tenha respeito e consideração pela variedade linguística falada pelo aluno. Nesse sentido, vemos que uma língua diferente da hegemônica - o português, neste caso, uma língua de imigração falada pelos alunos dentro da escola também merece respeito e consideração. Dessa forma, o trabalho do professor consiste em partir da linguagem do aluno para fazê-lo apropriar-se da variedade considerada, pela sociedade, como padrão. Assim, a Sociolinguística Educacional visa contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, especificamente no tocante ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Para tanto, reitera-se a principal questão que norteou esta investigação, que é perceber como os sujeitos veem, interagem e promovem a cultura e, em especial a língua pomerana no ambiente escolar e na comunidade.

A posição epistemológica de pesquisas qualitativas e o estudo de caso que propomos levam em consideração a experiência humana, entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos. Dá-se por um processo de reflexão e análise da realidade por meio do emprego de método ou técnica para a melhor compreensão do objeto inserido em seu contexto. Conforme postulado por autores que discutem esse tipo pesquisa, os principais procedimentos de produção

dos dados requerem análises de documentos, observações e entrevistas, podendo ser associadas outras formas, como por exemplo, a aplicação de questionários, testes, entre outros. A análise dos dados é representada sempre de forma descritiva.

Amparados em Lüdke e André (1986, p.18), entende-se que a “pesquisa qualitativa [...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Conforme as autoras supracitadas, que fazem uma discussão sobre a pesquisa em educação, dentro de uma vertente qualitativa, nos apropriamos da pesquisa do tipo estudo de caso.

O estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986, p. 17), vai estudar um único caso. É aplicado quando se tem interesse em pesquisar uma situação singular, particular. As autoras ainda nos elucidam que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”.

É válido realizar este estudo, por se tratar de aspectos da sua cultura; por ser uma língua minoritária, falada por um grupo de descendentes de imigrantes europeu; pelo fato de que, durante anos, não tiveram o direito de ter a sua língua reconhecida na escola; por conseguir resistir e manter-se viva em âmbito familiar; porque só recentemente, por uma política local, a língua passou a ser incentivada e a fazer parte do currículo da escola; e pelo fato de a problemática deste estudo originar-se de uma indagação decorrente da nossa experiência de vida e da prática profissional.

Partindo da premissa de que pertencemos ao grupo investigado e temos uma ligação profissional intrínseca com a temática em estudo, há de se ter cuidado para não emitirmos juízo de valores. Nesse sentido, devemos atentar para o princípio do “estranhamento”, citado por André (1995), que adverte de que o pesquisador deverá “tornar estranho o familiar e o familiar estranho”. Sendo assim, por meio da nossa experiência com esse grupo e/ou contexto, vimos no estudo de caso à possibilidade de descobrir novos sentidos sobre a temática.

Como nesse tipo de pesquisa a preocupação é retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema em seu aspecto total, utilizamos uma variedade de fontes para produção de dados que foram produzidos em vários momentos da pesquisa e em situações diversas, com os diferentes sujeitos que compõem o quadro humano da escola. Em nossa pesquisa, utilizamos a análise documental, a observação participante, a entrevista e nos beneficiamos ainda de questionário. O período para a coleta de dados se deu entre julho a dezembro de 2014, em diferentes momentos.

Lüdke e André (1986) apresentam algumas características fundamentais no estudo de caso. Essas características são as seguintes:

- 1 – Os estudos de caso visam à descoberta;
- 2 – Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto;
- 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação;
- 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
- 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
- 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Essas características supõem uma flexibilidade que nos permitiu, durante a realização do estudo, modificar, acrescentar e reestruturar elementos que emergiram durante o processo, alterando, quando preciso, questões construídas. Afinal, “o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.18).

5.1 O LOCAL DA PESQUISA: O CONEXTO ESCOLAR, SUA LOCALIZAÇÃO E DESCRIÇÃO

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “São Sebastião”, no município de Santa Maria de Jetibá-ES. A escola está localizada na comunidade de Alto São Sebastião, a 9 km da sede do município de Santa Maria de Jetibá, em contexto rural, onde predomina a agricultura familiar e

produtos granjeiros; no cultivo hortifrutigranjeiro. Sendo assim, sobre o trabalho pedagógico da escola, consta no Projeto Político Pedagógico – PPP de 2014, que essa promove uma educação voltada ao homem do campo, em que a escola busca integrar a família, a comunidade em todos os aspectos: cultural, religioso, social e prático. Os dados históricos da escola encontram-se no (APÊNDICE A) e registram fatos ricos em detalhes relacionados à constituição da escola, desde a imigração até os dias atuais na comunidade.

A comunidade escolar da EMEIEF “São Sebastião” abrange a comunidade de Alto São Sebastião e comunidades vizinhas. Isso se deve ao fato de a escola atuar em local com único acesso ao ensino fundamental das séries finais, vindo ao encontro do anseio das famílias que levam em conta a realidade do campo.

Figura 11- EMEIF “São Sebastião”



Fonte: Sintia Bausen Kuster (12/11/2014)

A escola oferta no turno matutino: Educação Infantil de 4 a 5 anos, 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental, com salas multisseriadas. No turno vespertino, atende turmas de Educação infantil de 4 a 5 anos e turmas do Ensino Fundamental do 1º a 8ª série/9º ano. No total, a escola atende 176 alunos.

Sobre o perfil dos alunos da EMEIEF São Sebastião, está registrado no PPP que:

[...] É falar de crianças e adolescentes em sua maioria loira, filhos de pequenos agricultores, descendentes de pomeranos, que muitas vezes preferem falar o pomerano ao invés da língua portuguesa. A terra está encravada em suas unhas, sua pele, pois participam da vida do campo, ora na brincadeira, ora para auxiliar a família na sua faxina diária. Sua pele clara é marcada pelo sol, que deixa inúmeras pintinhas em seus rostos. Outras vezes está despida, mesmo com o frio intenso que pode fazer no inverno. A primeira vista são retraídos, mas conquistando sua confiança, são participativos e comunicativos (PPP, 2014, p. 18).

O quadro de funcionários é composto por 01 diretora, 01 coordenadora de turno, 02 pedagogos, 17 professores, 01 secretária escolar, 01 auxiliar de biblioteca, 02 estagiárias, 04 merendeiras, 01 auxiliar de serviços gerais, 01 servente e 01 coordenadora do Programa *Mais Educação*.

Conforme informações no PPP, as tarefas e compromissos escolares muitas vezes não são cumpridos e, em parte, não há prioridade em estudar. Assim mesmo, a maioria gosta de ir para a escola, mesmo que haja casos em que a motivação é a obrigatoriedade, até para garantir o benefício do Programa Bolsa Família.

O PPP também registra que a maioria dos alunos vem para a escola de transporte escolar. Sua assiduidade é razoável. Há aqueles que não faltam nunca, outros que caem para a lista dos evadidos. Um motivo imbatível para se faltar às aulas é a realização de casamento na família ou vizinhança; esse fato é confirmado em pesquisas de Bahia (2000), Tressmann (2005), Seibel (2010) que registram sobre a importância das festas de casamento na tradição pomerana.

A escola realizou entrevista com os pais dos alunos para a elaboração do PPP e verificou-se que a maioria dos pais se encontra na faixa etária de 30 a 35 anos e que há um número pequeno de pais acima de 50 anos. Em relação ao nível de escolaridade dos pais, a maior parte cursou, no máximo, até a quarta série, o que leva a destacar que a escolaridade dos pais é menor que a dos filhos. De 5ª a 8ª série também se verifica uma pequena elevação de escolaridade entre os pais em comparação às mães, sendo que, no Ensino Médio, as mães tiveram uma elevação maior em relação aos pais, e dois pais e uma mãe tem Ensino superior.

Em relação à ascendência dos pais, que formam os grupos étnicos encontrados na comunidade, a maioria é formada por pomeranos, totalizando o número de 122 pais e mães. Apenas 10 famílias disseram ter outras ascendências, dessas, 7 se afirmaram afrodescendentes.

Depois de feita essa análise, foi possível verificar que a comunidade de Alto São Sebastião, onde está situada a EMEIEF “São Sebastião”, é formada, basicamente, por pomeranos, tendo pouca influência de outras etnias. Dessa forma, a escola registra que um dos aspectos culturais mais marcantes nos alunos, pais, comunidade em geral, é a presença da língua pomerana. Nesse sentido, a escola enfatiza a importância das aulas de Língua Pomerana para todas as crianças, desde a Educação Infantil à 8ª série, de valorizar e resgatar, cada vez mais, essa marca cultural da comunidade.

Esse perfil da comunidade e dos alunos foram os motivos que nos levaram a eleger a escola em questão. Para tanto, essas questões foram exploradas previamente por meio de diálogos com professores e outros agentes da área de educação no município, sobre qual escola possuía um número significativo de alunos falantes da língua pomerana. Outro motivo levou em consideração o atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental (EF), em que optamos em acompanhar uma turma do 8º ano, que compreende a faixa etária entre 13 a 14 anos, e que tem garantida na grade curricular uma hora semanal de língua pomerana.

O fato de a escola receber muitos alunos de escolas multisseriadas⁴⁸ do campo, principalmente alunos que ingressam nos anos finais do ensino fundamental, também influenciou a nossa escolha. Sob esse ponto de vista, tivemos realidades distintas, alunos provenientes de comunidades próximas ao *lócus* da pesquisa, o que enriqueceu nosso campo de pesquisa, principalmente porque também agregamos as famílias como sujeitos da pesquisa, ouvindo suas narrativas, nesse

⁴⁸ Essas escolas estão localizadas no entorno da Comunidade Alto São Sebastião e atendem somente a faixa que corresponde às séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5ºano). Posteriormente, esses alunos são matriculados em escolas centralizadas, chamadas “EMEFs”, que atendem alunos do 6º ao 9º ano, oriundas das escolas que atendem somente aos anos iniciais.

contexto de veiculação da língua pomerana e portuguesa, trazendo à tona suas lembranças e seus sentimentos nessa relação.

5.2 PRODUÇÃO DA DADOS

A pesquisa de campo compreendeu uma fase inicial baseada num primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação, no sentido de formalizar nossa entrada no local da pesquisa e, em seguida, nos dirigimos à escola para um diálogo sobre as pretensões iniciais do estudo. Sentimo-nos acolhidos, quando percebemos a disponibilidade dos professores em colaborar com o estudo.

Iniciamos a pesquisa de campo para produção dos dados em julho de 2014. A princípio, não tínhamos muito claro com qual turma exatamente realizaríamos o trabalho. Essa etapa corresponde à fase exploratória (ANDRÉ, 2005).

Percorremos as turmas do 7º ao 9º ano por, pelo menos, três semanas para identificar a turma que julgamos atender aos objetivos propostos e assim delinear melhor o objeto de estudo. Definimos, então, que seria a turma do 8º ano, considerando que essa turma ainda permaneceria um ano na escola, caso nos deparássemos com alguma inconsistência durante as análises.

Para um contato mais estreito do pesquisador com o fenômeno estudado, nos apropriamos da técnica Observação Participante, pois essa nos ofertou uma série de vantagens durante esse contato pessoal com os sujeitos da pesquisa. André (2005, p.26) destaca que a observação participante “admite que o pesquisador tenha sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.”

A insistência na adoção de alternativas qualitativas, de um caminho fundado em escolhas intersubjetivas, de um processo de pesquisa fundamentado na interação e diálogos entre o sujeito que pesquisa e os sujeitos pesquisados se pauta na crença de que a observação participante é:

O resultado de uma extraordinária convergência de pontos de vista sobre quem somos nós, afinal, seres humanos: quem somos e como pensamos, sentimos, nos relacionamos e vivemos. É toda uma imensa questão existencial e não apenas científica; vivencial e relacional, e não apenas teórica e metodológica” (BRANDÃO, 2003, p. 61).

Observamos e acompanhamos aulas específicas de Língua Pomerana, bem como aulas de outras disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências). Para compreender qual o espaço a língua pomerana ocupa dentro de escola, como os sujeitos veem, interagem e promovem a língua neste ambiente em particular, observamos os sujeitos em diferentes momentos como: durante o recreio, na entrada e saída dos alunos, atividades extraclases e eventos. Para tanto, foi elaborado um roteiro de observação (Apêndice B), no sentido de nortear a nossa problemática de pesquisa.

O registro detalhado das observações foi realizado em diário de campo, em que pudemos fazer a reconstrução dos diálogos nos diferentes momentos, de modo a oferecer os subsídios para a fase da análise sistemática, a descrição e elaboração do relatório final. Os registros envolveram reflexões pessoais, metodológicas e anotações de elementos que precisavam ser mais bem esclarecidos. As observações participativas nos permitiram a interação por meio de questionamentos e diálogos, promovendo maior entrosamento e autoconfiança, sem abrir mão da nossa subjetividade.

Utilizamos entrevista semi-estruturada que, segundo André (2005), é uma das vias principais do estudo de caso. Considerando os objetivos e o caminho metodológico traçado, optamos pela entrevista semiestruturada, partindo de um esquema básico, mas não rígido, para que a interação do pesquisador com o entrevistado favoreça respostas espontâneas. Segundo Lüdtkke e André (1986), a entrevista do tipo semiestruturada constitui-se num instrumento flexível e adequado, que se faz atualmente em educação. Eles aduzem que

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.33-34).

As entrevistas foram feitas com os alunos do 8º ano, professores, diretora, coordenadora escolar e funcionários administrativo, deixando a critério do entrevistado a opção de fazê-la em pomerano ou português. Agregamos também as famílias à entrevista, para enriquecer o nosso estudo, especialmente para analisar como os diferentes sujeitos veem a língua pomerana, a partir de sua inserção no currículo escolar que desencadeou um movimento de reafirmação da identidade cultural pomerana. As perguntas desencadeadoras foram diferenciadas em relação aos sujeitos, conforme podem ser observadas no APÊNDICE B. A entrevista com os sujeitos da equipe pedagógica e administrativa, bem como os alunos, ocorreu dentro da escola com horário definido. As famílias foram convidadas por meio de ofício expedido por mim com assinatura da diretora. A entrevista com as famílias ocorreu de forma coletiva e as questões foram lançadas e respondidas por quem se sentia confortável em responder.

O questionário (APÊNDICE C) agregado à pesquisa teve um papel importante na condução da pesquisa, uma vez que as questões propostas levaram-nos a compreender o uso e de que maneira a língua circula nas comunidades; além disso, permitiu-nos analisar a proficiência na língua pomerana, visto que a mesma compõe o currículo da escola.

As respostas possibilitaram uma melhor compreensão do funcionamento da língua na comunidade e os resultados permitiram-nos fazer um diagnóstico quantitativo e qualitativo sobre quem fala e onde fala que língua, sendo também importantes para pensarmos em um trabalho e planejamento linguísticos.

Diante do percurso trilhado, são apresentados, no próximo capítulo, dados produzidos durante a pesquisa considerados significativos para tentar trazer respostas aos objetivos propostos.

6 O POMERANO NO CONTEXTO ESCOLAR: POR UMA PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL

Neste capítulo, apresentaremos os dados gerados para este estudo, a partir da triangulação dos registros obtidos nas etapas da pesquisa, que foram sistematizados de forma a encontrar confirmações e constatações nos enunciados e nas práticas dos participantes sobre como veem, interagem e promovem a sua língua e a cultura no contexto onde estão inseridos, analisando nas suas diferentes relações, nos diferentes momentos, espaços, como lidam e se posicionam com a diversidade étnica, linguística e cultural presentes nesse ambiente. Para tanto, estabeleceu-se uma interlocução com a sociolinguística educacional, proposta teórica apresentada no capítulo 4, que procura responder de que forma essas representações contribuem para a compreensão linguística dos participantes ao mesmo tempo que caracteriza o trabalho bilíngue adotado pela escola.

Estudos revelam que a valorização da língua materna nas escolas reflete aspectos positivos, principalmente porque ela preserva o sentimento de orgulho da criança em relação a sua língua materna e de seus pais, ajudando a proteger o sentido de identidade que é diretamente ligado à língua e à cultura de sua família. A escola, nessa acepção, desenvolve o que recomendam Erikson (1987) e Bortoni-Ricardo (2005): uma Pedagogia Culturalmente Sensível.

Uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores. (BORTONI-RICARDO, 2005, p, 118).

Bortoni-Ricardo (2005) argumenta que, para alcançar tal Pedagogia, que respeite as diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos, requer uma mudança de postura da escola, dos professores e da sociedade em geral.

No intuito de perceber uma possível mudança nesse sentido, que coloca o trabalho de valorização da Língua Pomerana dentro da escola, ou seja, na linha da

Pedagogia Culturalmente Sensível, realizamos a Observação Participante de forma a estar bem próximos da realidade escolar, de maneira bem diversificada durante a rotina escolar. Bortoni-Ricardo (2008) declara que o pesquisador precisa se envolver totalmente no ambiente onde fará a pesquisa, pois, só assim, obterá êxito.

Dessa forma, as observações foram feitas na entrada e saída dos alunos, no recreio, nas atividades extraclasse, aulas de diferentes disciplinas (Língua pomerana, História, Português, Matemática e Ciências) atividades em grupos e eventos promovidos pela escola. No entanto, para discorrer sobre esse tópico de análise, faz-se necessário entender antes como a língua pomerana está presente, oficialmente, no ambiente da pesquisa.

6.1. A LÍNGUA POMERANA COMO DISCIPLINA DESENVOLVIDA POR MEIO DO PROEPO

Considerando que esta pesquisa tem como principais sujeitos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, tomamos como ponto de partida a descrição de como é consolidada, formalmente, a língua pomerana nesse nível de ensino, por meio do currículo prescrito. A disciplina Língua Pomerana, assegurada por uma hora/aula semanal⁴⁹, foi instituída na grade curricular nos anos finais de Ensino Fundamental, em 2007, a propósito do PROEPO, no intuito de empoderar o processo de legitimação da língua nos espaços oficiais, sobretudo na escola.

A disciplina de Língua Pomerana compõe a parte diversificada do currículo, conforme garantido no documento CNE/CEB nº7/2010, no Art.11 parágrafo 3º, que trata da Base Comum e Parte Diversificada: complementaridade. Consta no documento que:

Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades (CNE/CEB, Resolução N.7, p.4).

⁴⁹ Hora/aula corresponde a cinquenta minutos de aula.

Assim, apoiados na crença de que a língua é um bem que mais caracteriza seu povo, salientamos que a proposta pode ser considerada como uma *práxis de resistência* (MERLER, FOERSTE E SCHÜTZ-FOERSTE, 2013), contra hegemônico, no sentido de preservar uma cultura diferente do que é imposta pela cultura dominante.

Para orientar o trabalho dos professores, foi elaborada uma Proposta Curricular (ANEXO J) específica da disciplina de Língua Pomerana que se apresenta como um instrumento indispensável na definição dos conhecimentos e habilidades aplicados em cada série/ano, porém apresenta-se com um documento flexível, não *engessado*. Consta no texto de apresentação da proposta que se trata de um documento:

Flexível de mudanças e ajustes conforme sua organização nas escolas. Sendo assim, se apresenta como uma versão preliminar que obrigatoriamente sofrerá modificações no decorrer de sua sistematização estando flexível a sugestões e análise crítica dos diferentes sujeitos envolvidos. (Proposta Curricular, 2011, p. 1)

A elaboração da proposta foi o ponto de partida para a construção de uma metodologia para o PROEPO, no sentido de atender as reais necessidades educativas dos alunos que vivem nesse contexto. Sua concretização foi resultado de uma ação coletiva e compartilhada entre os educadores que atuam nesse contexto, baseada na maneira como esses profissionais veem e vivem o mundo, e o uso do idioma materno, obedecendo às características próprias das escolas desses ambientes e respeitando sua especificidade étnico-cultural.

Apesar de ser atribuída como uma disciplina específica de Língua Pomerana, sendo que um dos objetivos principais é desenvolver nos alunos a habilidade de leitura e escrita na língua, constatamos que, na prática, essa vai muito além desse objetivo.

Para retratar como são planejadas as aulas dessa disciplina, trouxemos um relato de uma professora retirado da pesquisa de Hartuwig (2011, p, 152):

O fator mais relevante desta disciplina é quanto aos conteúdos trabalhados em sala de aula, que não são pensados e impostos por pessoas fora da

nossa realidade, como costuma acontecer com outras disciplinas e currículos. Toda a proposta e todo o trabalho realizado em sala de aula é preparado em conjunto pelos professores atuantes e sempre levando em consideração a vivência do aluno. Dando assim sentido àquilo que estamos fazendo (Rejane Berger, Diário de Campo, agosto de 2010).

Hartuwig (2011, p.152), argumenta que “as professoras trabalham efetivamente com a realidade dos alunos, pois os temas trabalhados são escolhidos de acordo com o que os alunos vivenciam diariamente em suas casas”. Sendo assim, a autora afirma que as aulas

Possibilitam a ampliação de conhecimentos sobre cultura, antropologia e linguística, isso promove um melhor aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem e também o aperfeiçoamento do estudo da língua pomerana que assim como a cultura se revela como um processo dinâmico e intercultural. (HARTUWIG, 2011, p, 155).

Depois de discorrermos sobre como é organizado o currículo da Língua Pomerana, a seguir nos concentraremos nas análises resultantes das situações enunciativas do bilinguismo, de como gerenciam as línguas que emergem das relações no contexto escolar, seja por meio das práticas escolares diárias observadas ou por meio das entrevistas. Para tanto, identificamos os momentos e espaços que a língua pomerana ocupa dentro da escola, especialmente a partir da permissão oficial que regulamentou o ensino da língua pomerana nas escolas com o PROEPO, nesse ambiente em particular, mas também com análises das situações externas do seu uso, seja em âmbito familiar e comunitário, no sentido de nos apropriarmos dessas informações para reflexões que poderão servir de insumos para ampliar a política e planejamento linguístico já instaurados no município.

6.1.1 Aula DE/ EM Língua Pomerana

Antes, gostaríamos de considerar algumas questões, no que se refere à turma escolhida que compreende a faixa etária entre 13 a 14 anos. Esses alunos são, em sua maioria, provenientes de escolas adjacentes que atendem somente até ao 5º ano, conforme explicado na metodologia. O PROEPO foi implementado no decorrer desses últimos nove anos, de forma gradativa, nas escolas do município, por razões como, capacitação de professores, contratação de professores, professores itinerantes etc., ou seja, questões externas de organização do programa na rede

municipal, por isso o contato desses alunos com a aula de pomerano se deu de forma muito singular, devido a essas questões apontadas. Diante disso, alguns tiveram a oportunidade de ter aula de pomerano desde o início da escolarização, outros somente quando foram contratados professores itinerantes para atender a sua região/escola e outros quando passaram a frequentar a escola pesquisada, quando ingressaram nos anos finais do E.F. na EMEIF “São Sebastião”.

Em nossas observações, acompanhando a aula específica de língua pomerana nessa turma acima citada, constatamos que se dá de forma interdisciplinar, conforme preconizado na proposta, pois perpassa todas as áreas do conhecimento. Embora propicie aos sujeitos escrever e ler na sua língua materna, que é fundamental e, sobretudo, vital para o processo de manutenção, a aula não se concentra somente nesse ensino sistemático da leitura e escrita, mas numa gama variada de conhecimentos que dizem respeito ao modo de vida, de agir, e ser na cultura pomerana. É um momento que oportuniza aos alunos a falar sobre sua vida cotidiana, sobre a tradição, enfim, dos elementos culturais que fazem parte do seu mundo enquanto pomeranos, especialmente no contexto pesquisado em que a maioria é de tradição campesina.

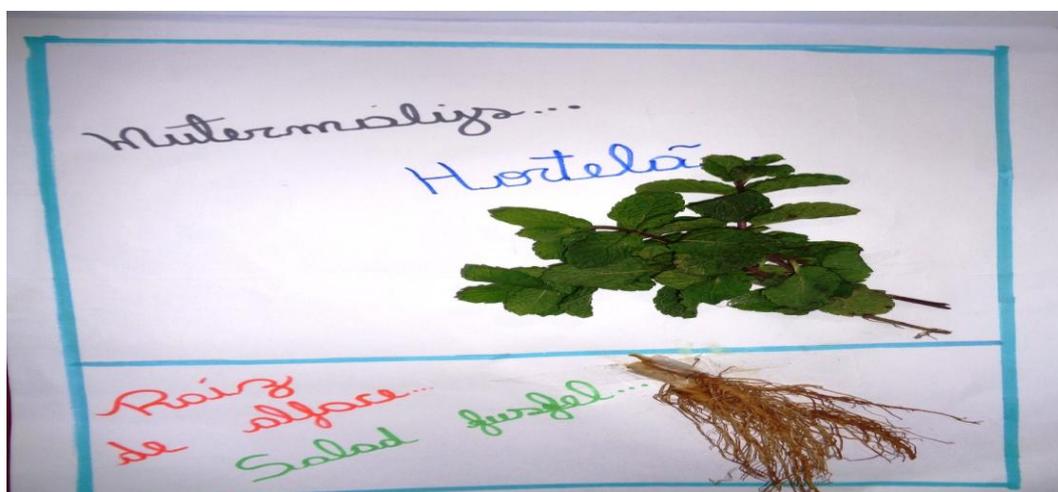
A pesquisa de Dettmann, que analisou a prática da professora pomerana, registra, em suas análises, que

[...] As práticas da professora se resignificam na interação com os saberes culturais, experienciais e coletivos produzidos na dinâmica escolar e comunitária. Essas práticas possibilitam o diálogo da cultura escolar com a cultura da escola, promovendo a vivência das experiências locais e o acesso ao saber universal [...].(DETTMANN, 2014, p.120),

Um exemplo prático disso verificou-se quando observamos uma aula sobre o *Colono/kolonist*, que faz uma alusão ao dia do colono, comemorado no município no dia 25 de julho. Sobre esse tema, a professora problematizou a questão por meio de diálogo na língua pomerana com os alunos, desenvolvendo, assim, pela oralidade e escrita, a contextualização do tema, abordando uma diversidade de assuntos que envolvem o trabalho do colono e sua relação com o mundo campesino. (Diário de Campo, 22 de julho de 2014)

Outro exemplo foi uma aula sobre plantas medicinais/Kruudmelisijn em que a professora, antes, discorreu sobre o assunto (fårtelen öwer dem Kruudmelisijn/dialógo sobre plantas medicinais) e orientou um trabalho em grupo que consistia em realizar uma pesquisa com as famílias sobre as plantas medicinais que produzem em casa, como: pesquisar o nome da planta em pomerano, suas propriedades terapêuticas, como é feito o plantio, para que é indicado e como deve ser consumido. O fechamento do trabalho culminou com uma apresentação dos grupos em sala de aula. (Diário de Campo, 11 de novembro de 2014)

Figura 12- Cartazes sobre plantas medicinais preparados pelos alunos para apresentação de trabalho em sala



Fonte: Sintia Bausen Kuster (11/11/2014)

Em outra aula sobre folclore, a professora questiona os alunos sobre o que entendem por folclore. Nesse momento, eles relatam sobre o folclore brasileiro e a professora aproveita a oportunidade e pergunta se alguém conhece algo sobre o folclore pomerano. Um aluno se manifesta, dizendo que conhece a lenda do “Uulaspeigel”⁵⁰. Percebeu-se que, para a maioria dos alunos, a lenda era desconhecida e, ao discorrer sobre a mesma, em toda aquela aula, verifica-se que as aulas de pomerano também resgatam histórias que já se perderam entre os descendentes mais jovens, e que a mesma se dá de forma compartilhada pelos conhecimentos e saberes entre os sujeitos ali presentes.

⁵⁰ História oriunda dos povos de língua baixo-saxônicas, também era contada na antiga Pomerânia. No Brasil é mantido na tradição oral. Uulaspeigel é tido como pregador de peças, travesso, maroto, desde a sua infância até o leito de morte (TRESSMANN, 2006).

Quando questionamos os alunos, durante a entrevista, sobre as aulas de pomerano, a respeito do que eles acham e aprendem, obtivemos as seguintes respostas⁵¹:

[...] Aprendemos números, matemática, escrever, ler, nomes, vocabulário; coisas da nossa vida, da nossa cultura, da tradição pomerana; animais, objetos, ler e escrever na língua; a tradição do povo pomerano; a vida dos pomeranos, o modo de falar e palavras mais difíceis; acho importante aprender a ler e escrever na língua porque fixa essa língua [...]. (Entrevista dos alunos no dia: 06 de novembro de 2014)

No que tange sobre escrever na língua, trazemos um relato importante ocorrido em uma aula em que a professora notou a falta de alguns alunos e perguntou se, por ventura, alguém sabia o motivo. Nesse momento, um aluno se manifesta, dizendo que os colegas estavam faltando por causa da aula de pomerano. A professora surpresa questiona: Como assim?! Rapidamente outro aluno responde: Ah professora, eles gostam de falar, mas acho que não de estudar pomerano. (Diário de campo, 22/07/2014).

Embora esse discurso emergisse de uma fala em sala de aula sobre **estudar pomerano**, o fato merece atenção, pois acreditamos estar relacionado com o *status* da língua, uma vez que o pomerano foi sempre visto como um dialeto do alemão que não possuía uma escrita, ou seja, uma língua que foi sempre estigmatizada e inferiorizada em relação às demais línguas em contato. Essas atitudes, frente ao ensino formal da língua na escola, principalmente sob o prisma da leitura e escrita, denuncia que, no imaginário dos sujeitos, a língua pomerana ainda é, por natureza histórica e social, uma língua de tradição oral, visto que sempre se manteve na informalidade.

Seibel registra que:

Ao longo destes mais de cento e cinquenta anos de colonização capixaba, os pomeranos quase nada escreveram, muito pouco documentaram e, ainda hoje, muito pouco falam do que foi a vida dos seus antepassados na Europa, a luta dos pioneiros nestas terras capixabas. (SEIBEL, 2010, p, 25)

⁵¹ Conforme já mencionado, as entrevistas foram feitas em ambas as línguas, ou seja, o entrevistado pode optar em qual língua responder. Porém, as repostas nas análises foram escritas em português para compreensão dos leitores.

O fato de aprender o pomerano, especialmente na modalidade escrita, por ser uma proposta recente, conforme já discutido neste trabalho, ainda está em processo de adaptação, sob julgamentos e especulações, uma reação plausível, frente às propostas desconhecidas ou inovadoras. Entretanto, a proposta de grafia utilizada é contestada, muitas vezes, pelos próprios professores que atuam no PROEPO, bem como alguns pesquisadores e estudiosos na área que já apresentaram questionamentos (HARTUWIG, 2011; SHAEFFER, 2012).

Percebeu-se ainda que, nessa ação de ensino-aprendizagem do pomerano, surgem muitas palavras que já não são mais familiares entre os alunos, que já se perderam entre o vocabulário da família. Nesse sentido, notamos que essas aulas contribuem também para o resgate e ampliação do vocabulário pomerano, conforme diz um dos alunos:

Acho bom e a professora ensina a tradição do povo pomerano. A vida dos pomeranos, o modo de falar também e palavras mais difíceis que a gente não sabe mais". (Aluno A. O, 2014)

Embora a aula seja em pomerano e, sem dúvida, é a língua mais utilizada durante a mesma, a estratégia adotada pela professora é ministrá-la de forma bilíngue, quando necessário: traduzindo do pomerano para o português para que os alunos que não falam a língua sejam respeitados e, assim, as diferenças ali presentes sejam consideradas. Geralmente, os alunos que não falam a língua pomerana se sentam com colegas que dominam a língua para ajudá-los, em caso de qualquer necessidade; presencia-se, nessa inter-relação, trocas de saberes entre as culturas e conhecimentos, entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais. (CANDAU, 2011)

Sobre esse aspecto, Dettmann afirma que

[...] Percebe-se que as práticas da professora pomerana possibilitam que as crianças pomeranas e as não pomeranas dialoguem através de saberes universais e, também com aqueles produzidos na comunidade local, promovendo assim, o diálogo intercultural, em que diferentes culturas em um espaço multicultural se conhecem e reconhecem a partir de vivências e experiências promovidas através de saberes experienciais e também curriculares. Percebe-se também que a aula de língua pomerana possibilita que as crianças não pomeranas tenham oportunidade de conhecer aspectos culturais e linguísticos do povo pomerano, pois participam e demonstram gostar dessas aulas (DETTMANN, 2014, p.132).

Podemos ainda depreender que as aulas são bem dinâmicas e sempre com muita participação dos alunos e daqueles que possuem dificuldades; aqueles que não falam a língua são sempre ajudados por outros colegas.

Diante do exposto até aqui, no que tange às aulas específicas de Língua Pomerana, concordamos com Oliveira (2003), quando assevera que as línguas alóctones ou de imigração são ensinadas de maneira ideológica e metodológica como línguas estrangeiras no Brasil. Entretanto, diante das constatações feitas, no decorrer das nossas observações, consideramos que seria mais conveniente chamá-la de aula EM Língua Pomerana, em vez de aula DE Língua Pomerana, devido ao significado dessa aula para os sujeitos possuidores dessa língua como herança, ser de um valor indiscutível. No entanto, sabemos que essa discussão deve ser mais aprofundada, quando se trata de propostas de educação bilíngue, conforme discutido no capítulo 4.

Em nossa conversa coletiva com os pais, ouvimos depoimentos de que, no dia em que os filhos têm aula DE/EM pomerano, chegam em casa compartilhando com muito entusiasmo o que aprenderam e questionando coisas sobre o assunto estudado que são, muitas vezes, complementadas, contestadas e afirmadas pelas famílias. Nesse sentido, há um *feedback* entre a escola e a família, como relata uma mãe:

Acho importante que nas aulas de pomerano a professora resgata histórias e as tradições que fazem parte da cultura do nosso povo. (Entrevista coletiva com os pais, 10 de dezembro de 2014)

Dettmann (2014, p. 119) confirma que as práticas pedagógicas de valorização e fortalecimento da cultura e da língua pomerana proporcionam “[...] conhecimentos universais a partir da valorização da língua materna e de saberes tradicionais que persistem na comunidade em que a escola está inserida”.

Todavia, quando investigamos a opinião dos sujeitos sobre a carga horária destinada ao pomerano, ou seja, a disciplina Língua Pomerana, obtivemos as seguintes alegações:

Acho muito bom, porém é pouco uma aula semanal, pois sendo a língua materna você deve praticá-la todo dia. Principalmente para aprender a escrita da língua. Não para falar, mas escrever. (Professora D. B. F.)

Precisava um pouco mais, uma aula é pouco muito pouco, para aprender melhor. (Aluno E. D. F.)

Deveria ter mais, deveria ter duas ou três aulas por semana. (Aluno A. O.)

Acho que uma hora tá bom, mas podia ser mais. Gosto do que aprendemos (Aluno E.R.S.)

Deveria ser mais tempo, uma aula é muito pouco (Aluno D. D. F.)

Achamos pouco, deveria ter mais tempo para o pomerano. O português tem em todo o lugar e o pomerano é só na escola que se tem oportunidade de aprender. “Wij wille meir pomerisch schaul up'm wek” (nós queremos mais aulas por semana de pomerano) (Fala das Mães em entrevista coletiva, 10 de dezembro de 2015).

Insuficiente, muito pouco. Porque você as vezes começa um trabalho e depois na outra semana dá prosseguimento e já não é mais a mesma coisa. Bom seria ao menos duas aulas por semana. Estamos só mesmo plantando uma sementinha, não dá para aprofundar o conteúdo. (Professora M. G. R.)

Os argumentos dos pais, durante a nossa entrevista coletiva, é que o pomerano precisa ocupar mais espaço, pois a escola é o único lugar que garante, no momento, o ensino e a aprendizagem da língua e, acima de tudo, o direito de ter a língua representada em uma instituição formal. Afirmam que, em relação ao aprendizado do português, isso não é problema, pois o português está maciçamente em todo lugar, seja na TV, internet etc. Nesse sentido, julgam que o português nessa relação é mais fácil de aprender porque é muito mais divulgado e o pomerano fica restrito às famílias.

Acho que as crianças não falam mais tanto, fico triste por isso. Eu acreditava que minha filha fosse falar o pomerano.... Porquê - primeiro, hoje as crianças não ficam mais tanto tempo com os pais como antigamente, eles iam com os pais para roça, trabalho e assim conversavam mais a língua com a família. Estavam mais com os pais. Hoje as crianças passam mais tempo na escola onde a língua mais falada é o português. Desde os três anos de idade já frequentam a escola. Na escola a língua pomerana é trabalhada só uma vez por semana, quer dizer, o português predomina em tudo, seja na fala dos professores, entre os colegas, nas brincadeiras, etc. E a televisão, minha filha assiste muita televisão, também é tudo em português. Todos os canais são em português. Se tivesse um canal em pomerano talvez ajudasse na manutenção. Eu tenho três sobrinhos e nenhum um deles fala mais o pomerano, todos passaram pela mesma coisa. Até os dois anos eles falaram, mas a partir do momento em que começaram a ver TV ninguém quer falar o pomerano mais. E olha que lá em casa todos falamos em pomerano. Nós podemos conversar com as crianças em pomerano, mas eles respondem em português. Porque o que eles vêm na TV é muito mais interessante, os

desenhos são muito mais divertidos do que aquilo que nos falamos em pomerano com eles. (Professora D. B. F.)

De acordo com a Lei de Cooficialização que, em seu artigo 2º, parágrafo III, obriga o município a incentivar a língua pomerana nas escolas, no sentido de garantir esse direito aos falantes de legitimar a sua língua materna, e que essa, conforme postulamos em nossas análises, seja promovida por uma *Pedagogia Culturalmente Sensível* na escola, nessa interpretação, a língua precisa ser, de fato, objeto de ensino na escola, sendo, portanto, desenvolvida na modalidade oral e escrita, especialmente porque a língua pomerana já conta com uma proposta de grafia elaborada por Tressmann (2006a; 2006b).

Para salientar a importância da língua pomerana, que até pouco tempo era considerada “ágrafa” e agora conta com uma grafia, ou seja, pode ser documentada por registros escritos, reiteramos Freire (2015), que cita em seu texto “A Língua da Mamãe” que David Crystal escreveu: *"se uma língua que nunca foi documentada morre, é como se jamais tivesse existido, porque não deixa qualquer vestígio"*.

Dentro dessa perspectiva, a Língua Pomerana, desenvolvida por meio do PROEPO, reforçado pelos arcabouços jurídicos que defendem que as línguas minoritárias sejam respeitadas, especialmente nos ambientes escolares, e a nível municipal, conforme outorga a Lei de cooficialização que resguarda ao povo pomerano o direito de promover sua língua, ressaltamos que essa seja feita de forma que visibilize a língua, tanto na sua forma oral como escrita, ou seja, precisa haver um grau de equidade em relação à língua majoritária.

Contudo, na questão sobre os espaços que a língua escrita ocupa no ambiente da escola, percebeu-se que, majoritariamente, o português prevalece ainda nessas ações. Mesmo a escola tendo duas professoras DE/EM Língua Pomerana⁵² que promovem um trabalho dinâmico, como já relatado neste estudo, o registro escrito no interior da escola ainda não é muito visível, fica especialmente por conta das aulas. A exposição escrita é um dos meios necessários para promover,

⁵² A escola conta com duas professoras que ministram aulas específicas DE/EM Língua Pomerana. Uma é responsável pelas turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e outra pelos anos finais do Ensino Fundamental.

positivamente, a defesa, a existência, a valorização e a difusão de uma língua. Acreditamos também que essa difusão da língua escrita é uma oportunidade de dar visibilidade ao processo do trabalho bilíngue realizado nas escolas, pois vai criando no imaginário dos sujeitos ali presentes, que a sua língua mãe pode ser escrita como qualquer outra língua literária e, assim, despertar mais “segurança linguística” para as pessoas.

Assim, observamos uma quantidade irrisória de registros nessa modalidade, observadas em cartazes, nas identificações dos ambientes, nos murais, calendários, etc. Isso pode justificar que os atores sociais que ali atuam, no geral, ainda não compreenderam o processo de uma política de salvaguarda, manutenção e legitimação do pomerano.

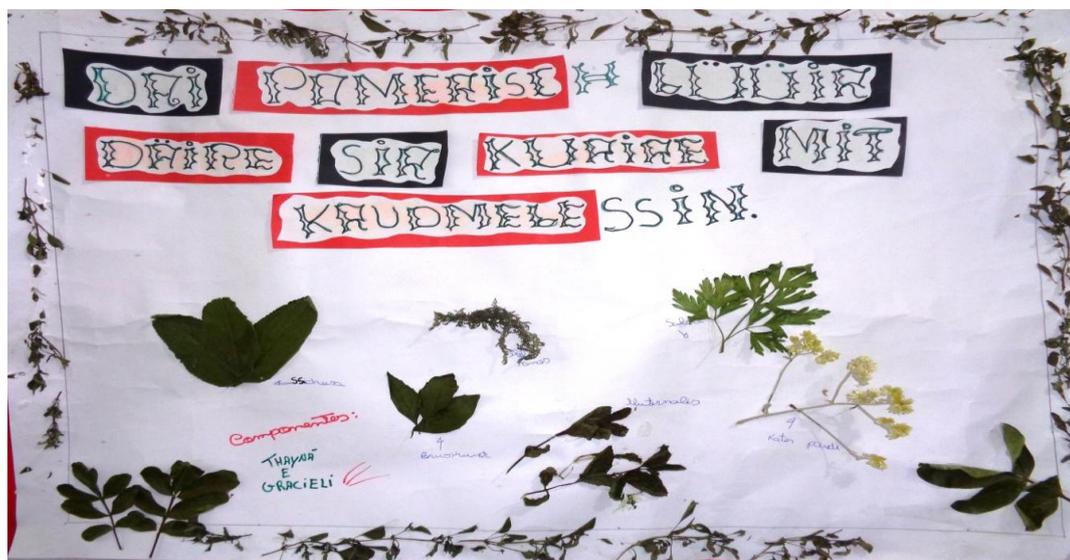
Figura 13 - Os registros escritos observados no ambiente escolar



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Questionada sobre a falta de registros na língua escrita do pomerano, dentro da escola, a professora argumentou que é difícil manter cartazes expostos na escola, uma vez que a escola funciona em dois turnos, onde circulam muitas crianças e esses têm por prática não respeitar esse tipo de trabalho. Assim, segundo a professora, a estratégia adotada é trabalhar com esses materiais em sala de aula que não são necessariamente expostos depois. (Diário de Campo, 11 de novembro, 2014)

Figura 14 - Cartaz elaborado pelos alunos do 8º sobre Plantas Medicinais



Fonte: Arquivo da pesquisadora

6.1.2 Outros momentos, espaços e sentidos que a língua pomerana ocupa dentro da escola

Quando nos propusemos a observar a interação com os demais colegas da escola, bem como os funcionários que ali trabalham, nossa intenção foi analisar as negociações, consensos e os códigos linguísticos utilizados nessas interações.

Acompanhando a chegada dos alunos na escola, momento em que todos se encontram, interagem, dialogam com seus pares e desenvolvem atividades coletivas, percebeu-se que, majoritariamente, eles o fazem em português. Mas isso não significa que anulam totalmente o pomerano, fazem isso naturalmente, de forma involuntária, misturando as línguas que se alternam de acordo com o assunto ou situação emergida nessas relações.

Entretanto, um fato nessas interações nos chamou a atenção como um alerta: percebeu-se que o pomerano é muito utilizado nessa faixa etária para fins de humor entre os alunos. Bremenkanp (2014) também fez essa observação em sua pesquisa, quando abordou essa faixa etária. Em momentos de descontração e brincadeiras, o pomerano é muito utilizado para conotação humorística. Para relatar sobre esse fato, trouxemos uma observação, decorrente de uma atividade extraclasse, em que

foram reunidas várias turmas de diferentes turmas. A atividade proposta foi um jogo coletivo de futsal na quadra. Para que todos pudessem participar, foi feito um rodízio de tempo e troca dos participantes. Enquanto alguns alunos jogavam, os demais aguardavam em torno da quadra a sua vez de entrar na partida; ansiosos, esses interferiam com enunciados em pomerano no jogo dos colegas em campo, mas sempre com gozações. (Diário de Campo, 08 de outubro de 2014).

Embora seja comum esse tipo de reação, em atividades de competição, o mesmo foi observado em outros momentos interativos dos alunos com os demais colegas da escola. Esse fato foi muito latente também no início da nossa presença em sala como pesquisadora. Durante a aula, na interação professor-aluno, quando a professora explicava algum assunto em pomerano, percebemos que tudo o que ela falava, explicava, soava engraçado para os alunos, seguido sempre de risadas, de alguma manifestação humorística com a língua. Sobre esse fato, a professora de matemática, que também fala o pomerano, quando puxa conversa com os seus alunos na língua, relata:

Todos começam a rir, fazem gracinhas, chatear. Ai eles perguntam professora você fala o pomerano? O pior que eles sabem desde o início que sempre falei o pomerano, mas acham graça. E aí gostam de fazer piadas, falar palavras que os professores não entendem para rir. (Professora D. B. F.)

Diante dessas observações, que são confirmadas pela professora, algumas reflexões foram necessárias perante essas atitudes: Que sentimento é esse? Será que o pomerano não pode ocupar um espaço formal? Acreditamos que, devido ao processo histórico e social de preconceito em torno da língua (BAGNO, 2007), esse pode ser um indício de que, no imaginário da população pomerana, a sua língua não pode ocupar espaço em instituições formais.

Esse tipo de preconceito ainda é perceptível nos próprios sujeitos, quando expressam seu sentimento sobre a língua, principalmente quando relatam como os outros os percebem, veem e reconhecem. Uma relação em que as identidades são questionadas em comparação ao outro e em muitos casos são demarcadas pela

negação das características do outro. “O não pertencimento do grupo étnico a qual pertence (HALL et al, 2011)”.

Como bem relatam os autores Faundez e Freire

Se não tentarmos, uma compreensão crítica do diferente, corremos o risco de, na necessária comparação que fazemos entre as expressões culturais, as de nosso contexto e as do de empréstimo, aplicar rangidos juízos de valor sempre negativos à cultura que nos é estranha. (FAUNDEZ e FREIRE, 1985, p. 14).

Isso é perceptível no relato de um aluno, quando expõe que

Tem gente que não é pomerano que fala que nós é gringo. Meu pai é caminhoneiro e nós vamos pra outro estado, aí tem vezes que nós sempre viaja em grupo, assim... e no restaurante a gente fala pomerano, aí as pessoas falam mal de gente, xingam a gente. Dá para escutar muitas vezes porque eles acham que a gente não sabe o português e aí a gente entende tudo. Por isso, acho importante falar as duas línguas. E bom saber os duas. (Entrevista: Aluno A. O.)

Aqui na roça eu não tenho vergonha, mas quando vou na rua tenho vergonha das pessoas falarem de mim. ((Entrevista coletiva com os pais, 10 de dezembro de 2014)

Diante desses excertos, podemos inferir que os sujeitos ainda são afetados por preconceitos em torno das línguas que são, na maioria das vezes, compreendidas como uma ameaça e não vistas como uma riqueza. Entretanto, sabemos que essas atitudes são reflexos de processos históricos, vivenciados pela imposição de uma língua única e negação da diversidade linguística em nosso meio.

No entanto, dentro do ambiente de pesquisa, diante de momentos de conversação dos alunos em pomerano, não percebemos casos de proibição de professores frente a conversas dos alunos. Ao contrário, os professores se esforçavam em participar das conversas, pronunciando algumas palavras na língua, especialmente o professor de História e Geografia que, durante suas aulas, tentava incluir nas suas explicações, algumas vezes, palavras em pomerano para uma melhor compreensão dos alunos sobre o assunto. Esse mesmo professor, em uma de suas aulas, ministrava como conteúdo sobre uma parte da história dos Estados Unidos, especificamente sobre a colonização por povoamento e exploração, entre o Norte e o Sul do país em questão, explorando os três setores da economia (primária,

secundária e terciária). Como dinâmica, ele aproveitou para discutir sobre a colonização pomerana, fazendo uma analogia ao assunto. Porém, em entrevista, o professor declara que

A ênfase sobre a história dos pomeranos fica mais a cargo no Ensino Fundamental 1. Porque no Ensino Fundamental 2, a gente já tem uma programação, um currículo a ser cumprido, temos também alguma coisa relacionada a cultura pomerana, mas é muito pouco. Nesse caso damos mais ênfase na cultura Afro no nosso currículo até em função da Lei nº 10.639/2003. (Professor M. R. da C.)

Do mesmo modo, acompanhamos uma aula de inglês, em que os alunos realizavam atividades e faziam comparações de palavras do inglês com o pomerano. Isso é possível pela proximidade do Inglês com o Pomerano, visto que são línguas saxônicas (TRESSMANN, 2005).

Nota-se que existe uma preocupação em dar um sentido nesse processo de ensino-aprendizado, quando se traz isso para realidade étnica e linguística dos alunos, que entendemos estar em consonância com a proposta da Pedagogia Culturalmente Sensível.

Questionando os professores que não falam a língua pomerana sobre a influência ou contribuição no processo ensino-aprendizagem, caso soubessem falar, e como esses professores lidam com a questão em sala de aula; ouvimos os seguintes depoimentos:

Quem dera se eu falasse! Se eu falasse influenciaria muito na minha disciplina, pensa você falar o que o seu aluno fala, dá uma intimidade muito maior com seus alunos. (Professora e Coordenadora G. A. C. S.)

Eu tento aprender, eu faço questão de aprender. Tem algumas coisas que eu falo em pomerano com eles, eu percebo que consigo uma intimidade com eles. (Professora G.B.M.R.)

Nesse sentido, podemos inferir que os professores possuem uma compreensão sobre o aspecto linguístico dos alunos, na medida em que demonstram interesse pela linguagem deles e que isso os aproxima, ainda mais, educandos e educador.

Em nossa rotina escolar, tivemos a oportunidade de acompanhar trabalhos em grupos na sala de aula em outras disciplinas; o episódio que descrevemos aqui

ocorreu em uma aula de Ciências. Num primeiro momento, a professora explicou o assunto e o objetivo do trabalho, formando os grupos. Em seguida, a professora foi até a biblioteca buscar os livros que seriam utilizados como suporte de pesquisa para o desenvolvimento do trabalho. Enquanto os alunos aguardavam os livros, embalaram em conversas paralelas que retratavam assuntos cotidianos. Uns faziam-na em português, outros em pomerano e outros nas duas. Ambas as línguas circulavam entre os grupos. Chamou-nos a atenção um grupo de rapazes que conduzia uma conversa toda em pomerano com maior naturalidade sobre corte de cabelos na moda na região até o retorno da professora. Ao adentrar no trabalho proposto pela professora, o conteúdo explorado foi feito em português, visto que é a língua da professora, da escola e também dos alunos, naquele momento de aprendizado, porém, estrategicamente os alunos, durante o estudo, as negociações e a organização do trabalho, fazem-na alternadamente entre o português e pomerano.

Entretanto, quando o grupo não é homogêneo, quando há presença de colegas que não falam a língua pomerana, utilizam o português. Da mesma forma, quando o (a) professor(a) que não compreende a língua se aproxima usam somente o português, que sob nosso ponto de vista é extremamente ético. No entanto, percebemos que os alunos se utilizam de estratégias em situações em que o professor(a) não compreende o pomerano, para tratar de questões que dizem respeito ao professor(a), sobre alguma insatisfação referente a sua didática ou mesmo quando querem falar algo do seu desagrado. A professora argumenta:

Muitas vezes eles usam o pomerano como um refúgio do que eles querem falar de algum professor. Eu já vi algum zun, zun, zun e às vezes eram falando mal da gente em pomerano. (Professora D. B. F.)

Outro ponto que vale a pena ressaltar, que é muito perceptível entre os jovens, é a insegurança com algumas palavras, especialmente os números que estão sendo praticados cada vez menos em pomerano. Percebe-se também mudança no vocabulário da língua pomerana sob a influência do português, em que muitas palavras estão sendo reinventadas pela fusão do português com o pomerano, gerando uma nova palavra, fato que ousamos chamar de pomerano aportuguesado. Cito alguns exemplos como: bicicleta que em pomerano é *twairad* sendo

pronunciado *biciclet*, coelho que é *rås* em pomerano, pronunciado como *coei*. Sobre essa observação, estudiosos da língua postulam que é um processo natural, visto que a língua é viva e se constitui dinamicamente nas relações sociais.

Portanto, concordamos com Calvet (2007), quando ele diz que a linguagem não é única, ela modifica-se e constrói-se pelo meio em que o sujeito está inserido. A linguagem está, a todo momento, em movimento, em contato com o meio, nunca poderá ser vista como única.

Nesse sentido, as aulas DE/EM língua pomerana contribuem também para o enriquecimento, ampliação do vocabulário, reforçando as palavras conhecidas na língua, mas também pela incorporação de novas palavras que ainda não fazem parte do repertório linguístico pomerano.

Tivemos, como propósito, observar alguns professores de outras disciplinas que não a específica DE/EM língua pomerana, mas que é também falante da língua, para verificar como ele se apropria da língua para explicar algum conteúdo da disciplina. Constatamos que, além da professora DE/EM pomerano, somente a professora de matemática fala também a língua pomerana. Quando questionada sobre se apropriar da língua, enquanto recurso para desenvolver ou explicar algum assunto da disciplina que ministra, a professora relata que:

Raras vezes recorro à língua porque existem muitos nomes técnicos que não tem como explicar em pomerano. Eles conversam comigo mais como colega, como uma amiga, e não como professora, não na hora da aula. Quando vamos passear, não na aula, mas nos momentos de situações informais. (Professora D. B. F.)

Essa assertiva indica que, para os sujeitos, especificamente os alunos dessa faixa etária, sentem-se mais à vontade em conversar na língua pomerana assuntos cotidianos, coisas que têm a ver com a vida deles, até porque a língua pomerana veicula com maior espontaneidade nos domínios informais.

Sobre eventos realizados na escola, tivemos oportunidade de acompanhar somente um que foi no encerramento do ano letivo. O motivo de não termos acompanhado

outros eventos se deu por questões administrativas, pois as escolas municipais, nesse ano, passaram por eleições diretas de diretores e, assim, a escola pesquisada passou por problemas nesse processo, que não vale expor aqui, mas que afetou o funcionamento da mesma. Dessa forma, não ocorreu nenhuma reunião de pais nesse período ou outros encontros de participação dos pais ou da comunidade. De qualquer forma, a escola promoveu um encerramento final do ano letivo com as famílias, do qual participamos. A escola organizou com os alunos uma série de apresentações e, dentre elas, uma foi feita em pomerano com uma peça teatral sobre o nascimento de Jesus.

Durante as apresentações, nos sentamos em meio à plateia para prestigiar o que cada turma, com os seus respectivos professores, haviam preparado para o momento. Ao iniciar a apresentação em Pomerano, nos levantamos para observar e registrar mais de perto o teatro. Nesse momento, uma professora que estava próxima não hesitou em falar “*Nossa de novo esse pomerano, não suporto isso mais!*” Quando ela se deu conta que estávamos ali por perto, pediu desculpas porque achou que estaria nos ofendendo com a sua opinião devido ao nosso estudo. A professora que lançou esse comentário trabalha há bastante tempo nessa escola e inclusive é descendente pomerana e tem o pomerano como língua materna.

Como na não fazia parte dos nossos sujeitos de pesquisa, resolvemos não questionar sobre o assunto naquele momento. Mas a questão nos deixou bem intrigados a buscar entender quais os motivos que a levaram a se posicionar dessa maneira com a sua língua mãe. Nesse anseio, resolvemos também ouvi-la para enriquecer nossa análise e, principalmente, compreender esse sentimento de rejeição da sua própria língua materna e como professora que atua com alunos descendentes e falantes. Como a professora não é sujeito alvo desta pesquisa, optamos em utilizar o nome fictício Maria para manter o anonimato nas suas respostas.

Nesse sentido, abordamos a professora, justificando o quanto era importante ouvir o seu relato sobre aquele sentimento expressado e perguntamos se ela nos concederia uma entrevista para colaborar em nossa pesquisa. Ela se prontificou em

colaborar, porém pediu que fosse por meio de entrevista por escrito. Assim, elaboramos a entrevista e enviamos para que ela pudesse responder. As questões sobre sua experiência quando entrou na escola, falando só o pomerano e da experiência como professora e sobre a visão e sentimentos sobre as línguas que fala, os relatos foram:

Quando pequena, quando entrei na escola eu falava só pomerano, não podia falar na sala, apenas me comunicava com os colegas escondido e ficava o tempo todo calada ouvindo a professora e assim logo aprendi o português.

E no início da minha profissão, trabalhava apenas com crianças pomeranas e só podia falar com elas em português. Falava em pomerano escondido, pois alegavam que aquelas crianças precisavam falar o português.

Gosto das duas pelo motivo de saber e conhece-las, mas prefiro o português, não me sinto atraída pela língua pomerana, não é interessante para mim, apesar de ter a plena consciência de sua importância e minha origem. (Entrevista Professora Maria)

Nas respostas da professora percebe-se o quanto a língua pomerana foi proibida nos ambientes formais, especialmente no ambiente escolar, primeiro como aluna e depois como professora. Essas atitudes são decorrentes do processo social que gerou, na professora, um sentimento de negação com a sua língua materna, visto que a língua pomerana foi constantemente desprestigiada na sua relação com o português. Podemos então inferir, que a professora foi bastante afetada pelo preconceito com a língua pomerana e também do mercado linguístico que sempre favoreceu a língua majoritária em detrimento da língua minoritária, neste caso o pomerano

Antes de fazermos uma análise da fala da professora nas questões abaixo, é importante esclarecer sobre qual contexto a professora está se referindo, quando emite opinião sobre as aulas e o PROEPO. Com o processo de remoção feito no final de 2014 pela SECEDU, a professora se removeu da escola foco desta pesquisa e passou a lecionar em uma escola localizada na zona urbana. Portanto, o relato sobre as aulas do PROEPO são referentes à experiência na sua atual sala de aula. Nesse sentido, sobre a sua opinião sobre o PROEPO, infelizmente não temos conhecimento da realidade escolar em que ela passou a atuar. No entanto, por se tratar de uma escola localizada na zona urbana, acreditamos ter poucos falantes da

língua, embora sejam filhos de pomeranos. Esse é um dado característico dos alunos que frequentam as escolas no meio urbano.

Acho importante porque é uma maneira de preservar a língua materna, mas precisa ser ensinada de forma prazerosa, vejo, por exemplo, na minha atual sala de aula, quando tem aula de pomerano, as crianças parecem não entender muito bem o que está acontecendo, que é apenas uma aula com uma professora diferente. Não entendem que estão aprendendo outra língua naquele momento. Devia ter melhor preparação do profissional para conseguir atingir o objetivo. (Entrevista Professora Maria)

Em relação de como ela vê o futuro da língua pomerana, obtivemos o seguinte argumento:

Vejo que mais pessoas estão se distanciando da língua, ou seja, os pais já não estão ensinando seus filhos a falarem o pomerano, a tendência é a diminuição de pessoas falando e esta, ficará apenas entre as pessoas mais velhas, as gerações futuras correm o risco de nem conhecê-la. (Entrevista Professora Maria)

Percebe-se uma contradição nas suas respostas, pois, ao mesmo tempo em que ela declara que para os alunos as aulas de pomerano são somente “aulas diferentes”, ela também ressalta que as novas gerações correm o risco de não conhecer a língua dos pais. Ou seja, o PROEPO então não é uma oportunidade, talvez a única, para que essa nova geração conheça a cultura e a língua de seus pais ou avós? Contudo, a professora atenta para a didática da aula, atribuindo esse aspecto a uma melhor preparação dos profissionais que atuam com essa realidade.

6.2 ASPECTOS DA SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DOS ALUNOS DA EMEF SÃO SEBASTIÃO

Esta parte da pesquisa está concentrada na análise dos questionários aplicados para a turma do 8º ano, da EMEF “São Sebastião”, que são os principais sujeitos deste estudo. O questionário foi um instrumento agregado à pesquisa para obter mais detalhes sobre as experiências na língua nos principais ambientes onde se desenvolve a socialização e a interação desses sujeitos, sendo que os resultados obtidos na análise poderão servir de insumos para adoção de políticas linguísticas,

ou intervenções na língua, conforme apregoado por Calvet (2007), em âmbito escolar, familiar, da comunidade ou mesmo a nível municipal.

Dessa forma, pretendeu-se analisar seus usos e de que maneira circulam na vida cotidiana, dentro do que é chamado pela tradição sociológica por *domínios sociais* Weinreich (1970 [1953]), Bortoni-Ricardo, (2004). Para se avaliar a predominância de uso das línguas entre os alunos foram privilegiados três domínios sociais. São eles: casa, comunidade e escola.

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.23)

O questionário ainda abarcou uma questão sobre a proficiência nas línguas que julgamos importante problematizar, visto que a língua pomerana faz parte da grade curricular dos anos finais do ensino fundamental, sendo, portanto, uma disciplina que é ofertada em todas as escolas municipais a partir desse nível de ensino.

O questionário foi composto por diferentes tipos de informações, primeiramente uma ficha de identificação do sujeito com: nome, sexo, local de nascimento, data de nascimento, localidade, cor, etnia, religião etc. As demais informações são relativas à língua especificamente, como: 1) que línguas fala em casa; 2) se sabe mais de uma língua e qual aprendeu primeiro; 3) que língua usa mais para se comunicar; 4) que língua mais usa em casa; 5) quantas pessoas vivem em casa; 6) em qual língua o pai se comunica com o aluno e com que frequência; 7) em qual língua a mãe se comunica com o aluno e com que frequência; 8) em qual língua os irmãos falam com alunos e com que frequência; 9) em qual língua os avós falam com o aluno e com que frequência; 10) em qual língua os primos falam com o aluno e com que frequência; 11) qual das línguas os pais acham mais importante para o aluno; 12) das línguas que fala ou usa, como entende, fala, lê e escreve (os graus de proficiência nas quatro habilidades).

Embora estivéssemos presente no local de estudo desde julho, optamos em aplicar o questionário somente em novembro. No decorrer das observações, já anunciamos sobre tal levantamento, explicando também o seu objetivo. Optamos em aplicar o questionário em versões na língua portuguesa e pomerana, portanto bilíngue.

A preocupação de elaborar um questionário bilíngue foi motivada pela possibilidade de garantir o direito de uso de ambas as línguas faladas pelos sujeitos da pesquisa, visto que temos clareza sobre o trabalho de reconhecimento da língua instaurada no município. A escolha, por parte dos sujeitos da entrevista, da língua ao responder o questionário é muito relevante e revelador ao diagnóstico, pois aponta indícios a respeito da preferência e dos preconceitos em torno das línguas que permeiam e coexistem na região. Evoca subjetividades que nos permite analisar como esses sujeitos *sentem* e *veem* a sua língua materna, na sua relação com a língua majoritária, ou seja, revela indícios sobre as vantagens e desvantagens de usar determinadas línguas.

Do mesmo modo, analisar a proficiência na leitura e na escrita do pomerano pode suscitar vantagem entre os indivíduos, no sentido de valorar uma língua, pelo fato de os próprios sujeitos integrantes dessa cultura possuírem os elementos necessários para registrar sua língua, o seu modo de vida, em suma, sua história. É sabido que um registro escrito de uma língua a potencializa, pois, mesmo que ela venha a se extinguir oralmente, o registro escrito estará sempre disponível como materialização desse saber imaterial.

Acreditamos ainda que o *status* de uma língua com grafia, desperta, no imaginário da população, maior prestígio e promove uma ascensão positiva que contribuiu para a permanência e vitalidade da mesma e, assim, quem sabe evitar ou postergar sua extinção. Era comum ouvirmos entre os próprios pomeranos e também não pomeranos discursos como: Que valor tem essa língua se nem escrita possui? Já depois da grafia, se ouve a seguinte fala: Agora sim, o pomerano é uma língua de verdade e não mais um dialeto. Esses são indicativos de que, no imaginário dos falantes, a língua passou a ter outro *status*, o de uma língua legítima.

A seguir, apresentaremos os gráficos com as respostas de cada pergunta, evidenciando um panorama dos resultados dados obtidos pelos questionários aplicados com alunos da Escola EMEF “São Sebastião”. A turma do 8º ano que acompanhamos durante a pesquisa é composta por 20 alunos, sendo assim, aplicamos um total de 20 questionários. Desses, 13 alunos optaram em responder o questionário em português e 7 optaram em responder em pomerano.

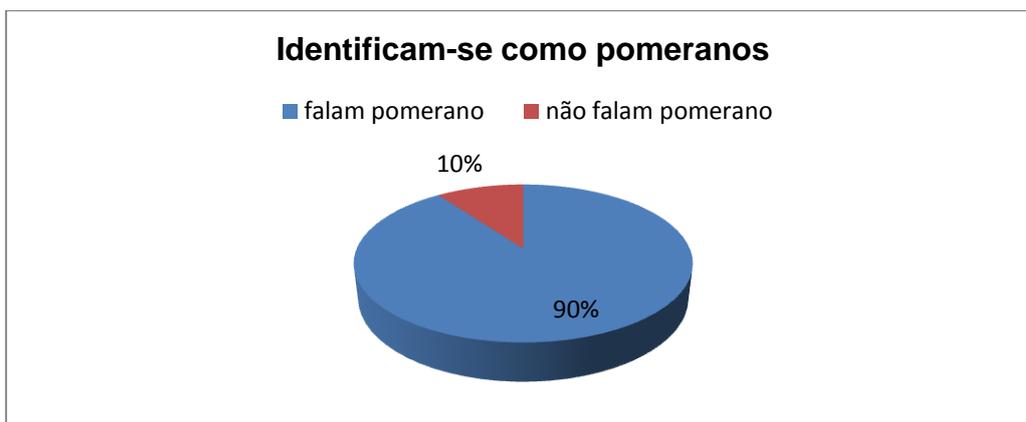
Em nosso levantamento, abordamos uma questão sobre a etnia. Apresentamos uma sequência de sete opções de etnias, em que o respondente podia marcar a opção de sua identificação e, caso houvesse alguma identificação que não constava no formulário, o mesmo tinha espaço para preenchimento por extenso. As respostas confirmam que a principal identificação de etnia nos dados foi “pomerana” com 19 ocorrências, ou seja, 95%. Além da pomerana, 5 se identificaram ainda como portugueses concomitante com a pomerana, além disso, tivemos 1 ocorrência de etnia africana. Assim, a etnia recorrente é a pomerana, com 95% da representação da turma e 5% não pomerana, conforme consta no gráfico 1.

Gráfico 1 – Autoidentificação dos informantes: pomeranos x não pomeranos



Dentre os 19 alunos que se autoidentificaram como pomeranos, 17 (90%) informaram também falar a língua pomerana e (10%) afirmaram não falá-la, conforme o gráfico 2.

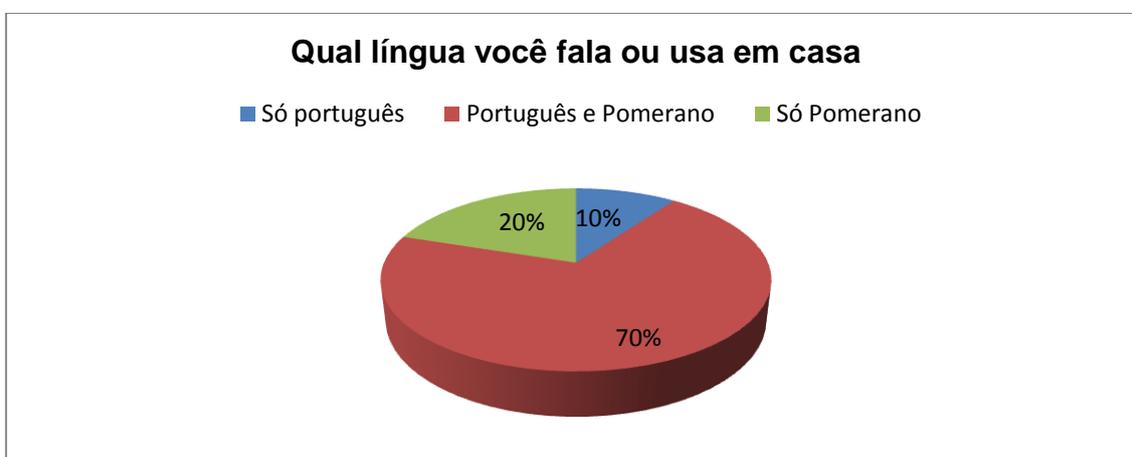
Gráfico 2 - Falantes de pomerano entre os alunos que se autoidentificaram como pomeranos



Entre os alunos que não falam a língua pomerana, um é de etnia pomerana, tendo pais que falam, porém não adquiriu a língua. Quando questionado pela pesquisadora sobre esse fato, o aluno relatou que ele não nasceu na região em meio aos pomeranos, nasceu na capital (Vitória), e lá seus pais elegeram ensinar a língua predominante da região, o português. (Diário de campo 05/08/2014)

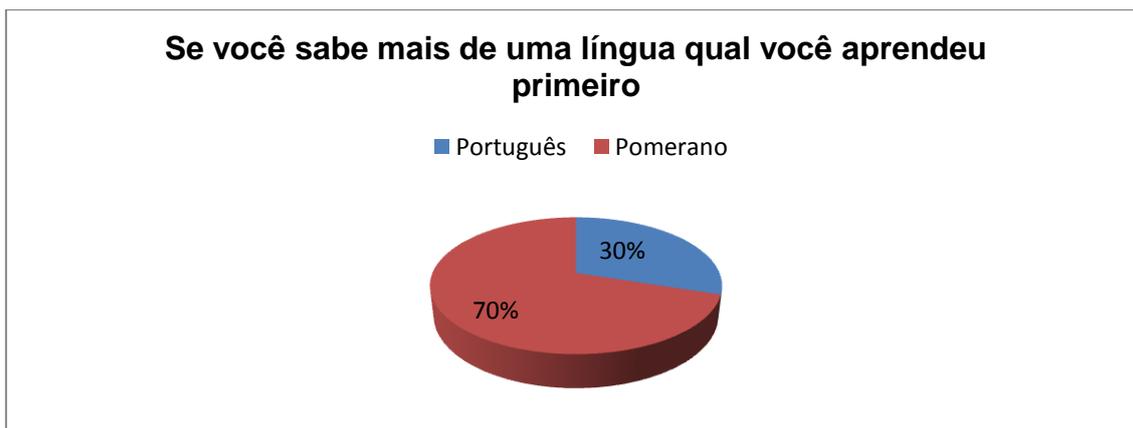
Na sequência, a pergunta versa, por exemplo, sobre que línguas os alunos falam ou usam em casa. Os dados anteriores revelam a presença de duas línguas apenas, pomerano e português. Essa característica é comum entre esse grupo etário; se abordássemos uma faixa etária mais elevada, provavelmente encontraríamos resquícios também do alemão, fato que já mencionamos em capítulos anteriores, que trata sobre a escolarização e também sobre a religiosidade. Numa primeira abordagem, notamos que 70% dos alunos utilizam as duas línguas em casa, 20% utilizam só o pomerano e 10% só a língua portuguesa, conforme gráfico 3.

Gráfico 3 - Línguas que fala ou usa em casa



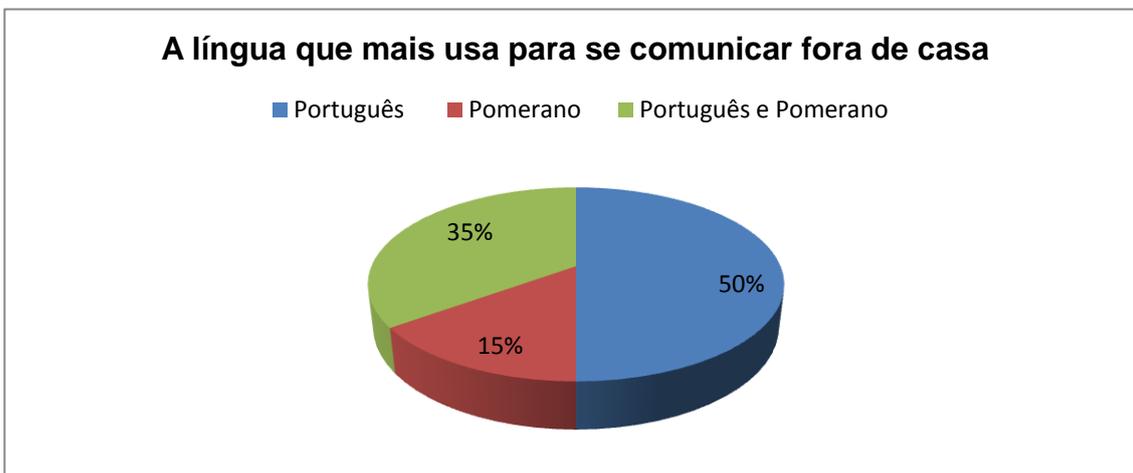
De acordo com o gráfico 4, 70% da turma indica a língua pomerana como aquela que aprenderam primeiro e sendo a língua materna de 70% dos alunos. 30% deles indicam o português como primeira língua. Dentre os 30%, observado no gráfico 2, em que se registra que 90% falam o pomerano, podemos afirmar que 20% aprenderam ou tem o pomerano como segunda língua.

Gráfico 4 - Qual língua aprendeu primeiro



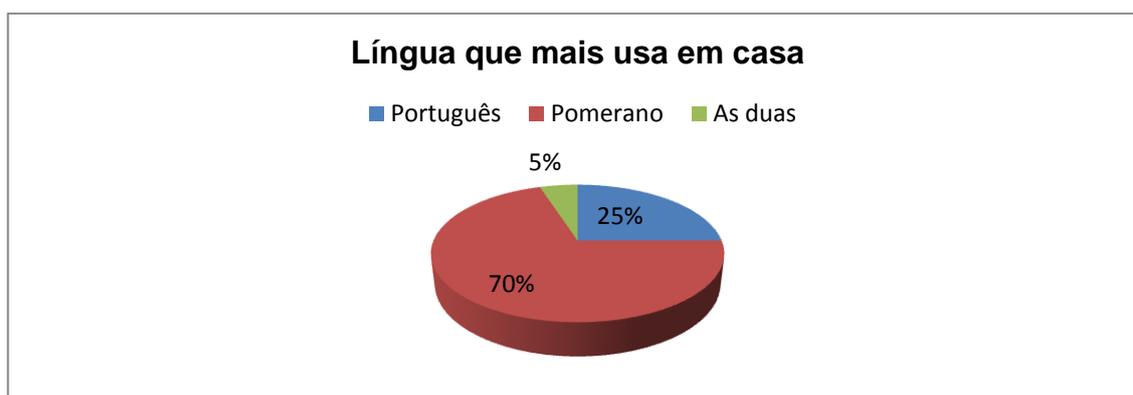
Vendo a questão sobre qual língua os alunos mais usam para se comunicar, o gráfico 5 aponta que 50% utilizam majoritariamente o português, seguido de 35% que afirmam usar as duas e somente 15% se comunicam prioritariamente em pomerano. O fato revela que há predominância do português nas comunicações estabelecidas em contextos externos que não a familiar. Esse fato indica maior prestígio dessa língua nos ambientes sociais como igreja, festas e comércio frequentados pelos alunos.

Gráfico 5 – A língua que mais usa para se comunicar fora de casa como igreja, festas e comércio.



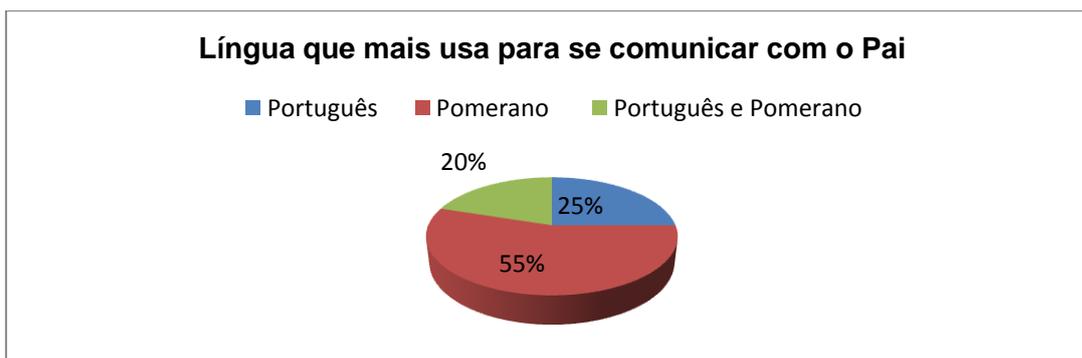
No gráfico anterior, notamos que, no geral, a língua mais utilizada para se comunicar é o português, entretanto, quando questionados sobre qual língua mais usam em casa obtivemos 70% das respostas afirmando ser o pomerano a língua mais usada. 25% usam mais o português e 5% usam as duas. Isso significa que, em âmbito familiar, a língua mais corrente é a pomerana. Sobre essa ocorrência, corroboramos com Bortoni-Ricardo (2004, p.24 a 25) [...] “é sem dúvida, no domínio do lar e da família onde nos sentimos mais à vontade para conversar, pois predominam a afetividade e a espontaneidade”. No lar, geralmente, as pessoas estão menos sujeitos à pressão comunicativa, não há constrangimentos porque todos ali compartilham o mesmo modo de falar, ou seja, da mesma língua.

Gráfico 6 - Língua que mais usa em casa



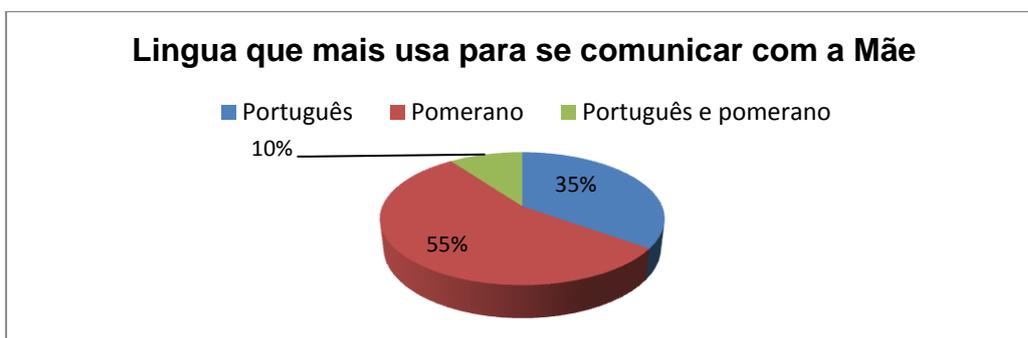
Nos próximos cinco gráficos, buscamos identificar qual a língua mais utilizada em âmbito familiar, considerando as diferentes gerações. Questionados sobre a língua que mais utilizam para falar com o pai, obtivemos o resultado de que 11 alunos (55%) usam mais o pomerano, seguido de 5 alunos (25%) que usam mais o português e 4 alunos (20%) fazem uso de ambas as línguas.

Gráfico 7 – Língua que mais usa para se comunicar com o pai



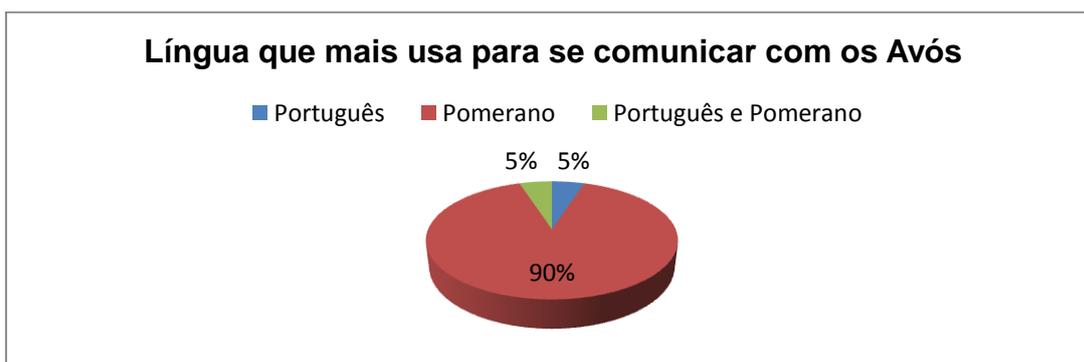
Já com a mãe, permanece o dado de 11 alunos (55%) que usam o pomerano, e há uma mudança no uso do português, pois 7 alunos (35%) usam essa língua para se comunicar com a mãe. Se compararmos o uso do português nos dados do pai, vemos um número maior de alunos que fazem uso do português com a mãe. O uso das duas línguas, 2 alunos (10%) afirmaram usá-las com a mãe, vemos assim o bilinguismo pomerano-português é mais presente na comunicação dos filhos com a mãe.

Gráfico 8 - Língua mais utilizada para falar com a mãe



Quando questionados sobre a língua que mais usam para falar com os avós, 18 alunos (90%) afirmaram usar mais a língua pomerana com os avós. 1 (5%) afirma usar só o português e 1 (5%) afirma usar tanto o português quanto o pomerano. Para este último, cabe uma ressalva, pois, como vimos no início desta análise, dois alunos afirmaram não saber o pomerano, no entanto, aqui diz respeito ao aluno que é de etnia pomerana, e que afirmou não saber falar a língua, porém em se tratando da comunicação com os seus avós, o mesmo relatou que, embora ele não fale a língua, os avós insistem em falar com ele, por se sentirem mais à vontade e acreditando também que assim o neto aprenderá.

Gráfico 9 - Língua mais utilizada com os avós



Lançamos ainda duas questões que identificam qual a língua mais usada na relação com pessoas mais jovens da família, a exemplo, com irmãos e primos. Com os irmãos 9 alunos (45%) afirmaram usar mais a língua pomerana, 8 alunos (40%) o português e as duas línguas 3 alunos (15%) alunos. Com os primos, a questão revelou que 8 alunos (40%) usam o português, 7 alunos (35%) o pomerano e 5 alunos (25%) usam as duas línguas.

Gráfico 10 - Língua mais utilizada com os irmãos

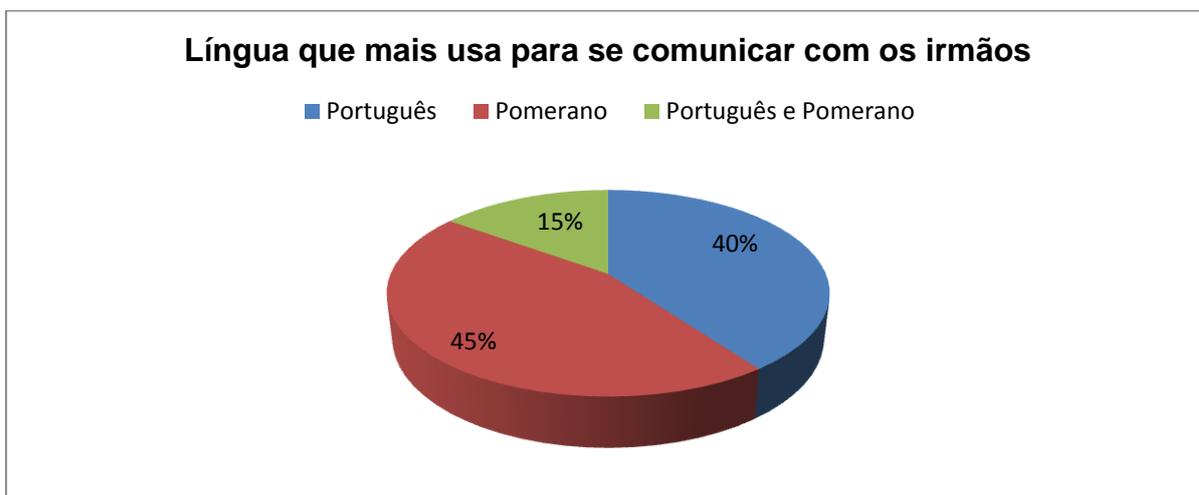
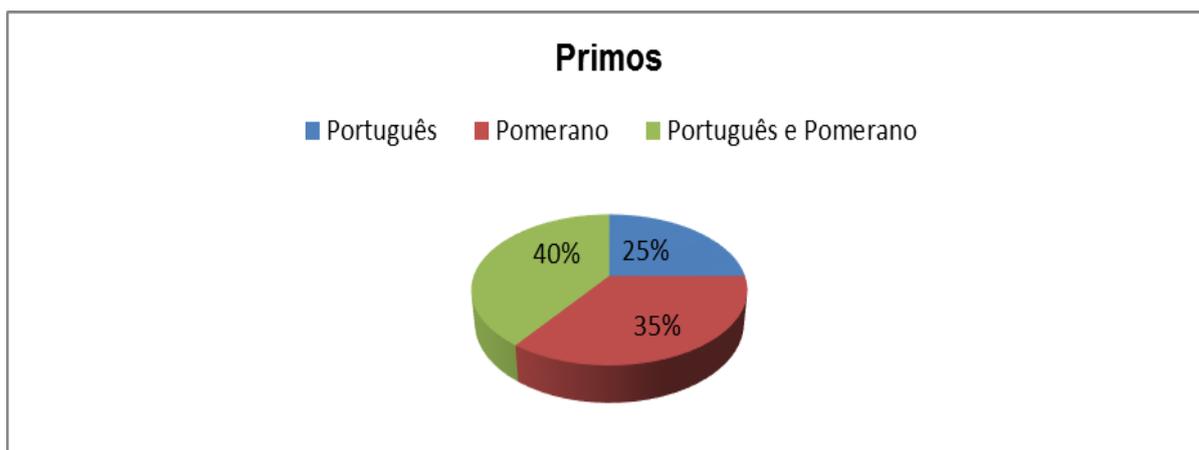


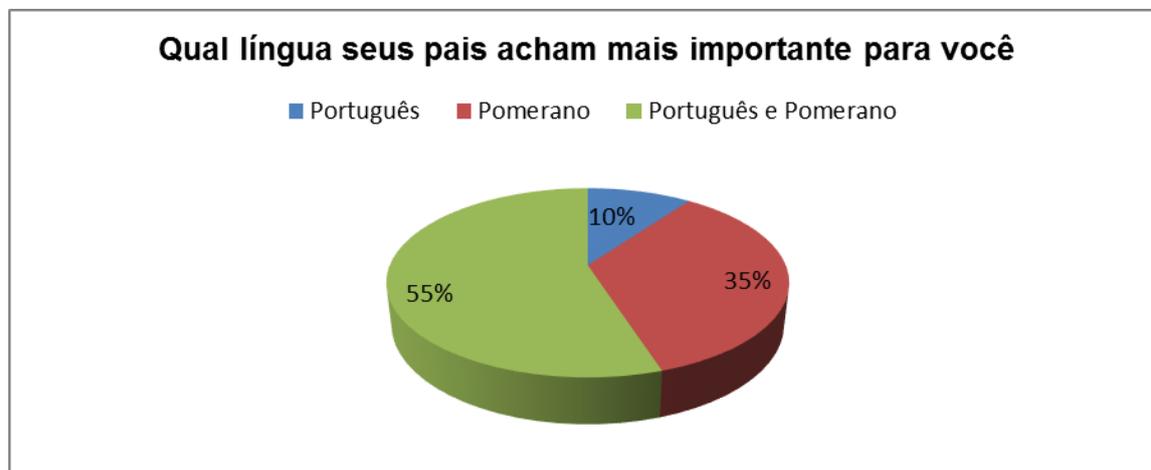
Gráfico 11 - Língua mais utilizada com os primos



Sobre a questão abaixo, em que se questionou aos alunos a opinião dos pais sobre a importância das línguas para os filhos, os resultados apontam a importância de ambas as línguas na vida do filho, sendo assim, podemos afirmar que são favoráveis ao bilinguismo, tendo consciência da importância dessas duas línguas na vida dos

filhos e, a partir das respostas, podemos inferir que significa também a manutenção do pomerano.

Gráfico 12- Língua que os pais consideram mais importante para os filhos



Vendo a questão relacionada ao aprendizado da língua pomerana, sua análise se deu para avaliar a situação da proficiência devido a sua inserção no currículo.

Na categoria fala e compreensão, os alunos alegam alta habilidade, pois 17 (85%) declaram ser bons nesses dois quesitos. Já em relação à leitura da língua pomerana, 8 (40%) se dizem ler bem e 8 (40%) razoavelmente e 4 (20%) leem nada. Na proficiência da escrita, 15 alunos (75%) declararam escrever razoavelmente e 5 (25%) não escrevem nada.

Sobre esse aspecto, vale lembrar a pesquisa de Bremenkamp (2014) que ressalta:

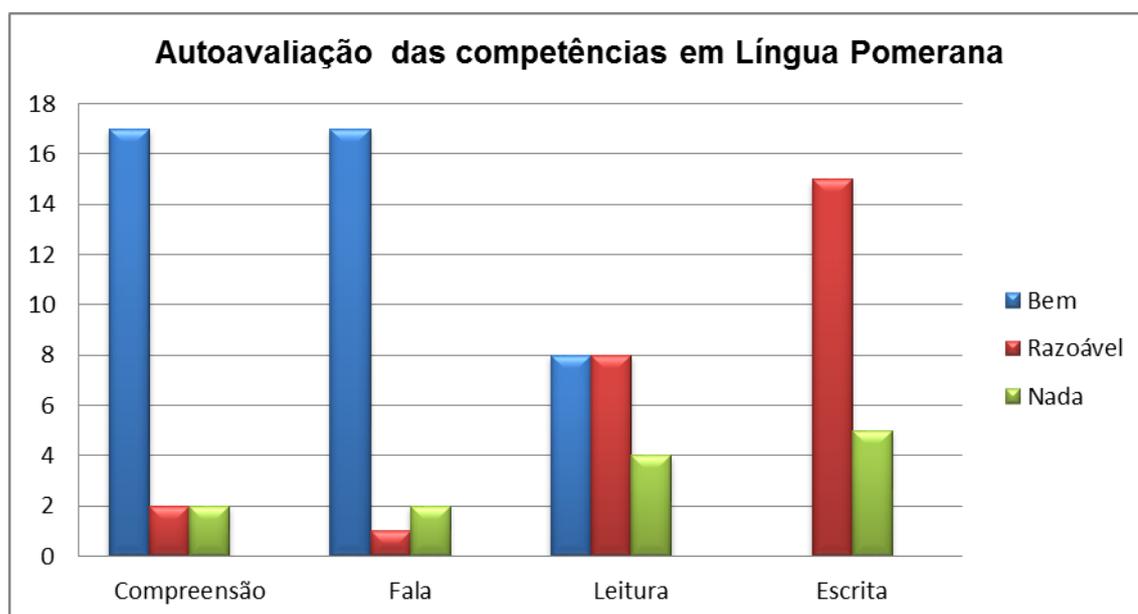
[...] Os bilíngues não precisam ter, nem têm, o mesmo nível de competência em ambas as línguas que dominam. Também é fato que a língua majoritária, dada a hierarquização linguística dos contextos de imigração, pode, pela educação formal, passar a ideia de língua mais completa, culta e apropriada a situações formais de interação. Há, na escola, uma especialização da língua, ou seja, há uma ampliação de termos formais da língua. Através do ensino das matérias, o jovem pode ser induzido a acreditar que sua língua materna não dá conta desse domínio, o que não é necessariamente verdade. Embora saibamos que nenhuma língua é melhor que outra, na comunidade esse fato pode não estar tão claro. Assim, se a língua da alfabetização e da educação formal for a majoritária, o falante pode se sentir inseguro quanto ao fato de sua língua materna, a minoritária, poder expressar qualquer assunto (BREMENKANP, 2014, p.171).

Podemos inferir sobre esse aspecto, avaliando a quantidade de aulas na língua, que é muito pouco comparado com as demais disciplinas. Outro fato, como já descrito anteriormente, embora o PROEPO tenha como um dos objetivos principais ensinar a ler e escrever na língua, na prática essa aula não está concentrada nessa aprendizagem sistemática da leitura e escrita, mas sim em trabalhar conhecimentos gerais sobre a língua, cultura e identidade dos educandos. Sendo assim, a leitura e escrita da língua são uma consequência do processo.

Quadro 5 – Autoavaliação das competências nas línguas portuguesa e pomerana

Proficiência autodeclarada na língua				
Língua	Habilidade	Proficiência	Falantes	Percentual
Português	Fala	Boa	19	95%
		Razoável	01	5%
		Nada		-
	Compreensão	Boa	20	100%
		Razoável		-
		Nada		-
	Leitura	Boa	20	100%
		Razoável		-
		Nada		-
	Escrita	Boa	18	90%
		Razoável	02	10%
		Nada		-
Língua	Habilidade	Proficiência	Falantes	Percentual
Pomerano	Fala	Boa	17	85%
		Razoável	01	5%
		Nada	02	10%
	Compreensão	Boa	17	85%
		Razoável	01	5%
		Nada	02	10%
	Leitura	Boa	08	40%
		Razoável	08	40%
		Nada	04	20%
	Escrita	Boa		-
		Razoável	15	75%
		Nada	05	25%

Gráfico 13 – Autoavaliação das competências em língua pomerana



Desses resultados, principalmente sobre o uso das línguas nos domínios sociais abordados, é possível depreender os principais resultados:

- a) A maioria dos alunos fala a língua pomerana, exceto dois alunos.
- b) A língua pomerana é a língua materna de 70%, isto é, aprenderam primeiro o pomerano, portanto são bilíngues pomerano-português;
- c) A maioria escolheu responder o questionário em português, fato que podemos relacionar à insegurança linguística no que diz respeito à escrita do pomerano. Além disso, podem considerar ilegítimo responder o questionário numa língua minoritária, visto que o português sempre assumiu essa função nesse campo oficial.
- d) O português e o pomerano são as línguas que circulam entre as famílias, indicando um bilinguismo ativo dos sujeitos nessas línguas, porém dependendo com quem é falada, entre qual geração, apresentam diferenças ou prioridades nessa relação de fala. Entre as relações mais próximas, como entre os pais e irmãos, ainda predomina a língua materna- o pomerano, enquanto que, nas relações com os primos, que são externas ao lar, do convívio diário, demonstra preferência em utilizar as duas línguas – pomerano e português. Em suma, o pomerano é uma língua com forte presença no seio familiar. Podemos ainda inferir que, na comunicação entre os mais velhos, predomina o pomerano e entre as gerações mais novas preferem se comunicam de forma bilingue;

- e) Em relação à importância das línguas, segundo os pais para os filhos, os resultados apontam a importância das duas línguas na vida dos filhos;
- f) O português prevalece como língua de comunicação dos alunos fora do domínio familiar;
- g) Sobre a proficiência na língua, nota-se que os alunos falam e compreendem bem, no entanto, a leitura e a escrita são uma consequência do trabalho desenvolvido pela professora nas aulas, o qual vai muito além do objetivo de ensinar a língua escrita pomerana e o tempo das aulas é muito pouco para se alcançar uma proficiência de leitura e escrita desejável;

Desse modo, o questionário agregado à pesquisa teve um papel importante na condução do trabalho, pois as questões propostas levaram-nos a melhor compreender o funcionamento, do uso e de que maneira a língua circula entre os alunos nas comunidades, além disso, permitiu-nos analisar a proficiência na língua pomerana, visto que a mesma compõe o currículo da escola. Os resultados permitiram-nos fazer um diagnóstico quantitativo e qualitativo sobre quem fala e onde fala e que língua, sendo também importantes para pensarmos num trabalho de planejamento linguístico.

6.3 AS CONTRIBUIÇÕES DO PROEPO NA VISÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS PARA A MANUTENÇÃO DA CULTURA E LÍNGUA POMERANA

A regulamentação do ensino da língua pomerana nas escolas, por meio do PROEPO, com o objetivo de fortalecer e, sobretudo, divulgar a língua de seu povo, nos instigou a identificar, a partir dos enunciados ou das práticas linguísticas emergidas no âmbito da pesquisa, bem como por meio das entrevistas (alunos, professores, pais etc) quais são os sentidos, perspectivas e concepções dos sujeitos sobre a cultura e a língua e se o PROEPO contribui ou não para a manutenção do pomerano.

Ressaltamos, ainda, que os enunciados dos sujeitos da pesquisa podem apontar pistas para melhorar e/ou ampliar a gestão da língua já estabelecida no município, sobretudo, intervir ou provocar uma mudança de postura apregoada por Bortoni-

Ricardo (2004), em relação às diferenças e variedades linguísticas, nesse caso em particular a língua de imigração que é ainda tão desvalorizada em nossas escolas brasileiras. E, sobretudo, promover uma reflexão e conscientização dos profissionais envolvidos nesse processo, a fim de promover uma mudança de crenças enraizadas de que somente a língua padrão, prestigiada ou reconhecida, é correta e digna de ocupar um espaço sistematizado e privilegiado de ensino.

Dentro dessa perspectiva, corroboramos com Bortoni-Ricardo que:

No Brasil, as diferenças linguísticas socialmente condicionadas não são seriamente levadas em conta. A escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado. O ensino sistemático da língua é de fato uma atividade impositiva. Para alguns estudiosos, há mesmo uma incompatibilidade entre uma democracia pluralista e a padronização linguística. Isto fica mais evidente em países plurilíngues, onde os falantes de línguas minoritárias têm de aprender e usar, em muitos domínios, a língua majoritária. Mas nesses países, os grupos étnicos minoritários têm feito valer seus direitos e as escolas, desenvolvido métodos de ensino bilíngue ou bidialetal, comprometidos com o respeito e a preservação das características linguístico-culturais desses grupos (BORTONI-RICARDO, 2005, p.14).

Nesse sentido, acreditando que as escolas em nosso contexto de pesquisa têm buscado esse caminho de respeitar o direito dos alunos de praticarem as suas línguas maternas, dando visibilidade para esse traço evidentemente importante e singular na região, trouxemos alguns relatos dos sujeitos da pesquisa para elucidar sobre esse processo educativo que encoraja a manutenção da língua pomerana nas escolas. Como bem reitera Hartuwig (2011), quando declara que o objetivo do PROEPO vai muito além daquilo que está escrito, pois os pomeranos estão buscando o reconhecimento e garantia de direitos. .

Analisando o panorama político-linguístico atual no município, corroboramos com Bremenkamp que infere dizendo:

A língua de imigração pomerana passa por um momento crucial e único de sua história. De um lado está a crescente urbanização, o aumento da renda e da escolaridade e o contato mais intenso com outras etnias. De outro, está a crescente valorização étnica, os ganhos políticos da língua, o aumento de seu *status*, a padronização linguística e o seu ensino formal. Em suma, a língua pomerana vive duas situações que ainda não tinham sido experimentadas pela comunidade linguística: a abertura ao *Outro* e a valorização. Sem precedentes, é impossível antever o que acontecerá

porque, em nossa visão, essa situação é imprecisa o suficiente para fazer eclodir tanto a substituição quanto a manutenção (BREMENKAMP, 2014, p. 257).

Decerto, é impossível prever qual o rumo e o futuro da língua entre os pomeranos, mas, a nosso ver, um passo importante foi dado em âmbito local, quando o município se preocupou com a situação linguística na região. É importante salientar que isso só foi possível porque a língua estava minimamente equipada (CALVET, 2007); esse equipamento se deu, num primeiro estágio, por meio de uma grafia proposta para o pomerano e, posteriormente, passou para a fase prática com a divulgação da escrita difundida pelo PROEPO. Assim, um mecanismo inicial foi o PROEPO, que culminou, em seguida, com outras ações que contribuem para a salvaguarda da língua, por exemplo, a cooficialização como uma intervenção linguística positiva que resguarda o direito à comunicação em pomerano dentro do município.

Nós precisamos criar um mecanismo de preservar a língua, porque qualquer língua sofre transformações e sua tendência é diminuir. Por isso, vejo que fortalecer a língua pomerana é conscientizar os filhos, netos e bisnetos com esse espírito de preservação. (Professor M. R. da C.)

Difícil fazer uma previsão porque existem dois lados: tem um lado que na escola, o fato de ter na escola é uma forma de contribuir para aquela língua continuar viva. Também tem o fato de falar com a família, já notamos crianças que já não são como antigamente, não falam tanto o pomerano! Temos dois lados, um em que as pessoas procuram continuar e também o outro que está se perdendo, não é mais como antigamente. (Professora G. B. M. R.)

Acho que cada um deveria ensinar os filhos a falar o pomerano para poder preservar, senão a tradição vai morrer, porque hoje em dia ninguém quer mais saber de nada e isso pode acabar com a língua pomerana. (D. G. J., Mãe e também merendeira da escola).

Penso que se não for trabalhado a valorização mesmo, se deixar de lado vai se perder. Tem que incentivar em escola, igreja... Porque se deixar a vontade ela vai se perder. (Professora e Coordenadora G. A. C. S.)

Ainda bem que alguém acordou porque a língua estava se perdendo, com o PROEPO, se continuar esta missão, a língua não vai acabar! (Professora e Pedagoga L. de O. H.)

Diante desses excertos, percebe-se que os sujeitos se posicionam com certo otimismo sobre a intervenção na língua, por meio dos mecanismos de preservação, e, nesse caso, apontam o PROEPO como um mecanismo importante. No entanto,

colocam também a importância da conscientização das famílias de permanecer falando com seus filhos, netos e bisnetos e também o incentivo em outros âmbitos para além da escola.

A escola e a televisão sempre foram dominadas pelo português, mas a comunidade mantinha suas tradições e sua cultura orientadas pela língua pomerana. A família e a comunidade não só podem, como já saíram do monolinguismo pomerano e estão no bilinguismo pomerano/português. No entanto, manter esse bilinguismo é tarefa da família que deve se empenhar para que o pomerano não saia do seu lar. Para isso, é necessário que a comunidade se envolva na elaboração de políticas e lute para que as já criadas sejam implementadas. (BREMENKAMP, 2014, p. 259)

Corroboramos com Bremerkamp (2014) que a situação linguística é de bilinguismo pomerano-português e que a família, nesse campo, tem muito a contribuir com uma política linguística familiar (CALVET, 2007) para que a língua se mantenha nos lares. Além disso, a importância dos próprios pomeranos se envolverem com uma participação mais efetiva na ampliação e elaboração das políticas públicas de salvaguarda da língua.

Assim, concordamos com Calvet (2007) quando diz que

A linguística nos tem ensinado que as línguas não podem ser decretadas, mas que são produtos da história e da prática dos falantes, que elas evoluem sob a pressão de fatores históricos e sociais. E, paradoxalmente, existe o desejo de intervir nesses processos, de querer modificar o curso das coisas, de acompanhar a mudança e atuar sobre ela (p.86).

Era muito comum ouvir, dos pais, relatos, de que não ensinaram a língua pomerana aos filhos para evitar desconfortos e situações preconceituosas das quais eles já foram vítimas. Nesse sentido, hoje, com as discussões em âmbito local e nacional sobre a importância de preservação das línguas minoritárias, sobretudo as atitudes positivas frente às línguas, nos propomos a ouvi-los sobre esse aspecto, visto que o trabalho instaurado é uma contraposição ao que esses sujeitos vivenciaram no período escolar.

As principais preocupações externadas pelos pais e mães em relação à língua são: A preferência entre os mais jovens em falar o português e como consequência a substituição e a perda da língua; ressaltam que as famílias precisam insistir em falar

com os filhos, que a escola deve enfatizar mais o trabalho com a língua pomerana e que seja feito desde o início da escolarização, iniciado na educação infantil.

Olha, eu acho muito importante o trabalho com o PROEPO porque muitas crianças aprendem alguma coisa, não aprendem tudo, pois muitas vezes há falta de interesse, mas aprendem alguma coisa. E para as crianças que já falam, que não precisam aprender elas irão incentivar outros alunos a aprenderem o pomerano! (D. G. J., Mãe e também merendeira da escola)

Neste excerto, percebemos que, além da opinião da entrevistada sobre a importância desse trabalho, demonstra a possibilidade daqueles que não falam a língua de aprenderem também, visto que esses estabelecem uma relação de convivência com as famílias pomeranas, que sugere nessa inter-relação a oportunidade de aprenderem uns com os outros.

Acho muito importante esse trabalho aqui na escola, a gente não quer que acabe isso, esse trabalho, porque assim a cultura continua, permanece entre nós, porque muitas coisas estão mudando e já se perderam. ((Entrevista coletiva com os pais, 10 de dezembro de 2014).

Pra mim tem grande importância porque dá valor ao pomerano! É uma parte da cultura que está se perdendo com o tempo. É um jeito de trazer a cultura para escola e para os próprios alunos. É uma forma de mostrar a nossa cultura, de que geração somos. (Diretora A. C. R. D.)

Acho muito relevante! Não deixa perder esta questão cultural. Porque com a morte de uma língua se perde a identidade de um povo, o conhecimento e a cultura do povo pomerano. (Professora e Coordenadora G. A. C. S.).

É uma forma de valorizar a cultura, reforçar algo que estava sendo perdido. (Professora e Pedagoga L. de O. H.)

Eu acho que é o maior valor riqueza que o meu povo pode ter. se acabar a língua acaba o resto da cultura toda. Igual o casamento, o quebra louça, a reza no convite, se quebrar a língua, quebra tudo, é um conjunto. (Professora D. B. F.)

O PROEPO é importante porque senão a língua vai acabar mesmo, tem que estar inserido na escola, ser trabalhado porque senão o barco vai afundar de vez. E também trouxe consciência as pessoas, agora se tem outra visão sobre a língua, valorizam mais, falam mais, até a gente mesmo. (Professora M. G. R.)

As preocupações dizem respeito à continuidade dos aspectos tradicionais, culturais e linguísticos do povo tradicional pomerano que tem sofrido os reflexos das transformações, em nível global, e que também afeta as comunidades locais. Especialmente a língua que, para os pomeranos, representa a identidade de um povo e a sua perda significa a abolição de conhecimentos e saberes centenários que

são transmitidos entre o povo tradicional pomerano. Nesse sentido, supõem que o PROEPO se apresenta como um dos mecanismos que colabora na conscientização e manutenção dos aspectos culturais característicos desse povo.

Achamos relevante discorrer, brevemente, sobre a concepção dos professores sobre o velho mito do bilinguismo como um problema, e se percebem dificuldades de aprendizagem nos alunos que possuem o pomerano como língua materna. Nesse sentido, obtivemos os seguintes comentários:

Tenho alunos dentro da sala de aula que não falam o pomerano e possuem as mesmas dificuldades. Eles possuem dificuldades um pouco na escrita, escrevem na forma que falam, mas acho que isso não se atribui na pronúncia do pomerano. (Professora e Pedagoga L. de O. H.)

Com certeza isso é um mito, até porque é uma bagagem a mais que eles possuem, que possibilita o raciocínio, a troca de informações entre eles mesmos sendo na língua pomerana. O que eu percebo, é que muitas famílias ainda não valorizam como deveriam a educação, nesse ponto é uma explicação mais lógica, e não atribuo isso a mito. E pode ainda comentar sobre o preconceito da língua. (Professor M. R. da C.)

Nesse sentido, percebe-se que os agentes educacionais possuem uma visão e ou atitude diferente de anos anteriores ao PROEPO, conforme constatadas pelas pesquisas de Mian (1993), Weber (1998), Siller (1999) e Ramlow (2004) que enfatizam a desconsideração dos elementos que compõem os aspectos históricos, sociais, culturais e linguísticos da comunidade envolvente. Na atualidade, esses agentes educacionais atribuem muitas dificuldades à valorização das famílias à educação e ao próprio preconceito em torno das línguas dos quais foram vítimas.

Diante desses fatos, podemos inferir que a promoção de uma educação bilíngue, que inclua o uso e a valorização na língua materna, constitui um importante modo de salvaguardar as línguas alóctones ameaçadas. Segundo o Resumo do Relatório Mundial da Unesco (2009, p.15), isso significa no plano internacional uma dupla perspectiva:

- 1) preservar a diversidade linguística mundial como condição necessária da diversidade cultural;

- 2) promover o multilinguismo e a tradução (nomeadamente nos domínios administrativo, educacional, dos meios de comunicação e do ciberespaço) de modo a fomentar o diálogo intercultural.

No entanto, concordamos com Dettmann que ainda há lacunas que dizem respeito ao programa quando afirma que:

[...] há tensionamentos e conflitos em relação ao programa. Dessa forma, surgem alguns questionamentos quanto a aula de língua pomerana, pois há aqueles que entendem que não há motivos para preservar uma língua que é falada apenas em algumas localidades, e que não traz retornos para as pessoas, assim, como acontece com o inglês. Percebe-se nessa ideia uma visão capitalista, sem levar em consideração a língua pomerana como um bem imaterial, que contribui na preservação da cultura [...] (DETTMANN, 2014, p.138).

Porém, entendemos que o PROEPO foi uma aposta exitosa, dentro da perspectiva da valorização e fortalecimento da cultura e, sobretudo, da língua pomerana, porém ainda existem muitos desafios, lacunas que precisam ser superadas, a exemplo do que retrata a professora DE/EM Língua Pomerana quando ressalta algumas questões pertinentes ao processo e enfatiza a importância de obter mais ferramentas didáticas; cita como exemplo um livro didático específico de língua pomerana. A professora ainda pondera que o material deve considerar a realidade, vivência e experiência dos pomeranos e que não seja extraído de materiais existentes de outras línguas, ou seja, adaptações que descaracterizam os elementos culturais peculiares do povo pomerano. (Diário de campo, novembro de 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a presente pesquisa, ficam desafios antigos e recentes para novas incursões e outros estudos sobre os pomeranos, que tenham como cerne discutir a educação, cultura e a língua, com particular atenção ao domínio escolar, espaço em que se concentraram nossas investigações. No percurso, procuramos desvelar o cenário sociolinguístico dos alunos da escola alvo da pesquisa, analisando como os diferentes sujeitos presentes nesse ambiente veem, interagem e promovem sua cultura, em especial a língua pomerana em uma escola de ensino Fundamental localizada no campo, com alunos dos anos finais, no município de Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, Brasil.

No primeiro capítulo, foi ressaltada a nossa inserção em contexto bilíngue como elemento que desencadeou o interesse para realizar este estudo. Para construir uma compreensão a respeito da presença de alunos pomeranos em escolas nesses contextos, efetuamos uma análise de pesquisas desenvolvidas sobre a educação escolar dessas crianças, verificando, sobretudo, se a educação formal levava em consideração a cultura e a língua pomeranas nos ambientes escolares, referenciadas ao contexto social em que vivem.

Uma análise da produção acadêmica acumulada permite afirmar que as pesquisas sobre o povo tradicional pomerano entraram nas agendas da universidade recentemente. Todavia, os estudos já realizados, principalmente no que se refere à educação escolar, conforme Mian (1993), Ramlow (2004), Siller (1999), Tressmann (2005), Weber (1998) entre outros constataram que o fracasso recorrente da escolarização dos pomeranos se deve especialmente pela significativa presença da língua materna pomerana.

Os discursos em torno do bilinguismo das crianças pomeranas sempre foram sustentados como empecilhos para alfabetização, sendo, portanto, responsáveis pelo insucesso dessas crianças na escola. Essas crenças em torno das línguas, que são diferentes da hegemônica em nosso sistema educacional, são consequências de uma educação empreendida pelo Estado de assimilação cultural que tinha como fundamento uma pedagogia autoritária (FREIRE, 1970) monocultural e monolíngue.

Diante dos resultados dessas investigações, os autores supracitados já sinalizavam a importância da construção de propostas interculturais e bilíngues, no intuito de respeitar os direitos linguísticos e as diferenças culturais e étnicas dos alunos.

Assim, contrapondo os estudos realizados antes da implementação do PROEPO acima citados, com as recentes (SEIBEL, 2010; HARTUWIG, 2011; BREMENKAMP, 2014; DETTMANN, 2014), verificamos que algumas questões apontadas nas pesquisas anteriores já foram contempladas, a partir do momento em que foram planejadas ações de reconhecimento e difusão da língua pomerana em âmbito escolar e no contexto social das comunidades tradicionais pomeranas.

Esse reavivamento da língua pomerana está relacionado com um período em que os estudiosos passam a defender com mais veemência os direitos linguísticos aos falantes de línguas minoritárias, especialmente aos grupos de descendentes de imigrantes que, historicamente, vêm sofrendo alternância nas políticas linguísticas por parte do governo que ora aceita, ora repudia sua língua de origem.

Dentro dessa perspectiva, corroboramos com Hartuwig, quando assente que o trabalho de valorização e reconhecimento da língua nas escolas, instaurado por meio do PROEPO

[...] pode ser considerado um ato de liberdade de culturas tradicionais e locais porque cria estratégias de defesa à cultura tradicional, entendida por seus membros como culturas em movimento e não estanques em tradições, mas culturas contextuais onde a memória histórica é o elemento norteador básico” (HARTUWIG, 2011, p.175).

Diante dos nossos estudos, podemos inferir que uma mudança significativa dos profissionais da educação e governantes ligados a contextos bilíngues pomerano-português foi percebida no município, no momento em que constatamos que as questões culturais e linguísticas presentes na região ganharam ênfase, portanto, sendo visibilizadas, consideradas e respeitadas.

Essa atitude de salvaguarda e respeito com a língua pomerana se refletiu nas escolas, com a oficialização do ensino da língua nesse âmbito. Podemos perceber

que, dentro do que postula Bortoni-Ricardo (2005), a língua passou a ser objeto de uma Pedagogia Culturalmente Sensível. A disseminação no contexto educacional sobre a importância da língua para os seus falantes tem afetado positivamente os profissionais que trabalham com essa realidade e provocado uma mudança de discurso, ou seja, de postura frente à cultura e à língua dos alunos, sendo, portanto, sensíveis às diferenças culturais e linguísticas a que estão expostos.

Embora ainda seja irrisório o tempo e o espaço que a língua pomerana ocupa dentro de escola, sentimos, por meio das observações e entrevistas, que os profissionais que trabalham nesse contexto demonstram preocupações sobre a continuidade da língua entre os mais jovens e se posicionam com otimismo sobre o bilinguismo das crianças.

A língua pomerana ofertada como disciplina cumpre seu papel oficial na escola e é desenvolvida de forma interdisciplinar que abarca todas as áreas do conhecimento. No currículo prescrito, a disciplina tem como principal objetivo desenvolver, nos alunos, a habilidade de leitura e escrita, no entanto, na prática, embora propicie aos sujeitos escrever e ler na sua língua materna, a aula não se concentra nesse ensino sistemático da leitura e escrita, mas numa gama variada de conhecimentos que dizem respeito ao modo de vida, de agir e ser na cultura pomerana. É um momento que oportuniza aos alunos falar sobre sua vida cotidiana, a tradição, enfim, sobre elementos culturais que fazem parte do seu mundo enquanto pomeranos, especialmente no contexto pesquisado, em que a maioria é de tradição campestre e contribuem para o enriquecimento, ampliação do vocabulário, reforçando as conhecidas na língua, mas também pela incorporação de novas palavras que ainda não fazem parte do repertório linguístico pomerano.

Em nossas análises, foi quase unânime a opinião dos sujeitos do pouco tempo destinado ao pomerano e foi ressaltado a importância de ampliar esse tempo ao ensino das questões pomeranas na escola. Entretanto, mesmo com esse espaço/tempo ínfimo do pomerano, sugerimos, a partir das nossas constatações, que seja mais conveniente denominar a disciplina de aula *EM Língua Pomerana*, em vez de aula *DE Língua*

Pomerana, devido ao valor dessa aula para os sujeitos possuidores dessa língua como herança ser de um valor indiscutível.

Nota-se que existe um envolvimento das famílias com o trabalho desenvolvido nessas aulas quando os pais e mães relataram que os filhos chegam em casa e compartilham com muito entusiasmo o que aprenderam e questionam coisas sobre o assunto estudado que são, muitas vezes, complementadas, contestadas e afirmadas pelas famílias. Uma metodologia em que há participação das famílias, principalmente porque muitos assuntos são abordados via pesquisa entre os alunos e seus familiares, por meio do resgate de memórias e histórias do povo tradicional pomerano.

Todavia, a difusão da escrita da língua pomerana ainda provoca questionamentos e está em processo de adaptação entre os pomeranos. Essas atitudes são reflexos de uma língua que esteve sempre às margens do processo educativo e, atrelada ao estigma da língua não ter uma grafia até há pouco tempo, podem ser os motivos dessa desconfiança, insegurança frente ao ensino formal da língua na escola.

Contudo, na questão sobre os espaços que a língua ocupa no ambiente da escola, principalmente nas relações de interação, percebeu-se que, majoritariamente, o português prevalece ainda nessas ações. Entretanto, isso não significa a anulação do pomerano, uma vez que a oralidade ocorre naturalmente, de forma involuntária, misturando as línguas que se alternam de acordo com o assunto ou situação emergidas nessas relações. Porém, as conversas ocorrem com mais espontaneidade sobre assuntos cotidianos, assuntos que têm a ver com a vida deles, sobre questões informais sentem-se mais à vontade em conversar na língua pomerana.

No levantamento sobre os aspectos da situação linguística dos alunos, os dados também revelam a predominância do português nas comunicações estabelecidas nos ambientes sociais como igreja, festas, comércio e escola, no entanto, no seio familiar, ou seja, entre os membros da família, a língua mais utilizada é o pomerano.

Em suma, o pomerano é uma língua com forte presença no seio familiar e na comunicação entre os mais velhos.

Nesse sentido, sobre a preferência linguística dos alunos, que corresponde a faixa etária entre 13 a 15 anos, concordamos com Bremenkamp (2014), quando aponta que a faixa etária entre 14 a 30 anos é bastante afetado pelo preconceito e mercado linguístico, pois percebe-se que estes estabelecem suas comunicações externas, nos domínios sociais que não é familiar, preferencialmente na língua portuguesa.

O português e o pomerano são as línguas que circulam entre os alunos e seus familiares, indicando um bilinguismo ativo dos sujeitos nessas línguas, porém dependendo com quem é falada, entre qual geração, apresentam diferenças, prioridades nessa relação de fala. Os pais, durante a entrevista, ressaltaram sobre a importância de ambas as línguas na vida do filho, sendo favoráveis ao bilinguismo e, portanto, também à manutenção do pomerano.

Atribui-se ao PROEPO uma importante iniciativa de manutenção e salvaguarda da língua, mas também os sujeitos da pesquisa demonstram preocupação das famílias no repasse da língua para as futuras gerações, bem como ampliar esse debate sobre a difusão da língua a outras esferas sociais, tendo consciência de que a perda da língua significa a abolição de conhecimentos e saberes centenários transmitidos entre as gerações do povo tradicional pomerano.

Acreditamos que um passo importante foi dado em âmbito local, quando o município se preocupou com a situação linguística na região. Assim, entendemos que o PROEPO foi uma aposta exitosa dentro da perspectiva da valorização e fortalecimento da cultura, sobretudo da língua pomerana, porém ainda existem muitos desafios e lacunas que precisam ser superados. Entre os principais, podemos citar a metodologia do programa que é, atualmente, uma proposta específica, e não um programa de educação bilíngue, conforme apregoado por estudiosos que discutem programas de modelos de educação bilíngue. Outro aspecto diz respeito a ferramentas didático-pedagógicas escritos na língua que

precisam ser sistematizadas para que haja, de fato, uma “*Pedagogia da Língua*” (OLIVEIRA, 2007).

Dentro do que apontamos, reconhecendo a importância da participação dos próprios pomeranos na construção desse trabalho, acreditamos que a pesquisa possa contribuir para a valorização do bilinguismo, especialmente as línguas de imigração e que os dados apontados nesta pesquisa possam auxiliar na redefinição ou ampliação de políticas linguísticas em curso no município e de outras regiões que se encontram com a sua língua mãe em perigo de extinção e queiram lançar mão de políticas em prol de manutenção, desenvolvimento, revitalização e perpetuação, assim como é apregoado por todos que lutam pela manutenção da diversidade linguística no Brasil e no mundo.

Nossa intenção, nesta dissertação, não é a supervalorização do pomerano sobre o português. O português tem o seu lugar garantido na Constituição Federal e está em primeiro plano em todas as instâncias, mas que se promova também a língua pomerana, que representa um dos principais bens culturais desse povo, sendo fundamental para a vitalidade e transmissão de sua memória, cultura e tradições. Não é um ganho específico desse grupo, mas do próprio território nacional que é contemplado por um plurilinguismo que ainda não recebeu a devida atenção.

Assim como Seibel (2010), 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 que cultiva uma cultura diferenciada e rica em tradições. Nesse aspecto, é um cidadão brasileiro com um grande potencial de trabalho, de contribuição cultural e linguística. Assim, deixemos o pomerano ser pomerano! Enfim, viver a sua etnicidade, suas especificidades em meio às transformações em que vive a sociedade, buscando resignificar, recriar e se adaptar nesse processo de mudanças as quais também nós pomeranos estamos susceptíveis.

Entre os pomeranos, existe um provérbio muito conhecido que diz o seguinte: **“Aos primeiros, a morte; aos segundos, a miséria; aos terceiros, o pão (Daí airste dai doud, dai stwaite dai noud, dai drüre dat broud)”**. Os primeiros são os imigrantes que aqui chegaram, enfrentando todas as adversidades possíveis, construindo aqui o seu novo lar; os segundos (segunda geração) prosseguiram nesse novo local com braços fortes produzindo sobre a terra e cultivando saberes adquiridos de seus ascendentes; e os terceiros são aqueles (descendentes) que agora usufruem da tradição herdada dos seus antepassados. Acreditamos assim, que, em relação à língua e à cultura pomeranas, elementos que contribuem para o reconhecimento dos pomeranos como povo tradicional, este momento seja o início de algo plantado desde os primórdios dos que aqui chegaram, dando visibilidade às primeiras políticas públicas colhidas e conquistadas.

Por ora, encerramos este trabalho, com a certeza de que os resultados apresentados podem direcionar outros pesquisadores a continuarem e aprofundarem o tema apresentado, como forma de contribuir para a manutenção da língua e da cultura pomeranas tanto nos contextos formais e não formais.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C. **Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil.** In: *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)*, n.1 (3), p. 83-93, Frankfurt a.M, 2004. Disponível em: <http://www.iberio-americana.net/files/ejemplo_por.pdf>. Acesso em: dez. 2014.

ANDRÉ, Marli E. D, A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber livro Editora, 2005.

_____; LUDKE, Menga. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

AQUINO, Carla. **Uma discussão acerca do bilinguismo e do preconceito linguístico em populações bilíngues no sul do Brasil.** *Letrônica*, v.2, n.1, p.231-240, julho 2009.

BAHIA, Joana D'Arc Valle. **“O tiro da bruxa”:** identidade, magia e religião entre camponeses pomeranos do Estado do Espírito Santo. [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional, 2000.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico:** o que é, como se faz. 4ªed. São Paulo: Loyola, 2000.

BENINCÁ, Ludimilla Rupf. **Dificuldade no domínio de fonemas do português por crianças bilíngues de português e pomerano.** Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____, Stella Maris. **Nóis chegemu na iscola, e agora?** – Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta á varias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2002.

BRASIL. **Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Decreto Nº 6.040, De 7 De Fevereiro De 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/. Acesso em: 23 fev.2015.

_____. **Inventário Nacional da Diversidade Linguística**. Decreto Nº 7.387, de 9 de Dezembro de 2010. **Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências**. Casa Civil, Brasília, 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto. Acesso: 23 fev.2015.

_____. Resolução Nº 7, de 14 de Dezembro de 2010. MEC/CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_.pdf .Acesso em: 14 mar. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: O que falar quer dizer. Tradução: MICELI, Sergio. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BREMENKAMP, Elizana Schaffel. **Análise Sociolinguística da manutenção da Língua Pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**, tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução: Henrique, Luis Sérgio. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas**. Currículo sem fronteiras, v11, n.2, pp. 240-255, jul/Dez 2011.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Multiculturalismo e educação: Questões, tendências e perspectivas. In **Sociedade, Educação e cultura(s)**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTELLUBER, Arildo. **Ensino primário e matemática dos imigrantes descendentes germânicos em Santa Leopoldina (1857-1907)**. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

CAVALCANTI, M. **Estudos Sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil**. DELTA, vol.15, no.spe, 1999, p.385-417.

COTRIM, Gilberto. **História Global**. São Paulo: Saraiva, 2005.

DETTMANN, Jandira Marquardt. **Práticas e Saberes da Professora Pomerana: Um estudo de caso sobre interculturalidade.** Dissertação de Mestrado em educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

DEUTSCHE WELLE **Espírito Santo investe na preservação da língua pomerana.** Portal on line. Disponível em: <http://www.dw.de/esp%C3%ADrito-santo-investe-na-preserva%C3%A7%C3%A3o-da-l%C3%ADngua-pome>. Acesso em 06 de fev. 2015.

FERRREIRO, Emilia. **A diversidade de línguas e de escritas.** *In* O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa/ Emilia Ferreiro; tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

FRANCESCHETTO, Cilmar. **Imigrantes Espírito Santo.** Vitória, 2003 (Em fase de publicação).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
_____; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Bessa (2015). **A Língua da Mamãe.** Disponível em: <http://www.taquiprati.com.br/cronica.php?ident=1130> Acesso em: 26 fev. de 2015.
FOERSTE, Erineu. **Parceria na Formação de Professores.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; MERLER, Alberto. **Educação do campo e culturas: uma discussão sobre pedagogias alternativas.** *In*: *Visioni Latinoamericane*, n. 8, 2013 pp. 30-41. Disponível: http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/8315/1/Visioni_Latinoamerican_e_numero_8_2013.pdfRE. Acesso: 23 fev.2015.

GAEDE, Valdemar. **Presença Luterana no Espírito Santo: os primórdios da presença luterana no estado do Espírito Santo e a história da Paróquia de Santa Maria de Jetibá.** São Leopoldo: Oikos, 2012.

GERALDI, Wanderley. **ANCORAGENS: estudos bakhtinianos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GRANZOW, Klauz. **Pomeranos sob o cruzeiro do Sul: colonos alemães no Brasil.** Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença*. 10ª. Ed. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011. p. 103-133.

HAMEL, Rainer Henrique. **Direitos Linguísticos como Direitos Humanos: Debates e Perspectivas**. In *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística*. Tradução Gilvan Müller de Oliveira. Campinas (SP): Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB) Florianópolis: IPOL, 2003.

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.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Infográficos: dados gerais do município de Santa Maria de Jetibá**. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=320455&search=espirito-santo%7Csanta-maria-de-jetiba%7Cinfograficos:->. Acesso em: 05 fev.2014.

KILL, Miguel A. **Terra Capixaba: Geografia & História**. Vitória: Edição do autor, 1998.

KUSTER, Síntia Bausen. **Censo Linguístico em Santa Maria De Jetibá/ES**. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. Disponível em: <http://www.ipol.org.br>. Acesso em: 03 de fev. 2014.

_____; DALEPRANE, Luzia Fiorotti; TRESSMANN, Ismael. **O programa de Educação Escolar Pomerana**. II Congresso Consad de Gestão Pública: Painel 54: Inovações em programas educacionais, 2008. Disponível em: www.seplag.rs.gov.br/download.asp?nomeArq=Painel.pdf. Acesso em: 15 jan. 2014.

MARTINUZZO, José Antônio. **Germânicos nas terras do Espírito Santo**. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2009.

MEGALE, A. H. **Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem, v.3, n.5, p.1, ago. 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/5/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em: 16 mai. 2014.

MELLO, Heloisa A. B de. **Perfil sociolinguístico de uma comunidade bilíngue da zona rural de Goiás**. *Linguagem & Ensino*, Vol.4, N.2, 2001 (61-92). Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/255>. Acesso em: 17 dez. 2014.

MIAN, Bernadete Gomes. **Educação de filhos de imigrantes alemães no Espírito Santo: um processo pouco explorado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1993.

OLIVEIRA, M.G. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**: novas perspectivas em política linguística. Campinas (SP): Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB) Florianópolis: IPOL, 2003.

_____. **Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Linguístico**. *Revista Linguagem*, 11^o edição, novembro e dezembro de 2009. Disponível: <<http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edica.pdf>>. Acesso em: mar. 2014.

_____. **Plurilingüismo no Brasil: repressão e resistência linguística**. *Synergies-Brésil*, n. 07, 2009, PP. 19-26. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf> Acesso em 12 de maio de 2014.

_____. **Política Linguística na e para além da Educação Formal**. *Estudos Lingüísticos* XXXIV, p. 87-94, 2005. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/1-convidado-gilvan.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326f>. Acesso em: jul. de 2012.

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

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez, 2004.

PESSOA, Maria do Socorro. **Ontem e Hoje: Percorso Linguístico dos pomeranos de Espiçõ D'oeste –RO**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá. Disponível em <Http://www.pmsmj.es.gov.br/pg/24517/o-municipio-historia/> Acesso: 20/03/2014.
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ. **Dispõe sobre a co-oficialização da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá, estado do Espírito Santo**. Lei nº 1136, de 26 de junho de 2009. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=604>. Acesso em: 26 jan.2015.

RAMLOW, Leonardo. **Conflitos no processo de ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomerana: diagnóstico e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
RHEIN, Marciane Cosmo. **Ser pomerana: histórias que desvelam a memória, a experiência e os sentidos de ser professora**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade federal do Espírito Santo, 2014.

RÖLKE, Helmar Reinhard. **Descobrendo raízes: aspectos geográficos, históricos e culturais da pomerânia**. Vitória: UFES, 1996.

SEIBEL, Ivan. **Imigrante no Século de Isolamento: 1870-1970**. São Leopoldo: EST/PPG, 2010.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. & COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra/FGV, 2000.

SCHWARZ, Francisco. **O município de Santa Maria de Jetibá: o município mais pomerano do Espírito Santo**. 1ª Edição, 1993.

SCHAEFFER, Shirlei Conceição Barth. **Descrição fonética e fonológica do pomerano falado no Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Espírito Santo, Vitória, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ/ES. **RELATÓRIO DO PROEPO**. Prêmio Inovação Educacional, 2008.

SEIFFERT, P. A. **Línguas brasileiras de imigração faladas em São Bento do Sul (SC): Estratégias para revitalização e manutenção das línguas na localidade**. (Dissertação de mestrado do curso de Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2009.

SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade de educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SILLER, Rosali Rauta. **A constituição da subjetividade no cotidiano da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

_____. **Infância, Educação Infantil, Migrações**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2011.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da . *Identidade e Diferença*. 10ª Ed. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.p. 73-102.

TRESSMANN, Ismael. **Da sala de estar á sala de baile - Estudos etnolinguísticos de comunidades camponesas pomeranas do estado do Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Upm Land: up pomersch språk** (Na roça: em Língua Pomerana). Santa Maria de Jetibá, 2006.

_____. **Dicionário Enciclopédico Pomerano: português**. Santa Maria de Jetibá, 2006.

_____. **O uso da língua no cotidiano e o bilinguismo entre pomeranos.** V Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística-Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.farese.edu.br/pages/artigos/pdf/ismael/Resumos%20.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2014.

TUBINO, Nina. **A germanidade no Brasil.** Porto Alegre: Sociedade Germânia, 2007.

THUM, Carmo. **Silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes: educação, história e memória.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

TSCHUDI, Johann Jakob von. **Viagem à Província do Espírito Santo.** Vitória, Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2004.

WEINREICH, Uriel. **Lenguas en Contacto. Descubrimientos y problemas.** Caracas: Ediciones de la Universidad Central de Venezuela, 1974.

WEBER, Merklein Gerlinde. **A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998.

WILLEMS, Emílio. **A Aculturação dos alemães no Brasil:** estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1980.

VOLBRECHT, Edgard; SCHAEFFER, Dario Geraldo. **A igreja Luterana de Jequitibá:** resumo histórico dos cem anos de existência da Igreja de Jequitibá. Vitória: Renograf, 1982.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

UNESCO. Relatório Mundial da Unesco: **Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural – Resumo.** Paris, 2009. Disponível em: <http://www.observatodiodiversidade.org.br>. Acesso em: 2 mar. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 1-10 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782008000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2014.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença. 10ª. Ed. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011. p. 7-72.

APÊNDICE A - PLANO DE OBSERVAÇÃO NOS DIFERENTES MOMENTOS E ESPAÇOS DENTRO DA ESCOLA:

- A) Qual o espaço/tempo da língua pomerana ocupa dentro da escola;
- B) Interesse dos alunos de aprender a ler e escrever a língua;
- C) Participação e a interação dos alunos na disciplina de Língua Pomerana e nas demais disciplinas;
- D) Os discursos dos professores e alunos frente à língua pomerana dentro da escola;
- E) A interação com os colegas e ou funcionários da escola: em quais línguas é feita e qual é a mais utilizada;
- F) Qual a língua mais praticada pelos alunos durante as aulas;
- G) Se o professor de outra disciplina que não a de Língua Pomerana é falante do pomerano, como ele se apropria da língua para explicar algum conteúdo da disciplina;
- H) O comportamento e ou atitudes dos professores diante de momentos de conversação dos alunos em língua pomerana;
- I) Se os eventos na escola abrem espaço também para o uso da língua pomerana, na sua forma oral e escrita;
- J) A organização curricular das aulas de Língua Pomerana;

APÊNDICE B - PLANO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA AOS SUJEITOS DA PESQUISA

A) ALUNOS:

- 1- Qual é o seu nome?
- 2- Qual(ais) língua(s) você fala?
- 3- Em qual língua prefere responder a entrevista?
- 4- Quando você entrou na escola você sabia qual língua? Como foi essa experiência?
- 5- De qual língua você gosta mais? Por quê?
- 6- O que você acha de a escola trabalhar com a Língua Pomerana?
- 7- Desde quando você tem aula de Língua Pomerana? Em que ano foi isso ou em que série?
- 8- O que você aprende nas aulas de pomerano?
- 9- O que você acha de ler e escrever na língua pomerana?
- 10- O tempo dedicado às aulas de pomerano é suficiente ou não? Por quê?
- 11- O que significa a língua pomerana para você?
- 12- Você já passou por uma experiência, de alguma coisa ruim de proibição ou preconceito contra o pomerano?
- 13- Como você se sente ao falar o língua?
- 14- Você acredita que as pessoas, em geral, gostam do pomerano? Mesmo as pessoas que não falam, o que você acha que elas pensam do pomerano?
- 15- Como você vê o futuro da língua pomerana?

B) PROFESSORES E DEMAIS FUNCIONÁRIOS

- 1- Qual é o seu nome completo?
- 2- Data de nascimento?
- 3- Qual(ais) língua(as) você fala?
- 4- Qual a sua etnia?
- 5- Qual é a função que exerce nesta escola?
- 6- Qual é a disciplina que leciona?
- 7- Desde quando mora e trabalha aqui no município?
- 8- Há quanto tempo trabalha nesta escola?
- 9- Qual a sua opinião sobre o trabalho do PROEPO na escola?
- 10- Caso não fale a língua, como você se sente em relação ao pomerano, principalmente quando alguém ou os alunos falam perto de você?
- 11- Você acredita que os alunos que falam o pomerano apresentam mais dificuldades de aprendizagem?
- 12- Caso o não fale a língua, você acredita que se você falasse a língua pomerana isso contribuiria no seu trabalho ou você não vê diferença nisso?
- 13- Como você vê o futuro da língua pomerana?

C) FAMÍLIAS DOS ALUNOS DO 8º ANO

- 1- Alguém pode me contar como era na época em que vocês iam à escola? Vocês podiam conversar em pomerano?
- 2- Como vocês se sentiam?
- 3- Vocês ensinaram os filhos a falar a língua pomerana?
- 4- O que vocês acham de falar a língua pomerana?
- 5- O que vocês acham de a escola trabalhar a Língua Pomerana?
- 6- O que vocês acham do tempo dedicado à língua? Por quê?
- 7- O que vocês têm observado desde que os filhos de vocês estão tendo aula em pomerano na escola?
- 8- Os alunos contam o que aprendem nessas aulas?
- 9- O que vocês acham que as pessoas pensam do pomerano?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS VERSÕES PORTUGUÊS E POMERANO

Querido (a) estudante!

Estamos fazendo um levantamento das línguas faladas por vocês. Precisamos saber quais línguas os(as) estudantes e seus familiares falam em casa e na comunidade. Estamos aplicando este questionário em duas versões: português e pomerano. Escolha uma versão para responder. Agradecemos a sua colaboração.

Data de preenchimento: ___ / ___ / _____

Escola:

Nome:

Sobrenome: _____ Série/ano: _____ Turma: _____

Nascimento: ___ / ___ / _____

Sexo: () masc. () fem.

Local _____ de _____ nascimento: _____ Cidade: _____

Estado: _____ País: _____

Local de residência: _____

Bairro: _____

Cidade: _____

Desde que ano mora na região de Santa Maria? _____

Cor: () amarela () branca () parda () preta
() indígena

Etnia (pode marcar mais de uma opção):

() pomerana () holandesa () tirolesa

() huunspuklisch () alemã () italiana

() indígena

() outra(s). Qual(is)? _____

Religião: () luterana(IECLB) () missúri (IELB)

() católica () outra. Qual? _____

1. Que língua(s) você fala EM CASA?

I) () só português.

II) () português e outra(s). Qual(is)? _____

III) () só outra(s). Qual(is)? _____

2. Se você sabe mais de uma língua, qual você aprendeu primeiro?

3. Que língua você mais usa para se comunicar?

4. Que língua você mais usa em casa?

5. Quantas pessoas vivem em sua casa? Quantos irmãos? Irmãs? Outros?

6. Seu pai fala com você em _____

Sempre () frequentemente() às vezes () nunca()

7. Sua mãe fala com você em _____

Sempre () frequentemente() às vezes() nunca()

8. Seus irmãos e irmãs falam com você

em _____

Sempre () frequentemente() às vezes() nunca ()

09. Seus avós falam com você

em _____

Sempre () frequentemente() às vezes() nunca ()

10. Seus primos falam com você

em _____

Sempre () frequentemente() às vezes()

nunca()

11. Qual língua seus pais acham mais importante para você?

12. Das línguas que você fala ou usa, como você entende, fala, lê e escreve?

Língua A: _____

Entende:() bem() razoavelmente () nada

Fala: () bem () razoavelmente () nada

Lê: () bem () razoavelmente () nada

Escreve:() bem() razoavelmente () nada

Língua B: _____

Entende:() bem () razoavelmente () nada

Fala: () bem () razoavelmente () nada

Lê: () bem () razoavelmente () nada

Escreve:() bem () razoavelmente () nada

Língua C: _____

Entende:() bem () razoavelmente () nada

Fala: () bem () razoavelmente () nada

Lê: () bem () razoavelmente () nada

Escreve: () bem () razoavelmente () nada

Língua D: _____

Entende:() bem () razoavelmente () nada

Fala:() bem () razoavelmente () nada

Lê: () bem () razoavelmente () nada

Escreve:() bem () razoavelmente () nada

UPNEEMEN FON DAI SPRÅKE MIT DAÍ SCHAULEKINE FON 8⁰JÅR

Laiw schaulakind!

Wij daue nuu air upneemen fon dai språke im ousem schaul. Wij wile waite wat fon språke daue dai schaulakiner un eer früün t'huus fortela urer benutse. Wij schike juuch dit frågblad in twai språke: Portugijsisch un Pomerisch. Duu schast dij ain version uutsuike taum antwouren. Danke schön for dijn hülpe.

Dåtum: ____/____/2014

Schaul: _____

Schaulakind:Foirnåme _____ Hijneråme _____

Serie/Jår: _____ Klass: _____

Geburtsdåtum: ____/____/____

Sex: () maskulin. () feminin

Geburtsstel:Stad _____

Staat: _____ Land: _____

Woonstel: _____

Stad: _____

Fon wou na an woonst duu in deisem municip? _____

Felfarw: () geel. () wit. () bruun. () swart. () indianisch

Folk (duu kast meir as ain wål ankrüütsa): () pomerisch. () holländisch. () huunspuklich () tirolisch. () düütsch. () italieenisch. () indianisch. () anerd/ander. Wat fon? _____

Religion: () lutherisch (IECLB). () Missouri (IELB)

() katolisch. () anerd. Wat fon? _____

1. Wat fon språk/a däist duu T'HUUS fortela?

I) () blous Portugijsisch.

II) () Portugijsisch un andrer. Wat fon språk/a? _____

III) () blous anerd/ander. Wat fon? _____

2 . Fon dai språke wat duu benutst, wat fon häst duu airs leid?

3 . Wat fon språk benutst
meie? _____

4 . Wat fon språk benutst laiwe thuss mit dijne famijche?

5. Wou felle lüire wonen thuss mit dij? Wou felle bruire? Schwester? Und weien nog?

6 . Dij fåter fortelt mit dij up _____

Imer () oft måls () hene wenst () nijs ()

7 . Dijn muter fortelt mit dij up _____

Imer () oft måls () hene wenst() nijs ()

8- Dijne bruies fortele mit dij up wat fone språk? _____

Imer () oft måls () hene wenst () nijs ()

9. Dijne groudmuter un groudfâter fortele mit dij up _____

Imer () oft måls () hene wenst () nijs ()

10. Dijne früüng/primos fortele mit dij up _____

Imer () oft måls () hene wenst () nijs ()

11 –Wat fon språk fijne dij fâter un muter dai best fon dij?

12. Fon ala dai språka wat duu fortelst urer benutst, wou däist duu eer forstää, fortela, leesa un srijwa?

Språk A: _____

Forstäist: () gaud. () halwweeg. () nischt

Fortelst: () gaud. () halwweeg. () nischt

Leest: () gaud. () halwweeg. () nischt

Sriwst: () gaud. () halwweeg. () nischt

SpråkB: _____

Forstäist: () gaud. () halwweeg. () nischt

Fortelst: () gaud. () halwweeg. () nischt

Leest: () gaud. () halwweeg. () nischt

Sriwst: () gaud. () halwweeg. () nischt

Språk C: _____

Forstäist: () gaud. () halwweeg. () nischt

Fortelst: () gaud. () halwweeg. () nischt

Leest: () gaud. () halwweeg. () nischt

Sriwst: () gaud. () halwweeg. () nischt

SpråkD: _____

Forstäist: () gaud. () halwweeg. () nischt

Fortelst: () gaud. () halwweeg. () nischt

Leest: () gaud. () halwweeg. () nischt

Sriwst: () gaud. () halwweeg. () nisch

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa CULTURA E LÍNGUA POMERANA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ-ESPÍRITO SANTO-BRASIL, que será realizada pela aluna-pesquisadora Sintia Bausen Küster, RG Nº 1.224.280-SPTC/ES, da Universidade Federal do Espírito Santo.

Este trabalho tem como objetivo analisar a partir da realidade sociolinguística dos alunos, como os diferentes sujeitos veem, interagem e promovem a sua cultura e, em especial, a língua pomerana no contexto escolar, respaldado no Programa de Educação Escolar Pomerana- PROEPO verificando assim, sua contribuição para a manutenção da língua materna, em uma escola de Ensino Fundamental, no município de Santa Maria de Jetibá.

Para obter as informações necessárias, utilizaremos para a produção de dados instrumentos como a observação, questionário, e a entrevista gravada e transcrita. Você está sendo consultado(a) sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica responder às questões propostas e autorizar as observações ao atendimento dos objetivos da pesquisa, assim como, autorizar o uso das respostas em estudos sobre a temática citada. Informo que você tem garantia de acesso aos registros, em qualquer etapa do estudo e de esclarecimento quanto a eventuais dúvidas e/ou informações que solicitar.

Comprometo-me a utilizar os dados produzidos somente para pesquisa científica, podendo os resultados ser veiculados em livros, artigos científicos, em revistas especializadas e/ou em eventos científicos. Havendo concordância, assine a autorização a seguir. Em caso de dúvidas, procure Sintia Bausen Küster – sintiabk@gmail.com - (27)999449820.

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa CULTURA E LÍNGUA POMERANA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos no estudo.

Santa Maria de Jetibá/ES,.....de de 2014.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE E – DADOS HISTÓRICOS DA EMEIEF SÃO SEBASTIÃO

O Projeto Político Pedagógico–PPP da escola, faz uma caracterização da instituição e traz um breve relato sobre o histórico da comunidade escolar que julgamos relevante para entendermos como esta foi se constituindo ao longo dos anos na região.

Em 1857 teve início a colonização do Distrito de Jetibá pelos imigrantes pomeranos que encontraram aqui uma realidade totalmente diferente da que estavam acostumados.

Em 1858 começou a se formar um povoado no Distrito de Jetibá, local denominado Santa Maria de Jetibá.

Em 1892 os pomeranos, muito preocupados com a educação de seus filhos, então tiveram a iniciativa de instalar provisoriamente uma sala de aula no prédio onde celebravam os cultos aos domingos. Este prédio ficava ao lado direito da atual Igreja Luterana, fundada pelo pastor Peter que também era o professor e ministrava aulas em alemão.

Em 1904 foi instalada uma escola que atendia aos alunos duas vezes por semana. As aulas eram ministradas no idioma alemão, com o objetivo de ensinar a ler e escrever.

Em 1923 os primeiros luteranos da Comunidade de São Sebastião se reuniram e construíram uma pequena igreja que fazia parte da Paróquia de Santa Maria de Jetibá. Eram poucas as famílias pomeranas. Estas tinham, além do anseio de construir uma igreja ensinar o catecismo menor em que seria apresentado e alguns documentos que Martin Lutero escreveu, funcionaria também uma escola onde seus filhos pudessem estudar. Sendo assim, pode-se perceber que a igreja também assumia o trabalho que pertencia ao poder público. As aulas funcionavam duas vezes por semana, no idioma alemão, para que as crianças aprendessem a ler o básico que precisavam na igreja e a fazer cálculos que lhes eram necessários.

Em 1930, conforme depoimento da Sr^a Ana Ponath Schneider, surgiu a 1^a escola alemã na fazenda do Sr. Guilherme Stange, com a denominação escola alemã, cujo primeiro professor foi o Sr. Gustavo Boldt e depois o Sr^o Augusto Schwanz. Com o falecimento deste último, a escola se manteve fechada por alguns anos.

Em 1938 as aulas reiniciaram na capela da Comunidade Evangélica de Confissão Luterana em São Sebastião. Tal capela era usada, tanto para celebrar cultos como para dar aulas. O primeiro professor deste período foi o Sr^o Erwin Kerchkoff que ministrava aulas em língua portuguesa. Este depoimento foi dado pela Sr^a Albertina Holz Friederich, seu esposo Augusto Friedrich e o Sr. Paulo Behrend.

Entre 1939 e 1944, período do advento da 2^a Guerra Mundial, a comunidade temendo que o governo poderia se apoderar da Capela e transformá-la em escola do governo, transferiu então a referida escola para a propriedade do Sr^o Rodolfo Schumacher. Esta foi construída pelos alunos e seus pais. Feita de estuque, foi denominada ESCOLA COMUNITÁRIA, de propriedade da Igreja Evangélica de

Confissão Luterana no Brasil. Nesta escola, o primeiro professor foi o Sr° Paulo Kerchoff .

Seus sucessores foram Florípes Borchardt e Raul Neves. Nesse período as aulas foram ministradas em língua portuguesa.

Em 1940 a escola contava com 69 alunos e a professora era Maria Auxiliadora Lisboa.

Em 1941 foi nomeada a 1ª diretora da Escola Rural de Santa Maria de Jetibá, a senhora Maria de Lourdes de Oliveira.

Entre 1942 e 1945 a escola contava com uma diretora, Dinorah Wyatt e com as professoras Josefina Mello, Maria da Silva Mello e Wilma Braga.

No período entre 1947 e 1955 a escola manteve-se fechada e, no ano de 1955 foram reiniciadas as aulas na propriedade do Sr. Henrique Ponath. Durante os primeiros meses de 1955 a primeira professora, segundo relato do Sr° Erich Ponath, foi Ledia (não tem lembrança do sobrenome).

Ainda no ano de 1955 até o final de 1956 lecionou nessa escola professora Sabina Joana Berger.

Entre o período de 1957 até 1971 ocorreram mudanças de professores e locais de funcionamento por diversas vezes, chegando a chamar-se Escola Singular.

Em 1972 a escola passou a ser denominada Escola Pluridocente “Jatibocas”, segundo depoimento do Sr° Adelino Ponath, a escola recebeu este nome porque estava construída perto da estrada principal que liga Santa Maria de Jetibá a Jatibocas. A escola foi criada pelo decreto N°1042 de 17 de setembro de 1972 e aprovado pela resolução do CEE N°41/75 de 28 de novembro de 1975.

A instituição permaneceu com este nome até 1 de fevereiro de 1999, quando foi denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental “São Sebastião”, aprovada através da resolução do CEE N°08/09.

Neste ano, a escola contava com 18 alunos na 4ª série. Como era desejo da comunidade que todos continuassem os estudos, a mesma resolveu solicitar a implantação de uma escola de Ensino Fundamental completo.

No ano de 1999 foi iniciada a nova escola com a construção de uma sede com quatro salas de aula, sala de vídeo, secretaria, biblioteca, cozinha, despensa, refeitório, sala da direção e um corredor. Essa escola se localiza hoje perto das Granjas Kerchkoff.

O terreno foi adquirido do Paulo Behrend num valor de R\$ 9.000.00 (nove mil reais) pelo então prefeito Sr° Hilário Roepke. A edificação foi realizada pela Construtora Sthur e inaugurada no dia 03 de junho de 2000 às 15 horas, com a presença de moradores da comunidade, professores, serventes, secretários e poderes municipais instituídos, como o Prefeito municipal e Secretário da Educação do município.

Em 2003 foi designada, através do Decreto N°24/2003, autorização n° 032/2003 a primeira diretora a assumir o cargo neste Estabelecimento de Ensino no dia 03 de fevereiro a Srª Silvia Maria Chafilla, que junto a equipe buscou os alunos evadidos de volta a escola com o auxílio do Conselho Tutelar e com a colaboração do Promotor de Justiça.

Em 2004 aconteceu a 1ª eleição de diretores municipais na qual a EMEF SÃO SEBASTIÃO, apresentou uma única candidata, a Srª Silvia Maria Chafilla e compareceram para o pleito 227 pessoas entre pais/mães, alunos maiores e professores.

Em 2007 houve nova eleição para direção da Escola sendo eleita a senhora Maria Inês da Rosa Safrann e em 2011 se reelegeu diretora novamente atuando no cargo até julho de 2014.

No dia 23 de Julho de 2014, houve uma nova eleição, porém a diretora eleita não assumiu o cargo, já que a eleição foi anulada pela promotoria.

No dia 14/08/2014 assumiu a direção da escola, através do decreto n° 488/2014, nomeada pelo prefeito municipal Eduardo Sthur e o Secretário de Educação Charles Moura Netto, a professora Ana Creuza Repke Discher. Esta se encontra na administração juntamente com o novo conselho de escola que será especificado em seguida.

Mudança de nome

Em dezembro de 2010, nosso município foi afetado por uma forte chuva, que destruiu a CMEI “Ageniza Meireles Dobruns”. Diante disso, em 2011 e 2012 a EMEF “São Sebastião” cedeu uma sala para que as crianças da Educação Infantil continuassem sendo atendidas.

Em 2013 através da lei n°1615/2013, do art. 1º ficou alterada a denominação, em cumprimento a Resolução do Conselho Estadual n° 329/200 da Lei Federal n° 9934/96, passando a integrar a EMEF “São Sebastião”, mudando o nome da escola anteriormente chamada Escola Municipal de Ensino Fundamental, para Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “São Sebastião”

ANEXO A- TERMO DE PARCERIA ENTRE OS MUNICÍPIOS PARTICIPANTES DO PROEPO



TERMO DE PARCERIA que entre si celebram as Prefeituras Municipais de Afonso Cláudio, Domingos Martins, Itarana, Laranja da Terra, Pancas, Santa Maria de Jetibá e Vila Pavão, por intermédio das Secretarias Municipais de Educação dos respectivos municípios, ambos do estado do Espírito Santo.

Aos 07 dias do mês de junho de 2014, os municípios de **AFONSO CLÁUDIO**, inscrito no CNPJ nº 27.165.562/0001-41, **DOMINGOS MARTINS**, inscrito no CNPJ nº 27.150.556/0001-10, **ITARANA**, inscrito no CNPJ nº 27.104.363/0001-23, **LARANJA DA TERRA**, inscrito no CNPJ nº 31.796.097/0001-14, **PANCAS**, inscrito no CNPJ nº 27.174.150/0001-78, **SANTA MARIA DE JETIBÁ** inscrito no CNPJ nº 36.388.445/0001-38 e **VILA PAVÃO** inscrito no CNPJ nº 36.350.346/0001-67, todos designados conjuntamente como “Partícipes” para os fins deste Instrumento;

CONSIDERANDO QUE A CONSTITUIÇÃO FEDERAL determina nos artigos:

Artigo 210

Determina que sejam fixados conteúdos mínimos para a educação básica, de maneira a assegurar a formação comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais;

Artigo 215

Garante a todos o pleno exercício dos direitos culturais e que o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas, afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional;

Artigo 216

Define como patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira;

CONSIDERANDO QUE A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece nos seus artigos:

Artigo 3º

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura e o saber;

Artigo 26º

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º

O ensino da História do Brasil levará em conta as condições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.

Artigo 28º

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

CONSIDERANDO QUE A DECLARAÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS PERTENCENTES A MINORIAS NACIONAIS OU ÉTNICAS, RELIGIOSAS E LINGUÍSTICAS, aprovada pela resolução 47/135 da Assembleia Geral da ONU de 18 de dezembro de 1992 e atualizada em 13 de junho de 2008, estabelece em seus artigos:

Artigo 1

1. Os Estados protegerão a existência e a identidade nacional ou étnica, cultural, religiosa e linguística das minorias dentro de seus respectivos territórios e fomentarão condições para a promoção de identidade.



2. Os Estados adotarão medidas apropriadas, legislativas e de outros tipos, a fim de alcançar esses objetivos.

Artigo 2

1. As pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas (doravante denominadas “pessoas pertencentes a minorias”) terão direito a desfrutar de sua própria cultura, a professar e praticar sua própria religião, e a utilizar seu próprio idioma, em privado e em público, sem ingerência nem discriminação alguma.

Artigo 4

3. Os Estados deverão adotar as medidas apropriadas de modo que, sempre que possível, as pessoas pertencentes a minorias possam ter oportunidades adequadas para aprender seu idioma materno ou para receber instruções em seu idioma materno.

4. Os Estados deverão adotar quando apropriado, medidas na esfera da educação, a fim de promover o conhecimento da história, das tradições, do idioma e da cultura das minorias em seu território. As pessoas pertencentes a minorias deverão ter oportunidades adequadas de adquirir conhecimentos sobre a sociedade em seu conjunto.

CONSIDERANDO QUE A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS estabelece em seus artigos:

Artigo I

1. Esta Declaração entende por *comunidade linguística* toda a sociedade humana que, assentada historicamente em um espaço territorial determinado, reconhecido ou não, se auto identifica como povo e desenvolve uma língua comum como meio de comunicação natural e coesão cultural entre seus membros. A denominação *língua própria de um território* faz referência ao idioma da comunidade historicamente estabelecida neste espaço.



Artigo 7

1. Todas as línguas são expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de perceber e de descrever a realidade, portanto possuem o poder de gozar das condições necessárias para seu desenvolvimento em todas as funções.
2. Cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que se torna disponível para o uso individual, como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criativa.

Artigo 8

1. Todas as comunidades linguísticas têm direito a organizar e gerir os recursos próprios, com a finalidade de assegurar o uso de sua língua em todas as funções sociais.
2. Todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor dos meios necessários para assegurar a transmissão e a continuidade de futuro de sua língua.

CONSIDERANDO A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DA DIVERSIDADE CULTURAL, da Organização das Nações Unidas (ONU), que estabelece em seus artigos:

Artigo 1 – A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade.

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessário como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.



Artigo 2 – Da diversidade cultural ao pluralismo cultural

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 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.

Artigo 3 – A diversidade cultural, fator de desenvolvimento.

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.

Artigo 5 – Os direitos culturais, marco propício da diversidade cultural.

Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes. O desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais, tal como os define o Artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e os artigos 13 e 15 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa deve poder participar na vida cultural, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

RESOLVEM os Partícipes, celebrar o presente Termo de Parceria, nos termos das condições seguintes:



CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

Constitui objeto deste instrumento o estabelecimento de compromissos entre os municípios de **Afonso Cláudio, Domingos Martins, Itarana, Laranja da Terra, Pancas, Santa Maria de Jetibá e Vila Pavão** no que se refere à estabilidade do Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO, implementado desde 2005, nas escolas, e que tem por objetivo desenvolver um trabalho que valorize e fortaleça a cultura e a língua oral e escrita pomerana, através do trabalho colaborativo entre as prefeituras municipais.

CLÁUSULA SEGUNDA – DOS COMPROMISSOS DOS MUNICÍPIOS

Para viabilizar o objeto deste instrumento os partícipes se comprometem a:

- Apoiar ações que fortaleçam a Cultura e a Língua Pomerana.
- Comparecer às reuniões periódicas dos coordenadores do PROEPO, com objetivo de traçar ações para o desenvolvimento do Programa.
- Oferecer formação continuada aos professores em Língua e Cultura Pomerana.
- Oportunizar aos professores participantes do PROEPO troca de experiências e encontros de intercâmbio.
- Revisitar junto aos professores a Proposta Curricular para a Língua Pomerana.
- Viabilizar recursos para produzir e editar material pedagógico e didático em Língua Pomerana nos diferentes níveis de ensino, definindo as cotas necessárias para cada município.
- Apoiar à aquisição e edição de outros materiais didáticos de interesse dos 07 municípios.
- Disponibilizar modelo da lei de Co-oficialização da Língua Pomerana, e aprovação pela Câmara Municipal dos Vereadores para os municípios que estão ingressando no PROEPO agora.
- Disponibilizar equipe técnica para a realização de estudos, levantamentos, reuniões e quaisquer demais ações necessárias para a promoção de ações do PROEPO.
- Apoiar financeiramente às ações do PROEPO.



- Assegurar prêmio de incentivo aos educadores, cursistas do PROEPO, que desenvolvem atividades do Programa, em sala de aula.
- Garantir aos educandos o ensino da Língua, Cultura e História Pomerana, respeitando as peculiaridades regionais de cada município.
- Garantir assessoria linguística para revisar as atividades elaboradas pelos municípios, bem como orientar nas questões referentes a gramática pomerana a ser trabalhada nas formações continuadas com os professores.
- Garantir assessoria pedagógica para o programa- PROEPO
- Garantir que o coordenador municipal para o PROEPO seja um profissional na área da educação, que se identifique com a causa.
- Propor, avaliar e acompanhar as atividades de promoção da Língua Pomerana.

CLÁUSULA TERCEIRA – DO DIRECIONAMENTO DO TRABALHO

Fica esclarecido que cada município tem autonomia de direcionar o trabalho do PROEPO de acordo com a sua realidade e peculiaridades regionais.

CLÁUSULA QUARTA – DAS ATRIBUIÇÕES DOS ASSESSORES

Compete ao assessor linguístico:

- Elaborar conteúdos da gramática pomerana para a formação continuada de Língua e Cultura Pomerana para os/as professores/as;
- Fazer a revisão final das atividades elaboradas pelos professores/as e coordenador/a dos municípios a serem ministradas em sala de aula;
- Auxiliar a assessora pedagógica do PROEPO em suas dúvidas, via correio eletrônico e telefônico quando necessário.
- Realizar palestras quando solicitado. Os temas enfocarão aspectos da história da imigração, da língua pomerana e assuntos relacionados à cultura deste povo;
- Conceder entrevistas sobre assuntos concernentes à pesquisa, à cultura pomerana e ao PROEPO;

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

- Incentivar os professores a pesquisa etnográfica, como: levantamentos e descrições do artesanato pomerano (antigo e atual) e de outros aspectos da cultura, da história e da toponímia do município e região.

Compete ao assessor pedagógico:

- Ser a ponte para comunicação entre assessor linguístico e municípios;
- Trabalhar junto ao assessor linguístico contribuindo na elaboração de materiais de estudo;
- Contribuir com sugestões didático pedagógicas para tornarem as aulas do PROEPO mais dinâmicas envolvendo a ludicidade;
- Ministras formações, oficinas de música e confecção de materiais concretos com sólidos recicláveis em língua pomerana para os professores dos municípios;
- Fazer uma pré-revisão das atividades elaboradas nos municípios;
- Encaminhar as atividades pré-revisadas por meio eletrônico ao assessor linguístico;
- Selecionar e organizar as atividades por temas para elaboração de “Apostila de Atividades” a ser disponibilizada para os municípios;
- Atender os municípios que necessitam apoio pedagógico com a implantação do PROEPO;

CLÁUSULA QUINTA – DA DIVULGAÇÃO DO PROEPO

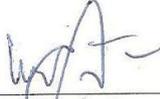
Os municípios têm autonomia para divulgar ações do PROEPO, entretanto outras representações devem comunicar aos municípios a forma de uso das atividades do Programa.

CLÁUSULA SEXTA – DO PRAZO DE VIGÊNCIA

O prazo de vigência do presente termo entrará em vigor na data de 07 de junho, com término em 31 de dezembro de 2016, podendo ser prorrogada mediante termos aditivos.



E por estarem juntos e compromissados com as cláusulas e condições aqui pactuadas, assinam as partes do presente Termo de Parceria em 07 (sete) vias de igual teor e forma, perante as testemunhas abaixo identificadas para que produzam os necessários efeitos legais.



Wilson Berger Costa
Prefeito Municipal de Afonso Cláudio



Luiz Carlos Prezoti Rocha
Prefeito Municipal de Domingos Martins



Ademar Schneider
Prefeito Municipal de Itarana



Joadir Lourenço Marques
Prefeito Municipal de Laranja da Terra



Agumair Araújo Nascimento
Prefeito Municipal de Pancas

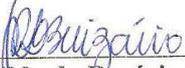


Eduardo Stuhr
Prefeito Municipal de Santa Maria de Jetibá

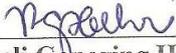


Eraldino Jann Tesch
Prefeito Municipal de Vila Pavão

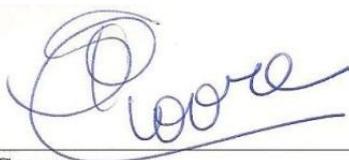
Testemunhas:



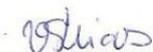
Gláucia do Rosário Zanelato Belizário
RG: 607.463 - ES
CPF: 053.574.407-27
Secretária Municipal de Educação de Afonso Cláudio



Roseli Gonorring Hehr
RG: 1.251.500 - ES
CPF: 015.418.097-18
Secretária Municipal de Educação e Esporte de Domingos Martins



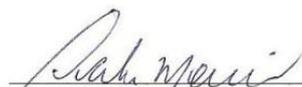
Rosilei Sarnaglia Covre
RG:794.497 - ES
CPF:005.287.057-09
Secretária Municipal de Educação de Itarana



Vanilda Schulz Dias
RG : 898.730 - ES
CPF: 002.368.047-40
Secretária Municipal de Educação de Laranja da Terra



Cleves José da Rocha
RG : 343.703 - ES
CPF: 471.951.697-15
Secretário Municipal de Educação de Pancas



Charles Moura Netto
RG: 56.410.096-MG
CPF: 088.646.497-86
Secretário Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá



Marlene Moronari de Oliveira
RG : 1.602.593 - ES
CPF: 558.388.047-34
Secretária Municipal de Educação de Vila Pavão

ANEXO B - LEI Nº 1376/2011 QUE DISPÕE SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA POMERANA ORAL E ESCRITA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ



Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

LEI Nº 1376/2011

DISPÕE SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA POMERANA ORAL E ESCRITA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS ATRAVÉS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR POMERANA.

O Prefeito Municipal de Santa Maria de Jetibá, Estado do Espírito Santo.

Faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. Fica estabelecido o Ensino da Língua Pomerana na Rede Municipal de Ensino.

Art. 2º. O ensino da língua pomerana será ofertado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, nas escolas públicas municipais, organizadas de acordo com a modalidade expressa abaixo:

- I – na Educação Infantil: será articulado e consolidado nas áreas do conhecimento de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil;*
- II – nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: será desenvolvido de forma interdisciplinar integrado ao currículo, em consonância com os eixos temáticos;*
- III – nas Séries Finais do Ensino Fundamental: será ofertado como disciplina obrigatória na grade curricular.*

Parágrafo Único – Caberá à Secretaria Municipal de Educação a adequação e implementação do Programa de Educação Escolar Pomerana até que todas as escolas sejam atendidas.

Art. 3º. O ensino da língua pomerana nas escolas tem como objetivo principal valorizar e fortalecer a cultura e a língua pomerana, nas modalidades oral e escrita e seus objetivos específicos são:

- I – introduzir uma educação intercultural bilingue, pomerano e português;*
- II – desenvolver nos alunos a habilidade de leitura e escrita na língua pomerana;*
- III – compreender a importância da preservação da língua pomerana como veículo de transmissão cultural dos descendentes;*
- IV – proporcionar aos alunos acesso aos conhecimentos universais a partir da valorização da sua língua materna e saberes tradicionais;*
- V – valorizar a língua pomerana como elemento fundamental da identidade sócio-cultural no ambiente escolar, promovendo a auto-estima dos alunos;*
- VI – trabalhar a importância da língua pomerana e o modo de vida camponês como fatores de identidade étnica e cultural;*

Art. 4º. A Secretaria Municipal de Educação adotará as providências para a formação e contratação de professores para administrarem as aulas de língua pomerana.

Art. 5º. As despesas decorrentes desta Lei correrão por conta de dotações orçamentárias próprias, da Secretaria Municipal de Educação, suplementadas se necessário.



Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Art. 6º. O Poder Executivo Municipal regulamentará a presente Lei através de Decreto Municipal, no prazo máximo de 30 (trinta) dias após a promulgação desta inclusive, organizando a grade curricular.

Art. 7º. Esta Lei entrã em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º. Revogam-se as disposições em contrário.

Registre-se. Publique-se. Cumpra-se.

Santa Maria de Jetibá-ES, 17 de Agosto de 2011.


HILÁRIO ROEPKE
Prefeito Municipal

ANEXO C - DECRETO MUNICIPAL Nº 203/2007 DA CONSTITUIÇÃO DA COMISSÃO MUNICIPAL DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS



Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

- considerando o disposto nos Arts. 71 e 72, Inc. VI da Lei Orgânica do Município de Santa Maria de Jetibá;

DECRETA:

Art. 1º - Fica constituída a Comissão que atuará na Legitimação da Língua Pomerana no Município de Santa Maria de Jetibá - ES.

Art. 2º - A Comissão de que trata o Artigo 1º será constituída de 10 (dez) membros de forma paritária, contemplando Órgãos Governamentais e Não Governamentais.

Art. 3º - Ficam designados para comporem a Comissão de Legitimação da Língua Pomerana, os representantes indicados de cada segmento como segue:

I- Representantes de Órgãos Governamentais:

- **Conselho Municipal de Educação:**
Titular: SINTIA BAUSEN KÜSTER
Suplente: MÔNICA KÜSTER GUMS
- **Secretaria Municipal de Cultura e Turismo:**
Titular: LEANDRO DA SILVA
Suplente: NILTON CAPAZ
- **Poder Legislativo:**
Titular: ADILSON ESPÍNDULA
Suplente: NELSON MIERTSCHINK
- **Professores Estaduais:**
Titular: JANISMARY SCHMIDT SUSSAI
Suplente: LEONORA BOONE
- **Professores PROEPO:**
Titular: MARINEUZA PLASTER WALANDT
Suplente: MÔNICA RAASCH GUMS

II- Representantes de Órgãos Não Governamentais:

- **Associação de Produtores Rurais:**
Titular: VALDEMAR FLEGLER
Suplente: ADEMAR KRÜGER (falecido)



Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

- **Sociedade Civil e Organizada:**
Titular: VALÉRIO KURTH
Suplente: SCHARLES ROBERTO BEILKE
- **Instituições Bancárias e Comerciais:**
Titular: LEVANIR HENCHER ZANONI
Suplente: MARTIM JACOB FILHO
- **Representantes de Instituição Superior:**
Titular: ISMAEL TRESSMANN
Suplente: SANDRA MARIA GUISSO
- **Representantes Comunitários:**
Titular: GUERLINDA BERGER ESPÍNDULA
Suplente: DAVID RAASCH

Art. 4º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º - Revogam-se as disposições em contrário.

Registre-se, Publique-se e Cumpra-se.

Santa Maria de Jetibá-ES, 20 de Agosto de 2007.


HILÁRIO ROEPKE
Prefeito Municipal

ANEXO D - LEI Nº 031/2009 DA COOFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA POMERANA



Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

PROJETO DE LEI Nº 031/2009

DISPÕE SOBRE A CO-OFFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA POMERANA NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ, ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.

O Prefeito Municipal de Santa Maria de Jetibá, Estado do Espírito Santo.

Faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil e no Município de Santa Maria de Jetibá, fica co-oficializada a língua pomerana.

Art. 2º. A co-oficialização da língua pomerana obriga o município a:

I – manter os atendimentos ao público, nos órgãos da administração municipal, na língua oficial e na língua co-oficializada;

II – produzir a documentação pública, as campanhas publicitárias, institucionais, os avisos, as placas indicativas de ruas, praças e prédios públicos e as comunicações de interesse público, na língua oficial e na língua co-oficializada;

III – incentivar o aprendizado e o uso da língua pomerana, nas escolas e nos meios de comunicação.

Art. 3º. São válidos e eficazes, todos os atos da administração pública, editados na língua pomerana.

Art. 4º. O uso da língua pomerana não será motivo de discriminação, no exercício dos direitos de cidadania, assegurados pela Constituição Federal.

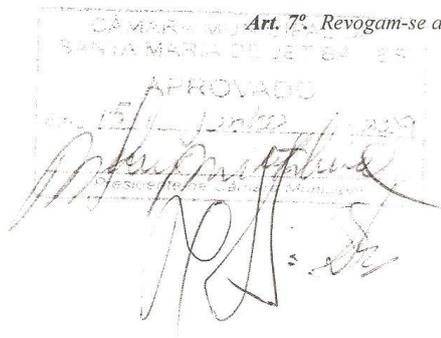
Art. 5º. As pessoas jurídicas estabelecidas no Município de Santa Maria de Jetibá deverão adotar atendimento e mensagens ao público, no idioma oficial e naquele co-oficializado por esta Lei.

Art. 6º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 7º. Revogam-se as disposições em contrário.

Registre-se. Publique-se. Cumpra-se

Santa Maria de Jetibá-ES, 04 de Junho de 2009.



Hilário Roepke
HILÁRIO ROEPKE
Prefeito Municipal

CÓPIA

ANEXO E - PARECER N. 02/2011

PROPOSTA DE EMENDA CONSTITUCIONAL –PEC N. 11/2009



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO COMISSÃO DE CULTURA E COMUNICAÇÃO SOCIAL

PARECER N.º 02/2011

Parecer do Relator: Projeto de Lei de n.º 11/2009

Autor: Deputado Estadual Claudio Vereza

Ementa: "Inclui inciso VI, ao artigo 182 da Constituição Estadual, que trata do Patrimônio Cultural do Estado"

RELATÓRIO

A presente **Proposta de Emenda Constitucional n.º 11/2009**, de autoria do Exmº Srº Deputado Cláudio Vereza, tem a seguinte Ementa: "**Inclui inciso VI, ao artigo 182 da Constituição Estadual, que trata do Patrimônio Cultural do Estado.**"

A mesma foi protocolizada no dia 09 de novembro de 2009, e lida na Sessão Ordinária desta Augusta Casa Legislativa do dia 11 do mesmo mês e ano, sendo publicada no Diário do Poder Legislativo datado de 24 também de novembro de 2009, às fls. 5.681/5.683.

Encaminhada à Comissão de Constituição e Justiça, Serviço Público e Redação, recebeu o **Parecer de n.º 325/2010**, pela **constitucionalidade, legalidade, juridicidade e boa técnica legislativa**, bem como sua **admissibilidade quanto ao Mérito** de seu objeto normativo, com a adoção das Emendas Aditivas e de Redação a seguir expostas:

A Proposta de Emenda constitucional n.º 11/2009 passa a vigorar com a seguinte redação:

"Inclui incisos VI e VII ao artigo 182 da Constituição Estadual.

Art. 1º O artigo 182 da constituição Estadual passa a vigorar acrescido dos incisos VI e VII com a seguinte redação:

Art. 182 (...)

(...)

VI- a Língua Pomerana;

VII- a Língua Alemã.

(**)(NR)

Art. 2º Esta emenda Constitucional entra em vigor na data de sua publicação. "

É o Relatório.

PARECER DO RELATOR

Conforme acima mencionado, a Proposta de Emenda Constitucional n.º 11/2009, de autoria do Senhor Deputado Cláudio Vereza e outros parlamentares, visa incluir a Língua Pomerana como patrimônio cultural do Estado do Espírito Santo. O escopo da medida pretende reconhecer a importância desta língua na história do Estado do Espírito Santo. Nesse contexto histórico, ainda, cabe ressaltar o que a Justificativa trouxe de informação, por intermédio da Dissertação defendida no curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade de Santa Cruz do Sul e editado pela Edumisc, ed. da Unisc em 2002, de autoria de Lissi Bender Azambuja:

"No início do século XIX, a Prússia, lugar de origem de muitos alemães que colonizaram Santa Cruz, (37,88%), promovia o ensino básico, implantando a Escola Normal para a qualificação de professores e fomento de novas metodologias de ensino.

Na região do Reno, principalmente do Hunsrück, de onde também procedem muitos alemães aqui assentado, (33%), entendia-se já naquela época que o professor paroquial era figura importante para a ação pastoral. Este não era apenas aquele elemento que ministrava aulas, mas também um líder social e religioso a serviço da igreja.

Mesmo assim criou-se uma situação muito difícil para eles no final da década de trinta. Num contexto de pressões nacionalistas e de medo de um avanço do nazismo sobre as regiões de

ANEXO F – LEI ESTADUAL QUE INSTITUI O DIA DO IMIGRANTE POMERANO



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

LEI Nº 9.258

Institui o Dia do Imigrante Pomerano.

O GOVERNADOR DO ESPÍRITO SANTO

Faço saber que a Assembléia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Dia do Imigrante Pomerano no Calendário Oficial do Estado, a ser comemorado, anualmente, no dia 28 do mês de junho.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Anchieta em Vitória, 26 de junho de 2009.

PAULO CESAR HARTUNG GOMES
Governador do Estado

(Publicado no DOE – 29.06.2009)
Este texto não substitui publicado DOE.

ANEXO G – CARTA DE SANTA MARIA ELABORADA NO II POMERBR CARTA DE SANTA MARIA DE JETIBÁ

Os participantes do II PomerBR reunidos em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, Brasil, em 16 de junho de 2012, apresentam à sociedade brasileira um conjunto de princípios e de reivindicações resultantes dos debates promovidos nos eventos I PomerBR ocorrido em São Lourenço do Sul (RS) de 29 a 31/11/2011 e II PomerBR ocorrido de 14 a 16 de Junho de 2012 em Santa Maria de Jetibá. Eventos esses que tiveram como objetivo reunir representantes das comunidades pomeranas do Brasil para discutir ações que visam a promoção, a defesa, a pesquisa e o registro para o fomento e difusão da cultura e a língua pomerana no Brasil. Considerando as proposições realizadas pelos presentes na plenária de construção da Carta de Santa Maria de Jetibá (ES) em 16/06/2012 – II PomerBR e das ações de discussões decorrentes do I PomerBR os participantes manifestam explícito interesse de salvaguarda, registro, promoção e desenvolvimento sócio-cultural da cultura pomerana no Brasil. Tendo como base os argumentos abaixo relacionados:

Considerações Gerais:

- considerando a Constituição Federal de 1988 em seus artigos: Artigo 210 que determina que sejam fixados conteúdos mínimos para a educação básica, de maneira a assegurar a formação comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais; Artigo 215 que garante a todos o pleno exercício dos direitos culturais e que o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas, afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional; Artigo 216 que define como patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira;
- considerando o Decreto Presidencial 6.040/2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;
- considerando a importância passado, presente e futura do povo pomerano na formação social econômica, política e cultural do Brasil;
- considerando que o povo pomerano tem a terra, o território, a linguagem, os rituais, os saberes e a cultura como seus maiores patrimônios; que os mesmos sempre tiveram uma postura de conservação ambiental e tem a terra como espaço de sobrevivência, a tratam e cuidam com dedicado espírito de conservação; que os pomeranos em sua grande maioria são colonos que praticam a agricultura familiar ou ações de produção e comércio agregadas a essa atividade;
- considerando que os conflitos de território e conflitos ambientais nos espaços ocupados pelos pomeranos são causados por interesses alheios aos seus;
- considerando que os pomeranos, como povo tradicional, busca a convivência e a interculturalidade a partir das referências da cultura local e que desta forma se identifica e também se diferencia a cada contexto sócio-geográfico;
- considerando a necessidade de aprofundamentos de estudos sobre diferentes aspectos da cultura pomerana, compreendemos que todo o movimento de

pesquisa/investigação/interpretação realizada nos espaços geo-sócio-políticos onde habitam os pomeranos, necessitam aportar contrapartida de devolução reflexiva das ações realizadas com vistas a promover a emancipação local e que essas ações sejam articuladas a partir de processos de formação e organização política para garantir a promoção da cultura local e viabilização de políticas públicas dentro da perspectiva da diversidade;

- considerando a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Barcelona,1996), que no seu Artigo 1.º considera como comunidade linguística toda a sociedade humana que, radicada historicamente num determinado espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros. Considera ainda em seu Artigo 8.º que todas as comunidades linguísticas têm o direito de organizar e gerir os seus próprios recursos, com vista a assegurarem o uso da sua língua em todas as funções sociais, indica-se a Cooficialização da língua Pomerana, língua oficial em municípios, visto que o povo pomerano tem o direito de ter sua língua e cultura valorizadas também nos espaços educativos, sociais e escolares;

- considerando a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da Unesco (2002 e 2005) ratificadas pelo Estado brasileiro em 2007 onde se tem por premissa que a diversidade cultural é uma característica essencial da humanidade; que é necessário proteger e promover a diversidade das expressões culturais;promover o respeito pela diversidade das expressões culturais e a conscientização de seu valor nos planos local, nacional e internacional declaram que o Povo Pomerano tem direito a manter viva sua língua e cultura, conforme reza a Constituição Federal do Brasil (1988) e as decorrentes legislações do Estado Brasileiro e da Unesco.

- considerando as constantes ameaças à produção e reprodução dos saberes e fazeres do povo pomerano que constituem a diversidade cultural no Brasil;

Propomos ao Estado Brasileiro, às instituições e ao Povo Pomerano:

- Formar uma Rede Nacional de Comunidades Pomeranas;

- Dar continuidade aos encontros acadêmico-pedagógicos para reunir sujeitos interessados nas questões referentes à língua, cultura, memória e história dos pomeranos;

- Criar uma instituição representativa que lute por direitos de reconhecimento e a viabilidade da promoção e fortalecimento da língua e da cultura pomerana do Brasil;

- Publicizar as ações de pesquisas sobre as comunidades pomeranas em âmbito nacional;

- Potencializar interação do conhecimento e experiência acumulados na academia com saber popular e pela articulação com organizações de outros setores da sociedade;

- Fomentar políticas públicas sobre o tema em âmbito regional e nacional estabelecendo redes de organização social;

- Promover formação continuada de professores e acadêmicos; agricultores, agentes culturais e lideranças locais,
- Integrar ações de formação e pesquisa a partir das instituições de suporte da educação;
- Estabelecer parcerias interinstitucionais entre diferentes instâncias;
- Realizar Seminários, Congressos e Fóruns de apresentação de experiências e pesquisas científicas desenvolvidas em contextos de comunidades pomeranas;
- Assegurar a representação dos povos pomeranos no Conselho de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e nos Conselhos Estaduais de Educação e/ou Cultura;
- Criar editais específicos para o povo pomerano.

Declaramos ainda que:

- Desejamos o diálogo com os outros povos (quilombolas, povos do campo, indígenas; e demais);
- Somos desejosos que nosso 'Olhar para dentro' seja capaz de compreender os lugares onde estamos e os dos demais presentes no espaço;
- Desejamos a promoção da educação dos povos tradicionais do campo;
- Precisamos investir na participação/criação de instâncias representativas através de Comissões Nacionais, Comissões Estaduais, Comissões Parlamentares para ampliar e promover o debate sobre o tema e propor políticas públicas de fomento e manutenção da língua e cultura;
- Consideramos que o levantamento de dados dos Povos Pomeranos no Brasil necessita atingir a todos os pomeranos do Brasil; e que seja criado um espaço de Publicação das ações mediadas a partir de um Fórum das Comunidades Pomeranas;
- Considerar o modo campesino de viver do pomerano numa perspectiva de incluir a Educação no Campo;
- Visar e realizar projetos para financiamento de publicação de materiais (livros, CD's, jogos), histórias e atividades para professores e alunos e comunidade em geral;
- Há necessidade de fomentar a publicação de pesquisas atualizadas como fonte de pesquisa para professores e alunos (se possível com exemplares para escolas para facilitar trabalhos pedagógicos);
- Fomentar a formação, efetiva e crescente, no que se refere à quantidade de professores bilíngues Pomerano/Português nas escolas em municípios com incidência de pomeranos em todo Brasil;
- Criar um intercâmbio, um canal aberto, entre todas as escolas das diversas cidades e estados que tem interesse em realizar trabalhos relacionados a cultura Pomerana (como um todo), para que assim possamos nos fortalecer e nos apropriar de um

material concreto com base nas práticas realizadas; sendo necessário promover intercâmbios entre lugares e instituições inter-estaduais.

- Criar um estatuto falando dos direitos dos Pomeranos enquanto cidadãos brasileiros e de povo tradicional;
- Instituir a Educação Bilingue, com estrutura de atendimento e formação docente adequada ao ensino da Língua Pomerana;
- Receber recursos financeiros para garantir o acompanhamento pedagógico exclusivo nos trabalhos desenvolvidos na sala de aula com a língua Pomerana;
- Receber recursos financeiros para aquisição e/ou edificação de espaços comunitários de memória, de formação e de registro da memória, de material didático impresso e pedagógicos para melhor realização dos trabalhos; de material consumível;
- Garantir a permanência dos pomeranos em suas propriedades rurais tendo como direito usufruir os recursos naturais gerando a sua sustentabilidade e as gerações futuras a partir do fomento de políticas públicas;
- Considerando que o povo pomerano é trabalhador e busca sempre garantir economia de sobrevivência, buscou muito, as novas colônias. Mas agora ele está diante do desafio da sustentabilidade. Seria oportuno articular estratégias e ações de formação para o povo/ lideranças do campo para este novo contexto;
- Fomentar programas para promover e registrar a memória, as narrativas, o modo de vida e a arte pomerana;
- Potencializar as lideranças para sua articulação e organização;
- Integrar os mais diversos setores sociais para discutir políticas para os povos tradicionais.

Santa Maria de Jetibá, 16 de junho de 2012.

Os participantes do II PomerBR, reunidos em Santa Maria de Jetibá, ES.

ANEXO H – CARTA ABERTA DO POVO POMERANO DO ESTADO DO ESPIRITO SANTO

Nós, pomeranos, reconhecidos legalmente como povo de cultura tradicional, reunidos no Encontro do Povo Tradicional Pomerano: Cultura, Língua e Educação, realizado no dia 10 de setembro de 2014, no Cine Metrópolis, Universidade Federal do Espírito Santo-UFES/Vitória, que teve como objetivo reunir os diferentes segmentos das diferentes regiões de concentração do povo tradicional pomerano, para ouvir, fortalecer suas práticas sociais, língua, cultura, educação, arte, arquitetura, meio ambiente, saúde, lazer e elaborar essa Carta, documento final para os encaminhamentos que se fizerem necessários.

Com esta Carta, pretendemos apresentar nossas lutas e conquistas para que os poderes constituídos reflitam e considerem que nós, junto com os povos indígenas, comunidades quilombolas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, atingidos por barragens, fundo de pasto, pescadores artesanais, marisqueiras, sertanejos, faxinais, ciganos, pantaneiros, gerazeiros, caiçaras, comunidades e povos de terreiro, somos os responsáveis pela preservação da grande riqueza cultural, econômica e da sociobiodiversidade do nosso estado e país, multiétnico e pluricultural.

Esta Carta apresenta sugestões advindas dos Encontros Regionais dos povos tradicionais pomeranos que ocorreram nos municípios de Pancas (); Santa Maria de Jetibá (09/07); Domingos Martins (20/08); Vila Pavão (18/08); Itarana/Itaguaçu (05/09) e Laranja da Terra/Afonso Claudio (05/09) e deste Encontro Estadual, para subsidiar a construção de uma política dos Povos Tradicionais do estado brasileiro, que melhor contemple as necessidades do Povo pomerano, considerando as suas especificidades étnicas, sócio culturais, econômicas, políticas e os aparatos legislativos presentes no ordenamento jurídico-normativo brasileiro, que dizem respeito à nossa população pomerana a partir do arcabouço legal vigente:

► Em 2007, foi instituída a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), pela publicação do Decreto nº 6.040/2007 (BRASIL, 2007). É importante mencionar que o direito positivo brasileiro contemplou, enfim, as populações tradicionais, incluindo aí os pomeranos, e

introduzindo uma conceituação e a definição destes grupos populacionais e seu território (art.3º, incisos I e II).

► A partir de 2007, foram instituídas Leis municipais de *Cooficialização da Língua Pomerana* no Brasil. No ES, leis de cooficialização foram sancionadas nos seguintes municípios: Pancas (2007), Laranja da Terra (2008), Santa Maria de Jetibá e Vila Pavão (2009) e Domingos Martins (2011). No Rio Grande do Sul, o Pomerano foi ratificado como língua oficial ao lado do Português no município de Canguçu (2010).

► Em 2009 foi aprovada a Lei nº 9.258/2009, que institui a data de 28 de junho no calendário oficial do Estado do Espírito Santo como *Dia Estadual do Imigrante Pomerano*. Esta lei foi sancionada no dia 28 de junho de 2009.

► Em 2009, por meio da Ementa Constitucional (PEC) nº 11/2009, foram incluídas as línguas pomerana e alemã como patrimônio do estado.

► A Lei 12.960, de 27 de março de 2014, muda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aumentando o número de exigências a serem cumpridas antes do fechamento das escolas do campo. A sanção da lei está na edição de hoje do Diário Oficial da União (DOU).

Enfim, considerando que este arcabouço legal conquistado pelos povos tradicionais pomeranos, ainda não se concretizou em políticas públicas. Considerando ainda, a importância histórica passada, presente e futura do povo pomerano na formação social, econômica, política e cultural do Espírito Santo,

Propomos:

1. Garantir mecanismos eficientes de consulta aos Povos Tradicionais, mediante procedimentos apropriados e, particularmente através de suas organizações tradicionais, sempre que se tratar de questões que os afetam direta e indiretamente;
2. Garantir o direito às crianças pomeranas se serem alfabetizadas na língua materna, iniciando na educação infantil (creche e pré-escolas) conforme reza a declaração Universal dos Direitos Linguísticos, bem como receber recursos financeiros para garantir o acompanhamento pedagógico exclusivo nos trabalhos desenvolvidos na sala com a língua pomerana;

3. Transformar as práticas escolares colonizadoras em práticas promotoras da cultura, da língua, das tradições e dos direitos pomeranos em diálogo com outras culturas, conhecimentos e valores;
4. Instituir na Secretaria Estadual de Educação- SEDU e nas Secretarias Municipais uma equipe multidisciplinar para desenvolver o Programa de Educação Pomerana-PROEPO, que consta da elaboração das diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas do povo pomerano e a afirmação e manutenção de sua identidade étnica;
5. Articular junto à Secretaria de estado da educação a inserção da língua pomerana nas escolas estaduais em territórios de presença pomerana, assim como fomentar e possibilitar a formação de professores bilíngues pomerano/português nas escolas em municípios com incidência de pomeranos;
6. Ampliar o uso da língua pomerana em espaços oficiais nos municípios onde a mesma é co-oficializada, garantidos através de editais e concurso públicos;
7. Propor Reformulação do currículo das escolas municipais e estaduais de localização pomerana para atender as especificidades deste grupo;
8. Ampliar o atendimento e melhorar a qualidade do ensino, segundo os princípios da escola específica do povo pomerano, diferenciada, bilíngue e própria.
9. Criação de cargo público em cada Secretaria de intérprete da língua pomerana;
10. Fixar status jurídico, pedagógico e administrativo das escolas dos municípios, a exemplo da orientação legal do Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer 14 e da Resolução 03 de 1999;
11. Incluir a escola específica do povo pomerano no Plano de Ações Articuladas (PAR) para que os municípios de imigração pomerana possam receber apoio financeiro suplementar e específico para atendimento a essas escolas por meio de seus planos de trabalho voltados para formação continuada de professores pomeranos e para produção de material didático específico para essas escolas;
12. Estabelecer um arcabouço jurídico e normativo que reconheça e garanta as autonomias pedagógicas e de gestão dos processos educativos do povo pomerano, superando a desacreditada visão e prática política colonial de educação integracionista;

13. Efetivar funcionários bilíngues (pomerano e português) por meio do sistema de cotas;
14. Garantir que os agentes comunitários de saúde que atuam em comunidade tradicionais pomeranas sejam bilíngues (pomerano/português);
15. Oferecer qualificação aos agentes comunitários de saúde para abordagem inicial na intervenção sobre o alcoolismo;
16. Reconhecer a importância do protagonismo pomerano em todo o processo educativo das comunidades pomeranas com o surgimento de professores (as) e pedagogos (as) pomeranos regentes de classe e gestão de suas escolas;
17. Buscar financiamento dos órgãos públicos nas três esferas de governo para potencializar as práticas sociais dos pomeranos;
18. Ampliar os estudos etnográficos dos pomeranos no ES, apoiando para que os resultados contribuam no fortalecimento da cultura pomerana;
19. Oferecer curso de língua pomerana por meio da contratação de profissionais qualificados;
20. Realizar consulta pública para definir a Pedagogia adotada nas escolas do campo;
21. Incluir a língua pomerana no Inventário Nacional da Diversidade Linguística conforme normas previstas no Decreto n.7.387, de 9 de dezembro de 2010;
22. Valorizar e incentivar as práticas da medicina popular;
23. Ampliar e melhorar as instalações do Albergue Martim Lutero para abrigar o povo pomerano e fazer os encaminhamentos necessários;
24. Levantar, intensificar e divulgar as pesquisas e estudos sobre as condições de saúde do povo tradicional pomerano
25. Oferecer estrutura de apoio (física e psicológica) em saúde pública;
26. Promover ações de prevenção contra o câncer de pele;
27. Introduzir a prática do agroturismo em todas as modalidades de ensino oferecidas no campo
28. Implementar políticas de incentivo ao turismo rural em regime de colaboração entre governo federal, estadual e municipal nas propriedades pomeranas;
29. Criar o Centro de Tradições Pomeranas (CTP), local para atividades diversificadas do povo pomerano;

30. Fortalecer as instituições/entidades de apoio aos pomeranos, como exemplo, dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais;
31. Garantir recursos e apoiar a promoção de eventos culturais da tradição pomerana;
32. Reavaliar e alterar leis de vigilância Sanitária/ambiental, pois certas fiscalizações fazem com que o povo tradicional pomerano perca hábitos e costumes como a criação de animais domésticos para o consumo próprio - suínos, bovinos, aves (patos, gansos, galinhas, etc);
33. Incentivar e garantir recursos para a criação e manutenção da casa do artesão com oficinas do artesanato da cultura pomerana, dentre outros.
34. Oferecer condições de permanência dos pomeranos no campo com sua cultura, língua e tradição;
35. Criar um Centro de Memória do Povo Pomerano para organizar um banco de dados com documentos históricos, pesquisas, imagens, artefatos dos pomeranos que encontram-se nas universidades e/ou em outras instituições públicas e privadas;
36. Revitalizar os museus de imigração pomerana;
37. Promover a integração entre os municípios pomeranos através de seus eventos culturais.
38. Fomentar programas para promover e acompanhar a publicação/registro de narrativas, memórias, o modo de vida e a arte pomerana;
39. Garantir condições para o etnodesenvolvimento, especialmente nas atividades que gerem renda e melhorem a qualidade de vida do Povo Pomerano, respeitando as especificidades culturais, políticas e ambientais;
40. Articular estratégias e ações de formação para o povo/lideranças do campo;
41. Solicitar dos órgãos de preservação de patrimônio, apoio para catalogar, fotografar e preservar as casas com arquitetura pomerana por meio de uma lei de Tombamento e incentivo fiscal e ou ajuda na reforma em parceria com os proprietários.
42. Promover acesso a novas tecnologias agrícolas como forma de estimular os jovens para o trabalho no campo;
43. Oferecer assistência jurídica para criação e legalização de Associações;
44. Definir políticas públicas e incentivar pesquisas para preservação dos mananciais;

45. Intensificar, divulgar os produtos orgânicos e simplificar o processo de certificação;
46. Fortalecer e delinear políticas públicas que respeitem e valorizem no plano real os direitos já assegurados em lei;
47. Incluir o grupo étnico pomerana no senso do IBGE;
48. Lutar para que o governo brasileiro reconheça o povo pomerano como sujeitos de direitos da Convenção 169 da OIT, pois atualmente apenas os quilombolas e os povos indígenas possuem esse reconhecimento;
49. Garantir o devido respeito ao direito de consulta normatizado pela Convenção 169, art.6º, todas as vezes que forem previstas medidas legislativas e administrativas que dizem respeito aos povos e comunidades tradicionais, assim como, diante de quaisquer empreendimentos executados em nossos territórios, sejam estes contínuos ou descontínuos. Ainda sobre a Convenção 169, garantir a participação dos benefícios econômicos gerados pelos grandes projetos de desenvolvimento que incidam diretamente sob nossos territórios. Concebemos por território toda área que de alguma forma é utilizada e ocupada para a reprodução social e cultural das comunidades tradicionais (Inciso II, do art. 3º do Decreto nº 6.040/2007). São também áreas fundamentais para a prática de nossa ancestralidade constituindo-se, dessa maneira, nossa identidade.
50. Exigir do Estado brasileiro a efetivação dos nossos direitos humanos e políticas públicas, tais como: promoção de uma política de comunicação eficiente e adequada às comunidades e povos tradicionais; educação diferenciada que atenda às realidades culturais, sociais e às particularidades de cada grupo social (Lei 10.639 e Lei 11.645); direito à saúde, educação, saneamento básico, meio ambiente, energia verdadeiramente limpa e sustentável; nacionalização das bacias hidrográficas; soberania alimentar; aperfeiçoamento dos instrumentos de efetivação das políticas públicas, reforçando a Carta de Belém;
51. Assegurar a representação dos povos pomeranos no Conselho de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e nos Conselhos Estaduais de Educação e/ou Cultura/ e da Agricultura Familiar;
52. Desburocratizar os editais de financiamento de projetos para que os povos tradicionais possam participar sem intermediários;
53. Apoiar as ações dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais;

54. Criar uma comissão parlamentar na Assembleia Legislativa e na Câmara de Vereadores dos povos tradicionais;
55. Assegurar legislação que garanta percentual cultural pomerano na programação de rádios locais.
56. Regulamentar a Lei de co-oficialização da língua pomerana;
57. Criar um núcleo de estudos dos povos germânicos na Universidade Pública.
58. Garantir alimentação escolar dentro das tradições da culinária do povo tradicional pomerano nos municípios de imigração pomerana;
59. Garantir aos povos tradicionais permanência na terra com acesso aos recursos materiais de forma sustentável;
60. Criar políticas públicas direcionadas a juventude pomerana no que se refere a trabalho, cultura, esporte e lazer;
61. Criar legislação específica para determinar vagas em concursos públicos estaduais e municipais para que os professores falantes de pomerano possam escolher cadeira nas escolas localizadas em municípios de imigração pomerana;
62. Aumentar oferta de Ensino Médio no campo com proposta de educação diferenciada que atenda as especificidades do povo pomerano;

Com a força de ancestralidade e resistência, nós pomeranos reafirmamos o compromisso permanente de lutar pela manutenção e permanência das práticas sociais e da proteção dos nossos territórios, pois sem eles o povo brasileiro não tem identidade.

ANEXO I - DECRETO Nº 3248-R, DE 11 DE MARÇO DE 2013.

Publicado no Diário Oficial do Espírito Santo em 19 de abril de 2013. P. 6.

DECRETO Nº 3248-R, DE 11 DE MARÇO DE 2013.

Cria Comissão Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades

Tradicionais e dá outras providências.

O **GOVERNADOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 91, III, da Constituição Estadual, e tendo em vista o que consta do processo nº 58499563/2012,

DECRETA:

Art. 1º Fica criada a Comissão Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, a qual compete.

I. coordenar a elaboração e acompanhar a implementação da Política Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;

II. propor princípios e diretrizes para políticas relevantes para o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais no âmbito do Governo Estadual, observadas as competências dos órgãos e entidades envolvidos;

III. propor as ações necessárias para a articulação, execução e consolidação de políticas relevantes para o desenvolvimento sustentável de povos e comunidades tradicionais, estimulando a descentralização da execução destas ações e a participação da sociedade civil, com especial atenção ao atendimento das situações que exijam providências especiais ou de caráter emergencial;

IV. propor medidas para a implementação, acompanhamento e avaliação de políticas relevantes para o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais;

V. identificar a necessidade e propor a criação ou modificação de instrumentos necessários a implementação de políticas relevantes para o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais;

VI. criar e coordenar câmaras técnicas ou grupos de trabalho compostos por convidados e membros integrantes, com a finalidade de promover a discussão e a articulação em temas relevantes para a implementação dos princípios e diretrizes da Política Estadual de que tratam o inciso I, observadas as competências de outros colegiados instituídos no âmbito do Governo Estadual;

VII. identificar, propor e estimular ações de capacitação de recursos humanos, fortalecimento institucional e sensibilização, voltadas tanto para o poder público quanto para a sociedade civil visando o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais;

VIII. promover, em articulação com órgãos, entidades e colegiados envolvidos, debates públicos sobre os temas relacionados à formulação e execução de políticas voltadas para o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais.

Art. 2º A Comissão Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais deverá no exercício das competências previstas no art. 1º:

I. considerar as especificidades sociais, econômicas, culturais e ambientais nas quais se

encontram inseridos os povos e comunidades tradicionais, a que se destina a Política Estadual de que trata o inciso I do art. 1º;

II. privilegiar a participação da sociedade civil.

Art. 3º A Comissão Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais será composta por seis representantes de órgãos e entidades da administração pública estadual e seis representantes dos povos e comunidades tradicionais, os quais terão direito a voz e voto, a seguir indicados:

I. Secretaria de Estado da Cultura - SECULT - titular e suplente;

II. Subsecretaria de Direitos Humanos - titular e suplente;

III. Subsecretaria de Movimentos Sociais - titular e suplente;

IV. Secretaria de Estado da Educação - SEDU - titular e suplente;

V. Secretaria de Estado da Saúde - SESA - titular e suplente;

VI. Instituto Estadual de Meio Ambiente - IEMA - titular e suplente;

VII. representante dos Povos e Comunidades Tradicionais de Ciganos - titular e suplente;

VIII. representante dos Povos e Comunidades Tradicionais de Indígenas - titular e suplente;

IX. representante dos Povos e Comunidades Tradicionais de Pescadores Artesanais titular e suplente;

X. representante dos Povos e Comunidades Tradicionais de Pomeranos - titular e suplente;

XI. representante dos Povos e Comunidades Tradicionais de Quilombolas - titular e suplente;

XII. representante dos Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiros - titular e suplente;

§ 1º Os representantes e respectivos suplentes constantes do caput serão indicados pelos titulares dos órgãos, entidades e organizações não governamentais, e designados pela Secretaria de Estado da Cultura - SECULT, para um período de dois anos, permitida a recondução por igual período.

§ 2º O representante e respectivo suplente que não pertencer à mesma organização não governamental poderá comparecer às reuniões com direito a voz, mas apenas um voto será computado nas votações.

§ 3º O Presidente da Comissão Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais poderá convidar representantes de outros órgãos governamentais, não governamentais e pessoas de notório saber, para participar das reuniões, sem direito a voto.

Art. 4º A Comissão Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais será presidida pelo representante da SECULT, cabendo a Subsecretaria de Movimentos Sociais, as funções de secretaria-executiva.

Art. 5º A Comissão Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais se reunirá, em caráter ordinário, a cada três meses e, extraordinariamente, a qualquer momento, mediante convocação de seu Presidente, ou da maioria absoluta de seus membros, neste caso, por documento escrito, acompanhado de pauta justificada.

Art. 6º Eventuais despesas com diárias e passagens dos representantes e seus suplentes enumerados nos incisos VII a XII do art. 3º deste Decreto poderão ser pagas a conta dos órgãos e entidades constantes dos incisos I a VI, mediante disponibilidade orçamentária e financeira.

Art. 7º A participação na Comissão Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos

Povos e Comunidades Tradicionais é considerada de relevante interesse público e não enseja qualquer tipo de remuneração.

Art. 8º O regimento interno da Comissão Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais será aprovado por maioria absoluta de seus membros, no prazo de cento e vinte dias a contar da data de publicação deste Decreto, e deverá ser publicado mediante portaria do Secretário de Estado da Cultura.

Art. 9º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Anchieta, em Vitória, aos 11 dias de março de 2013, 192º da Independência, 125º da República e 479º do Início da Colonização do Solo Espiritossantense.

JOSÉ RENATO CASAGRANDE

Governador do Estado

ANEXO J – PLANO DE ENSINO DE LINGUA POMERANA DE 5ª A 8ª SÉRIE - 2011

OBJETIVOS DA DISCIPLINA DE LINGUA POMERANA:

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
SANTA MARIA DE JETIBÁ**

- Objetivos específicos:
- I - Introduzir uma educação intercultural bilingue (Pomerano e Português).
 - II - Desenvolver nos alunos a habilidade de leitura e escrita na língua pomerana.
 - III - Compreender a importância da preservação da língua pomerana como meio de transmissão cultural nos descendentes.
 - IV - Proporcionar aos alunos acesso aos conhecimentos universais e locais, valorizando a sua língua materna e hábitos tradicionais.
- PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**
- Objetivos gerais:
- I - Valorizar a importância da língua pomerana e o modo de vida campesino, compreendendo a identidade étnica e cultural.

ÁREA DE CONHECIMENTO: LÍNGUA POMERANA

SANTA MARIA DE JETIBÁ

2011

OBJETIVOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA POMERANA:

O Ensino da língua pomerana nas escolas tem como objetivo principal valorizar e fortalecer a cultura e a língua pomerana, nas modalidades oral e escrita e seus objetivos específicos são:

- I - Introduzir uma educação intercultural bilíngue (Pomerano e Português);
- II - Desenvolver nos alunos a habilidade de leitura e escrita na língua pomerana;
- III - Compreender a importância da preservação da língua pomerana como veículo de transmissão cultural dos descendentes;
- IV - Proporcionar aos alunos acesso aos conhecimentos universais a partir da valorização da sua língua materna e saberes tradicionais;
- V - Valorizar a língua pomerana como elemento fundamental da identidade sócio-cultural no ambiente escolar, promovendo a auto-estima dos alunos;
- VI - Trabalhar a importância da língua pomerana e o modo de vida camponês como fatores de identidade étnica e cultural;

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ
PLANO DE ENSINO

Série: 5ª série – Ensino Fundamental

Disciplina: Língua Pomerana

1º Trimestre – Nº de aulas previstas

Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologia e Materiais de apoio pedagógico	Projetos propostos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Aspectos históricos da cultura pomerana Família Escola Comunidade Religiosidades Costumes Alfabeto Cores Partes do corpo Higiene e cuidados com o corpo 	<ul style="list-style-type: none"> Valorizar a língua materna como forma de expressão cultural Conhecer sua história pessoal e familiar Identificar características e semelhantes e diferenças Reconhecer o presente e passado Identificar as partes do corpo, os órgãos dos sentidos, visualizando os hábitos de 	<ul style="list-style-type: none"> Interagir com textos históricos com o conhecimento da história Entender e dar informações em situações informais Compreender letra e fonema Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direito ou indireto: saber atribuir significado começando a identificar elementos 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura, interpretação e resolução de atividades relacionadas aos aspectos históricos; leitura do alfabeto Caça-palavras Cruzadinhas Músicas Exposição oral Roda de conversa com pessoas idosas Entrevistas Exposição de fotos antigas e objetos culturais Árvore genealógica 		<p>A avaliação acontecerá através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Provas (orais e escritas) Trabalhos e pesquisas Expressão oral em diálogos e dramatizações Participação e desempenho Observação e acompanhamento do professor nas atividades realizadas Cada etapa da aprendizagem será cuidadosamente trabalhada e reforçada, favorecendo as

oportunidades de práticas orais e escritas que poderão ser desenvolvidos pela classe, grupos ou individualmente		Maquete	possivelmente relevantes da língua	higiene e destacar doenças que affligiam os antigos pomeranos	
			<ul style="list-style-type: none"> • Propriamente dita a prática de leitura na língua 		

1o. Trimestre - N.º de aulas previstas

Disciplina: Língua Pomerana

Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologias e Materiais	Processos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • com o campo • Higiene e cuidados • Partes do corpo • Cores • Alimento • Costumes • Religiosidades • Comunicação • Escola • Família • da cultura pomerana • Aspectos linguísticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a • expresso • como forma de • língua materna 	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com • ler e interpretar • com o • textos linguísticos • Interagir com • textos linguísticos • Interagir com • textos linguísticos • Interagir com • textos linguísticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura • de apoio • Metodologias e Materiais 	<ul style="list-style-type: none"> • Processos 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação

2º Trimestre – Nº de aulas previstas

Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologia e Materiais de apoio pedagógico	Projetos propostos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Profissões • Calendário: meses do ano, dias da semana, estações • Calendário agrícola (pomerano) • Atividades domésticas e campesinas • Produção agrícola • Criação de animais • Instrumentos de trabalho • Números de 0 a 100 • Idades • Culinária • Hortaliças • Vestuário 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os principais costumes, tradições e comidas típicas dos pomeranos 	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com textos históricos com o conhecimento da história • Entender e dar informações em situações informais • Compreender letra e fonema • Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado começando a identificar elementos possivelmente relevantes da língua • apropriamente dita a prática de leitura na língua 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, interpretação e resolução de atividades relacionadas aos aspectos históricos; • Leitura do alfabeto • Caça-palavras • Cruzadinhas • Músicas • Exposição oral • Roda de conversa com pessoas idosas • Entrevistas • Exposição de fotos antigas e objetos culturais • Árvore genealógica • Maquete 		<p>A avaliação acontecerá através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provas (orais e escritas) • Trabalhos e pesquisas • Expressão oral em diálogos e dramatizações • Participação e desempenho • Observação e acompanhamento do professor nas atividades realizadas • Cada etapa da aprendizagem será cuidadosamente trabalhada e reforçada, favorecendo as oportunidades de práticas orais e escritas que poderão ser desenvolvidas pela classe , grupos ou individualmente

3º Trimestre – Nº de aulas previstas

Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologia e Materiais de apoio pedagógico	Projetos propostos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Plantas medicinais cultivadas e silvestres Fauna Flora Animais domésticos e silvestres Nacionalidades Mapas 	<ul style="list-style-type: none"> Valorizar a língua materna como forma de expressão cultural Conhecer sua história pessoal e familiar Identificar características e semelhanças e diferenças Reconhecer o presente e passado Identificar as partes do corpo, os órgãos dos sentidos, visualizando os hábitos de higiene e destacar doenças que afilgiam os antigos pomeranos Conhecer alternativas de tratamento das doenças 	<ul style="list-style-type: none"> Interagir com textos históricos com o conhecimento da história Entender e dar informações em situações informais Compreender letra e fonema Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado começando a identificar elementos possivelmente relevantes da língua propriamente dita Adquirir e ampliar a prática de leitura na língua 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura, interpretação e resolução de atividades relacionadas aos aspectos históricos; Leitura do alfabeto Caça-palavras Cruzadinhas Músicas Exposição oral Roda de conversa com pessoas idosas Entrevistas Exposição de fotos antigas e objetos culturais Árvore genealógica Maquete 		<p>A avaliação acontecerá através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Provas(orais e escritas) Trabalhos e pesquisas Expressão oral em diálogos e dramatizações Participação e desempenho Observação e acompanhamento do professor nas atividades realizadas Cada etapa da aprendizagem será cuidadosamente trabalhada e reforçada, favorecendo as oportunidades de práticas orais e escritas que poderão ser desenvolvidas pela classe, grupos ou individualmente

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ

PLANO DE ENSINO

Série: 6ª série- Ensino fundamental

7^o ano
Disciplina: Língua Pomerana

1º Trimestre - Nº de aulas previstas

Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologia e materiais	Projetos propostos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Revisão: aspectos históricos da Pomerânia. Instrumentos de trabalho; Daí natur; Plantas medicinais; Profissões; Material escolar; Substantivos: Artigos definidos 	<ul style="list-style-type: none"> Recordar os principais aspectos da Pomerânia; Listar quais instrumentos de trabalho que são utilizados diariamente no cotidiano em que vivem; Listar quais plantas medicinais que os 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar o modo de vida dos Pomeranos, suas tradições, costumes, etc; Interagir com textos históricos; Correlacionar cada instrumento de trabalho a sua função; Identificar quais os benefícios das 	<ul style="list-style-type: none"> Aulas expositivas; Pesquisa no dicionário pomerano; Livro texto Uprn Land; Propostas de pesquisa em dupla e ou individual. 	<ul style="list-style-type: none"> Páscoa; Plantas que curam Na medida que houver necessidade serão acrescentados mais temas ou eles poderão ser substituídos por outros. 	<ul style="list-style-type: none"> Participação Trabalhos Provas Apresentação de teatro Atividades avaliativas

<p>plantas medicinais cultivadas e colhidas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fotos; • Flores; • Anjos com plantas silvestres; • Mapas. <p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação; • Flocos; • Atividades avaliativas. 	<p>alunos conhecem e para que são utilizadas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relatar as profissões; • Descrever quais materiais escolares são utilizados em salas de aula; • Definir o que é artigo definido. 	<p>plantas medicinais como medicina alternativa;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a função social de cada profissão; • Identificar e usar o termo correto na língua. • Distinguir, como, leitor, o uso gramatical. 	<p>Capitulos</p>	<p>Compreensões</p> <p>Recursos de</p>	<p>Compreensões</p>
--	--	---	------------------	--	---------------------

2º trimestre – N° de aulas previstas

Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologia e materiais	Projetos propostos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Roupas e acessórios; Horas; Frutas e verduras; Números; Atividades cotidianas; Sentenças afirmativas, negativas e interrogativas; Interpretação de texto; Plural; Conjugação de verbos no presente do indicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Descrever o nome das roupas e acessórios em pomerano; Reconhecer o nome das e frutas que os alunos conhecem e também outros desconhecidos Utilizar corretamente a contagem numérica e as horas; Diferenciar sentenças afirmativas, negativas e interrogativas; Interpretar textos; Conjugar 	<ul style="list-style-type: none"> Nomear corretamente cada peça do vestuário; Ampliar e enriquecer o vocabulário; Usar adequadamente a linguagem oral matemática em seu cotidiano; Compreender as diferentes formas de comunicação oral e escrita; Compreender os diferentes gêneros textuais; 	<ul style="list-style-type: none"> Aulas expositivas; Pesquisa no dicionário pomerano; Livro texto Upm Land; Propostas de pesquisa em dupla e ou individual. 	<ul style="list-style-type: none"> Meio rural; Feira científica. 	<ul style="list-style-type: none"> Participação Trabalhos Provas Apresentação de teatro Atividades avaliativas

<ul style="list-style-type: none"> • frases • palavras e 	<ul style="list-style-type: none"> • palavras e 	<ul style="list-style-type: none"> • frases e 	<ul style="list-style-type: none"> • palavras e 	<ul style="list-style-type: none"> • frases e 	<ul style="list-style-type: none"> • palavras e
<ul style="list-style-type: none"> • frases e • palavras e 	<ul style="list-style-type: none"> • frases e • palavras e 	<ul style="list-style-type: none"> • frases e • palavras e 	<ul style="list-style-type: none"> • frases e • palavras e 	<ul style="list-style-type: none"> • frases e • palavras e 	<ul style="list-style-type: none"> • frases e • palavras e
<ul style="list-style-type: none"> • frases e • palavras e 	<ul style="list-style-type: none"> • frases e • palavras e 	<ul style="list-style-type: none"> • frases e • palavras e 	<ul style="list-style-type: none"> • frases e • palavras e 	<ul style="list-style-type: none"> • frases e • palavras e 	<ul style="list-style-type: none"> • frases e • palavras e

corretamente
palavras;
conjugado
corretamente
verbos no
presente do
indicativo.

Avaliação

• Testes
• Exercícios

3º Trimestre – Nº de aulas previstas

Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologia e materiais	Projetos propostos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de texto; • Pronomes possessivos: Dijn un dij; Mijn un mij; • Verbos: Os marcadores de tempo; Pronome pessoal: Definido e indefinido 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos; • Diferenciar os pronomes: dijn un dij, mijn un mij; • Utilizar corretamente os marcadores de tempo dos verbos; • Identificar os pronomes pessoais: definido e indefinido 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e distinguir como leitor o uso e a função gramatical; 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas; • Pesquisa no dicionário pomerano; • Livro texto Upm Land; • Propostas de pesquisa em dupla e ou individual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Meio ambiente • Animais • Natal 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação • Trabalhos • Provas • Apresentação de teatro • Atividades avaliativas

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ

PLANO DE ENSINO

Série: 7ª série – Ensino Fundamental

Disciplina: Língua Pomerana

1º trimestre – Nº de aulas previstas

Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologia e materiais de apoio pedagógico	Projetos propostos	avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimentos: Moirgen, gundagi, gunawend, gunacht; • Textos diversificados sobre o corpo, família... • Conjunção de verbos • Numerais: cálculos, problemas, unidade –dezena e centena; • Identidade cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a língua falada dos alunos relevantes à realidade do aluno; • Valorizar a sua língua – Pomerisch Språk 	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com textos atuais portadores de identidade da própria cultura; • Valorizar as ideias dos alunos para Entender e dar informações em pomerano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios orais e escritos; • Leituras expressivas; • Dramatizações; • Músicas; • Confecção de murais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Resgate e fortalecimento de histórias pomeranas; • Exposição de fotos antigas e objetos culturais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação do aluno nas suas dificuldades, avanços para compreender suas habilidades; • Exercícios avaliativos dos conteúdos trabalhados; • Participação e desempenho do aluno na sala de aula; • Favorecer oportunidades e práticas orais e escritas

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ

PLANO DE ENSINO

Série: 7ª série – Ensino Fundamental

Disciplina: Língua Pomerana

1º trimestre – Nº de aulas previstas

Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologia e materiais de apoio pedagógico	Projetos propostos	avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimentos: Moirgen, gundag, gunawend, gunacht; • Textos diversificados sobre o corpo, família... • Conjunção de verbos • Numerais: cálculos, problemas, unidade –dezena e centena; • Identidade cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a língua falada dos alunos relevantes à realidade do aluno; • Valorizar a sua língua – Pomerisch Språk 	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com textos atuais portadores de identidade da própria cultura; • Valorizar as ideias dos alunos para Entender e dar informações em pomerano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios orais e escritos; • Leituras expressivas; • Dramatizações; • Músicas; • Confecção de murais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Resgate e fortalecimento de histórias pomeranas; • Exposição de fotos antigas e objetos culturais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação do aluno nas suas dificuldades, avanços para compreender suas habilidades; • Exercícios avaliativos dos conteúdos trabalhados; • Participação e desempenho do aluno na sala de aula; • Favorecer oportunidades e práticas orais e escritas

3º Trimestre – Nº de aulas previstas

Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologia e materiais	Projetos propostos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Interpretação de texto; Pronomes possessivos: Dijn un dij; Mijn un mij; Verbos: Os marcadores de tempo; Pronome pessoal: Definido e indefinido 	<ul style="list-style-type: none"> Interpretar textos; Diferenciar os pronomes: dijn un dij, mijn un mij; Utilizar corretamente os marcadores de tempo dos verbos; Identificar os pronomes pessoais: definido e indefinido 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender e distinguir como leitor o uso e a função gramatical; 	<ul style="list-style-type: none"> Aulas expositivas; Pesquisa no dicionário pomerano; Livro texto Upm Land; Propostas de pesquisa em dupla e ou individual. 	<ul style="list-style-type: none"> Meio ambiente Animais Natal 	<ul style="list-style-type: none"> Participação Trabalhos Provas Apresentação de teatro Atividades avaliativas

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ

PLANO DE ENSINO

Série: 7ª série – Ensino Fundamental
8º ANO
Disciplina: Língua Pomerana

1º trimestre – Nº de aulas previstas

Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologia e materiais de apoio pedagógico	Projetos propostos	avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Cumprimentos: Morgen, gundag, gunawend, gunacht; Textos diversificados sobre o corpo, família... Conjunção de verbos Numerais: cálculos, problemas, unidade –dezena e centena; Identidade cultural 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a língua falada dos alunos relevantes à realidade do aluno; Valorizar a sua língua – Pomerisch Språk 	<ul style="list-style-type: none"> Interagir com textos atuais portadores de identidade da própria cultura; Valorizar as ideias dos alunos para entender e dar informações em pomerano. 	<ul style="list-style-type: none"> Exercícios orais e escritos; Leituras expressivas; Dramatizações; Músicas; Confeção de murais; 	<ul style="list-style-type: none"> Resgate e fortalecimento de histórias pomeranas; Exposição de fotos antigas e objetos culturais; 	<ul style="list-style-type: none"> Observação do aluno nas suas dificuldades, avanços para compreender suas habilidades; Exercícios avaliativos dos conteúdos trabalhados; Participação e desempenho do aluno na sala de aula; Favorecer oportunidades e práticas orais e escritas

2º trimestre – Nº de aulas previstas

Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologia e materiais de apoio pedagógico	Projetos propostos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Verbos regulares e irregulares; • Trabalho do homem do campo; • Huustijre um wijltijre; • Frucht um gruinweesend wat upm land geewe dait; • (0) Probleme oiwier de hanelerig (0) Bet huunerd(100) • Text'e srijwe oiwier de daile wat up'm land sin, un wat dai iüür make. • Gildegeschicht • Numbers wijre srijqe fon 100 bet 1000 	<ul style="list-style-type: none"> • Entender a importância do trabalho no campo possibilitando as várias dimensões e benefícios que isto lhes trás; • Aprender a negociar significados e solucionar problemas em sua própria linguagem pomerana; • Compreender os textos escritos na linguagem pomerana; • Avaliar situações cotidianas observando as ações dos alunos para com a 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar e manusear o dicionário corretamente; • Ler textos não verbais assim como gráficos, vídeos, fotos e quadros antigos dos pomeranos fazendo uma retrospectiva e análise do trabalho e suas relações com o meio rural; • Fazer registro relacionado a imagem através de texto; • Questionar e argumentar sobre as ações do homem do campo; • Localizar e nomear as ferramentas de trabalho; 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo e dramatizações a partir dos temas estudados sobre o trabalho rural; • Jogos pedagógicos: trilha, dominó, dados, jogo da memória e quebra-cabeça; • Exercícios orais e escritos (seegen un srijwen); • Elaboração de cartazes sobre o tema usando as ilustrações e a escrita pomerana para representações; • Produção de frases orais e escritas, bem como textos sobre os objetos e ferramentas utilizadas no trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Histórias Pomeranas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação do aluno nas suas dificuldades, avanços para compreender suas habilidades; • Exercícios avaliativos dos conteúdos trabalhados; • Participação e desempenho do aluno na sala de aula; • Favorecer oportunidades e práticas orais e escritas desenvolvidas pela classe, grupos ou individualmente

2º trimestre – Nº de aulas previstas

Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologia e materiais de apoio pedagógico	Projetos propostos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Verbos regulares e irregulares; • Trabalho do homem do campo; • Huustijfe um wijtjife; • Frucht um gruunweesend wat upm land geewe dait; • (0) Probleme oiwer de hanelerig (0) Bet huunernd(100) • Text'e sriwe oiwer de dalie wat up'm land sin, un wat dai lüür make. • Glidegeschicht • Numbers wjre sriqe fon 100 bet 1000 	<ul style="list-style-type: none"> • Entender a importância do trabalho no campo possibilitando as várias dimensões e benefícios que isto lhes trás; • Aprender a negociar significados e solucionar problemas em sua própria linguagem pomerana; • Compreender os textos escritos na linguagem pomerana; • Avaliar situações cotidianas observando as ações dos alunos para com a 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar e manusear o dicionário corretamente; • Ler textos não verbais assim como gráficos, vídeos, fotos e quadros antigos dos pomeranos fazendo uma retrospectiva e análise do trabalho e suas relações com o meio rural; • Fazer registro relacionado a imagem através de texto; • Questionar e argumentar sobre as ações do homem do campo; • Localizar e nomear as ferramentas de trabalho; 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo e dramatizações a partir dos temas estudados sobre o trabalho rural; • Jogos pedagógicos: trilha, dominó, dados, jogo da memória e quebra-cabeça; • Exercícios (seegen escritos (seegen un sriwjen)); • Elaboração de cartazes sobre o tema usando as ilustrações e a escrita pomerana para representações; • Produção de frases orais e escritas, bem como textos sobre os objetos e ferramentas utilizadas no trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Histórias Pomeranas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação do aluno nas suas dificuldades, avanços para compreender suas habilidades; • Exercícios avaliativos dos conteúdos trabalhados; • Participação e desempenho do aluno na sala de aula; • Favorecer oportunidades e práticas orais e escritas desenvolvidas pela classe, grupos ou individualmente

3º trimestre – Nº de aulas previstas

Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologia e materiais de apoio pedagógico	Projetos propostos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Text arbeire oiwër dai umwild (natureza) • Adjektiv: graus comparativo e superlativo •* Uuttrågen um antwoure; • Agua, lixo, solo Wat koine wij dår giege make; • Dat water is blijn alwaren; • Dai drekerig in dem water. • Dat water reijem behule Date ir upwåte (proteger o solo, conservar um trecho da mata) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a língua falada dos alunos relevantes à realidade do aluno; • Valorizar a sua língua – Pomersisch Språk 	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com textos atuais portadores de identidade da própria cultura; • Valorizar as ideias dos alunos para entender e dar informações em pomerano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios orais e escritos; • Leituras expressivas; • Dramatizações; • Músicas; • Confecção de murais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Resgate e fortalecimento de histórias pomeranas; • Exposição de fotos antigas e objetos culturais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação do aluno nas suas dificuldades, avanços para compreender suas habilidades; • Exercícios avaliativos dos conteúdos trabalhados; • Participação e desempenho do aluno na sala de aula; • Favorecer oportunidades e práticas orais e escritas desenvolvidas pela classe, grupos ou individualmente

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ

PLANO DE ENSINO

Série: 8ª série – Ensino Fundamental

Disciplina: Língua Pomerana

1º Trimestre – Nº de aulas previstas

Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologia e materiais de apoio pedagógico	Projetos propostos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Revisão sobre identificação pessoal, sobrenome e histórico familiar. • Moradia. • Modo de vida campesina • Imigração • Adjetivos: morfologia derivacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a sua história pessoal e familiar, identificando características semelhantes e diferentes, Localizando-se no tempo, reconhecendo presente e passado. • Identificar a arquitetura pomerana e seus utensílios. • Conhecer a 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar o seu autoconhecimento e sua identificação familiar, perceber a posição que ocupa em relação aos membros de sua família. • Reconhecer diferentes estruturas familiares. • Reconhecer a arquitetura mantida nas 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa e entrevistas sobre a história familiar • Caça-palavras. • Leitura, interpretação e escrita de texto. • Desenho da casa pomerana • Mosaico • Exposição de fotos de diferentes moradias tradicionais • Confeção de 		<ul style="list-style-type: none"> • Relatório. • Participação nos trabalhos. • Pesquisa. • Provas objetivas e dissertativas.

9.º ano

<p>As funções dos adjetivos e nome.</p>	<p>sociedade pomerana, destacando aspectos políticos, económicos e sociais, bem como sua contribuição para o desenvolvimento da comunidade local.</p> <ul style="list-style-type: none">• Conhecer o processo de imigração e valorizar a cultura pomerana.	<p>casas pomeranas e os apetrechos usados nas construções</p> <ul style="list-style-type: none">• Representar os lugares onde vive e se relacionam.	<p>livro sobre o modo de vida da família.</p> <ul style="list-style-type: none">• Linha do tempo.	
---	--	---	---	--

2º Trimestre – N° de aulas previstas

Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologia e materiais de apoio pedagógico	Projetos propostos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Calendário e datas comemorativas da cultura pomerana • Culinária Pomerana. • Roupas e acessórios. • Previsão de numerais cardinais e ordinais. • Preposição: participação na formação dos nomes e verbos. • Preposições com dativos, acusativos, não-nominativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir um reconhecimento mais amplo sobre a cultura pomerana reconhecendo a importância da valorização também de outras culturas. • Reconhecer a influência da cultura pomerana na comunidade local, no município e no estado. • Identificar os principais costumes, tradições e comidas típicas dos pomeranos. • Utilizar corretamente os números cardinais e ordinais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações com as outras pessoas e suas diferenças. • Saber relacionar-se com diferentes grupos sociais • Reconhecer a importância da alimentação típica e preservar o seu modo de preparo. • Identificar os alimentos mais típicos valorizando os produtos de agricultura familiar. • Identificar peças do vestuário feminino e masculino • Reconhecer as origens dos materiais utilizados para confecção do vestuário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa e entrevistas • Confecção de cartazes. • Caça-palavra e cruzadinha. • Produção de textos coletivos. • Leitura e escrita de textos. • Montagem de livro sobre as datas significativas do povo pomerano. • Apresentações. • Confecção de mural. 		<ul style="list-style-type: none"> • Prova. • Colaboração nas atividades propostas. • Produção de textos. • Confecção de mural. • Pesquisa e confecção de álbum.

3º Trimestre – Nº de aulas previstas

Conteúdos	Competências	Habilidades	Metodologia e materiais de apoio pedagógico	Projetos propostos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Medida de tempo, pesos, comprimentos e volumes. • Vocabulário na área da saúde e doença. • Advérbio 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, ler e escrever a linguagem matemática nas diversas situações cotidianas. • Identificar, ler e escrever diversas situações na área da saúde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar adequadamente a linguagem oral matemática em seu cotidiano. • Usar adequadamente a linguagem oral em seu cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Complete de frases. • Leitura e escrita de texto. • Localizar informações do texto. • Trabalho em grupo identificando os sistemas de medidas no cotidiano dos alunos. • Apresentação de trabalhos. • Confeção de cartazes. 		<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação através de prova. • Participação das aulas e atividades propostas. • Produção de texto. • Trabalhos em grupos.