

A criança pomerana na educação infantil: posso falar minha língua aqui?

The Pomeranian child in early childhood education: can I speak my language here?

Rosali Rauta Siller

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Vânia Carvalho de Araújo

Professora doutora da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Endereço: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação/ Departamento de Educação, Políticas e Sociedade. Av. Fernando Ferrari, s/n. Goiabeiras. CEP: 29060970. Vitória, Espírito Santo, Brasil.

E-mail: rauta13@gmail.com – vcaraujofes@gmail.com

Recebido em 10 de setembro de 2018

Aprovado em 02 de outubro de 2018

RESUMO

Este artigo busca analisar o trato, o direito e o reconhecimento das crianças pomeranas que chegam às instituições de educação infantil monolíngues falando somente sua língua materna (pomerana) ou na condição de bilíngues, falando também a língua portuguesa. A partir de pesquisa bibliográfico-documental, foi possível perceber, no âmbito dos documentos normativos, que, no Brasil, são recentes a conquista de direitos que garantem uma educação infantil diferenciada, intercultural e bilíngue e as políticas públicas que priorizam, na escola, o uso da língua materna das crianças pomeranas. Concluiu-se que este modelo de educação que se busca construir deve, principalmente, incorporar a língua, mantenedora da memória e da identidade do povo pomerano, como um patrimônio a ser estudado e valorizado. Isso precisa ocorrer, sobretudo, mas não somente nas instituições de educação infantil situadas nas comunidades pomeranas, reafirmando o direito à diferença, o qual ainda constitui um grande desafio, que requer o engajamento de todos nós.

Palavras-chave: Infância; Criança pomerana; Bilinguismo.

ABSTRACT

The paper endeavors to analyze the contact, right and recognition of Pomeranian children that arrives at monolingual preschool institutions speaking only their mother tongue (Pomeranian) or in the condition of bilinguals, also speaking the Portuguese language. Based on the bibliographic and documentary research, it was possible to identify, in the sphere of normative documents, that it is recent in Brazil the conquest of rights that guarantee a differentiated, intercultural and bilingual childhood education and the public policies that prioritize, in the school, the use of the mother tongue of Pomeranian children. It was concluded that this model of education that is attempted to be built, must, mainly incorporate the language, which maintains the memory and identity of the Pomeranian people, as a heritage to be studied and valued. It needs to happen, above all, but not only in the institutions of early childhood education in the Pomeranian communities, reaffirming the right to difference, which is still a great challenge that requires the commitment of all of us.

Keywords: Childhood; Pomeranian child; Bilingualism.

Introdução

A política de colonização estabelecida pelo Governo Imperial antes mesmo da Independência do Brasil (1822), a qual consistia no estabelecimento de núcleos coloniais formados por imigrantes livres e de origem europeia instalados em pequenas propriedades rurais, atraiu milhares de pessoas, provenientes de diferentes lugares e grupos étnicos, etários, de classe, gênero, em épocas distintas desse período histórico.

Um número expressivo de imigrantes chegou ao País no período de 1908 a 1859, dirigindo-se às regiões Sul e Sudeste, onde formaram os primeiros núcleos coloniais. Fundados na tradição da pequena propriedade rural e da agricultura familiar, esses núcleos permitiram uma agricultura diversificada e distinta da monocultura dos grandes latifúndios, prosperaram e transformaram-se em vilas e cidades. Localizavam-se, em geral, nas proximidades de vales de rios, isolados dos hábitos das áreas urbanas.

Decorre daí o fato de que esses imigrantes tenham mantido relativa homogeneidade e, em sua maioria, conservassem, de forma muito semelhante ao que ocorria em seus lugares de origem, suas línguas maternas, características

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434697>

linguísticas, vivências, valores, costumes, religião, formas de pensar, interagir, ver o mundo, dançar e falar.

Os primeiros núcleos coloniais foram criados pelos suíços e alemães, nos estados do Rio de Janeiro (Nova Friburgo e Petrópolis), Rio Grande do Sul (São Leopoldo, Torres, Três Forquilhas, Nossa Senhora da Piedade e Santa Cruz), São Paulo (Perelheiros, em Santo Amaro, conhecida como Colônia Velha), Santa Catarina (São Pedro de Alcântara, Mafra, Santa Isabel e Vargem Alta), Paraná (Rio Negro) e Espírito Santo (Santa Leopoldina e Santa Isabel) (DIEGUES JÚNIOR, 1964).

Figura 1 – Primeiros núcleos coloniais de imigrantes no Brasil



Fonte: arquivo das pesquisadoras.

No Espírito Santo, os núcleos coloniais foram fundados em diversas regiões. Na Colônia de Santa Isabel, hoje, município de Domingos Martins, concentraram-se as famílias de imigrantes alemães provenientes de Hunsrück e do Hesse, região central do Reno, os bávaros e prussianos. À Colônia de Rio Novo, chegaram os tirolezes, italianos, austríacos, enquanto a Colônia de Santa Leopoldina recebeu os suíços, hanoverianos, luxemburgueses, hessenianos, austríacos, holandeses, badenses, alemães e pomeranos (BAHIA, 2015).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434697>

Figura 2 – Primeiros núcleos coloniais de imigrantes no Estado do Espírito Santo



Fonte: arquivo das pesquisadoras.

As famílias que fundaram esses núcleos coloniais, em maior ou menor quantidade, vieram com seus filhos e filhas, muitos dos quais ainda recém-nascidos. Na lista dos nomes dos imigrantes germânicos que entraram no Espírito Santo¹ durante o século XIX, encontramos um total de 1.038 crianças, entre meninos (522) e meninas (516), sendo 617 com idade até 6 anos e 421, na faixa de 7 a 12 anos, todos vindos da Pomerânia².

Além dessa imigração, ocorrida no início do século XX em regime de pequena propriedade rural, o qual tem origem na concessão de lotes de terra a esses imigrantes, na condição de colonos, grandes contingentes imigratórios chegavam, principalmente, às cidades, atraídos pela expansão urbana e pelo crescimento industrial (DIEGUES JÚNIOR, 1964). Entre estes, destacaram-se os italianos, japoneses, libaneses, poloneses, espanhóis, chineses e coreanos.

A diversidade do povo brasileiro, configurada pelo grande número de índios, habitantes originais; de outros estrangeiros, por exemplo, franceses, holandeses, espanhóis, castelhanos, judeus e ciganos, que já haviam marcado sua presença no País, principalmente nas regiões Norte e Nordeste (DIEGUES JÚNIOR, 1964); dos

¹ Lista organizada por Cilmar Franceschetto, acessada a partir de www.ape.es.gov.br.

² Até meados do século XIX, período da chegada dos imigrantes pomeranos ao Brasil, era província da Prússia, região que no fim do século XIX passou a integrar a República Federativa Alemã.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434697>

colonizadores portugueses e dos africanos escravizados, foi alterando a composição da população do País, tornando-a multiétnica, pluricultural, plurilíngue.

Frente a este contexto caracterizado pela diversidade étnica, é evidente que no imenso território brasileiro não se fala apenas a língua portuguesa. São mais de 274³ línguas, faladas nos mais diversos pontos pelos sobreviventes da população originária, os índios, que viviam no Brasil antes de os portugueses aqui chegarem.

Bagno (2008) discorre sobre a existência de uma multiplicidade de variações linguísticas do português-padrão, entendido como norma oficial. Cavalcanti (1999), por sua vez, menciona as comunidades de brasileiro(a)s descendentes de imigrantes e de brasileiro(a)s não descendentes de imigrantes vivendo em regiões de fronteira, em sua maioria, com países vizinhos que passaram a falar a língua castelhana após a invasão dos espanhóis aos seus territórios. Esta autora lembra, ainda, dos

[...] terreiros de candomblés que reúnem brasileiros descendentes e não descendentes de africanos, como comunidades bilíngues e as comunidades de surdos que, geralmente, são criadas em escolas/instituições e que estão espalhadas pelo País (CAVALCANTI, 1999, p. 388).

Paradoxal e historicamente, foi se construindo e se consolidando o “mito do monolinguismo” (MAHER, 2005); o “mito da unidade linguística” (BAGNO, 2008, p. 18), tão eficaz para “[...] apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades de imigrantes e, por extensão, as majorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português” (CAVALCANTI, 1999, p. 387), tudo em nome da padronização de uma única língua, a portuguesa.

Para compreender a constituição do mito do monolinguismo no Brasil, tomamos como referência as políticas nacionalistas vigentes no Estado Novo (décadas de 1930 e 1940). Por meio da análise empreendida, foi possível observar que até a promulgação do Estado Novo (1930-1937) a escolarização dos imigrantes foi marcada pela indiferença (SANTOS; BAHIA; GOMES, 2016).

Estabelecidos nas colônias, formaram diversas comunidades e, ali, construíram escolas sem qualquer restrição. Por exemplo, não havia a obrigatoriedade de que as aulas fossem ministradas em português. Nas escolas

³ Dados do Censo Demográfico de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434697>

paroquiais, era a língua alemã, a utilizada pelos pastores recém-chegados da Alemanha. Todavia, com a instauração do Estado Novo,

todos os imigrantes deveriam aprender o português, expressar-se somente nessa língua e esquecer a sua cultura de origem. As escolas mantidas pelas diversas comunidades imigrantes são fechadas ou nacionalizadas, as reformas de ensino vão aos poucos implantando uma base comum para todo o País (SANTOS; BAHIA; GOMES, 2016, p. 11).

No cerne de tais decisões, estava o amplo Projeto de Nacionalização do governo ditatorial de Getúlio Vargas, o qual buscava a unidade nacional a partir da padronização da língua. Nesse sentido, o português foi imposto como única língua a ser usada em todo o território brasileiro, a despeito de inúmeras outras que aqui já eram praticadas. Com tal política, pomeranos, como também aqueles imigrantes que se concentraram em outros núcleos coloniais, foram tratados pelo Governo do Estado Novo como nazistas (JACOB, 2007, p. 146). Foram, ainda, acusados de serem de “difícil assimilação” e de formarem “quistos étnicos” (SEYFERTH, 1994), razão pela qual foram perseguidos.

Nesse período, crianças e professores dos diferentes núcleos coloniais foram proibidos de se expressar em sua língua materna nas escolas. O governo

[...] ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas (MACHADO, 2009, p. 33).

Pela imposição e opressão, a política nacionalista pretendia retirar desses imigrantes a língua materna e os valores culturais que sobressaltavam suas particularidades étnico-culturais. Dados do Censo do IBGE de 1940 apresentados por Machado (2009, p. 33) revelam que quando o Brasil contabilizava “[...] 50 milhões de habitantes, 644.458 mil pessoas, em sua maioria cidadãos brasileiros, falavam alemão cotidianamente em casa e 458.458 falavam italiano”. Ainda segundo a mesma autora, essas línguas “[...] perderam sua forma escrita e se afastaram das cidades, passando a ser usadas apenas oralmente e cada vez mais na zona rural, em âmbito comunicacional cada vez mais restrito” (MACHADO, 2009, p. 33).

É dentro desse campo mais amplo de forças sociais que se encontram as práticas sociais e culturais dos diferentes grupos étnicos. No cerne das questões culturais, “[...] está a relação entre cultura e poder: quanto mais importante – mais

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434697>

central – se torna a cultura, tanto mais significativas são as forças que a governam, moldam e regulam”, assevera Hall (1997, p. 40). Ainda conforme este autor, os colonizadores tentam situar os colonizados dentro de uma moldura, sem respeitar as diferentes individualidades, pois a diversidade funciona como pretexto para impor valores e costumes culturais. A tentativa dos colonizadores é silenciar e/ou fazer com que esses grupos percam a sua cultura, a sua língua, as suas vozes.

Nessa perspectiva, Sartre (1961, p. 32) argumenta que

a violência colonial não se atribui apenas o objetivo de controlar esses homens dominados, ela procura desumanizá-los. Nada será poupado para liquidar suas tradições, para substituir suas línguas pelas nossas, para destruir sua cultura sem dar-lhes a nossa [...].

Por outro lado, as identidades culturais vão sendo construídas a partir de uma espécie de recusa aos modelos dominantes de construção pessoal e cultural aos quais estão continuamente sendo expostas (HALL, 2003). A coesão grupal, a identificação coletiva e as normas comuns (ELIAS; SCOTON, 2000), existentes entre crianças pomeranas⁴ e suas famílias, embora se articulando ao mundo de força, fizeram com que seus padrões culturais fossem mantidos e percebidos até os dias atuais.

Nessa perspectiva, os pomeranos compartilham de um passado comum e um grande grau de coesão grupal, verificado principalmente pelo uso de sua primeira língua, a pomerana. Tais aspectos os tornam semelhantes e os diferenciam de outros grupos étnicos. Portanto, para não se hierarquizar culturas, línguas ou classificá-las como superiores ou inferiores, é importante reconhecer que todas as culturas possuem elementos significativos e podem contribuir para a qualificação e o crescimento nas esferas individual e coletiva.

Frente a esse contexto, perguntamos: como essas diferentes marcas culturais estão sendo visibilizadas pelas políticas públicas registradas nos documentos normativos em nosso País? Como crianças originárias desses diferentes grupos étnicos são acolhidas nas creches e nas pré-escolas brasileiras? Partimos do pressuposto de que contextos como esses não podem ser tratados de forma alinhada a padrões culturais eleitos como hegemônicos pelos grupos dominantes, tampouco

⁴ Descendentes de imigrantes pomeranos, provenientes da Pomerânia.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434697>

os contextos das minorias étnicas bilíngues podem ser desconsiderados ou considerados de forma hierarquizada nas unidades de ensino, em especial, nas salas de educação infantil localizadas em diversos recantos do País.

Por minoria, entendemos, a partir de Hannah Arendt (2012), aqueles grupos de pessoas marginalizadas no seio de uma sociedade em razão de aspectos sociais, econômicos, físicos, religiosos, linguísticos ou culturais. A referida autora destaca a perseguição sofrida, entre outros, pelos judeus, ciganos, negros, homossexuais e deficientes físicos, promovida por regimes totalitários em meados do século XX.

Neste estudo, destacaremos um dos núcleos de maior concentração de imigrantes pomeranos do Brasil, o qual prosperou e tornou-se um município: Santa Maria de Jetibá (ES). O propósito é verificar o trato, o direito e o reconhecimento das crianças pomeranas nos documentos normativos da educação infantil registrados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996).

Para tanto, inicialmente, discorreremos sobre os processos de (in)visibilidade, de apagamentos da língua e cultura das crianças pomeranas em uma instituição de educação infantil situada neste município. Em um segundo momento, a partir de uma análise crítica dos documentos normativos que tratam da educação infantil, serão discutidas as resistências e conquistas no âmbito da legislação e dos direitos assegurados a essas crianças.

A (in)visibilidade das crianças na educação infantil: o processo de apagamento de sua língua e cultura

Apresentamos dados de uma pesquisa de doutorado realizada em 2011, por meio de etnografia e história oral, envolvendo um grupo de 28 crianças de 4 a 6 anos, das quais 24 eram pomeranas, regularmente matriculadas em um centro municipal de educação infantil situado em contexto rural do município de Santa Maria de Jetibá-ES, no qual estas foram invisibilizadas.

Tal município está localizado na região Centro-serrana do Espírito Santo, possuindo 735 km², altitude de 734 metros e uma população de 39.356 habitantes.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434697>

Destes, 25.797 (65,55%) residem em áreas rurais e 13.559 (34,45%), em áreas urbanas (IBGE, 2016), situação inversa à que é vivenciada pela maioria dos municípios brasileiros, nos quais a maior parte da população vive em ambientes urbanos. Possui somente dois distritos, a Sede, onde se concentra a população urbana, e Garrafão. Cerca de 80% de seus habitantes vivem em propriedades de base predominantemente familiar, as quais têm, em média, 20 hectares.

Trata-se de um município que tem origens no século XIX, relacionando-se à chegada, em 1859, dos primeiros imigrantes pomeranos, provenientes da Pomerânia. Atualmente, é considerado o maior polo de concentração de pomeranos no Brasil. As gerações de imigrantes deixaram um legado de heranças simbólicas e materiais para seus descendentes.

No centro municipal de educação infantil selecionado para o estudo, as crianças pomeranas eram bilíngues, falantes da língua pomerana e da língua portuguesa. Havia, ainda, aquelas que chegavam falando somente a sua língua materna, a pomerana. Nos diversos momentos da rotina naquele espaço, as crianças se expressavam nas duas línguas, fazendo a tradução na língua pomerana, bem baixinho, como se cochichassem nos ouvidos umas das outras.

Também foi possível perceber que, frequentemente, as crianças mesclavam, em suas falas, palavras e até mesmo frases na língua pomerana⁵. Entre as mais utilizadas, registram-se: *grousfâter* (vovô); *grousmuter* (vovó); *rijs* (arroz); *leepel* (colher); *Kum* (pote); *pup* (boneca); *stil* (silêncio); *schaulleirersch* (professora); *muter* (mamãe); *fâter* (papai); *schaul* (escola).

Também eram as crianças pomeranas que conseguiam trazer para o grupo outras crianças migrantes não descendentes de pomeranos e que, algumas vezes, ficavam isoladas. Eram estas crianças as “outsiders” naquele ambiente em que a quase totalidade eram crianças pomeranas?

Embora falantes da língua pomerana, a professora e a merendeira dela faziam uso somente em alguns momentos, quando percebiam que as crianças não

⁵ As falas das crianças registradas com o uso de gravador e sua transcrição na língua escrita pomerana foi realizada pelo etnolinguista Dr. Ismael Tressmann, autor do Dicionário Enciclopédico Pomerano - Português (*Pomerich-Portugijsisch*), que contém cerca de 16 mil entradas, além de locuções.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434697>

realizavam o que por elas estava sendo solicitado, sobretudo nas atividades dirigidas e nos momentos da merenda. As especificidades dessas crianças não eram percebidas na ação pedagógica e suas particularidades eram mantidas na invisibilidade.

Por outro lado, na vida cotidiana desses meninos e meninas pomeranos, a língua materna é que era a mais utilizada, principalmente porque seus avós ou mesmo os pais e mães a entendiam melhor. Ao indicarem os lugares em que faziam uso da língua pomerana com mais frequência, a casa e a igreja foram os mais citados pelas crianças do estudo. Assim, elas diziam:

Eu prefiro falar em pomerano.

Na igreja, fico mais quieto, escutando.

Aqui em casa, falo em pomerano e na escola, em pomerano também, às vezes.

Eu falo mais em casa.

Falo pomerano em casa, em todo lugar.

Lá na escola a gente não fala. Falo mais brasileiro, na escola.

Na igreja, é quase tudo pomerano.

Falo as duas línguas.

Sou pomerano, falo pomerano.

Na escola, falo pomerano também e, com as coleguinhas, eu falo em português.

Na escola, eu não falo pomerano, só falo em casa.

Naquele ambiente, também havia crianças pomeranas que afirmavam não gostar de falar sua própria língua: “Eu gosto mais quando fala em português. Eu não gosto muito, não, em pomerano. Eu tenho que aprender”. Apesar dessas exceções, as vozes das crianças encontram eco nas vozes de suas famílias, anunciando suas preferências pelo uso da língua pomerana em suas residências, na igreja, nos entornos da propriedade. Assim, dizia uma família:

Mãe: Gosto mais de falar em pomerano.

Pai: Eu também. Acostumado assim, desde pequeno, né? A maioria que a gente conversa, é em pomerano mesmo. Eu só uso o português com quem entende, né? Porque, aí, não dá pra conversar [risos].

A diversidade linguística cede lugar ao padrão cultural, em geral, associado à

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434697>

cultura dominante, estabelecida como única, hegemônica, talvez por ser considerada superior, por ser originária do nosso País. Admitindo-se apenas o uso da língua portuguesa como padrão oficial, em consonância com a concepção eurocêntrica, as crianças vão perdendo suas próprias raízes, suas identidades étnicas e culturais. Vão aprendendo, desde muito cedo, a acreditar que são monolíngues, com predominância da língua portuguesa.

A língua pomerana é uma das dimensões que constituem a vida das crianças pomeranas, demarcando sua identidade cultural. Paraphrasing Duarte (2013, p. 279), seja como for e qualquer que seja a natureza das relações que vierem a existir entre a língua portuguesa e a língua pomerana, há uma verdade de fundo que não poderá ser apequenada: “[...] a língua é um dos principais sustentáculos de qualquer cultura” [...]. Contextos assim caracterizados podem, equivocadamente, levar-nos a pensar que o Brasil é um país monolíngue. Todavia, a língua pomerana compõe, com a língua portuguesa, majoritária e oficial, e com tantas outras línguas faladas no País, o rico mosaico linguístico brasileiro.

Crianças e infâncias pomeranas: resistências e conquistas no âmbito da legislação e dos direitos

Como resistência à hierarquização imposta pelas políticas públicas brasileiras, marcadas pela imposição de uma única cultura, uma única língua, uma única religião, silenciando todas as outras, algumas iniciativas foram consideradas, no sentido de reafirmar positivamente a cultura dos pomeranos. Na Constituição Federal de 1988, as conquistas passaram a garantir uma educação escolar bilíngue e intercultural, assim como políticas públicas que priorizam o uso da língua materna, sobretudo, da população indígena (BRASIL, 1988).

Resultante de um movimento de mais de 40 anos, em 1988, a Constituição traz, pela primeira vez, um capítulo destinado aos índios, preconizando direitos desta população. A LDB 9.394/1996, por sua vez, reafirma e amplia tais direitos, assegurando apoio técnico e financeiro para o provimento de uma educação diferenciada. No entanto, tais políticas não abrangem as crianças pomeranas

(BRASIL, 1996).

O reconhecimento dos povos de origem europeia aparece pela primeira vez na legislação somente com a Lei 12.796/2013, na esteira do reconhecimento das origens indígenas e africanas. Essa lei incorpora mais um inciso ao artigo 3º do Título II da LDB, o qual trata dos princípios e fins da educação nacional.

Com o Decreto Presidencial 6.040/2007, que institui a “Política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais”, as políticas públicas passaram a ser concebidas pelo Estado como mecanismos de valorização das diferenças, inclusão social e garantia de direitos dos pomeranos e dos diferentes grupos minoritários, a exemplo dos povos indígenas, comunidades quilombolas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco-babaçu, povos atingidos por barragens, pantaneiros, caiçaras e comunidades de terreiro.

Esses grupos minoritários, por meio do decreto mencionado, passaram a ser reconhecidos como povos tradicionais, compreendidos 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 nas dimensões cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Em consonância com o decreto mencionado, os pomeranos vêm construindo respostas, no sentido de afirmar seus diferentes modos de ser, de viver, de falar sua língua materna, lutando por uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue. Nesse percurso de luta, têm contado com a contribuição de pesquisadores de diferentes áreas e universidades brasileiras.

Nessa direção, deram um passo importante, principalmente com a cooficialização de sua língua materna, falada por boa parte da população em vários municípios brasileiros por onde esse povo se espalhou. No Espírito Santo, especificamente, leis nesse sentido foram sancionadas nos municípios de Pancas (2007), Laranja da Terra (2008), Santa Maria de Jetibá, 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).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434697>

Mediante a cooficialização, o pomerano possui o *status* de língua reconhecida oficialmente, com todos os direitos de uma língua oficial. O reconhecimento do bilinguismo constituinte desses municípios e sua promoção sistemática por meio do sistema educacional e das políticas culturais são possibilitados por meio da lei de cooficialização.

De caráter inovador, em Santa Maria de Jetibá, a lei de cooficialização do pomerano (Lei 31/2009), em seu art. 2º, assegura que o atendimento público em órgãos da administração municipal; a produção de documentação pública – como campanhas publicitárias e institucionais, avisos, placas indicativas de ruas, praças e prédios públicos – e comunicações de interesse público sejam na língua cooficializada. Assegura, ainda, o aprendizado e o uso da língua pomerana nas escolas e nos meios de comunicação.

Nas escolas, a valorização e fortalecimento da cultura pomerana ocorre desde 2005, quando foi criado o Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo), por iniciativa de algumas secretarias de educação de municípios originariamente formados pelos grupos de imigrantes pomeranos, todos localizados no interior do Espírito Santo. Além de Santa Maria de Jetibá, citamos Domingos Martins, Laranja da Terra, Pancas e Vila Pavão.

Implementado em escolas públicas municipais, tal programa foi criado com o intuito de reafirmar positivamente o patrimônio cultural das comunidades pomeranas, como a língua materna desse povo, seus saberes e práticas, transmitidos de geração a geração por meio da oralidade. Para tanto, o Proepo atua na formação continuada de professores, os quais ministram aulas de/em pomerano uma vez por semana, em salas da educação infantil até os anos finais do ensino fundamental.

Conforme estudos de Dettmann (2014) e Küster (2015), em Santa Maria de Jetibá, o Proepo vem proporcionando maior visibilidade à cultura dos alunos pomeranos no ambiente escolar. Suas famílias também demonstram orgulho ao ver os filhos aprendendo sobre a língua pomerana na escola. Trata-se de uma ação que, ainda que tímida, dada a quantidade ainda pequena de aulas de/em língua pomerana por semana, é bastante significativa aos olhos das gerações anteriores. Isso porque os pais dessas crianças, ao adentrar a escola no início da sua trajetória de estudos,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434697>

sofreram intensa repressão, sobretudo quanto ao uso de sua língua materna, a qual, costumeiramente, é usada com maior frequência nas relações familiares, sendo, para muitos, a única língua falada até aquele momento.

Apesar da existência dessas poucas iniciativas conquistadas recentemente, há, ainda, um grande desafio, a ser enfrentado por todos nós: assegurar uma educação infantil diferenciada, intercultural e bilíngue, que valorize o direito à diferença e incorpore a memória e a identidade do povo pomerano como um patrimônio a ser estudado e valorizado – não somente nas instituições situadas nas comunidades pomeranas e que se dedicam a essa etapa da educação básica, mas em instituições localizadas em cada canto do País.

As experiências relatadas por Faria (2016) inspiram-nos a pensar que esta tarefa, ainda que nos pareça desafiadora, é possível. A autora ilustra, em linhas gerais, como a diversidade linguística é praticada em dois países. Por exemplo, na Suécia, em uma sala de pré-escola constituída por 20 crianças com idade de 3 a 5 anos, em que se falavam nove idiomas, sendo o sueco um deles, foi desenvolvido o projeto “Vamos viajar em cada país”.

Outra experiência vem do continente africano, onde, em muitos países, são faladas diversas línguas – no Senegal, por exemplo, são 14. No Arquipélago da República do Cabo Verde, especificamente, na cidade de São Vicente, professores alfabetizam as crianças do primeiro ano em português, a partir de metodologia de ensino de segunda língua, já que, antes de irem para a escola, elas falam o crioulo, sua língua materna, falada também na pré-escola. Assim, em decorrência da política instaurada neste país, que define a língua portuguesa como oficial e o crioulo como língua materna, são utilizadas as duas línguas (FARIA, 2016).

Por uma educação infantil pomerana diferenciada, específica, intercultural e bilíngue: para não concluir...

Diante do exposto, perguntamos: qual o nosso compromisso ético-político com as crianças pomeranas na garantia do acesso a uma educação infantil pomerana diferenciada, específica, intercultural e bilíngue? Como em todas as demais sociedades humanas, as crianças brasileiras se apresentam trazendo aspectos dos

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434697>

seus diferentes grupos étnicos, etários e de gênero, com suas singularidades, visões de mundo, modos de ser, pensar, agir, sonhar, interagir, enfim, as crianças vivem em um mundo de infância diverso, múltiplo e desigual.

Posicionar no centro dos debates a diversidade linguística, a heterogeneidade dos tipos de crianças, dos tipos de infâncias por elas vivenciadas, contestar e superar práticas hierarquizadas que contribuem para legitimar as desigualdades sociais e desenvolver, desde a educação infantil, práticas que respeitem, valorizem e reafirmem a língua, os costumes, os saberes dos pomeranos, ainda se configura um grande desafio, que requer a atenção de outros pesquisadores.

Em um país em que é uma realidade a obrigatoriedade do bilinguismo para as minorias étnicas⁶, crianças indígenas, surdas, de comunidades de imigrantes, incluindo aí as comunidades pomeranas (MAHER, 2007), é necessário e urgente pensar e discutir um programa de educação infantil bilíngue, que considere o reconhecimento das línguas dos grupos minoritários como parte de uma rica pluralidade, e não como ameaça à língua portuguesa e ao que ela representa (VITOR, 2016).

Entre os programas de educação bilíngue apresentados por Maher (2005, 2007), propomos a construção do modelo assimilacionista de enriquecimento linguístico, construído em uma perspectiva emancipatória, que visa à promoção de um bilinguismo aditivo, em que a língua portuguesa é adicionada ao repertório comunicativo da criança, sem, contudo, deixar de se investir no aumento de sua competência no uso da língua materna. Tal prática insiste na importância de que, ao longo de todo o processo de escolarização, a língua de instrução seja a língua minoritária, fazendo com que as minorias se tornem cada vez mais proficientes na língua de seus ancestrais.

Tal construção vem na contramão dos modelos de bilinguismo assimilacionista de submersão e de transição, caracterizados por uma abordagem monocultural e monolíngue, que, talvez de forma não intencional, contribui para apagar as diferenças em nome da assimilação da cultura das crianças pomeranas a

⁶ Essas minorias étnicas são obrigadas a aprender o português e, com isso, tornarem-se bilíngues, enquanto que para a maioria das crianças brasileiras o bilinguismo é facultativo (MAHER, 2007).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434697>

um padrão homogeneizador de cultura nacional, definido pela língua portuguesa, pela religião católica, pelo trabalho e pelos valores urbano-industriais.

A educação infantil que se pretende construir é aquela que reconheça a histórica existência dos diferentes grupos étnicos e culturais e dos povos e comunidades tradicionais, espalhados pelas áreas urbanas e rurais do Brasil. Ao admitirmos o espaço coletivo da educação infantil como diverso, plural, ampliamos as possibilidades para que as crianças exponham suas ideias, seus modos de vida, sua língua.

Ouvir suas vozes também nos ajuda romper com a visão única e universal de criança e infância, reconhecendo a diversidade de crianças, as quais são importantes agentes sociais, interpretam e recriam a sociedade e a cultura, reelaborando o mundo que lhes é apresentado. Contribui, ainda, para trazer para o coletivo da educação infantil as dimensões que fazem parte da cultura desses imigrantes, deixando emergir os saberes pomeranos nas práticas pedagógicas, reafirmando a identidade cultural das crianças e de suas famílias.

Uma entre tantas tarefas que temos está a criação de possibilidades para se construir uma educação infantil pomerana diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, em uma proposta de “[...] quebra de silêncios, ou dessa fala cultural intramuros, circunscrita ao âmbito do privado ou dos ‘guetos’ culturais que muitas vezes esses imigrantes tendem a formar” (MARTINS, 2001, p. 27).

Eis aí uma condição fundamental para a conservação e proteção do patrimônio cultural, étnico e político das comunidades pomeranas e do direito à diferença. O caminho não seria apenas para as creches e pré-escolas dos municípios originariamente pomeranos, mas para todas as instituições de educação infantil, pois as sociedades são culturalmente heterogêneas. Utopia?

Referências

ARENDRT, Hannah. **Origens do totalitarismo**: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2008. 219 p.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434697>

BAHIA, Joana. Uma bela história a ser contada: os pomeranos no Estado do Espírito Santo. In: MELO, Sandra Márcia de; SOUZA, Marcos Teixeira de. (Orgs.).

Pomeranos no Brasil: olhares, vozes e histórias de um povo. Rio de Janeiro: Letras e Versos, 2015. p. 35-53.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 jun. 2018.

CAVALCANTI, Marilda. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Delta**, v. 15. n. esp., p. 385- 417, 1999.

DETTMANN, Jandira Marquardt. **Práticas e saberes da professora pomerana: um estudo sobre interculturalidade.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

DIEGUES JÚNIOR, Manuel. **Imigração, urbanização e industrialização.** Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1964.

DUARTE, Dulce Almeida. **Bilinguismo ou Diglossia?** As relações de força entre o crioulo e os portugueses na sociedade cabo-verdiana. 2. ed. Praia: Spleem Edições, 2013.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Prefácio. In: SILLER, Rosali Rauta. **Infância, educação infantil e migração.** Curitiba: Apris, 2016. p.24-25.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Arte Nacional**, n. 24, 1997. p. 68-75.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434697>

IBGE. **Censo demográfico**. 2016. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 12 maio 2018.

IBGE. **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=espírito-santo%7Csanta-maria-de-jetiba%7Cinfograficos:-dados-gerais-do-municipio>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

JACOB, José. Kuster. A imigração alemã e a culinária pomerana no Espírito Santo. In: BELING, Romar Rudolf. (Org.). **Terra dos bravos**: imigração alemã no Brasil - 180 anos. Santa Cruz do Sul: Gazeta Santa Cruz, 2007. p.140-154.

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

MACHADO, Jurema. Desafios para a efetivação da Convenção. **Revista Observatório Itaú Cultural**: OIC, São Paulo, n. 8, p. 29-34, abr./jul. 2009.

MAHER, Terezinha. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. IN: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 75-108.

MAHER, Terezinha. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: S. M. Bortoni-Ricardo; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-96.

MARTINS, José. de Souza. Por uma pedagogia dos inocentes. **Tempo Social: Revista Social**, USP, São Paulo, n 13. p. 21-30, nov. 2001.

SANTOS, Miriam de Oliveira; BAHIA, Joana; GOMES, Charles. Aspectos socioeducativos dos processos migratórios. In: BAHIA, Joana; SANTOS, Miriam. (Orgs.). **Um olhar sobre as diferenças**: a interface entre projetos educativos e migratórios. São Leopoldo: Oikos, 2016. p.7-17.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio. In: FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. José Laurênio de Melo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961. p. 23-48.

SEYFERTH, Giralda. Identidade étnica, assimilação e cidadania: a imigração alemã e o estado brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 1994.

VITOR, Ana Dulce Moraes Albuquerque. **Educação bilíngue: uma cartografia e as particularidades de um caso brasileiro**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434697>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).