

A Aprendizagem do Português em uma Comunidade Bilíngüe do Rio Grande do Sul:

Um Estudo de Redes de Comunicação em Harmonia

por

Cléo Vilson Altenhofen

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras (área de Língua Portuguesa) à Comissão Julgadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Instituto de Letras), sob a orientação do Prof. Dr. Walter Koch.

Porto Alegre - outubro/1990

U F R G S

Biblioteca Setorial de Ciências Sociais e Humanidades

SIMONE: (6 anos) Clèo, was hott de Mann,
dass de so vekeat sprecht?
(Clèo, o que tem este homem, que
ele fala tão errado?)

PROF. HARALD THUN: (Univ. de Mainz/RFA)
Sprichst du auch Deutsch? (Você
também fala alemão?)

SIMONE: (às gargalhadas) Deutsch? Deutsch
net! Ich spreche Taitsch! Taitsch
seht ma toch! Net Deutsch!
(Deutsch? Deutsch não! Eu falo
Taitsch! Taitsch é que se diz!
Não Deutsch! (parecido com
"dõitsch", do verbo "doer")

DEDICATORIA

A minha família,
pela valorização do estudo,
e aos Prof. Walter e Eva Koch,
pelo empenho incansável
em prol da pesquisa, na Universidade.

AGRADECIMENTOS

à minha família, como uma consequência;
ao meu orientador, sobretudo;
aos colegas do Pós-graduação, como estímulo;
à Coordenação desse Curso;
ao CNPq (como prova);
ao Medonho, ao Milton e à Rosiane,
uma vez por escrito;
aos informantes;
às escolas de Harmonia (como retribuição);
às suas crianças;
aos meus pais.

SUMARIO

LISTA DE FIGURAS	07
LISTA DE ABREVIATURAS E SIMBOLOS	10
RESUMO	11
ZUSAMMENFASSUNG	13
INTRODUÇÃO	16
PARTE I - O CAMPO	
<hr/>	
CAPITULO 1 - BILINGÜISMO E APRENDIZAGEM DE LINGUAS	38
1.1 - Variação Lingüística	39
1.2 - Bilingüismo	44
1.3 - Variação no Bilingüismo	48
1.4 - Aprendizagem de Linguas	54
CAPITULO 2 - BILINGÜISMO NO RIO GRANDE DO SUL	62
2.1 - Localização do Bilingüismo	65
2.2 - Índices de Bilingüismo	70
2.3 - Tendências Gerais	75
PARTE II - O INSTRUMENTO	
<hr/>	
CAPITULO 3 - O PARADIGMA DE REDES DE COMUNICAÇÃO	79
3.1 - Desenvolvimento dos Estudos de Redes	82
3.2 - Aplicação em Estudos Sociolingüísticos ...	87

CAPITULO 4 - O MODELO APLICADO A HARMONIA	96
4.1 - Metodologia no Meio Social	106
4.2 - Metodologia nas Escolas Periféricas	107
4.3 - Metodologia na Escola Central	110
4.4 - Metodologia na Família	120

PARTE III - A PESQUISA

CAPITULO 5 - A Comunidade Bilingüe de Harmonia	127
5.1 - Antecedentes Históricos	132
5.2 - Relações, Antigamente	138
5.3 - Estrutura Social, Hoje	150
CAPITULO 6 - Alemão e Português	160
6.1 - Índices de Bilingüismo	161
6.2 - Variação Lingüística	163
6.3 - Redes de Comunicação	177
6.4 - Intracomunicação	203

CONCLUSÃO

CAPITULO 7 - A Aprendizagem do Português: Conclusões	208
7.1 - Sobre a Evolução Histórica e Social	209
7.2 - Identidade, Assimilação e Nacionalidade ..	215
7.3 - Aprendizagem e Ensino do Português	222
7.4 - Palavra Final	231
BIBLIOGRAFIA	234

LISTA DE FIGURAS

Fig.1	- Localização de Harmonia (fonte: BORN & DICKGIESSER (1989, p.61)): X é Harmonia	19
Fig.2	- Gráfico da configuração linguística aplicada a uma comunidade bilingüe teuto-brasileira	48
Fig.3	- Gráfico exemplificativo das relações dos alunos com as diversas variantes na comunidade	49
Fig.4	- Questionário utilizado pelo BIRS, para ser aplicado pelas Juntas de Serviço Militar aos alistados de cada município	64
Fig.5	- Área atingida pelo BIRS, até o presente momento, de onde provém a amostra desta pesquisa	67
Fig.6	- Mapa que dá a localização aproximada das áreas bilingües do Rio Grande do Sul	68
Fig.7	- Quadro dos índices de bilingüismo entre a geração dos pais e a geração dos filhos alistados. 1.lg é monolíngüe; 2.lg, bilingüe	72
Fig.8	- Índices de bilingüismo por língua, no Rio Grande do Sul	75
Fig.9.1	- Estrutura de rede pessoal de alta densidade: X é o ponto enfocado da rede	84
Fig.9.2	- Estrutura de rede pessoal de baixa densidade: X é o ponto enfocado da rede	84
Fig.9.3	- Estrutura de rede pessoal de alta densidade, mostrando as zonas de primeira e segunda ordem. X é o ponto enfocado da rede	86
Fig.10	- Esquema dos domínios da pesquisa	101

Fig.11	- Rede escolar da comunidade de Harmonia	102
Fig.12	- Alunos da pesquisa na 5ª série	104
Fig.13	- Alunos da 5ª série A (turno da tarde)	105
Fig.14	- Alunos da 5ª série B (turno da noite)	105
Fig.15	- Questionário sobre as redes de comunicação dos alunos da pesquisa	113
Fig.16	- Questionário sobre os usos lingüísticos dos alunos da pesquisa	114
Fig.17	- Questionário sobre a intracomunicação dos alunos da pesquisa	115
Fig.18	- Mapa localizando Harmonia com os 51 alunos da pesquisa e limites geográficos	129
Fig.19	- Mapa dos dialetos do alemão (fonte: KÖNIG, 1985, p.230-1)	137
Fig.20	- Foto de uma das primeiras famílias (1ª e 2ª gerações), na comunidade	144
Fig.21	- Foto de um casal de antigamente	145
Fig.22	- Foto de uma festa de casamento de antigamente (ao fundo, casa típica em estilo enxaimel)	146
Fig.23	- Casa típica, em São Benedito (família Graeff)	147
Fig.24	- Casa típica, na vila de Harmonia (pertencia a Miguel Menz, 1º presidente da Cooperativa)	147
Fig.25	- Casa típica, no Morro Azul (família Altenhofen)	148
Fig.26	- Quadro dos dados sócio-culturais dos alunos da amostra	154
Fig.27	- Vista parcial da igreja matriz e da escola central, na vila de Harmonia	157
Fig.28	- Rua central de Harmonia (25 de Julho)	158
Fig.29	- Propriedade colonial típica	158

Fig.30	- O trabalho na roça	159
Fig.31	- Senhora retirando pão de um forno típico	159
Fig.32	- Índices de bilingüismo	162
Fig.33	- Escala de variação na comunidade	169
Fig.34	- Resultados do ditado aplicado aos alunos da 5ª série	175
Fig.35	- Resultados do questionário sobre os usos lingüísticos dos alunos da amostra	180
Fig.36	- Tabela de decisão usada para definir tipos de redes de comunicação	201
Fig.37	- Quadro das redes de comunicação em alemão e português: 1=ale; 1/2=ale/ptg; 2=ptg	202
Fig.38	- Resultados do questionário sobre a intra-comunicação dos alunos da pesquisa	203

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

[ale] = alemão

[ptg] = português

[+ale] = "mais alemão"

[+ptg] = "mais português"

[ale^ptg] = "alemão e português"

[aleVptg] = "alemão ou português"

< > = notação para 'variável'

[] = traço lingüístico

1.lg = monolíngüe

2.lg = bilíngüe

p.e. = por exemplo

i.e. = **id est** (isto é)

TRANSCRIÇÃO FONÉTICA: International Phonetic Alphabet
(IPA)

RESUMO

A presente Dissertação enquadra-se na linha de pesquisa sociolingüística do bilingüismo. Sua preocupação central foi estudar o papel e significado da aprendizagem do português nas relações sociais dos membros de uma comunidade rural bilingüe de descendentes de imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, mais precisamente Harmonia, distante cerca de 80 km de Porto Alegre.

Considerando as dificuldades enfrentadas pelos membros desses grupos minoritários na aprendizagem do código oficial da maioria, bem como os equívocos advindos desse fato, partiu-se do pressuposto básico de que a compreensão de como uma comunidade dessas se estrutura em torno do bilingüismo deve constituir o ponto de partida primordial de qualquer discussão da melhoria do ensino a crianças de minorias étnicas.

Para compreender, portanto, este fato em Harmonia, baseou-se a pesquisa na noção de "comunidade", como um sistema social estruturado segundo um certo número de regras e valores. A análise das relações nesse sistema orientou-se pelo modelo de redes de comunicação, o qual mostrou ser um construto analítico bastante eficaz. Com isso, teve-se a oportunidade de desenvolver uma metodologia que pudesse ser aplicada à compreensão, também, de outras comunidades bilingües afins.

Ao final, o estudo revelou relações estreitas entre a aprendizagem do português e a manutenção ou uso do alemão local (uma variante de Hunsrückisch) que muito afetam o comportamento lingüístico dos membros da comunidade bilingüe, uma vez que se atribuem valores e papéis sociais distintos a ambos os códigos envolvidos.

O estudo encerra com algumas sugestões para o ensino de português a essas minorias, além de oferecer subsídios para uma política cultural mais justa e adequada.

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Dissertation folgt der soziolinguistischen Linie der Untersuchung von Zweisprachigkeit. Ihr Hauptanliegen ist, die Rolle und Bedeutung des Erlernens der portugiesischen Sprache bei den gesellschaftlichen Beziehungen zwischen den Gliedern einer zweisprachigen indischen Gemeinde von Nachkommen deutscher Einwanderer im brasilianischen Bundesland Rio Grande do Sul zu untersuchen (nämlich Harmonia, ungefähr 80 km von der Hauptstadt Porto Alegre entfernt).

In Anbetracht der von den Gliedern solcher Minderheiten bei der Erlernung der offiziellen Landessprache, der Sprache der Mehrheit, zu überwindenden Schwierigkeiten, sowie der sich dabei ergebenden Missverständnisse, wurde von dem Grundgedanken ausgegangen, dass das Verständnis der Frage, wie eine solche soziale Gruppe sich in der Situation der Zweisprachigkeit einrichtet, den Ausgangspunkt jeder Diskussion über die Verbesserung des Unterrichts an Kinder ethnischer Minderheiten bildet.

Um dies im Fall Harmonia zu verstehen, ging vorliegende Dissertation vom Begriff der "community" als einem sozialen System, das nach bestimmten Regeln und Werten strukturiert ist,

aus. Bei der Untersuchung der Beziehungen innerhalb dieses Systems wurde das Modell des Kommunikationsnetzes zugrunde gelegt, wodurch sich die Möglichkeit ergab, eine auch auf andere ähnliche zweisprachige Gemeinden anwendbare Methodologie zu entwickeln.

Die Untersuchung zeigte enge Beziehungen zwischen der Erlernung des Portugiesischen und der Beibehaltung und dem Gebrauch des lokalen Varianten des Deutschen (auf der Basis des Hunsrückischen) auf, die das sprachliche Verhalten der Glieder der zweisprachigen Gemeinde bestimmen, da den beiden beteiligten "codes" unterschiedliche Rollen und Sozialwerte entsprechen.

Die Arbeit schliesst mit einigen Vorschlägen für den Portugiesischunterricht an solche Minderheiten ausser den Unterlagen für eine gerechtere und adäquatere Kulturpolitik, die sich dabei ergeben.

Introdução



INTRODUÇÃO

Há, no Brasil, um sem-número de minorias étnicas que, na sua comunicação diária intra-grupo, utilizam uma variante de língua distinta do português, e que, no contato com a cultura majoritária, se deparam com a difícil tarefa de aprender a língua oficial.

É objetivo deste estudo analisar o papel e significado de tal aprendizagem do português nas relações sociais dos membros de uma dessas comunidades de minorias étnicas. Isso pode ser estudado de vários ângulos, seja da pedagogia, antropologia, psicologia social, psicolinguística, sociologia, sociolinguística, psicossociolinguística, conforme se defina o objeto e o escopo teórico-metodológico. Na presente pesquisa, o construto teórico será de cunho mais sociolinguístico, centrado no paradigma de redes de comunicação, e a aprendizagem do português será vista em termos de assimilação de uma segunda língua pelos membros de um grupo minoritário organizado em um sistema social bilíngüe.

Quando se fala em minorias étnicas, pensa-se normalmente nos grupos de origem européia e asiática como os

descendentes de alemães, italianos, japoneses, chineses, poloneses, russos, ucranianos, espanhóis e toda uma série de comunidades que se concentram, sobretudo, no Sul do país. Em segundo lugar, lembram-se as populações indígenas, cujas línguas sobreviventes (?) devem chegar a mais ou menos 100-150 (RODRIGUES, 1965, p.1), localizadas não somente no seio da grande hileria amazônica que abrange o Norte e Centro-Oeste, mas também, de resto, no contato direto com a civilização. Em terceiro lugar, há que somar à lista grupos de origem africana que ainda guardam o conhecimento da língua de seus antepassados. São encontrados com maior probabilidade, na extensão de colonização mais antiga, sobretudo Nordeste e Sudeste. Num país onde 3/5 de história foram marcados pela escravidão negra e onde a população morena representa o contingente mais expressivo, como ignorar a importância do fato?

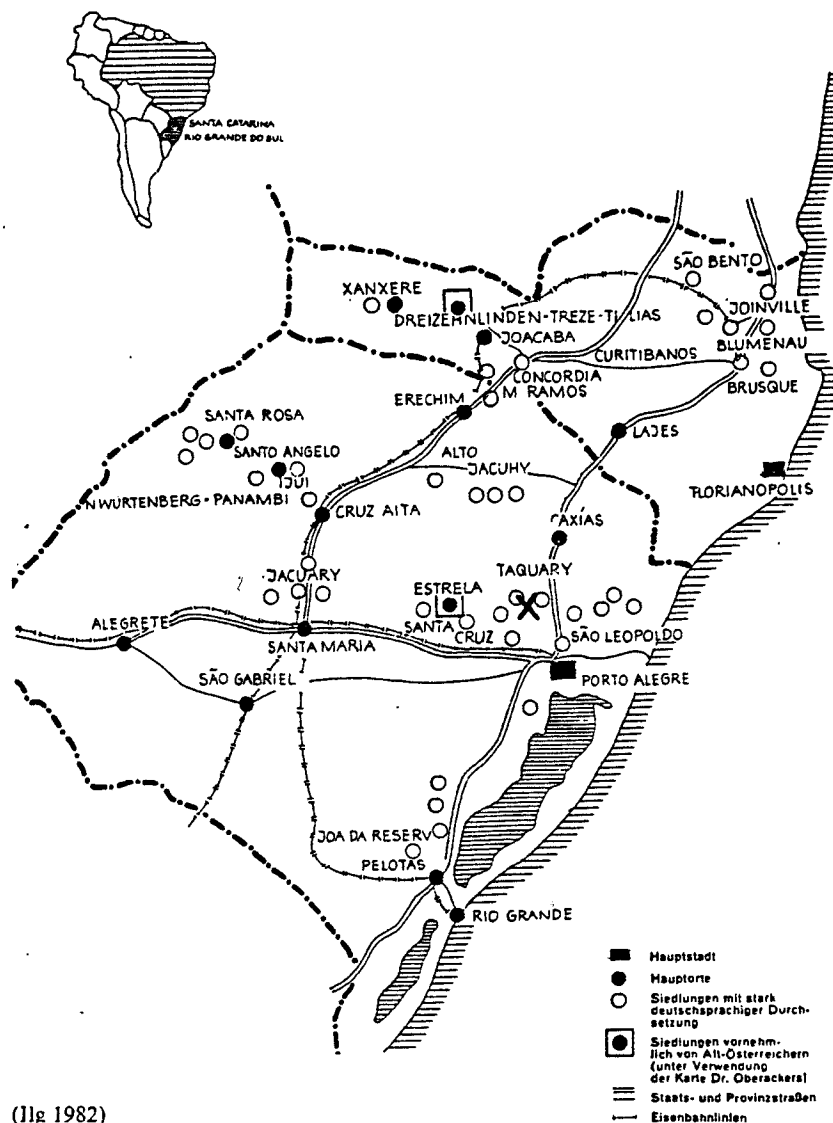
Via de regra, os indivíduos que fazem parte dessas culturas minoritárias não se dispersam amorfamente no espaço geográfico. Pelo contrário, agrupam-se em comunidades rurais e urbanas que funcionam, em si, como sistemas particulares, i.e., conjuntos limitados de indivíduos, cada um dos quais interagindo com os demais segundo certas afinidades de traços e regras. Os sistemas sociais onde convivem, lado a lado, mais de uma variante de língua distinta chamarei de "comunidades bilíngües", querendo remeter, em especial, às comunidades rurais de imigrantes.

Enfim, o estudo destas comunidades de minorias étnicas constitui uma das "grandes tarefas da lingüística, no Brasil"

(RODRIGUES, 1965), além de ser uma das mais urgentes. Como já disse antes, há vários aspectos para os quais se pode orientar tal estudo, numa linha que vai desde a descrição pura e simples da língua minoritária à investigação do uso dos dois sistemas lingüísticos e suas variantes no contexto das relações sociais da comunidade. Mais do que nunca, é preciso, então, um recorte claro e preciso do que, exatamente, se pretende abordar, dessa realidade.

Para isso, a noção de **comunidade**, definida de acordo com HYMES (1974, p.51), na base de "localidade comum" e "interação primária", pode ser muito útil (BORTONI, 1985). A clara delimitação da comunidade rural bilíngüe e a sua organização bastante homogênea facilitam grandemente o trabalho do pesquisador, no sentido de atingir as três características fundamentais, no entender de CRYSTAL (1977, p.95), para que um estudo desta natureza mereça ser qualificado como científico: o seu **caráter explícito**, **caráter sistemático** e **caráter objetivo**.

Assim, ocupa-se a presente pesquisa com o estudo puntual de um desses grupos minoritários de origem alemã, organizado em uma comunidade bilíngüe rural, mais precisamente a localidade de **Harmonia**, distante cerca de 82 km a norte de Porto Alegre, na região do Vale do Caf (v. fig.1).



(Ilg 1982)

Fig. 1 - Localização da comunidade (fonte: BORN & DICKGIESSER (1989, p.61)): X @ Harmonia

As características de Harmonia, como veremos no cap.5, preenchem todos os requisitos para uma boa investigação daquilo que constitui o objeto deste estudo: a aprendizagem do português e o seu papel no meio social bilíngüe de uma comunidade rural de imigrantes. Também o fato de se tratar do problema entre os germa-

nôfonos, descendentes de imigrantes alemães, aponta-lhe vantagens. Primeiro, representa, ao lado dos italianos, o grupo mais numeroso, com o alemão se constituindo na "língua estrangeira mais empregada", no Brasil (ROCHE, 1969, p.657). Segundo, foi a colonização do século XIX pioneira no Estado, tendo o seu marco inicial em 25 de julho de 1824, data hoje comemorada como o "Dia do Colono". Além disso, parece ser o grupo que mais tem sofrido pela incompreensão de educadores e políticos no que se refere ao problema da aprendizagem do português, sem contar que equivale ao grupo a que pertence o próprio autor desta pesquisa.

Quanto ao objeto de estudo em si, há que defini-lo melhor. Sem dúvida, o ensino de português às comunidades de culturas minoritárias, no Brasil, tem sido muito afetado pela visão "monolingüista", nacionalista e idealista de "um país, uma língua", com que se costumou, sempre, analisar o quadro lingüístico brasileiro, desconsiderando, de igual modo, importantes diversidades regionais do português (BORTONI, 1984). Curiosamente, a constatação do pluralismo étnico tornou-se quase um chavão popular, mas o pluralismo lingüístico, encobre-o uma aura de exotismo e anormalidade, no senso comum e meios de comunicação de massa. Não obstante, como bem frisam GAL (1979, p.1), TRUDGILL (1974, p.129) e STEINER (1988, p.9), o uso de duas ou mais línguas em uma comunidade constitui antes a regra do que a exceção, no mundo de hoje. "Multilingual nations exist in all parts of the world, and very many examples could be cited. Difficulties only

arise when one attempts to locate a country that is genuinely monolingual" (TRUDGILL, 1974, p.129).

A despeito disso, sempre houve uma tendência bastante forte no senso comum — incluindo os próprios lingüistas — "a considerar o unilingüismo como a regra e o plurilingüismo como qualquer coisa de excepcional" (BUNSE, 1986, p.95), seja ao nível da coexistência de línguas num mesmo território, seja ao nível do domínio de mais de uma língua por um mesmo indivíduo. Semelhante quadro, pode-se dizer, engendrou uma série de atitudes equivocadas em relação ao bilingüismo, à aprendizagem do português e ao próprio comportamento desses grupos minoritários, considerados à margem do processo social.

Assim, salvo raras exceções, tem sido a prática nomear a língua minoritária o "bode expiatório" do fracasso escolar, sendo a proibição de seu uso no domínio da escola a manifestação extrema desse ponto de vista. Cito o caso de Santa Maria do Herval, localidade serrana situada a 110 km de Porto Alegre, em que o prefeito local, atendendo apelo dos professores do município, interveio pessoalmente, no sentido de determinar a obrigatoriedade do português, contra o uso do alemão, nas escolas dessa "bucólica" localidade ("É proibido falar alemão!" Em Santa Maria do Herval, quem não sabe "brasileiro" vai para o castigo. Zero Hora, 25.06.1989, p.30). Trata-se, no entanto, de apenas mais um exemplo dessa tendência que, em si, pode ser interpretada

como o sintoma mais em evidência da desorientação que caracteriza o ensino de português dessas comunidades bilíngües.

O problema não é novo; pelo contrário, apresenta antecedentes históricos bem conhecidos, sobretudo no caso dos imigrantes alemães. De certa forma, ele se confunde com a própria história da escola teuto-brasileira, como se pode deduzir das linhas gerais de sua evolução, ao longo dos acontecimentos. ROCHE (1969), num estudo criterioso e abrangente sobre A colonização alemã e o Rio Grande do Sul, baseado em farta documentação, expõe tal evolução com uma clareza que merece ser citada:

...apesar do choque psicológico que os colonos sofreram quando de sua instalação no Rio Grande do Sul, tiveram imediatamente o cuidado de assegurar o ensino e a educação de seus filhos e de transmitir-lhes seu patrimônio (op. cit., p.664).

Por ocasião da fundação das primeiras colônias e durante os primeiros decênios de seu desenvolvimento, existiam muito poucas escolas públicas no Rio Grande do Sul (...) (op. cit., p.667).

No momento, pois, em que ainda eram pouco numerosos e em que sua estrita dependência da administração os teria levado a aprender o português, os colonos alemães não receberam do Governo as escolas primárias públicas que eles próprios pediam e que continuariam a pedir até o fim do Império. Mas a Província não tinha nem os meios, nem a preocupação de lhas dar. Então, propagaram-se as escolas particulares, onde se ministrava o ensino em alemão e não podia ser ministrado senão em alemão. Ora, a necessidade de aprender o português cada vez menos se fazia sentir nas colônias, onde havia uma população considerável e homogênea, onde a vida econô-

mica era assegurada pelos teuto-brasileiros, onde as raras relações administrativas se faziam por intermédio ou de funcionários bilíngües, ou de intérpretes (op. cit., p.667-8).

...foi preciso esperar o Estado Novo e a ameaça hitleriana para que o problema da nacionalização do ensino se apresentasse ao Governo do Rio Grande do Sul (op. cit., p.667).

A Secretaria da Educação recebeu o primeiro encargo: estabelecer na escola e pela escola os fundamentos da nacionalidade. Ora, as colônias alemãs mantinham mais de 2000 escolas particulares em 1937, quando o novo Secretário do Estado, Coelho de Souza, começou sua ação. Conduziu-a em três direções: a criação do maior número possível de escolas nas zonas de colônias, o aperfeiçoamento da rede escolar do Estado, a 'nacionalização' dos estabelecimentos particulares (op. cit., p.721).

...a nacionalização do ensino particular, que começou pelas cláusulas do Decreto de 8 de abril de 1938. Destas as mais importantes eram a declaração e o registro obrigatórios das escolas particulares; a criação, nas escolas, de um ambiente de 'brasilidade', eliminando as inscrições em língua estrangeira, os símbolos políticos estrangeiros; a adoção da língua vernácula; a designação de professores do Estado para ensinar nessas o Português, a História, a Geografia do Brasil e a Educação Cívica; enfim, a destituição dos direitos e o fechamento das escolas em caso de transgressão, grave e deliberada, do decreto de nacionalização. (...)

Encontraram, porém, freqüente resistência, sem dúvida coordenada, senão dirigida de fora. (...)

Por isso, cansado dessas infrações sistemáticas, o Governo promulga o Decreto de 12 de dezembro de 1938, que revoga as concessões anteriores e instaura um regime severo de fiscalização das escolas, onde doravante todo o ensino, desde as classes primárias, deverá

ser ministrado exclusivamente em português (op. cit., p.722).

A declaração de guerra à Alemanha, a 22 de agosto de 1942, agravou ainda a tensão. Sobrevindo depois do fechamento das escolas particulares alemãs, a supressão da imprensa em língua estrangeira, a proibição de falar alemão em público e as investigações policiais criaram um clima de desconfiança nas colônias, todavia pacíficas e leais (op. cit., p.724).

Vários anos depois do fim da guerra, apesar da abolição da maior parte das medidas de circunstância (restabelecimento da imprensa em alemão, autorização para falar alemão em público, etc.), os próprios colonos guardavam a lembrança, viva e penosa, desse período de perseguições (op. cit., p.724).

Minha hipótese é de que, ainda hoje, se fazem sentir conseqüências dessas medidas de nacionalização. Fatos como o de Santa Maria do Herval estão impregnados de um forte cunho ideológico, onde a nacionalização é uma das grandes bandeiras do ensino de português. Falar português significa, nessa visão, "ser brasileiro, integrar-se, assimilar-se, finalmente, à cultura majoritária". Não falar português, ao contrário, representa a manutenção do isolamento, da inadaptação, da incapacidade e do conservadorismo. Do errado. "Afimil, estamos no Brasil", acrescentam os adeptos dessa posição.

Na minha hipótese, cria-se uma "cultura do saber". O português é o símbolo desse saber. Logo, quem detém o domínio do português detém o domínio do saber. A questão é mais ou menos intuída por WILLEMS (1940, p.307), quando afirma que a língua

nacional "foi adotada voluntariamente pelo teuto-brasileiro, a quem seduzia o tríplice prestígio do português: era para o colono-agricultor o símbolo do meio pastoril; para o colono-camponês, o símbolo da civilização urbana; para o colono-cidadão, o símbolo do poder político pertencente à classe dominante."

Surpreende, no entanto, que, depois de todos esses anos, apesar de tudo, por gerações inteiras, ainda se tenha conservado vivo, no interior dessas comunidades, o uso do alemão. Minhas suspeitas são de que este fato tem estreita relação com a questão da aprendizagem do português. Basta lembrar os paradoxos com que se tem tratado o problema, obrigando, à força, que os imigrantes e seus descendentes falassem a "língua do Brasil", sem antes, no entanto, serem oferecidas as devidas condições de aprendê-la; obrigando-os, inclusive, a abandonarem o imenso tesouro cultural trazido de além-mar, sob pena de não serem mais considerados "brasileiros". Muitos germanófonos insistiam que a língua não era condição de nacionalidade (cf. ROCHE, 1969, p.751-2), lembrando, p.e., os casos da Bélgica e Suíça. Porém, somente com o desenvolvimento dos meios de comunicação é que esse argumento parece encontrar algum respaldo.

Quanto à integração ao novo meio, pode-se dizer, constituiu até mesmo uma necessidade, sem a qual se teriam, inclusive, agravado as condições de sobrevivência do grupo. Ela pode ser comprovada através de uma breve análise do falar teuto-

brasileiro que veicula uma série de informações valiosas a respeito da história do contato do imigrante com o elemento nativo. Senão, de quem ele teria aprendido os vários nomes de animais e árvores, o uso de certos utensílios, o preparo de comidas, do próprio chimarrão, etc.?

Segundo esta tese, nem mesmo no máximo do isolamento, essas comunidades de imigrantes não podem ser vistas como sistemas ocorrendo no vácuo. Elas se encontram inseridas num sistema maior, brasileiro e gaúcho, se pouco representado pelo elemento humano (como o tropeiro com seus bois e seus costumes estranhos), pelo menos presente no meio físico, totalmente novo e surpreendente. "Estudando a história da imigração no sul do Brasil, é inevitável concluir que toda a assim chamada 'colônia alemã' por muito tempo, talvez por mais de um século, constituiu exatamente um sistema aberto estável", (...) "sem o que estaria fadada ao desaparecimento. Ela sobrevive graças a um processo de constante receber e dar de bens culturais e materiais" (KOCH, 1989, p.5-6).

Não tenho dúvidas que a pesquisa do problema, em Harmonia, vai revelar algo mais sobre esses assuntos e estou convencido de que o conjunto de atitudes e valores acerca do uso de diferentes variantes de fala na comunidade é o fator determinante primordial que regula a aprendizagem do português.

Um princípio didático fundamental subjaz a esse

raciocínio. O professor, postula-se (muito acertadamente), deve conhecer o máximo possível o aluno que lhe chega às mãos, para melhor poder ajudar esse aluno na superação dos seus problemas de aprendizagem. Tal conhecimento inclui aspectos tanto 1) lingüísticos quanto 2) sócio-culturais. A premissa deste estudo coincide com a argumentação de que a melhoria do ensino de português a crianças de minorias lingüísticas passa pela compreensão fundamental de como se estrutura a comunidade bilíngüe.

A maioria dos estudos levados a efeito até agora, no que tange à investigação do problema, tem enfatizado, primordialmente os primeiros aspectos, com especial atenção dedicada ao fenômeno da *interferência lingüística* de uma das variantes envolvidas na outra (cf. BISOL et al., 1975; DAMKE, 1988; KAHMANN, 1987; MARCHANT, 1965; MESCKA, 1983; ZIMMERMANN, 1981). Neste particular, são famosos os erros ortográficos cometidos por alunos da região de colonização alemã, em que eles "trocaram as letras" (assim o definem os professores, "alarmados") por não distinguirem claramente entre consoantes surdas e sonoras. Segue a explicação de que, não havendo esta distinção na língua materna do aluno, este tende a fazer o mesmo no português, onde efetivamente existe a distinção. Portanto, ao escrever "chicante", em vez de "gigante", estaria caracterizado um caso típico de interferência dos traços fonológicos de uma variante de língua em outra.

Evidentemente, estes estudos têm o seu valor. Contudo, se a metodologia prevê a análise contrastiva das duas (ou mais) variantes envolvidas, que variantes seriam estas? No que diz respeito ao alemão, podemos dizer, não existe ainda uma descrição rigorosa e detalhada de algum falar teuto-brasileiro. A maior parte dos autores tem privilegiado o léxico, culminando os seus estudos com glossários, onde se realça a mistura desses falares, suas transformações sofridas, suas sobrevivências e origens, particularidades, empréstimos lingüísticos, dentre outros aspectos (v. KOCH, 1974; FAUSEL, 1959, 1966; MÜLLER, 1981, p.53; STAUB, 1983; STEINER, 1988), de modos que permanece uma base um tanto insuficiente para a análise das interferências.

Ademais, como, para esses estudos, interessam mais os aspectos lingüísticos (inerentes à língua), fica um grande vazio quanto aos aspectos sócio-culturais que atribuem significado a essas diversas formas da língua, como, p.e., as advindas da própria interferência. Afinal, que tipo de aluno é suscetível à interferência? Ou mais: como os membros da comunidade bilíngüe sentem o problema da aprendizagem do português e como tentam resolvê-lo? Quais as atitudes e valores que orientam tal processo de aprendizagem? Quais os efeitos disso sobre a manutenção ou desaparecimento do bilingüismo? Qual a influência da escola nesse processo?

Tais indagações são, no meu modo de ver, a mola-mestra

do ensino de português a crianças de comunidades bilíngües de imigrantes. A aprendizagem do português ocorre em relação direta com o uso do alemão local. Ambos os sistemas lingüísticos em contato definem-se um em função do outro, obtendo um significado social diferenciado que, de alguma maneira, se reflete na sala de aula. E, neste sentido, esta tem de ser uma pesquisa do bilingüismo.

Duas grandes hipóteses nascem desta perspectiva: 1) a hipótese fundamental de que a necessidade e quase obrigação de "aprender a língua oficial, i.e., a língua nacional" é um dos fatores preponderantes que regulam o comportamento lingüístico dos membros senão dessas comunidades em geral, pelo menos da comunidade pesquisada; e 2) a hipótese auxiliar de que o conjunto de valores e atitudes equivocadas em relação ao bilingüismo, à língua e à cultura minoritárias, à própria aprendizagem do português, representam uma das causas principais das carências na aprendizagem desta língua.

De fato, a aprendizagem da língua que veio a ser o código comum à maioria, a língua oficial presente nos documentos, livros, cerimônias formais e meios de comunicação de massa, portanto a língua em que ocorre a escolarização básica, torna-se não só uma exigência imposta pela realidade, mas uma das condições essenciais à ascensão social. Acontece que o êxito no processo ensino-aprendizagem depende grandemente do modo como é

conduzido e das concepções que lhe subjazem. Assim, o modo como se ensina português a crianças de minorias étnicas não pode ser o mesmo que se utiliza para o ensino da maioria. E, mesmo esta, não forma um bloco uníssono e uniforme; pelo contrário, varia em toda a extensão do território, nas mais diversas situações dos mais variados estratos sociais, através do tempo, de modos que deve haver um mínimo de adequação do ensino de português às particularidades sócio-culturais do aluno, sob pena de ser incompreendido e, conseqüentemente, condenado ao fracasso.

Sabe-se, p.e., de crianças de minorias para quem o aprendizado do português coincide com a entrada na escola, onde, então, se deparam com uma dupla tarefa: a de ter de se alfabetizar e, ao mesmo tempo, aprender uma segunda língua. Sabe-se, também, de pais que decidem por ensinar aos seus filhos unicamente o português, a fim de que eles não sofram as mesmas dificuldades vivenciadas por eles, pais, na escola. Esta "solução" precisa ser muito bem avaliada. Parece um preço muito elevado, a perda de uma língua, em substituição a outra, além de ser totalmente dúbia a solução: será que realmente conduz ao bom desempenho em português, i.e., à expressão escrita e oral, e à compreensão do escrito e do oral, com competência? Como se pronuncia a escola em relação a isso, já que carrega um papel eminentemente construtivo, somatório, e não subtrativo?

Por enquanto, o fato de se tratar de minorias parece

ter contribuído para jogar a questão no mesmo âmbito de tratamento da maioria, com materiais didáticos e métodos de ensino sendo os mesmos a realidades educacionais comprovadamente diferentes. Na verdade, se, de um lado, existiu o desejo de aprender bem português, nem sempre se ofereceram as condições ideais para tal, e quando, do outro lado, se pretendia uma adequação do ensino de português -- com vistas a uma melhoria na sua qualidade -- dificilmente se conheceu em que consistiria tal adequação. Já expus alguns paradoxos do passado. Em que pé andarã essa questão, no presente?

O que se tira do quadro geral, inicialmente descrito, é que se tornou possível determinar, com maior ou menor grau de precisão, onde exatamente se concentram essas comunidades bilingües, de formas que a presente pesquisa de campo pode ser pertinente ao campo da pesquisa em seu todo. A validade das nossas conclusões poderã ser negada ou confirmada por estudos afins, em outras comunidades. Esta é uma das razões por que darei especial atenção à discussão de uma metodologia de pesquisa adequada.

Situar o problema no campo inteiro da pesquisa parece, neste sentido, bastante benéfico, inclusive porque, através das regularidades que a visão geral pode apontar, talvez seja possível detectar alguma hipótese de valor que ajude a analisar o particular. Por esta razão, incluiu-se, na estrutura do trabalho, uma parte I introdutória, para avaliar justamente essa perspec-

tiva do "campo da pesquisa".

Faz parte desta preocupação a escolha do "Instrumento" (de pesquisa), exposto na parte II. Aliás, mais do que se possa admitir, o estudo realizado em Harmonia representa uma oportunidade de desenvolver um método adequado à investigação sociolinguística do "bilingüismo" neste laboratório de comunidades bilingües que é o Sul do Brasil. Se constitui falta de modéstia, pelo menos deve ser encarado como aprendizado sadio da prática da pesquisa.

Neste particular, o fato de ser, ao mesmo tempo, pesquisador e membro da comunidade, seja como falante bilingüe de um dialeto local, calcado sobre uma base do Hunsrückisch (como o denominam os próprios moradores), seja como ex-aluno da localidade que experienciou pessoalmente o objeto deste estudo, deve trazer algumas implicações metodológicas. Se, de um lado, propicia uma gama de conhecimentos bem mais vasta acerca do problema, de outra sorte, é preciso isolar a subjetividade como participante dessa cultura. Tal impasse traz à tona o papel do método e da teoria que se segue. Um mesmo objeto ou fenômeno pode ser matéria de observação tanto para o cientista quanto para o homem comum; o que leva um ao conhecimento científico e outro ao vulgar ou popular é a forma de observação.

Ora, o contrário da subjetividade é a objetividade.

"Por sua vez, o ideal de objetividade, isto é, a construção de imagens da realidade, verdadeiras e impessoais, não pode ser alcançado se não se ultrapassarem os estreitos limites da vida cotidiana, assim como da experiência particular; é necessário abandonar o ponto de vista antropocêntrico, para formular hipóteses sobre a existência de objetos e fenômenos além da própria percepção de nossos sentidos, submetê-los à verificação planejada e interpretada com o auxílio de teorias. Por esse motivo é que o senso comum, ou o 'bom-senso', não pode conseguir mais do que uma objetividade limitada, assim como é limitada sua racionalidade, pois está estreitamente vinculado à percepção e à ação" (LAKATOS, 1986, p.18-9).

Ciente desse aspecto da pesquisa, procurou-se a **forma de observação** que melhor se prestaria ao nosso propósito. Uma decisão difícil que sempre se apresenta, então, é a de ter de optar por uma descrição qualitativa ou quantitativa do objeto de estudo. A convivência na comunidade mostrava aspectos que eram melhor atingidos pela simples observação participante, como no caso de certos comportamentos difíceis de captar através de gravador ou questionário escrito, para posterior medição. Por outro lado, muitos aspectos pareciam escapar aos olhos "perspicazes" do pesquisador e, nesses casos, uma técnica de descrição quantitativa aumentaria sensivelmente o poder de descrição.

Diante do que se passava, optou-se por combinar ambas

as abordagens, julgando, a exemplo de BAERNERT-FUERST (1989, p.235) e DITTMAR (1983, p.46), que somente juntas elas forneceriam uma descrição adequada. A forma dessa complementariedade poderá ser melhor apreciada, quando se expuser a metodologia da pesquisa, na Parte II. Aliás, será o lugar onde detalharei o esquema teórico.

Quanto a isso, busquei a fonte de inspiração no conceito, já bastante difundido entre nós (graças, em grande parte, aos esforços de BORTONI, 1985, 1989), de **rede de comunicação**. Ora, já vimos que a noção de comunidade representa uma grande ajuda para as nossas pretensões. Se a analisarmos como um sistema em que certo número de indivíduos, bilíngües e monolíngües, de diferentes estratos sociais, nas mais diversas situações, interagem cotidianamente entre si, a premissa é que, através da análise das relações entre esses indivíduos, se possa chegar ao conjunto dos valores e regras que orientam tais relações. Neste contexto, podemos comparar o conjunto das relações sociais a uma **rede**, a imagem de um campo social, onde os indivíduos são representados por pontos, e suas interações uns com os outros por linhas.

"Em sentido amplo, a análise de redes sociais é o estudo das relações que existem em um dado sistema. Quando se trata de sistemas sociais, a análise de redes é uma estratégia estrutural aplicada ao estudo das relações entre os indivíduos do

grupo" (BORTONI, 1989, p.168). Acredita-se que, estudando as características das redes e o conteúdo das relações que as constituem, deste modo desenvolvendo uma técnica experimental para tratar quantitativamente os dados coletados, se possa ter acesso aos processos sociais que se quer vislumbrar com mais clareza, na comunidade.

Há uma série de estudos, levando em conta o paradigma de redes de comunicação, que nos podem dar algumas sugestões metodológicas, para a pesquisa de Harmonia. Desenvolvem-se em ambientes urbanos, como em LABOV (1972b), MILROY (1980) e STEINER (1988), tanto quanto rurais (BLOM & GUMPERZ, 1972; GUMPERZ, 1976; GAL, 1979) e mesmo "rurbanos" (BORTONI, 1985). A discussão desses estudos se encontra no cap.3, Parte II, ao que segue imediatamente a metodologia montada para a pesquisa de Harmonia. O modelo deve sofrer algumas adaptações, incorporando contribuições importantes de esquemas afins, como a etnografia da comunicação (v. HYMES, 1974; ERVIN-TRIPP, 1964; FISHMAN, 1972b).

Quanto à pesquisa, em si (parte III), comporta basicamente duas etapas. A primeira, de ordem mais qualitativa, visa à descrição da estrutura social da comunidade e das diversas variantes lingüísticas, numa escala que vai do [+ale], i.e., da variante mais próxima do Hochdeutsch (alemão padrão), passa por variantes intermediárias, como a forma mais pura do dialeto, possivelmente Hunsrückisch; um falar local com influência marcan-

te do português; code-switching; uma variante de português carregada de interferências do alemão; até chegar a uma forma [+ptg], i.e., mais próxima do português padrão. Numa segunda etapa, na base de dados obtidos de 51 alunos de 5ª série da localidade, expor-se-á a análise que relaciona a variável "aprendizagem do português" ao comportamento lingüístico dos membros do sistema da comunidade. Detalhes da metodologia adotada encontram-se no cap.4.

A fim de fechar de forma simétrica a estrutura da Dissertação, que inicia com o "campo da pesquisa", atinge-se, na Parte III, o momento cada vez mais necessário da "pesquisa de campo". Sobre esta, existe a convicção de realizar um trabalho bem fundamentado, rigoroso, útil e, acima de tudo, instrutivo para a minha formação como pesquisador.

Parte I



⓪ Campo

- CAPÍTULO 1 -

BILINGÜISMO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Muitos trabalhos na área da sociolinguística são dominados pela influência de William LABOV. O pressuposto básico de suas pesquisas é o de que o comportamento linguístico de um determinado informante necessariamente reflete categorias básicas da estrutura social da comunidade de que ele faz parte. Isso inclui categorias como classe sócio-econômica, grupo étnico, sexo, faixa etária, entre outras. Neste sentido, o "caos" linguístico num determinado meio social é apenas aparente. A variação não é livre, mas correlacionada com diferenças sociais sistemáticas. Regula-a um certo número de normas. Se não obtemos explicação na língua, temos que ir à estrutura social.

A chave da análise direta e comparação sistemática de uma ampla quantidade de dados obtidos é o conceito desenvolvido por LABOV de **variável sociolinguística**, como uma unidade de análise. Uma variável sociolinguística é um elemento linguístico (geralmente fonológico, na prática) que co-varia não somente com outros elementos linguísticos, mas também com um número de variáveis independentes extra-linguísticas tais como classe social, idade, sexo, grupo étnico ou estilo contextual. A razão por que o

conceito é tão importante é que ele permite a quantificação do uso da língua.

Uma vez que o português é aprendido na sua relação direta com a língua com a qual está em contato num determinado meio social, não deixa de se enquadrar o presente estudo na linha de pesquisa sociolinguística do bilingüismo. Sendo assim, o primeiro passo é definir os conceitos essenciais em jogo, quando se busca ordenar o "aparente caos" das diversas variantes em uso na comunidade bilíngüe.

1.1 - VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

Um dos traços que, se diz, caracterizam o ser humano é o uso da língua. Alguns estudiosos chegaram, até, a cunhar, em analogia ao *homo sapiens* dos zoologistas, uma expressão para marcar este traço. "O homem seria um *homo loquens*", afirmam.

Mas, se o uso de uma língua distingue o homem dos animais, também distingue os homens ou agrupamentos humanos entre si, pela grande variedade de formas em que se manifesta. Cálculos da Academia Francesa (v. BERLITZ, 1988, p.11) estimam em pelo menos 2.796 o número de línguas distintas faladas no mundo, atualmente. Seja qual for a definição de língua adotada, há que considerar mais cerca de 7 ou 8 mil dialetos existentes, enten-

dendo por "dialeto" uma variante regional de cada língua. A variação é enorme e se verifica não apenas externamente, entre línguas, mas também internamente, dentro de uma mesma língua histórica.

Uma "lengua histórica (...) no se habla, en rigor, como tal: no puede realizarse directa e inmediatamente en el hablar. En efecto, funciona (se realiza) sólo a través de sus 'variedades': de los sistemas autosuficientes que abarque", diz COSERIU (1982, p.16). Não se fala português, mas uma forma determinada de português; assim como não se fala alemão, porém uma determinada forma de alemão.

Ao querer estudar toda essa variação lingüística na comunidade, a primeira medida consiste em ordenar as diferenças desse "aparente caos", de modo a torná-lo mais acessível à operacionalização. Neste sentido, comprovam-se normalmente três tipos fundamentais de diferenças internas em uma língua histórica (COSERIU, 1982, p.19): a) diferenças no espaço geográfico ou diferenças diatópicas; b) diferenças entre os distintos estratos sócio-culturais da comunidade idiomática, ou diferenças diastráticas; e c) diferenças entre os tipos de modalidade expressiva, segundo as circunstâncias constantes do falar (falante, ouvinte, situação e assunto de que se fala), ou diferenças diafáticas.

Assim, a frase "Nos falemo brasileiro" (v. ELIZAINCIN,

BEHARES & BARRIOS, 1987), enunciada desta forma, pode informar-nos características sociais importantes a respeito de quem a enunciou, tais como sua classe social e grau de escolaridade (distinção vertical), bem como a região de origem onde se costuma falar assim (distinção horizontal). Do mesmo modo, um imigrante recém-chegado ao Brasil e que fale *iek* ao invés de *ieh* muito provavelmente será tomado como oriundo do norte da Alemanha, onde se costuma usar essa forma. Em outras palavras, a língua reflete a estrutura social onde é usada e, aí, desempenha um papel importante nas relações entre os indivíduos.

Mas, se é possível reconhecer a classe social e a procedência de uma pessoa levando em conta unicamente os traços de seu modo de falar, isso se deve à existência, em meio à variação, de unidades (no sentido da convergência e homogeneidade de traços lingüísticos) perceptíveis como sendo características de determinado espaço geográfico, estrato sócio-cultural ou situação. Assim, às diferenças diatópicas, diastráticas e diafáticas correspondem, segundo COSERIU (op.cit.), respectivamente, as unidades sintópicas, que podem ser chamadas de dialetos; unidades sinstráticas ou níveis de língua (p.e., "linguagem culta", "linguagem da classe média", "linguagem popular", etc.); e as unidades sínfáticas ou estilos de língua (p.e., "linguagem familiar", "linguagem solene", etc.).

A história da "percepção dessas unidades" acena com uma

linha de termos tradicionais que LUFT (1989, p.2-3), em sua Moderna gramática brasileira, expõe de maneira bastante sugestiva, utilizando as noções de esquema (base ampla e abstrata que subsiste inalterada) e norma (definida como sendo uma adaptação do esquema lingüístico):

LINGUAGEM —> LÍNGUA —> IDIOMA —> DIALETO
—> FALAR —> IDIOLETO —> FALA.

A faculdade de comunicação verbal, o esquema lingüístico, as normas coletivas nacional, regional e local, a norma "individual", e o ato de comunicação.

Na realidade, apresentam-se brigas "históricas" quanto ao nome com o qual se deva identificar uma dada norma coletiva. Por exemplo, no Brasil, existiriam dialetos ou falares? Eis a questão que, por algum tempo, animou as discussões sobre a língua portuguesa. Para NASCENTES (1953, p.17), "há menos inconveniente em chamar falar" ao português do Brasil, "do que dialeto", dadas as dificuldades que vê em distinguir objetivamente entre os dois termos. NASCENTES (idem, p.18) observa, ainda, que "a enorme extensão territorial sem fáceis comunicações interiores quebrou a unidade do falar fragmentando-o em sub-falares" (nordestino, sulista, mineiro, fluminense, baiano, amazônico). Para Mattoso CAMARA JR. (1984, p.95), existem dois grandes dialetos, o de Portugal e o do Brasil. Modernamente, fala-se muito em dialeto padrão e dialeto não-padrão, dialetos urbanos e dialetos rurais. E por aí vai. Contudo, o que tem isso a ver com o tema da apren-

dizagem do português?

Sem querer servir de árbitro, cabe formular a contra-pergunta sobre qual português a escola ensina e qual português a comunidade bilíngüe emprega. No caso, defrontamo-nos com um repertório verbal bastante vasto que requer algum cuidado técnico. Falar será a expressão equivalente a "variante local", com o que capturamos as particularidades inerentes à comunidade e somente a ela. Quando quisermos marcar subordinação desse falar a uma forma superior, em função de um status histórica e socialmente diferenciado, falaremos em dialeto.

"A aprendizagem de uma língua-padrão é simplesmente a aprendizagem de um segundo dialeto, aquele que casualmente veio a ser 'padronizado'" (HALLIDAY, 1974, p.108-9). O dialeto é, intrinsecamente, uma língua: um sistema fônico, gramatical e lexical. No uso corrente, costuma-se falar em "dialeto de uma língua". Neste sentido, emprega-se o termo língua como significando "idioma" ou "língua histórica". Dialeto é, então, uma "língua subordinada a uma língua histórica como variedad espacial de esta" (COSERIU, 1982, p.18).

Pensando nos sistemas lingüísticos empregados em comunidades teuto-brasileiras do sul do Brasil, indaga-se se continua valendo o critério da "variedade espacial", uma vez que a migração alterou a geografia original. Qual o elo que ainda

resta entre o Hunsrückisch de Harmonia e a região do Hunsrück, localizada do outro lado de um imenso buraco de água salgada chamado Oceano Atlântico?

Do mesmo modo, os graus de semelhança intrínseca e de intercompreensão se suspendem e quedam inoperantes. Por isso, as diferenças entre línguas históricas podem eventualmente ser menores que entre dialetos. No entanto, como explicar aos nossos filhos e netos que justamente este critério mais tem incomodado alguns lingüistas na hora de aceitar ou não a existência de dialetos em solo brasileiro?

Estas duas observações reforçam a opção que expomos acima, ou seja, a da subordinação a uma ordem superior, na hierarquia social. A partir daí, todas as unidades menores que a língua, como um esquema lingüístico, podem ser denominadas de "dialetos", incluindo-se o próprio idioma.

1.2 - BILINGÜISMO

Em geral, o indivíduo domina apenas uma das pelo menos 2.796 línguas que se supõe existirem — e isso nem sempre bem. A julgar pela variação discutida acima, ninguém domina de igual modo uma língua, embora todos a dominem de modos parecidos.

Em se tratando de dois sistemas lingüísticos, o

problema se duplica, e as mesmas perguntas que se colocam à primeira língua (L1) estendem-se à segunda (L2): como? quanto? o quê? quando? onde? para que fala cada uma delas? As respostas a estas perguntas dificilmente coincidem para L1 e L2, advindo daí a constatação da arbitrariedade e impossibilidade de determinar o ponto em que o falante de uma segunda língua se torna **bilingüe**. Por isso, somos forçados a considerá-lo um conceito **relativo** e podemos admitir o bilingüismo, simplesmente, como "o uso de duas ou mais línguas pelo mesmo indivíduo" (MACKEY, 1972, p.555).

O que envolve este posicionamento? Desde que bilingüismo é um conceito relativo, envolve, segundo MACKEY (op.cit., p.555), a questão de **graduação**. Até que ponto o indivíduo conhece a língua que usa? Em outras palavras, até que ponto é bilingüe? Envolve também a questão de **função**: para que ele usa suas línguas? Que papel as mesmas desenvolvem no seu modelo de comportamento total? Terceiro, inclui a questão de **alternância**: a que ponto há alternância entre suas línguas? Como ele muda de uma para outra e sob quais condições? Quarto, inclui a questão de **interferência**. Até onde o bilingüe conserva suas línguas à parte? Até que ponto ele as funde? Como o uso de suas línguas influencia a outra? Bilingüismo é, portanto, "a behavioural pattern of mutually modifying linguistic practices varying in degree, function, alternation, and interference" (op.cit., p.556).

Depreende-se daí que uma descrição completa do bilingüismo necessita levar em conta as quatro características acima (KAHMANN, 1987, p.32). Nosso objeto de estudo, representando um lado da questão, não pode ser dissociado da situação global de bilingüismo que o condiciona. Afinal, envolve a passagem de um estado inicial A [+ale] a um estado final B [ale/ptg] ou [+ptg].

De fato, há vários aspectos envolvidos, aspectos esses que podem ser remetidos às mais diversas disciplinas. Para MACKEY (op.cit., p.583), o bilingüismo não pode ser descrito dentro da ciência da lingüística; é preciso ir além. A lingüística tem se interessado pelo bilingüismo somente enquanto podia ajudar na explicação de mudanças na língua, desde que a língua, não o indivíduo, é o objeto mesmo desta ciência. A psicologia tem considerado o bilingüismo nas suas influências sobre processos mentais. A sociologia tem-no tratado como um elemento nos conflitos de cultura. A pedagogia tem-se ocupado com o bilingüismo em conexão com a organização escolar e meios de instrução. Para cada uma dessas disciplinas, bilingüismo é incidental, afirma MACKEY; é tratado como um caso especial ou uma exceção à regra.

A conclusão é que, para chegar a uma teoria sociolingüística integrada do bilingüismo, temos que considerar seu estudo como interdisciplinar (STEINER, 1988, p.42). Concretamente falando, devemos captar essas interrelações psicológicas,

lingüísticas e socialmente complexas. Precisa-se, no entanto, de uma perspectiva para tal.

MACKEY aponta, para isso, um começo de saída que nos pode inspirar na construção da metodologia. Para ele, é preciso considerar o bilingüismo um fenômeno mais individual do que grupal. Na minha interpretação, isso implica em 1) definir quantitativamente cada indivíduo bilingüe isoladamente, considerando os vários aspectos presentes no bilingüismo; 2) intuir, a partir da comparação entre um caso e outro, tipos de indivíduos bilingües; e 3) correlacionar os fatores que determinam o uso e o controle de L1 e L2 na tipologia descoberta.

Minha expectativa é que o paradigma de redes de comunicação possa ajudar muito bem a, senão alcançar a fórmula "mágica" ideal, pelo menos garantir uma luz para tal. Por sua vez, há que aclarar ainda a "variação no bilingüismo", porque, como observa perspicazmente HYMES (1973, p.4), os mesmos meios lingüísticos podem servir a vários fins; os mesmos fins comunicativos podem ser servidos, lingüisticamente, por vários meios. "Studies of social contexts and functions of communication, if divorced from the means that serve them, are as little to the purpose as are studies of communicative means, if divorced from the contexts and functions they serve" (idem, p.5). O que HYMES chama de "meios" remete-nos à idéia de "variantes". Por isso, é importante explicitar a organização de variantes no bilingüismo.

1.3 - VARIAÇÃO NO BILINGÜISMO

Uma vez que há dois sistemas lingüísticos distintos em contato na comunidade bilíngüe, assumimos que as variantes aí encontráveis terão o traço [+L1] ou [+L2], ou ainda, eventualmente, um traço intermediário [L1/L2], conforme reúnem elementos mais desta ou daquela língua envolvida. Aplicando a escala de variação ao bilingüismo português-alemão, podemos visualizá-lo através do seguinte gráfico, onde < > é a notação para variável (o conjunto das variantes), e [] marca o traço:

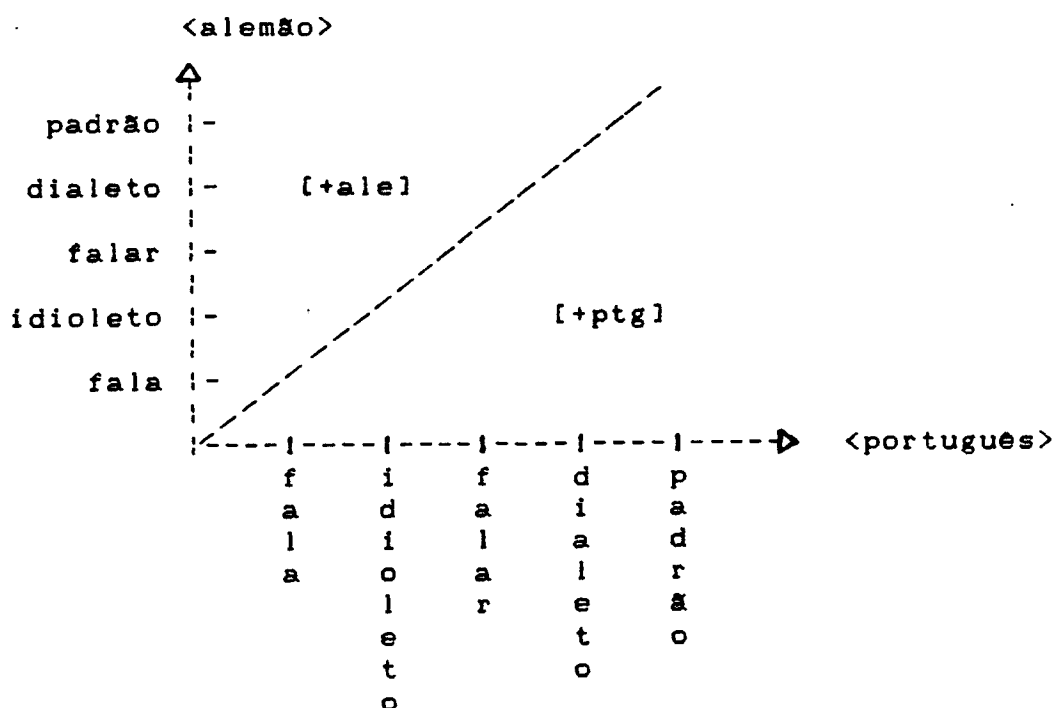


Fig. 2 - Gráfico da configuração lingüística aplicada a uma comunidade bilíngüe teuto-brasileira

Convém reiterar que o próprio padrão — por exemplo, o Hochdeutsch — é um dialeto do sistema geral da língua, no caso o

Deutsch (alemão). Embora equivalentes estruturalmente, o dialeto padrão e o dialeto não-padrão são funcionalmente conflitivos (SOARES, 1989, p.48-9). A solução educacional, no caso, seria um bidialetalismo funcional, reservando ao Hochdeutsch o papel de registro escrito e de leitura, enquanto que o falar local seria a forma de uso oral na comunicação diária.

Quando aplicado ao estudo do bilingüismo, o gráfico anterior pode servir para visualizar as características assinaladas por MACKEY. Consideremos a seguinte configuração, onde (a), (b), (c) e (d) são alunos possíveis:

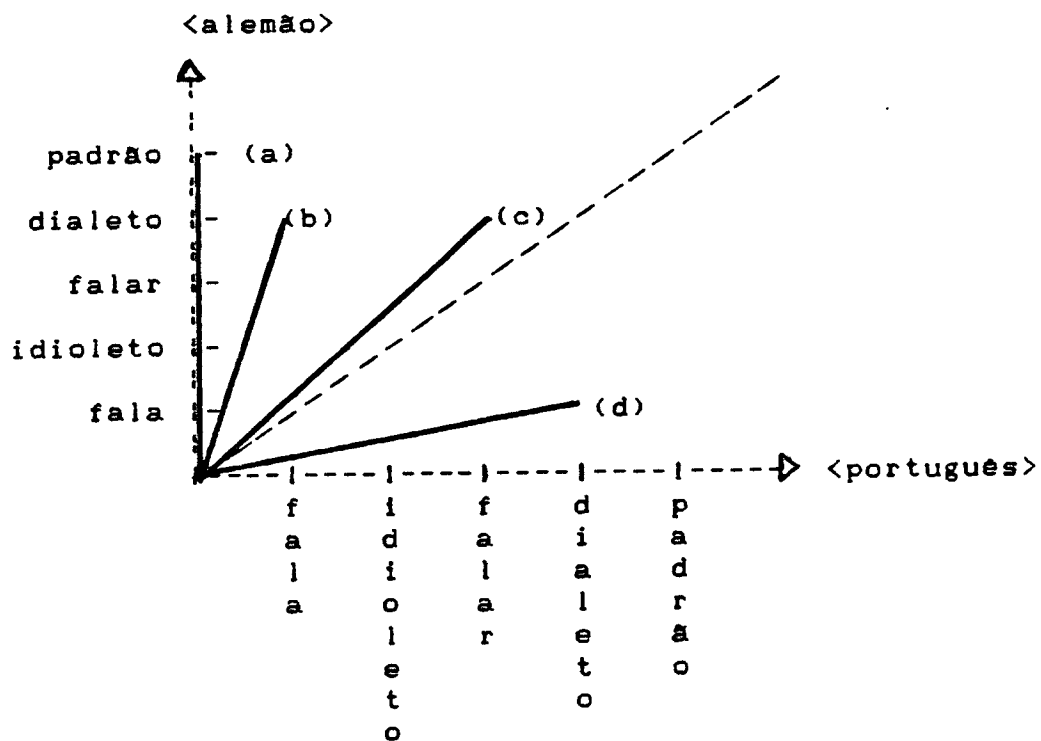


Fig. 3 - Gráfico exemplificativo das relações dos alunos com as diversas variantes na comunidade

Conforme a variável que se aplique ao gráfico acima, notaríamos, p.e., o seguinte:

- 1) no caso de ser a variável o grau de conhecimento das variantes envolvidas, (a) é monolíngüe em alemão, do qual domina a forma padrão; (b) fala primordialmente o dialeto local [+ale] e, do português, conhece alguns elementos da fala; de que (c) tem o controle do falar local, com um domínio que o torna praticamente um "bilíngüe coordenado", como se chama, na literatura especializada, aqueles falantes que dominam duas línguas quase igualmente bem, mantendo-as separadas, sem fundi-las, como no caso dos "bilíngües compostos". Quanto a (d), domina uma forma dialetal do português e, do alemão, conhece apenas alguns elementos da fala;
- 2) no caso da freqüência de uso das variantes, (a) utiliza com mais freqüência o **Hochdeutsch**; (b) e (c) o dialeto local teuto; e (d) o dialeto local do português;
- 3) no caso da função social das variantes, situando-se o seu uso no domínio da família, vemos que, para (a) a língua familiar é o **Hochdeutsch**, para (b) e (c) o dialeto local (digamos o **Hunsrückisch**) e, para (d), a forma dialetal de português.

Esquemmatizando, desta forma, o **continuum** de realizações lingüísticas da comunidade, colocamos grande ênfase na duplicidade de alternativas de comunicação. Para o indivíduo bilíngüe, oferece-se, em cada situação, a necessidade de optar

entre um código e outro. Essa escolha não ocorre aleatoriamente. Pelo contrário, encontra-se à mercê de diferentes fatores, muitos destes extra-lingüísticos, porque subjacentes às diferenças estruturais de ambas as línguas.

Em seu famoso Languages in contact, WEINREICH (1974, p.75) enumera critérios para determinar o que chama de "configuração de dominância". Entre esses critérios que ajudam a caracterizar qual das línguas envolvidas seria a dominante, estariam os seguintes:

- 1) competência relativa (relative proficiency): a língua dominante é aquela que o locutor maneja melhor a um dado momento de sua vida;
- 2) meio de emprego (expressão e compreensão escrita e oral);
- 3) ordem de aquisição e idade: supõe-se que a "primeira língua aprendida" (mother tongue, segundo WEINREICH) seja, por definição, dominante. A idade ideal para aprender uma segunda língua: 10 a 11 anos, segundo se defende normalmente;
- 4) utilidade para a comunicação;
- 5) envolvimento emocional: língua nativa, aprendida na infância, pode carregar um valor sentimental maior;
- 6) papel na promoção social: o valor de uma língua na promoção social poderia ser designado PRESTÍGIO. Mais do que qualquer outro critério de dominância, ele é determinado socialmente (op.cit., p.79);

7) valor literário-cultural;

8) configuração de dominância: a dominância de uma língua, para um indivíduo bilíngüe, pode ser interpretada como uma configuração específica ou conjunto de características em que a língua é classificada.

A par de fatores como estes, subjacentes ao uso lingüístico, os estudos do bilingüismo revelaram ainda a ocorrência de fenômenos como a *diglossia*, o *code-switching* e a mudança de código ou *language shift*.

O primeiro termo, cunhado por FERGUSON (1959), tem recebido definições como as seguintes:

Diglossia is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standard), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superimposed variety, the vehicle of a large and respected body of literature (written) either of an earlier period or in another speech community, which is learned by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community in ordinary conversation" (FERGUSON, 1959, p.325-40).

Diglossia is a particular kind of language standardization where two distinct varieties of a language exist side by side throughout the speech community (...) and where each the two varieties is assigned a definite social function" (TRUDGILL, 1974, p.117)

Outros autores, entretanto, deram uma dimensão nova ao

termo. FISHMAN (1972), p.e., diz que a diglossia inclui qualquer sociedade em que duas ou mais variedades de língua são utilizadas em circunstâncias distintas e diferenciadas entre si. Isto levaria à afirmação de que, em Harmonia, haveria uma situação diglôssica com o português sendo a variedade alta e o alemão local a variedade baixa. A se confirmar a especialização de funções para cada uma das línguas e a estabilidade do sistema, quem sabe.

"Diferentemente da situação de diglossia, em que a escolha do código a ser usado (inglês ou francês, por exemplo, no Canadá) é ditada por domínios de discurso, em *code-switching* os dois sistemas se mesclam no nível da sentença" (TARALLO & ALKMIN, 1987, p.13). Essa mescla no contexto frásico poderá ser apreciada, neste estudo, em citações de falas de informantes em que se verifique a alternância de código.

Quanto ao termo *language shift*, que WEINREICH (1974, p.107) definiu como sendo "the change from habitual use of one language to that of another", marca o deslocamento e substituição de um código por outro mais forte. Em rigor, dois sistemas lingüísticos em contato ou evoluem para um bilingüismo estável, ou se digladiam, e há a "morte" de uma das línguas, ou evoluem para sistemas mistos, como as línguas pidgin.

1.4 - APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Em geral, o indivíduo adquire o domínio de apenas uma língua, com a qual dá conta de suas necessidades de comunicação mais imediatas. Este é o indivíduo monolíngüe, ou unilíngüe, e essa língua, a sua "língua materna", ou "língua nativa", ou primeira língua".

Outras vezes, esse indivíduo procura aprender uma segunda, terceira ou quarta língua que, só a muito custo, chega a dominar completamente. Este, o indivíduo bilíngüe, ou plurilíngüe.

Por fim, há ainda o indivíduo que, desde pequeno, cresce em contato com duas línguas, cujo domínio adquire simultaneamente. Este é, então, um caso de **bilíngüismo simultâneo**, oposto ao anterior, que ELLIOT (1981, p.168) chama de **bilíngüismo sucessivo**.

Representam três situações diferentes, embora sustentem intersecções. Conforme o escopo teórico, fala-se, em "aquisição", quando ocorre subconscientemente como resultado da participação em comunicação natural. Por outra parte, envolverá "aprendizagem", quando for o resultado do estudo consciente das propriedades formais da língua (cf. ELLIS, 1986, p.261).

Há uma série de teorias a respeito da aquisição de uma

língua, cada qual enfatizando um lado da questão. Dispensarei a sua discussão, por nos centralizarmos mais no significado da aprendizagem na comunidade, visando confirmar e testar um certo número de hipóteses, e nada mais. Do mesmo modo, citaria alguns estudos, como os de LAMBERT e seus colaboradores (1972), no Canadá; as pesquisas de BERNSTEIN (1972) e a distinção entre "código restrito" e "código elaborado"; bem como o HEIDELBERGER Forschungsprojekt 'Pidgin-Deutsch' (1978), que estuda a "aquisição" do alemão por trabalhadores imigrantes estrangeiros, na Alemanha.

Cada um destes estudos adota uma linha própria, conforme a finalidade e a situação que procuram contemplar. LAMBERT et al. trata em especial do papel das atitudes e da motivação na aprendizagem de uma segunda língua. Partindo de uma teoria social psicológica da aprendizagem de línguas, assume-se que um indivíduo que esteja "adquirindo" com êxito uma segunda língua gradualmente adota vários aspectos do comportamento que caracterizam os membros de outro grupo lingüístico e cultural. Acredita-se que as tendências etnocêntricas do aprendiz e suas atitudes em relação ao outro grupo determinam seu sucesso na aprendizagem da nova língua. Sua motivação para aprender estaria, assim, sendo determinada por suas atitudes e por sua orientação em relação à aprendizagem de uma segunda língua. Essa orientação é instrumental se os propósitos do estudo da língua refletem valores mais utilitários, tais como progresso em uma ocupação, e

é integrativa se o estudante é orientado a aprender mais sobre a outra comunidade cultural como se desejasse tornar-se um membro potencial do outro grupo (op.cit., p.473-4).

JÁ BERNSTEIN procurou demonstrar, pelo menos para alguns tipos de inglês britânico, que há uma relação entre o uso desses dois códigos (o restrito e o elaborado) e a classe social da criança, na escola. O 'código elaborado', de acordo com BERNSTEIN, tende a ser usado em situações como um debate formal ou uma discussão acadêmica, sendo caracterizado lingüisticamente pelo uso de uma proporção mais ou menos alta de orações subordinadas, verbos na passiva, adjetivos, advérbios e conjunções incomuns e do pronome "eu". O 'código restrito', por outro lado, tenderia a ser empregado em situações informais, na família ou entre amigos. Lingüisticamente, é marcado por uma alta proporção de pronomes pessoais, particularmente "tu" e "eles", por questões breves solicitando a concordância do ouvinte, tais como "não é?", bem como pela ausência de traços do código elaborado. Em seus experimentos, BERNSTEIN mostrou que, ao passo que crianças da classe média tinham acesso a ambos os códigos (elaborado e restrito), algumas crianças da classe operária tinham acesso apenas ao código restrito. Estas descobertas provaram serem muito influentes no meio educacional. A teoria de BERNSTEIN tem sido vista como uma explicação possível para o seguinte fenômeno: conquanto a situação educacional exige a habilidade de usar o código elaborado, muitas crianças da classe operária não o usam.

No projeto de Heidelberg, por sua vez, a aquisição da língua é vista como um processo (relativamente demorado) com muitos estágios intermediários, cada estágio sendo caracterizado por um conjunto de regras gramaticais que o falante ou o grupo de falantes domina, num determinado momento (op.cit., p.3). Esses conjuntos podem ser considerados como variedades particulares da segunda língua. Assim, uma descrição simplificada do processo todo de aprendizagem pode ser feita em termos de uma aproximação passo a passo, percorrendo uma série de variedades intermediárias, em direção a uma "variedade(s) alvo(s)" (target variety). A natureza específica das diferentes variedades de fala, suas similaridades e diferenças, e a trajetória do processo são governadas por um conjunto de fatores extra-lingüísticos, como "tempo (i.e., duração da estadia do imigrante), tipo de trabalho, local, origem (i.e., mother tongue ou dialeto), grau de relacionamento social (i.e., intensidade de contato), status da família, mobilidade, sexo, idade (no momento da imigração), educação (escolaridade), atitudes individuais (p.e., motivação)". Correlações dos dados sintáticos com parâmetros extra-lingüísticos mostraram que o processo de aquisição é governado pelas seguintes seis variáveis, em ordem decrescente de influência: 1) contato com alemães durante as horas de lazer; 2) idade no momento da imigração; 3) contato com alemães no local de trabalho; 4) treinamento profissional no país de origem; 5) escolaridade (anos de comparecimento à escola); 6) duração da estadia.

Estes estudos poderão servir de comparação aos resultados obtidos na presente pesquisa (cap.7). Voltarei, eventualmente, a mencioná-los. Por enquanto, o que ainda se deve acrescentar de preliminar são os meios de aprendizagem de uma segunda língua e um levantamento de atitudes em relação ao bilingüismo.

Há várias maneiras de aprender/adquirir uma segunda língua que podem ser enumeradas como segue (v. SLAMA-CAZACU, 1979, p.97):

- 1) aquisição em um ambiente bilíngüe (família, comunidade bilíngüe);
- 2) aprendizagem/aquisição no ambiente em que é falada a segunda língua (num país estrangeiro, etc.);
- 3) aprendizagem individual (sem professor), através de um manual, mas sem discos ou fitas magnéticas, onde lições gradativas estejam registradas;
- 4) aprendizagem individual (sem professor), com o uso de discos e fitas magnéticas onde lições sejam registradas;
- 5) aprendizagem através de ensino, em sala de aula, com um professor previamente preparado e recursos à mão.

Em uma comunidade bilíngüe, notamos a presença sobretudo de (1) e (5). A relação entre a língua minoritária, aprendida na família e no meio social, e a língua majoritária, a ser aprendida na escola e no meio social, é, por sua vez, desi-

gual. Afinal, qual é o efeito real da escola sobre a aprendizagem do português? Sabe-se que, de algum modo, o indivíduo-aluno, ou indivíduo-amigo, qualquer que seja o papel social que desempenhe, aprende português. Resta a dúvida quanto à parcela de contribuição da escola nessa aprendizagem, e uma maneira de medir isto é através da identificação da variante falada pelo indivíduo. Essa variante poderá conter traços que atestam uma influência maior ou do meio social ou da escola.

No pólo oposto, encontra-se a língua minoritária. A sua manutenção significa a manutenção do bilingüismo e, a menos que haja uma motivação para tal, poderá, como aliás já assinalamos, ser deslocada pela língua mais forte. A própria condição de "bilingüe", poderá parecer difícil e, até, pernicioso manter. Existe, aliás, uma série de conceitos e preconceitos acerca do bilingüismo, positivos ou negativos, correntes no senso comum e literatura a respeito. Citemos alguns, com base num levantamento feito por KIELHÖFER & JONEKEIT (1983, p.9-10):

- Julgamentos positivos:

- (1) crianças bilíngües aprendem brincando com facilidade uma segunda língua que outras crianças, mais tarde na escola, só com esforço conseguem aprender;
- (2) elas aprendem essa segunda língua melhor e mais completamente do que, mais tarde, é possível;
- (3) crianças bilíngües são mais interessadas em línguas e se familiarizam melhor com elas do que as monolíngües;

- (4) crianças bilingües são mais tolerantes e mais abertas do que as monolingües;
- (5) crianças bilingües são mais flexíveis e se adaptam melhor a novas situações do que as monolingües;
- (6) crianças bilingües são mais inteligentes do que as monolingües.

Segundo KIELHÖFER & JONEKEIT (1983), estas asserções são encontráveis na maioria dos estudos especializados canadenses, americanos e belgas, depois de 1950. Já os julgamentos negativos sobre o bilingüismo provêm, na maior parte, da literatura especializada mais antiga (anterior a 1950) e se mantêm, hoje em dia, no entanto, como preconceitos.

- Julgamentos negativos:

- (1) com a aprendizagem simultânea de duas línguas, as crianças são exigidas demais;
- (2) crianças bilingües aprendem direito nem uma, nem a outra língua;
- (3) essas crianças ficam lingüisticamente atrasadas;
- (4) essas crianças não possuem língua materna;
- (5) essas crianças não podem ser criativas lingüisticamente;
- (6) crianças bilingües detêm um grau de inteligência menor;
- (7) essas crianças não têm fantasia, e pouca sensibilidade;
- (8) essas crianças são ambíguas, interesseiras e mentirosas;
- (9) essas crianças são desenraizadas e apátridas

— elas não têm pátria;

- (10) essas crianças freqüentemente gaguejam, são canhotas e desajeitadas;
- (11) essas crianças são desorientadas, instáveis, passivas nas atitudes;
- (12) essas crianças são superficiais;
- (13) essas crianças têm complexos de inferioridade;
- (14) essas crianças têm uma personalidade dividida - elas tendem à esquizofrenia.

- CAPÍTULO 2 -

BILINGÜISMO NO RIO GRANDE DO SUL

O Rio Grande do Sul é reconhecido internacionalmente como um manancial inesgotável à pesquisa lingüística. Situado no extremo sul do Brasil, guarda uma história de colonização muitas vezes escrita "à ferro e fogo", seja nas lutas de fronteiras, nas rotas de contrabando, na distância do Governo central, seja nos fluxos de imigrantes europeus iniciados no século XIX, "à foice e facão". Tudo isso tem contribuído para a formação de um complexo lingüístico amplo e diversificado, com inúmeras situações de contatos lingüísticos, ou seja, inúmeras situações em que o problema da aprendizagem do português compete com o uso alternativo de outra língua, aprendida naturalmente no meio familiar.

Neste capítulo, quero expor alguns dados sobre esse complexo de línguas em contato. A intenção é conhecer as tendências gerais com as quais se possa relacionar a questão da aprendizagem do português. Em função dos objetivos a que me proponho, isto se torna relevante, na medida em que ajuda a avaliar/interpretar os fatos particulares de Harmonia.

A preocupação que me orienta é a relação entre o bilingüismo na geração dos pais e sua continuidade na geração dos

filhos. Pressuponho uma situação típica com que se depara um casal, bilíngüe, quando se pergunta se vai ensinar ao(s) filho(s) a língua minoritária, ou apenas o português, ou ambas as línguas que domina. A meu ver, as exigências sociais de aprender português, em grau maior ou menor, estão no cerne dessa decisão, embora não sejam os únicos fatores determinantes em jogo. Daí, a razão de procurar uma visão mais ampla do problema.

Para tanto, basear-me-ei em dados do projeto "Bilingüismo no Rio Grande do Sul" (BIRS),* desenvolvido no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) pelo Prof. Walter Koch, a quem agradeço não só a permissão de usar desses dados, como também a oportunidade de ter trabalhado, praticamente me criado, no interior desse projeto.

A metodologia chama bastante atenção. Baseia-se em um levantamento por correspondência junto aos alistados — por conseguinte, jovens na casa dos 18 anos, pertencentes ao sexo masculino — que se apresentaram, em 1985-86 e 87, às Juntas de Serviço Militar de cada município. O questionário enviado às Juntas, para ser preenchido pelo alistado, indaga sobre a situação lingüística dos "ditos cujos" e de seus pais, como se pode apreciar abaixo, na fig.4.

*Na verdade, trata-se de um sub-projeto do "Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul" (ALERS), para o qual tem sido canalizada a maior parte das energias de 1989 para cá.

UFRGS - INST. DE LETRAS
ATLAS LINGÜÍSTICO E ET-
NOGRÁFICO DA REGIÃO SUL

Deixe em
branco este
espaço

Use letra de forma, uma em cada quadrado:

NOME DO ALISTADO (opcional)																												
ONDE MORA? LOCALIDADE:																												
										BAIRRO:																		
															MORA LÁ DESDE 19													
LUGAR DE NASCIMENTO:																												
										MUNICÍPIO:																		
															SIGLA DO ESTADO:													

Marque com um "X" a resposta certa:

EM CASA SÓ FALA O PORTUGUÊS? sim não

SE NÃO FALA SÓ O PORTU- alemão japonês ucraniano
GUÊS, QUE OUTRA LÍNGUA espanhol polonês outra
AINDA FALA EM CASA? italiano russo

Fala a língua marcada na pergunta anterior:

todos os dias muitas vezes raramente

QUANTOS IRMÃOS E IRMÃS TEM? irmãos: ___ / irmãs: ___

SOBRENOME DO PAI:																												
LUGAR DE NASCIMENTO DO PAI:																												
										MUNICÍPIO:																		
															SIGLA DO ESTADO:													

O PAI, ALÉM DO PORTU- nenhuma italiano russo
GUÊS, QUE OUTRA LÍNGUA alemão japonês ucraniano
FALA COM OS PARENTES? espanhol polonês outra

SOBRENOME DE SOLTEIRA DA MÃE:																												
LUGAR DE NASCIMENTO DA MÃE:																												
										MUNICÍPIO:																		
															SIGLA DO ESTADO:													

A MÃE, ALÉM DO PORTU- nenhuma italiano russo
GUÊS, QUE OUTRA LÍNGUA alemão japonês ucraniano
FALA COM OS PARENTES? espanhol polonês outra

Muito obrigado por ter colaborado conosco!

Fig. 4 - Questionário utilizado pelo BIRS, para ser aplicado pelas Juntas de Serviço Militar aos alistados de cada município.

A uniformidade dos informantes — em torno dos 18 anos e sexo masculino — permite que se compare os diferentes dados entre si, além de oferecer um critério comum para a obtenção da(s) média(s) do bilingüismo no Estado. É verdade que deixa de fora os representantes do sexo feminino, mas isso não deve alterar muita coisa, visto que aparecem de certa forma na geração dos pais.

Quanto a esta, não se tem certeza sobre a idade exata. Por sua vez, fixando a idade mínima de casar em 18 anos, dificilmente haverá um alistado com pais abaixo de 35, e fixando em 40 anos a idade máxima fecunda da mulher, dificilmente teremos pais (ou pelo menos mães) com mais de 58 anos. Isso leva a crer que a média de idade dos pais seja por volta de 45, ou uma idade entre 35 e 55 anos, que também serve para a comparação.

Por enquanto, importam dois aspectos: localização e índice de bilingüismo no Estado, nessas duas gerações.

2.1 - LOCALIZAÇÃO DO BILINGÜISMO

A idéia original do BIRS sempre foi o mapeamento do bilingüismo, embora não fosse a única. Contudo, dificuldades impostas pela realidade (v. KOCH & ALTENHOFEN, 1986), como o próprio analfabetismo entre os alistados, incapazes de preencherem o questionário sozinhos, e a dependência da colaboração das Juntas de Serviço Militar, acabaram impedindo, apesar dos

esforços empreendidos, que se recebesse os dados da totalidade dos municípios da pesquisa. Não obstante isso, conseguiu-se uma amostra bastante significativa que, por meio de procedimentos estatísticos, se presta a uma boa análise do bilingüismo, não só em termos de variação diatópica, como também no vislumbramento de processos sociais, como migrações e índices sócio-culturais.

A área atingida pelo projeto, até o momento (v. fig.5), apesar de apresentar lacunas, não impede que se chegue a um mapa pelo menos aproximativo da região de concentração das comunidades bilingües, alvo de nosso estudo puntual. A exatidão, é verdade, não será a desejada, mas a possível, para a finalidade utilitária de ter uma visão do "campo da pesquisa".

Assim, o mapa que apresento na fig.6, vale reiterar, é apenas uma aproximação para o fim específico de visualizar o alcance do nosso objeto de estudo no espaço. Para a sua elaboração, servi-me de informações adicionais obtidas de viagens de pesquisa de campo para o ALERS, além de registros escritos e dados da experiência pessoal. A localidade de Harmonia aparece, neste universo, marcada com um "X" característico.

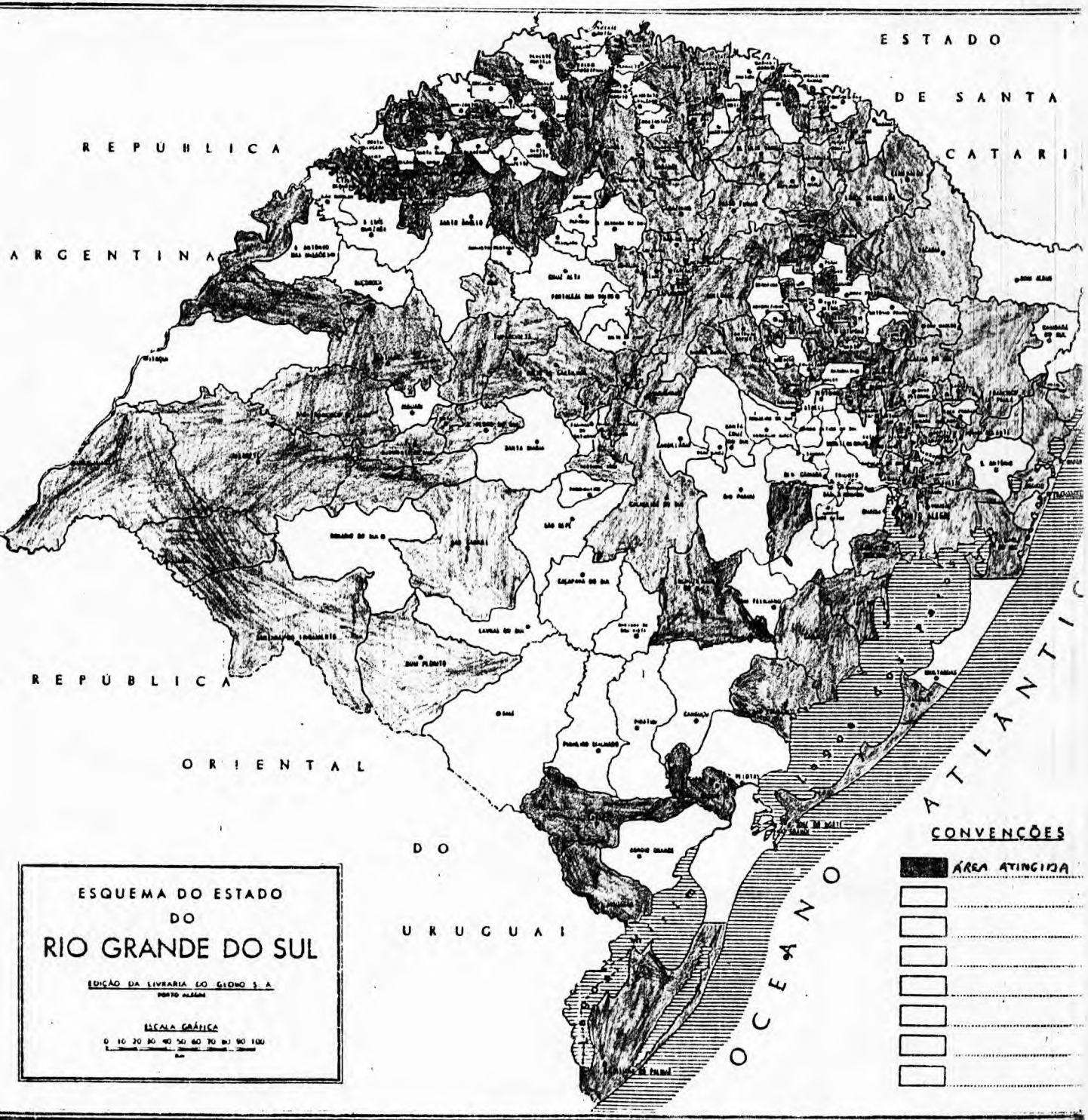


Fig. 5 - Área atingida pelo BIRS, até o presente momento: X é Harmonia

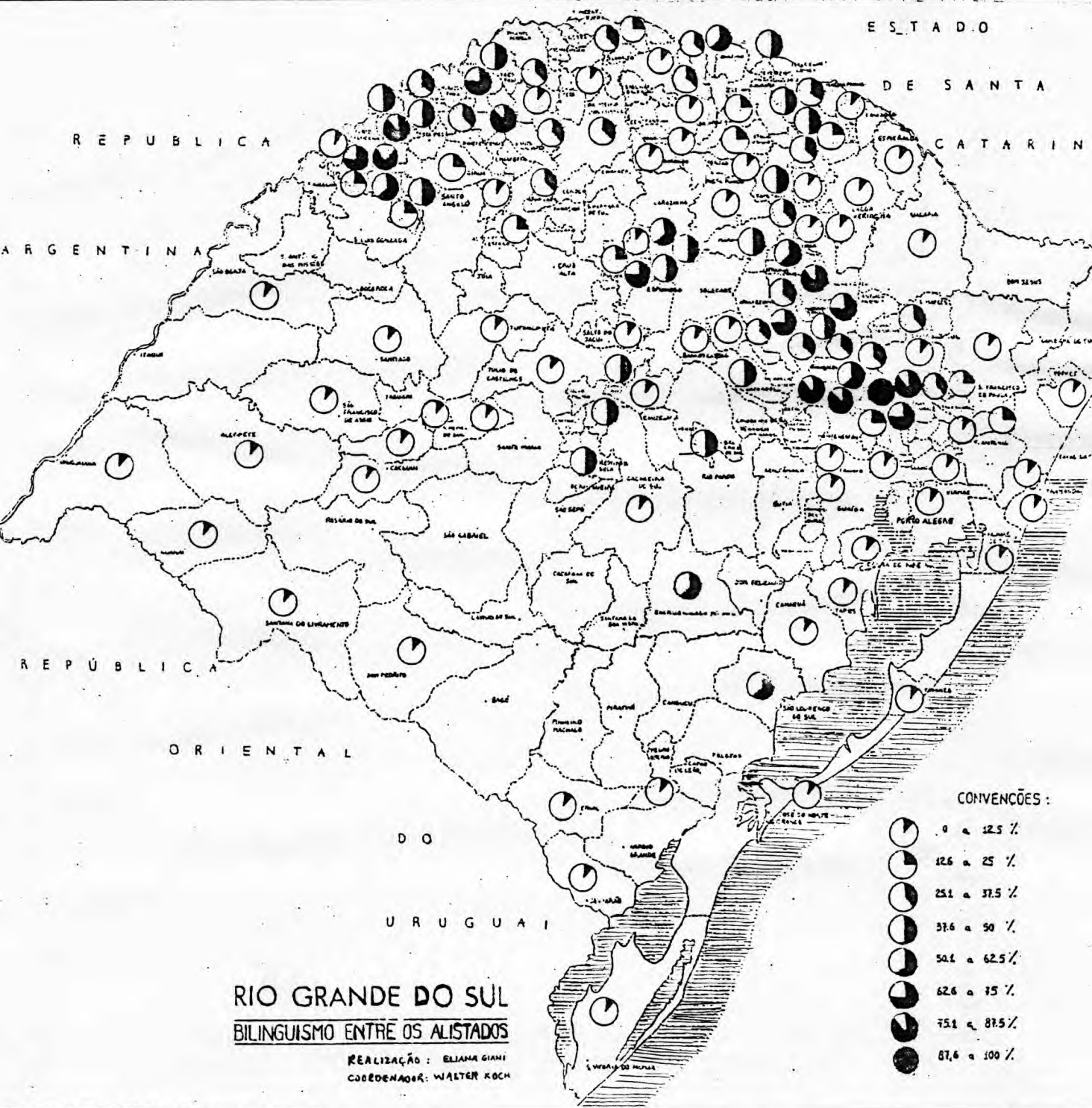


Fig. 6 - Mapa que dá a localização aproximada das áreas bilíngües do Rio Grande do Sul

A rigor, percebem-se três grandes "regiões bilingües" no Estado. Até bem pouco tempo, essas regiões despertaram o interesse dos educadores e autoridades no sentido de (re)introduzir na região de colonização italiana o ensino de italiano, na região de colonização alemã o ensino de alemão, na região da fronteira com o Uruguai o ensino de espanhol, e em núcleos urbanos o ensino de francês e inglês. Daí nasceu o projeto "Pluralismo de Línguas nas Escolas Públicas do Estado", com o qual se acreditava revitalizar e preservar línguas que, à certa altura do passado, paradoxalmente, já tinham sido inclusive alvo de perseguições. Como se vê, sopram novos ventos em nossos dias, e até mesmo a Constituição Estadual de 1989, em seu artigo 209, mais o § 2º, assegura o seguinte:

Art.209 - O Conselho Estadual de Educação assegurará ao sistema estadual de ensino flexibilidade técnico-pedagógico-administrativa, para o atendimento das peculiaridades sócio-culturais, econômicas ou outras específicas da comunidade.

§ 2º - Será estimulado o pluralismo de idiomas nas escolas, na medida em que atenda a uma demanda significativa de grupos interessados ou de origens étnicas diferentes.

O art.209 permitiria, p.e., a proposta de MATTOSO (1978) que defende a alfabetização de crianças de minorias étnicas, no dialeto materno aprendido em família.

Mais adiante, num parágrafo único, art.220, lê-se ainda

o seguinte, numa menção direta ou indireta a essas comunidades bilíngües que tentei delimitar na fig.6:

Parágrafo Único — É dever do Estado proteger e estimular as manifestações culturais dos diferentes grupos étnicos formadores da sociedade rio-grandense.

Ora, uma das teses desta pesquisa é que a questão da manutenção do bilingüismo encontra-se em estreita relação com as condições de aprendizagem do português, seja quando olharmos em direção ao passado, seja quando pensarmos no futuro dessas comunidades e nas transformações sociais que estão por vir.

2.2 - ÍNDICES DE BILINGÜISMO

A comunidade bilíngüe de Harmonia, no conjunto-universo formado pelo Rio Grande do Sul, está situada justamente em uma área que, pelos dados do BIRS, apresenta os índices de bilingüismo (alemão-português) mais elevados do Estado — em média, mais de 80%, tomando por base a geração dos alistados. Bom Princípio (92,86%), Feliz (87,79%), Nova Petrópolis (82,60%) e Salvador do Sul (80,30%) estão entre os municípios mais bilíngües.

Para conhecer a dimensão deste fato, basta compará-lo com a média geral do Estado. Analisando um total de 28.686 questionários relativos às enquetes dos 154 municípios que

generosamente responderam ao pedido do BIRS (v. fig.7), chegamos ao índice de 19,10% de bilingüismo entre os alistados.* Na geração dos pais, este percentual eleva-se para 30,85%. Em outras palavras, isto equivale a afirmar que, da geração dos pais para a geração dos filhos, houve uma redução de 11,75% no bilingüismo do Estado, num período de aproximadamente 18 anos, coincidente com a idade dos alistados, que vai desde 1967 a 1985, ou 1968 a 1986, ou ainda 1969 a 1987, conforme o ano do levantamento.

Para descobrir alguma relação com a aprendizagem do português, é preciso, no entanto, ir além. Neste particular, o questionário do BIRS propiciou que se analisasse esses índices, especificando se o pai e a mãe eram bilingües ou monolingües. Ao fim, obtiveram-se os seguintes resultados:

*Não incluídos os dados de Porto Alegre, capital do estado, com uma população de 1.300.000 habitantes (IBGE, 1989).

totais	pais 1.lg		pai 1.lg + mãe 2.lg		pai 2.lg + mãe 1.lg		pais 2.lg		?	
	1.lg	2.lg	1.lg	2.lg	1.lg	2.lg	1.lg	2.lg	1.lg	2.lg
pais										
47268	31158		676	676	851	851		13056	?	?
alist										
28686	15471	108	551	125	692	159	1778	4750	4714	338
%	99,3%	0,7%	81,5%	18,5%	81,3%	18,7%	27,2%	72,8%		
casam										
23634	15579		676		851		6528			
%	65,92%		2,88%		3,60%		27,62%			
total										
75954	46629	108	1227	801	1543	1010	1778	17806	4714	338
<p>alistados: monolíngües = 23.206 --- 80,90 % bilingües = 5.480 --- 19,10 %</p> <p>pais: monolíngües = 32.685 --- 69,15 % bilingües = 14.583 --- 30,85 %</p> <p>total: monolíngües = 55.891 --- 73,59 % bilingües = 20.063 --- 26,41 %</p>										

Fig. 7 - Quadro dos índices de bilingüismo entre a geração dos pais e a geração dos filhos alistados. 1.lg é monolíngüe; 2.lg, bilingüe

Admitindo uma correspondência entre bilingüismo e grupo étnico — haja vista que as línguas consideradas, com exceção do inglês e francês, existem basicamente como herança dos imigrantes, transmitida pela família — podemos correlacionar a manutenção do bilingüismo com casamentos exogâmicos e endogâmicos.

Partindo deste prisma, notamos percentuais muito baixos nos dois grupos mistos (pai1.lg + mãe2.lg e pai2.lg + mãe1.lg), o que confirma ainda mais o predomínio da endogamia sobre uniões de etnias diferentes. Obviamente, nossa amostra não exclui a ocorrência de um ou de outro tipo de par nos demais conjuntos (pais1.lg ou pais2.lg). Todavia, a diferença é tão grande que elimina qualquer reação de dúvida.

O que existe é uma perda significativa do bilingüismo para o monolingüismo. Ela será maior, nos casamentos exogâmicos, como já se supõe, mesmo sem os dados. O anormal, aqui, seriam índices elevados de manutenção do bilingüismo na geração dos filhos, fato que, nos nossos dados, chega a 18,5%, tanto para os casos onde a mãe é bilíngüe, quanto para as situações onde o é o pai. A conclusão imediata conduz-nos à afirmação de que a variável sexo exerce uma influência senão nula, ao menos bastante tímida sobre a manutenção do bilingüismo. Uma análise superficial de dados adicionais do BIRS comprova que a variável "meio social" é mais profícua para o caso.

Mas o que justificaria uma redução de 27,27% no bilingüismo em casamentos endogâmicos? Não dispomos de informações suficientes, para ousar uma resposta. Ela exige que se investigue, com maior detalhamento, a estrutura social onde o fenômeno ocorre.

O índice geral de 26,41%, que considera os dados das duas faixas etárias, 35-55 e 18 anos, soa bastante elevado para os padrões brasileiros. Em números absolutos, ele equivale a uma população de 2.420.001 habitantes, de um total estimado em 9.163.200, em 1990, conforme a projeção do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), baseada no censo de 1980 que somava 7.923.000 habitantes no Rio Grande do Sul. Face a essa constatação surge uma indagação: com todo esse contingente, por que razão têm sido tão escassos os trabalhos nessa área, tanto em termos de pesquisas, quanto em relação à escolarização? Não ignoro as pesquisas de Walter KOCH (1974), Vitalina FROSI (1983), Heinrich BUNSE (1975), Erich FAUSEL (1959), dentre outros, na área. Todavia, a densidade demográfica de pesquisadores neste laboratório bilíngüe parece bastante reduzida proporcionalmente ao campo. Assim, também, que se tenha conhecimento, praticamente inexistem trabalhos empíricos que dêem alguma orientação a quem empreenda esforços no sentido de adequar o ensino de português às peculiaridades sócio-culturais a que se refere o artigo 209 da Constituição. Isto é sintomático e, se estamos em busca de tendências, eis aí uma.

Evidentemente, nesses 26,41% não estão discriminadas as línguas que, no bojo das especificidades que trazem ao processo de aprendizagem do português, ainda dividem a realidade por dois, ou por três, ou quatro, cinco, e assim por diante, de modos que ela se torna menos perceptível aos olhos do observador

externo. Segundo a nossa amostra, de um total de 5.435 falantes bilingües, são os seguintes os índices de bilingüismo por língua:

total	ale	esp	ita	jap	pol	rus	ucr	outr	ncon
5435	3077	116	1845	23	216	2	2	55	99
100%	56,61%	2,13%	33,94%	0,42%	3,97%	0,04%	0,04%	1,01%	1,82%

Fig. 8 - Índices de bilingüismo por língua, no Rio Grande do Sul

Esta proporção entre o número de germanófonos e "italófonos" coincide com o que diz ROCHE (1969, p.656-7). Quanto ao número dos teuto-brasileiros, i.e., brasileiros cujo pai e mãe são de origem alemã, deve seguramente atingir um índice bem mais elevado.

2.3 - TENDÊNCIAS GERAIS

Vimos, anteriormente, dados que apontam para um paulatino retrocedimento do bilingüismo no Rio Grande do Sul. Pela amostra considerada, em 18 anos, a contar de 1967, houve uma redução de 11,75%, na média geral de falantes que dominavam uma segunda língua, ignorando o grau de proficiência, no caso. Esse índice baixou de 30,85%, na geração dos pais, para 19,10%, na geração dos filhos em idade de alistamento militar.

Mas essa redução certamente não se explica por uma mera decisão intra-familiar que determina que o filho aprenda apenas o português, como medida auxiliar contra problemas de comunicação e escolarização. Estamos na fase das hipóteses, e essa é uma delas.

Há outros fatores em jogo, sobretudo os que dizem respeito à estrutura social. Os ~~mass media~~, a urbanização, a integração, as migrações, as rotas de transporte, a administração, a quebra do isolamento, os negócios, a mobilidade social e a centralização da educação, tudo exerce pressões poderosas no sentido da uniformidade lingüística (GUMPERZ, 1984, p.38). Quando, nos estudos sobre os teuto-brasileiros, se menciona a expressão "penetração do português" (v. WILLEMS, 1940, p.205; ROCHE, 1969, p.654-6), isso nada mais é que o resultado de mudanças sociais nas comunidades que, de uma maneira ou outra, afetam os usos lingüísticos de seus membros. Uma tendência a ser evidenciada é que esses usos se uniformizam.

Não sabemos, porém, se esses 19,10% de alistados provêm do meio rural, numa comunidade bilíngüe típica, como é o mais provável, ou se vivem na cidade. Também não questionamos as características do bilingüismo informado, pois a descrição disso passa por estudos monográficos criteriosos e aprofundados, em comunidades específicas.

De resto, temos em mão os parâmetros gerais com os

quais é possível comparar os dados de Harmonia, sobretudo no tocante aos casamentos exogâmicos e relação do bilingüismo entre as gerações. Além disso, fica a constatação de que precisamos recorrer à estrutura social para entender a questão da aprendizagem do português face a uma situação de bilingüismo. Ela não se processa nos limites estritos de uma sala de aula. "Lá fora", no meio social, há inúmeros fatores operando, de maneira diversa, a favor ou contra a aprendizagem. A escola tem muita responsabilidade nesse processo e não pode simplesmente jogar a culpa de quaisquer deficiências do ensino nas condições sócio-culturais do aluno. Ela não pode fechar os olhos e "remar contra" a realidade local. Pelo contrário, cabe-lhe promover uma reflexão a partir de, i.e., partir do universo de experiências e valores do aluno.

Parte 2



⓪ Instrumento

- CAPÍTULO 3 -

O PARADIGMA DE REDES DE COMUNICAÇÃO

Chegou o momento de mergulhar no conjunto-universo das relações sociais de uma comunidade bilíngüe específica. Tão logo "nos jogamos" nesse sistema, fazemos parte da sua rede de comunicação. Segue que o nosso valor e significado, as atitudes em relação a nós, são estipulados de acordo com as normas que regulam as relações nessa rede. Se o nosso significado for de um "estranho querendo pesquisar como se aprende português no lugar", ou "um estranho querendo ver se aprendem português no lugar", ou "um rapaz querendo rir do português do lugar" — as interpretações são várias! — muito provavelmente obteremos dados que não coincidem com as relações normais entre os membros da comunidade. Como ressalta LABOV (1972a, p.158), "a speech community cannot be conceived as a group of speakers who all use the same forms; it is best defined as a group who share the same norms in regard to language."

A pesquisa de campo em uma dada comunidade tem, assim, de enfrentar problemas decorrentes da própria presença do pesquisador na área. Os efeitos de um observador externo nos dados obtidos são freqüentemente discutidos na literatura (LABOV, 1972a; MILROY, 1980). LABOV denomina-os de "paradoxo do observa-

dor": a linguagem na comunidade pode ser estudada somente por meio da coleta de ampla quantidade de fala natural, através de gravações de qualidade; contudo, um estranho que tente obter esses dados altera drasticamente o caráter do fenômeno que ele está observando.

Portanto, antes de simplesmente "jogar-se" na comunidade bilíngüe, convém controlar esses problemas e tê-los sempre ao alcance da observação. Em seu estudo sobre o **Black Vernacular English** dos grupos de rua do bairro de Harlem, em Nova Iorque, LABOV (1972b) usa um **insider** (participante interno) como intermediário para realizar a pesquisa sem, pelo menos parcialmente, sofrer as conseqüências do "paradoxo da observação". GUMPERZ (1970) às vezes usa um **insider** e outras vezes combina o uso de um **insider** com a observação inconspícua de um grupo pessoalmente recrutado.

Ora, no presente estudo, o próprio pesquisador é um **insider**. Vive desde os 7 anos, na comunidade. Fez o 1º grau aí; jogou bola em diversos campos de futebol da região; foi contratado por vários times; pendurou as chuteiras e foi fazer esta pesquisa.

A condição de **insider**, no entanto, apesar de vantajosa, ainda não satisfaz, por inteiro, a ansia pelo rigor científico. É preciso controlar também os efeitos advindos desta condição que,

embora menores, ainda assim podem afetar os dados. Afinal, ninguém está livre de inimizades, preconceitos, invejas e muitos outros comportamentos que, na intimidade, vêm mais facilmente à tona.

Neste sentido, a análise de "redes de comunicação", que já definimos como sendo, em sentido amplo, o estudo das relações em um dado sistema contínuo, representa uma "estratégia estrutural", "um construto analítico" para captar a quantidade de informação desejada (BORTONI, 1985, p.69). Mais do que um esquema metafórico para a descrição de relações sociais, o conceito de rede é um "instrumento analítico", um "conjunto de procedimentos" que podem ajudar a neutralizar os efeitos da observação (MILROY, 1980, p.45).

Como membro da comunidade desde a infância, espero movimentar-me de forma bastante natural e espontânea, no interior dessas redes de comunicação, sem causar qualquer estranhamento e sem sequer ser muito notado nos meus propósitos de investigação. Com o auxílio do conceito de rede social, devo admitir com MILROY (1980, p.43-4), sou capaz de analisar, e em certa medida controlar, o caráter de meu relacionamento com o grupo que vou observar. Se torna possível equipar-se com um status que não é nem o de participante interno (*insider*), nem externo (*outsider*), mas algo de ambos - um amigo de um amigo, ou mais tecnicamente, um contato de rede de segunda ordem (BOISSEVAIN, 1974, apud

MILROY, op.cit.).

A ênfase passa do indivíduo em isolamento para as relações entre os indivíduos. Isto é, em sentido amplo, paralelo à tradição lingüística que privilegia mais os aspectos funcionais do que os formais. Em sentido restrito, está relacionado ao estudo da variação lingüística que reconhece os modelos e densidade da comunicação humana como uma variável mediadora entre os diferentes usos da língua e as características sócio-ecológicas da comunidade de fala (HYMES, 1974). Neste sentido, o modelo de redes de comunicação representa uma espécie de refinamento do modelo clássico de LABOV, como tem lembrado a própria BORTONI, em palestras que proferiu.

3.1 - DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDOS DE REDES

O paradigma de redes nas ciências humanas desenvolveu-se sobretudo em duas tradições principais, a saber na psicologia e na antropologia social.

A primeira, da psicologia, provém da área de pesquisas de pequenos grupos, artificialmente construídos sob condições experimentais. A técnica mais utilizada é a sociométrica, também definida como a técnica de "nomear", que serve basicamente como um esquema para medida de contatos interpessoais. Pode consistir em uma simples pergunta do tipo "quem são seus três melhores

amigos no grupo X?" ou em uma bateria de questões referentes a tópico e local, frequência de interações e outros aspectos do contato interpessoal (v. MORENO, 1963 e GUIMARÃES, 1972, apud BORTONI, 1985, p.71).

A segunda, no âmbito da antropologia social, seguiu principalmente o método da **observação participante** em comunidades reais. Seu foco principal tem sido o conteúdo normativo das relações, decorrentes das expectativas que os indivíduos mantêm, uns com os outros, de acordo com suas características sociais e atributos. BARNES (1954, apud BORTONI, 1985) é quem começa a aplicação do paradigma nessa área, num estudo que desenvolveu na vila norueguesa de Bremnes.

Ora, tanto pequenos grupos experimentais quanto comunidades representam estratégias para tornar os modelos de comportamento acessíveis à investigação empírica. Assim, para BARNES, a idéia de rede aparece como a imagem de um campo social, constituído de pontos e linhas, respectivamente elementos e relações do sistema social. Isso, de algum modo, conduziu à percepção de características estruturais e de conteúdo nas redes, avaliadas, na literatura da área, em termos de densidade, multiplexidade e complexidade de papéis sociais.

O conceito de densidade é equivalente à noção matemática de completude, i.e., o número de ligações que

efetivamente existem como uma proporção do número máximo de ligações que poderiam existir. Em comunidades pequenas e tradicionais, "onde todo mundo conhece todo mundo", a densidade é alta; nas grandes cidades, por outro lado, a densidade é baixa (BORTONI, 1989, p.169). Podemos visualizar esses dois tipos gerais de redes como nas figuras 9.1 e 9.2 (fonte: MILROY, 1980, p.20), onde o indivíduo, cuja rede está sendo estudada, é representado pelo asterisco e as outras pessoas da rede por pontos. As linhas correspondem aos contatos entre os indivíduos. Nesta perspectiva, dir-se-á que as redes são, respectivamente, de alta e de baixa densidade.

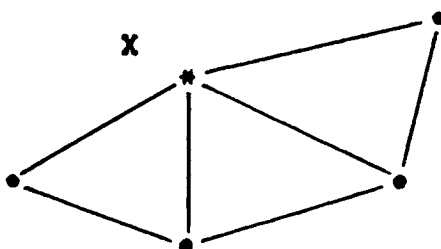


Fig. 9.1 - Estrutura de rede pessoal de alta densidade: X é o ponto focado da rede

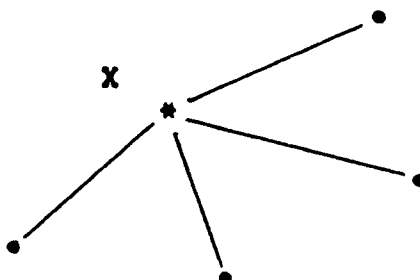


Fig. 9.2 - Estrutura de rede pessoal de baixa densidade: X é o ponto focado da rede

Aliada à alta densidade, ocorre a multiplexidade, ou

seja, as pessoas se relacionam em diversas condições, como parentes, vizinhos, parceiros no trabalho, no lazer, etc. Em comunidades de baixa densidade, os laços tendem a ser "uniplex", e não "multiplex". Exemplos de relações uniplex são as que se estabelecem entre patrão e empregado ou médico e paciente, nas sociedades urbanas e tecnologicamente desenvolvidas (BORTONI, 1989, p.169).

É possível descrever uma rede como sendo mais ou menos densa do que outra, ao invés de simplesmente defini-la, em termos absolutos da distinção binária entre redes abertas e fechadas. Além disso, somando-se ao grau de multiplexidade, é possível determinar zonas de redes, como o faz MILROY (1980), para o seu estudo em Belfast, na Irlanda.

O princípio é o mesmo: cada pessoa pode ser vista como um foco do qual irradiam linhas em direção a pontos (pessoas com as quais ela está em contato). Essas pessoas que estão ligadas diretamente a ela podem ser caracterizadas como pertencentes a sua zona de rede de "primeira ordem". Cada uma dessas pessoas, por sua vez, pode entrar em contato com outras que ele não conhece, com as quais, contudo, poderia entrar em contato via indivíduos de sua zona de primeira ordem. Essas pessoas conectadas mais distantemente formam a zona de "segunda ordem" da pessoa, como fica visualizado na fig.9.3 (fonte: MILROY, 1980, p.48).

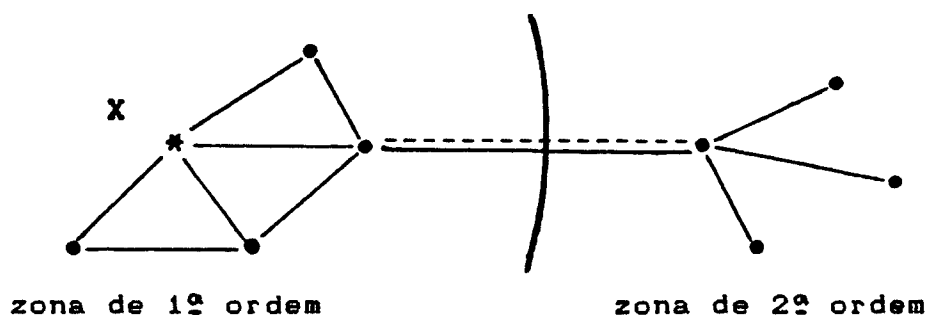


Fig. 9.3 - Estrutura de rede pessoal de alta densidade, mostrando as zonas de primeira e segunda ordem. X é o ponto focado da rede

Qual a utilidade disso para a pesquisa de campo? Segundo MILROY, o pesquisador pode entrar como o "amigo do amigo" da zona de segunda ordem, o "parente do parente" da zona de segunda ordem, e assim por diante, o que o identifica não mais como um **outsider** "atemorizante", mas alguém com quem se pode conversar relativamente à vontade. Tenho utilizado este procedimento nos levantamentos de campo para o ALERS, e a experiência mostra que a ida direto à zona de primeira ordem dificilmente é bem-sucedida. Há que se fazer reconhecer como tendo alguma ligação familiar à rede; um meio de consegui-lo é através da zona de segunda ordem, onde estão o dono do boliche, a professora, o pessoal da EMATER, o padre, etc..

Este recurso me será bastante útil mesmo na pesquisa de Harmonia, quando explorarei relações de parentesco, ainda que longínquas; amizades do tempo de futebol; o próprio falar teuto-brasileiro local auxiliará nesse intento; a "popularidade" de meu pai, alfaiate e exímio jogador de cartas, também um ponto a favor

para me fazer reconhecido como um membro da comunidade. Em outras palavras, procurarei aumentar a multiplexidade da minha interação com os informantes, ressaltando relações de parentesco, amizades, trabalho, etc.

3.2 - APLICAÇÃO EM ESTUDOS SOCIOLINGÜÍSTICOS

Os estudos sociolingüísticos de redes têm caminhado basicamente para dois tipos de ensaios, como observa BORTONI (1985). De um lado, estão estudos interessados no processo pelo qual comunidades não-monolíngües tendem ou em direção a uma diglossia estável, ou em direção ao deslocamento de uma variedade de língua em favor de outra. Fazem parte os estudos do *code-switching* e da mudança de código (*language shift*), como em BLOM & GUMPERZ (1972), GUMPERZ (1976a), GAL (1978, 1979) e, mais recentemente, a dissertação de mestrado de STEINER (1989).

Do outro lado, há estudos preocupados com o aparente paradoxo da manutenção de variedades não-standard no repertório de comunidades urbanas, a despeito da opressiva influência normativa de uma língua *standard*. Situam-se nessa linha as pesquisas de LABOV (1972b), MILROY (1980) e da própria BORTONI (1985).

Como se vê, não tratam especificamente das condições pelas quais a variedade *standard*, no nosso caso representada pelo português, é aprendida em uma comunidade bilíngüe, e de como a

comunidade sente esta questão. O bilingüismo, aliás, entra somente nos estudos do primeiro tipo e, assim mesmo, em termos da convivência das línguas no mesmo ambiente social. Não obstante isso, esses estudos podem iluminar aspectos importantes no âmbito da metodologia.

Já mencionei alguns procedimentos adotados por MILROY (1980). Logo, começarei por MILROY.

O trabalho de campo de seu estudo em Belfast concentra-se em três comunidades de trabalhadores, selecionadas com base em uma escala de fatores sócio-geográficos. MILROY está interessada no vernáculo das classes proletárias. Sua preocupação inicial consiste em definir o seu relacionamento como pesquisadora com essas comunidades sob observação. A análise de redes, segundo ela, a habilita a definir esse relacionamento de forma sistemática, como "amiga de um amigo" da zona de rede de segunda ordem, conforme já descrevi. Sua maior contribuição foi demonstrar que o conteúdo e estrutura das ligações da rede individual de cada informante podiam ser observados e quantificados.

Cinco variáveis fonológicas foram escolhidas como indicadores do vernáculo local. Através de técnicas estatísticas de correlação, procedeu-se à comparação dos escores lingüísticos com os escores de redes, o que permitiu comprovar uma das maiores

hipóteses do estudo: mesmo quando as variáveis de idade, sexo e classe social são tomadas como constantes, "the closer an individual's network ties are with his local community, the closer his language approximates to localized vernacular norms" (op.cit., p.175). Assim, as redes densas e multiplex ali encontradas funcionam como um reforço dos valores lingüísticos e culturais locais, isolando seus membros da influência da cultura dominante.

Conclusões similares parecem repetir-se na maioria dos demais estudos. Estudando quatro gangs de prè-adolescentes do Harlem, LABOV constatou uma correlação positiva entre o grau de integração de cada membro dos grupos e sua aderência à gramática do Black Vernacular English, concluindo que a estrutura altamente coesiva dos grupos exerceu forte controle sobre a assim chamada cultura vernacular. Para chegar a estes resultados, LABOV valeu-se amplamente da técnica sociométrica. Foi perguntado a cada um o nome do melhor amigo e, com base no número de nomes dados como amigos preferenciais, de nomes recebidos e de nomes dados reciprocamente, construiu-se as redes sociométricas. A partir daí, LABOV classificou os cores, membros secundários e periféricos das gangs, e identificou os lames, meninos isolados que não guardavam contato fechado com os membros da gang.

A pesquisa de BORTONI (1985) transcorre praticamente no mesmo âmbito das anteriores. Seu interesse repousa sobre o

fenômeno da mobilidade geográfica da zona rural para a urbana e se detêm sobre o processo sociolingüístico, que acompanha essa transição, de transformação de dialetos rurais brasileiros em variedades urbanas. No seu estudo — desenvolvido ao longo de um ano de observação participante em Brazlândia, cidade-satélite de Brasília — BORTONI conclui a favor de uma forte relação entre o processo de difusão dialetal do migrante adulto do sexo masculino (representada pela aquisição da variante padrão da regra) e características qualitativas e quantitativas de suas redes sociais. Para sua surpresa, não se confirmou a mesma relação no grupo das mulheres. BORTONI explica, então, que a difusão dialetal no caso das mulheres é motivada principalmente pela convivência com o marido e com os filhos já crescidos, de formas que as mulheres não estariam "indo" à cidade, mas que a cidade estaria "vindo" até elas. Elas, de fato, vivem ainda muito confinadas às relações de parentesco e de vizinhança.

Na parte metodológica, BORTONI procura com muito afincamento um tratamento quantitativo dos dados. Para caracterizar as redes dos 32 informantes (15 homens e 17 mulheres), vale-se dos índices de integração e de urbanização — ligados respectivamente ao número e às características das pessoas com quem o migrante se relaciona socialmente — que, no fim, são correlacionadas com quatro variáveis lingüísticas do dialeto caipira.

No pólo oposto, mais próximo do nosso "campo de pesqui-

sa", encontramos os estudos relacionados a situações de bilíngüismo. Realizam-se em comunidades tradicionais, numa situação muito parecida à de Harmonia.

Assim se sucede no estudo clássico de BLOM & GUMPERZ (1972) sobre o *code-switching* em Hennesberget, uma comunidade de 1.300 habitantes no norte da Noruega. O objetivo central destes pesquisadores era descobrir por que razão os falantes da comunidade alternam seu desempenho lingüístico entre duas variedades, *bokmål* e *ranamål*, quando todos eles as dominam, as duas. A primeira delas, *bokmål*, é na verdade o norueguês padrão do norte do país, aprendido na escola e usado na igreja. A segunda, *ranamål*, corresponde ao dialeto local da região, falado no lar e na vizinhança.

Para desvendar o problema, os autores detiveram-se basicamente em dois grupos: um constituído por redes fechadas de artesãos localmente empregados, e o outro formando redes mais dispersas da população, associadas a pessoas de fora, como estudantes em férias. Os resultados evidenciaram que a seleção de uma e outra variedade é diferentemente padronizada, nos dois grupos, revelando um espelhamento entre a escolha da variedade e o sistema de valores locais da comunidade. Assim, a *ranamål* são associados valores da identidade, da solidariedade e da igualdade, enfim, valores locais; a *bokmål* associam-se atividades pan-norueguesas, i.e., valores que dizem respeito a interesses

políticos, culturais e econômicos a nível nacional.

Segundo BLOM & GUMPERZ, esse sistema dual de valores locais e não-locais e as diferentes situações com que se deparam os membros da comunidade operam para afetar sua interpretação do significado social das variáveis que eles empregam. Nesse contexto, a "elite" de Hemnes viu a forma padrão como a sua norma, e usou o dialeto somente para um efeito especial de algum tipo, como fazer brincadeira, ou inquirir sobre atividades pessoais no meio de uma transação de negócio. Este tipo de *switching* foi apropriadamente denominado pelos autores de "metafórico", distinto do *switching* "situacional" característico do grupo "não-elite". Dentro deste grupo, o uso da forma padrão com outras pessoas da localidade é visto como um ato descortês de dissociação.

Num estudo posterior, desta vez em uma comunidade de camponeses no Gail Valley, em Kärnten, na Austria, GUMPERZ (1976) se detém sobre o processo de gradativa substituição (*language shift*) do esloveno, falado localmente, pelo alemão, de mais prestígio. Esse processo, segundo GUMPERZ, "reflete basicamente mudanças na estrutura de relações inter-pessoais, mais do que alterações no ambiente extra-lingüístico" (op.cit., p.19, apud BORTONI, 1985, p.86). Até recentemente pelo menos, mudanças sociais não haviam destruído o sistema local de redes fechadas sobrepostas. Com o desenvolvimento econômico, houve uma espécie

de "dispersamento" das redes. A análise enfocou a rotina comunicativa dos residentes e as convenções que governam suas interações com interlocutores de categorias sociais variadas.

Estudo semelhante foi efetuado por GAL (1978; 1979), em Oberwart (Felsőőr), uma pequena comunidade bilingüe em alemão e húngaro localizada na fronteira da Austria com a Hungria e rodeada há cerca de 400 anos por aldeias monolíngües de alemão. Aproximadamente 1/4 dos 5.000 residentes são bilingües e descendem da comunidade original de camponeses húngaros. Em contraste com a maioria monolíngüe, os camponeses têm sido bilingües em húngaro e alemão por séculos.

Por sua vez, a prosperidade econômica e conseqüente modernização desde o século passado levou a população jovem de um trabalho camponês, na agricultura, a um trabalho industrial, e o alemão se converteu num símbolo de prestígio e dinheiro, aplicável àqueles que estavam empregados, não aos camponeses, aos quais é associado o húngaro. GAL argumenta que "é através de seus efeitos na forma das redes sociais, nos *statuses* que os falantes querem sustentar e na associação cultural entre variedades lingüísticas e grupos sociais que fatores macrosociológicos podem influenciar as escolhas de língua pelos falantes, nas interações diárias" (GAL, 1979, p.17). E conclui que "the simultaneous use of language choice for stylistic rhetorical purposes, as well as for signaling social group membership is an indication that

language change is in progress: The community is shifting from invariable use of one language to invariable use of another" (GAL, 1978, p.237).

GAL baseia sua análise do índice de uso de cada uma das variedades possíveis - húngaro (H), húngaro/alemão (H/A) e alemão (A) - em termos da sua escolha pelos falantes de acordo com diferentes interlocutores, em diferentes situações. É, aliás, o procedimento adotado também por STEINER (1989). Em seguida, foram construídas escalas implicacionais, com a idade e o grau de camponato servindo de fatores principais na determinação da posição do falante na escala. Cada falante foi, então, classificado num continuum desde o "mais camponês" ao "mais urbanizado".

Enfim, o que se pode tomar de lição mais instrutiva até agora é que as redes densas, cujos laços são contraídos em territórios limitados, são encontradas em grupos de nível sócio-econômico mais baixo e tradicional, onde prevalece a orientação para a identidade. "Em termos sociolinguísticos, verifica-se que nestes grupos há uma forte tendência à preservação do vernáculo, i.e., da variedade usada no lar e no círculo de amigos e vizinhos. Os indivíduos que conseguem engajar-se no processo de mobilidade social, por outro lado, contraem redes mais esparsas e estão, conseqüentemente, mais abertos à influência das pressões padronizadoras da cultura dominante, inclusive da língua padrão"

(BORTONI, 1989, p.171).

Isso deve levar-nos, desde já, a ir pensando no papel da aprendizagem do português na relação dos membros da comunidade bilingüe de Harmonia 1) com a cultura maior dominante e 2) com as características das suas redes de comunicação.

- CAPÍTULO 4 -

O MODELO APLICADO A HARMONIA

"Método", diz ACKOFF (In: HEGENBERG, 1976, p.11-116, apud LAKATOS, 1986, p.40), "é uma forma de selecionar técnicas, forma de avaliar alternativas para ação científica... Assim, enquanto as técnicas utilizadas por um cientista são fruto de suas decisões, o modo pelo qual tais decisões são tomadas depende de suas regras de decisão. Métodos são regras de escolha; técnicas são as próprias escolhas."

Na pesquisa de Harmonia, as regras de escolha são ditadas pelo próprio objeto de estudo, onde ele se realiza.

No princípio, era a dúvida: o que condiciona a aprendizagem do português, na comunidade bilingüe? Eu me via seduzido pela possibilidade de medir o desempenho lingüístico de monolíngües e bilingües, separá-los em dois grupos (desempenho A e B), fazer as devidas correlações, e concluir, se o bilingüismo ou o alemão condicionavam negativamente a aprendizagem do português, ou não. Esta intenção esbarrou em várias incertezas: 1) as carências na aprendizagem do português não são problema exclusivo de populações bilingües; elas ocorrem entre monolíngües

tão ou senão mais freqüentemente; 2) grande parte dessas carências são devidas a condições do ensino em geral que nada têm a ver com o bilingüismo, de modos que não existe uma base segura para tal pretensão de pesquisa; 3) o número de bilíngües e monolíngües, na comunidade, é desproporcional e impossibilita a comparação significativa de desempenhos. Estes aspectos surgiram justamente ao refletir sobre as regras de escolha, i.e., as regras que definiam as técnicas com as quais chegaria às redes de comunicação.

Ao mesmo tempo, eu observava, em diferentes situações sociais do dia-a-dia, comportamentos lingüísticos que me induziam a inverter o pólo da questão: o que a aprendizagem do português condiciona, na comunidade bilíngüe?

Eu via os sócios da Cooperativa local, quinquagenários falantes de alemão, com dificuldades de levantar voz nas reuniões em português. Eu via professores alarmados com alunos que "trocavam as letras". Eu via a geração mais nova adequando o seu português, de modo a encobrir vestígios de um sotaque. Eu via velhos lendo mais que jovens; lendo em alemão. Via crianças de pais bilíngües com dificuldades de comunicação com os avôs. Ouvia um diretor esperar o dia em que não mais se falasse alemão, que, segundo ele, seria o dia em que os alunos, finalmente, aprenderiam português. Eu via grupos de jovens embarcarem no ônibus, falando alemão, e via interlocutores insistindo no português.

Duvia outros alternando entre um código e outro, como se buscassem "mostrar simpatia" e, ao mesmo tempo, "dar provas" de que sabiam português. Eu observava crianças falando alemão e via outras que não falavam, porque os pais tinham decidido que "aprenderiam português". Eu via a escola reclamar quando falavam alemão, porque os alunos tinham que "aprender português". Tudo isso eu queria entender e poder explicar de forma sistemática e cientificamente fundamentada. Para tanto, tinha de orientar o método a um ponto, em que fosse possível discernir os diferentes valores sociais e atitudes em jogo.

Um grande auxiliar, neste sentido, foi a noção de domínio, como a define FISHMAN (1972, p.20):

...domain is a socio-cultural construct abstracted from topics of communication, relationships between communicators, and locales of communication, in accord with the institutions of a society and the spheres of activity of a speech community, in such a way that individual behavior and social patterns can be distinguished from each other and yet related to each other. The domain is a higher-order abstraction or summarization which is arrived at from a detailed study of the face-to-face interactions in which language choice is embedded.

O conceito foi proposto para especificar os contextos de papéis institucionais mais amplos em que o uso habitual da língua num meio multilíngüe ocorre. Incluem-se como domínios relevantes a família, amizades, religião, educação, trabalho e

administração. Ao reunir dados apropriados a um desses domínios, o investigador abstrai ou tira amostras de situações sociais ao nível da interação face-a-face, envolvendo local, relações de papel e tópicos próprios desse domínio. Por exemplo, estudando o uso habitual da língua na família, o investigador coleta os dados considerando interações próprias desse domínio (como pai-filho, marido-esposa, avô-neto, etc.), em locais próprios desse domínio (o lar, o pátio da casa) relativos a tópicos próprios desse domínio (como comportamento das crianças, dia-a-dia da família, etc.).

FISHMAN sugere ainda uma escala, com base nos domínios discursivos de cada código em contato, para verificar os graus de integração e de segregação de grupos de falantes imigrados em uma comunidade, cujo resultado dimensiona e esclarece a questão do bilingüismo e do retorno (ou não) ao monolingüismo. Afinal, pergunta-se, em que medida o falante (ou um grupo de falantes) se integra na comunidade, ou dela se segrega, preservando, dessa forma, sua identidade cultural, étnica e, sobretudo, lingüística (TARALLO & ALKMIN, 1987)?

Estendendo o conceito de "domínio" ao paradigma de redes de comunicação, vemos que cada domínio funciona semelhante-mente a uma zona de rede. Tomemos, p.e., uma criança que vai à escola. Seus domínios de relações diárias certamente são a família, a escola e as amizades, cada qual com interações, locais e

tópicos próprios. Quer dizer, em cada um desses domínios estabelecem-se redes de comunicação com características próprias, tais como qualidade da comunicação e frequência de uso de cada código, alemão e português.

Sendo assim, as regras de escolha das técnicas de coleta de dados para este estudo devem considerar os domínios principais em que ocorre a maioria das relações sociais do indivíduo. Ora, a família, em muitos estudos do comportamento multilíngüe, figura entre os domínios mais cruciais. O multilingüismo frequentemente começa na família e depende, em função disso, para ser encorajado, senão protegido.

Estudos de GREENFIELD (1972), numa comunidade de fala porto-riquenha, em Nova Iorque, revelaram, p.e., que, entre indivíduos falantes de espanhol e inglês, espanhol foi primariamente associado com família e secundariamente com amizade (os dois, família e amizade constituindo uma rede de valores ligados à intimidade). Enquanto isso, o inglês foi primariamente associado com religião, trabalho e educação (os três constituindo a rede de valores de *status*).

Enfim, a noção ajuda-nos a organizar e tornar mais clara a pesquisa dos dados, que poderia assumir a seguinte configuração:

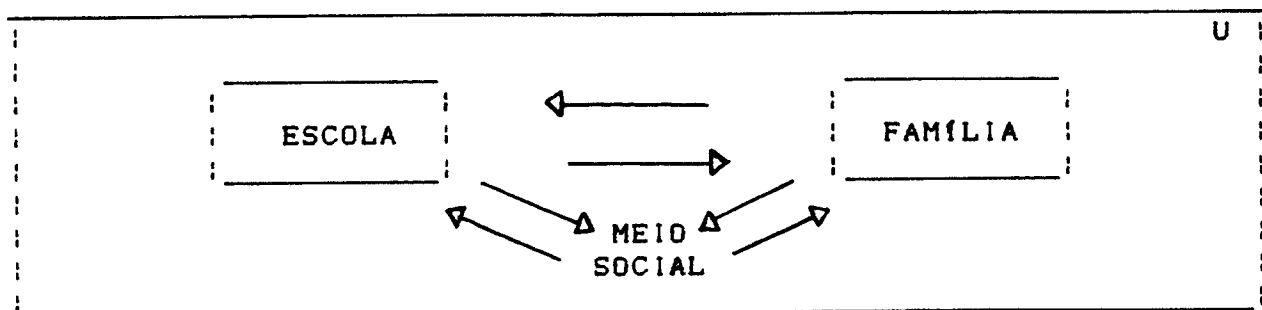


Fig. 10 - Esquema dos domínios da pesquisa

Uma descrição completa do nosso objeto de estudo teria que elucidar esses dois domínios, ou melhor, três, se considerarmos o "meio social" uma síntese dos demais — amizade, trabalho, religião e administração — externos à família e à escola. Isto é uma simplificação útil. Em comunidades rurais, onde a família é a pedra fundamental das relações do indivíduo, e onde as relações de trabalho, amizade, religião e, muitas vezes, inclusive administração, se incorporam ao seu âmbito, o ponto de vista social praticamente se resume ao que é externo e interno à família, estranho ou familiar.

O conjunto-universo de Harmonia, no entanto, comporta uma série de famílias e escolas. Nova abstração teria de ser feita, para definir os informantes da pesquisa; e um critério já se apresenta como válido: convém que sejam indivíduos participantes de ambos os domínios, escola e família, o que equivale a dizer que sejam alunos.

Mas quais alunos, de qual ou quais escolas? Respondemos primeiro à segunda parte da pergunta, recorrendo à estrutura superficial da rede escolar de Harmonia.

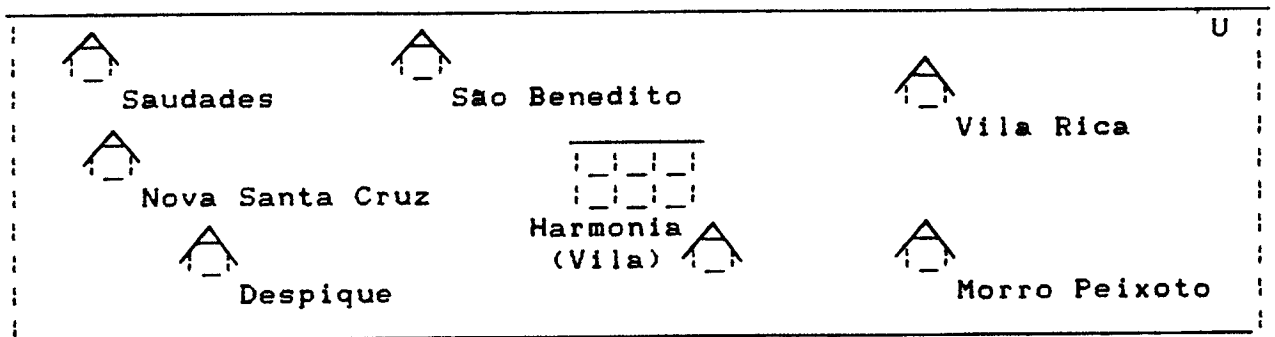


Fig. 11 - Rede escolar da comunidade de Harmonia

No esquema, detectamos uma escola **central** de 1^o e 2^o Grau situada na vila de Harmonia, para a qual afluem alunos de localidades circunvizinhas, onde se encontram escolas de 1^o a 4^o série que chamarei de **periféricas**, porque se situam justamente em torno do centro. Semelhante sistema levou à decisão de escolher alunos da 5^o série da escola central, lembrando razões parecidas às que DAMKE (1988, p.46) expõe, em sua dissertação de mestrado: "...nesta série as escolas maiores recebem alunos de outras escolas menores e mais isoladas. Isto provoca uma **heterogeneidade** muito grande quanto aos níveis de aprendizagem e à **proficiência** destes alunos na língua portuguesa. É nesta série que acontece o maior número de desistências e reprovações nas escolas do município..."

Acrescente-se ainda que, à entrada na 5ª série, ocorre uma mudança na rede de comunicação de parte dos alunos. De uma rede local "família-escola(1)" (mais próxima do lar e, possivelmente, mais densa) o aluno passa a uma rede "família-escola(2)" (mais distante e, inicialmente, mais dispersa, em função dos novos colegas, professores e ambiente). Por tudo isso, a 5ª série pode ser considerada uma boa média do conjunto-universo representado pela comunidade de Harmonia.

Tomada esta decisão, travou-se um primeiro contato com a Escola Cenecista Sagrado Coração de Jesus, a escola central do conjunto U da fig.11, a fim de avaliar a constituição da 5ª série local. Havia duas turmas, uma diurna e outra noturna, perfazendo um total de 51 alunos matriculados, nesta série. A cada aluno constante das listas de chamada de ambas as turmas foi designado um número de identificação, de 01 a 51, para facilitar o tratamento quantitativo dos futuros dados. Para tanto, aproveitou-se as próprias listas de chamada, iniciando pelo primeiro aluno da turma da tarde (composta de 34 inscritos) e terminando pelo último do turno da noite (que eram mais 17), de modos que figuram na lista também as evasões. Já estava definida uma amostra importante da pesquisa (v. fig.12).

ALUN NOME	PAI	MAE	LOC	NAT
01 ADRIANO BIRNFELD	CLAUDIO BIRNFELD	MARIA GORETE BIRNFELD	Harmon.	Despique
02 ALEX SANDRO CHRIST VENTURINI	ECELMO VENTURINI	CITA ELISABETA CHRIST	Morr Peixoto	Cacap d Sul
03 ANACILDA Ma. D AZEREDO MASSENA	PEDRO CACILDO MASSENA	Ma.NADIR D AZERED MASSENA	Harmon.Vila	Nova Bassano
04 ANDRE SCHNEIDER	MILTON SCHNEIDER	JULITA SCHNEIDER	Harmon.	Sarandi
05 ANDRE JOSE SCHNEIDER	LEO HEDIO SCHNEIDER	INES CECILIA SCHNEIDER	Harmon.M Azu	Harmon.M Azu
06 ANDREA MARIA SCHNEIDER	-----	-----	-----	-----
07 ANGELA MARIA HARTMANN	MARCOS HARTMANN	LIRIA TEREZINHA HARTMANN	Morr d Cedro	Harmon.M Ced
08 DANIEL ALEXANDRE REICHERT	INACIO L. REICHERT	EVA OSCARINA REICHERT	N Sta Cruz	N Sta Cruz
09 DANIELA MARIA GRIEBELER	ERNO GRIEBELER	NELSI MARIA GRIEBELER	Harmon.	Estanc Velha
10 ELISANDRA RAQUEL DOS SANTOS	JOAO S. DOS SANTOS	MARIA MARLISE DOS SANTOS	Morr d Cedro	Bananal
11 GUILHERME DE CARLI DRESCH	-----	-----	Harmon.Vila	-----
12 IVAN CASSIO LAUERMANN	JOAO OSVALDO LAUERMANN	MARIA JULIETA LAUERMANN	Harmon.Vila	Harmon.Vila
13 JAIR ROBERTO RAMBO	ALMIRO ROQUE RAMBO	TEREZINHA LUCIA RAMBO	S Benedito	S Benedito
14 JOICE MARIA SCHNEIDER	MARCOS EDVINO SCHNEIDER	MARIA REGINA SCHNEIDER	Harmon.	Harmon.
15 JULIANO REICHERT	ALOISIO OSCAR REICHERT	JULIA LEDI REICHERT	Morr Peixoto	Morr Peixoto
16 LUCIANO ANTONIO LUNKES	JOAO ROQUE LUNKES	MARIA LURDES LUNKES	Harmon.	Bom Princip
17 MARCELO ALTENHOFEN	EMILIO ALTENHOFEN	IRENE LUCIA ALTENHOFEN	Harmon.Vila	Harmon.
18 MARCELO HILGERT	OSCAR JOSE HILGERT	DULCE AMALIA HILGERT	Harmon.M Azu	Harmon.M Azu
19 MARCELO RHODEN	AUGUSTO WILIBALDO RHODEN	NAIR RHODEN	N Sta Cruz	N Sta Cruz
20 MARCIA CRISTINA HARTMANN	SIMPLICIO HARTMANN	ANA NELDA HARTMANN	Morr d Cedro	N Sta Cruz
21 MARCIA SIMONE WEYH	DARCI WEYH (PIBI)	MARIA SHIRLEI WEYH	N Sta Cruz	N Sta Cruz
22 NADIA BEATRIZ SCHNEIDER	JOSE RUDI S. (FUCHS)	MARIA IRACI SCHNEIDER	Harmon.L Ler	Harmon.L Ler
23 OSMARINO WEYH	DARCI WEYH (PIBI)	MARIA SHIRLEI WEYH	N Sta Cruz	N Sta Cruz
24 PAULO ANDRE SCHAEDLER	ROMEU ALCIDO SCHAEDLER	EDI LUCIA SCHAEDLER	N Sta Cruz	N Sta Cruz
25 PAULO LUCIANO CALSING	JORGE MIGUEL CALSING	MARIA CALSING	N Sta Cruz	N Sta Cruz
26 PATRICIA MARIA DEVES	ALVERI ALOISIO D. (CHIC)	CLAIR ROVENA DEVES	Harmon.Vila	Harmon.Vila
27 SALETE RITTER	ALOISIO RUDI RITTER	CECILIA MARIA RITTER	Harmon.	Harmon.
28 SAMUEL REICHERT	JOSE EUGENIO REICHERT	MARLENE REICHERT	N Sta Cruz	N Sta Cruz
29 SERGIO LUIZ MACHADO DE LIMA	SERGIO ANTONIO DE LIMA	MARIA GLADIS MACHAD D LIM	Harmon.V Ric	B Retiro Sul
30 SERGIO RICARDO GRIEBELER	ERNO GRIEBELER	NELSI MARIA GRIEBELER	Harmon.	Estanc Velha
31 SILEIA JOSIANE DOS SANTOS	FRANCISCO ROSA D SANTOS	LUCIA MARIA DOS SANTOS	Harmon.Vila	Harmon.Vila
32 SIMONE WEBER	ERNO IGNACIO WEBER (fal)	MIRIAM MARIA WEBER	N Sta Cruz	N Sta Cruz
33 WILLIAN BOESING DOS SANTOS	JOSE DOS SANTOS	Ma.DOLORES BOESING D SANT	Harmon.M Azu	Sao Paulo/SP
34 ETSON ROBERTO DA SILVA	WILMAR DA SILVA	MARIA LUCINDA DA SILVA	Harmon.	-----
35 AGADA ORTH	-----	-----	-----	-----
36 BERNADETE MARIA ORTH	JOSE GUDBERT ORTH	LIRIA MARIA ORTH	Morr Peixoto	Morr Peixoto
37 EDUARDO JOSE RHODEN	OTAVIO RHODEN	LEONIDA Ma. MAYER RHODEN	Harmon.	Medianeir/PR
38 FABIANO JACO HAHN	PEDRO SERGIO HAHN	SELITA MARIA RECH HAHN	Harmon.	Harmon.
39 GUSTAVO HENSEL	PAULO JOSE HENSEL	MERICE PETRONILA HENSEL	Tupandi	Tupandi
40 HELIO FINGER	-----	-----	-----	-----
41 JAIME JOSE ORTH	PLINIO CARLOS ORTH	ERMELITA ORTH	Morr Peixoto	Morr Peixoto
42 JOSE MARCELO GRAEF	ALMIRO ALOISIO GRAEF	VELEDA MAGDALENA GRAEF	S Benedito	S Benedito
43 JOSE OSVINO WEYH	DARCI WEYH (PIBI)	MARIA SHIRLEI WEYH	N Sta Cruz	N Sta Cruz
44 LAERCIO ALMEIDA DE MELLO	LAURO TEIXEIRA D MELLO	IRENE ALMEIDA DE MELLO	N Sta Cruz	N Sta Cruz
45 LUCIO ALMEIDA DE MELLO	LAURO TEIXEIRA D MELLO	IRENE ALMEIDA DE MELLO	N Sta Cruz	N Sta Cruz
46 MARCIO JOSE KLASSMANN	NELSON JOSE KLASSMANN	HELENA KLASSMANN	Harmon.	Harmon.
47 MARIA JANICE SCHNEIDER	JOSE EGON SCHNEIDER	MARIA CLARISE SCHNEIDER	Vila Rica	Vila Rica
48 NEUSA MARIA EBERHARDT	-----	-----	-----	-----
49 RENE DELMAR RAMGRAB	ARI JOSE RAMGRAB	HEDVIGES IOLANDA RAMGRAB	Harmon.Vila	Harmon.Vila
50 ROGERIO GASPAR RAMGRAB	ENIO ALBINO GASPAR R.	MARIA HEDI RAMGRAB	Morr Peixoto	Morr Peixoto
51 ROSELI TERESINHA PETRY	ALCENO WILIBALDO PETRY	ROSA MARIA PETRY	Despique	Despique

Fig. 12 - Alunos da pesquisa na 5ª série



Fig. 13 - Alunos da 5ª série A (turno da tarde)



Fig. 14 - Alunos da 5ª série B (turno da noite)

Uma avaliação prévia mostrava que havia, entre esses alunos, representantes de toda a área da comunidade. Além disso, estudavam na turma da noite alunos de idade um pouco mais elevada (até 20 anos) que, após breve jejum de alguns anos, haviam decidido pela retomada dos estudos. Isto, a meu ver, aumentava a representatividade do corpus.

4.1 - METODOLOGIA NO MEIO SOCIAL

Antes de proceder à coleta dos dados propriamente dita, convinha que se fizesse um levantamento de informações sobre a comunidade em si — história, geografia e estrutura social. Documentos antigos, escritos, fotografias, ou mesmo documentos vivos, como a memória das pessoas, serviram de base para esse levantamento. Um mapa mais ou menos completo, com a rede de estradas, de escolas e de localidades, e a delimitação da comunidade da pesquisa, foi providenciado. Através da observação participante, coletou-se toda informação possível sobre as instituições e os hábitos sociais dos membros da comunidade. Estudos etnográficos do falar local teuto-brasileiro, nos mesmos moldes, permitiram verificar relações históricas no contato do imigrante com o novo meio. Do mesmo modo, identificou-se uma escala de variantes lingüísticas que ia do [+ ale] ao [+ ptg], a serem estudadas no domínio da família. Em suma, cabia uma pesquisa do "meio social".

4.2 - METODOLOGIA NAS ESCOLAS PERIFÉRICAS

Essa pesquisa, no entanto, precisava ser complementada com dados obtidos nos demais domínios, "escola" e "família", que, na verdade, são parte integrante do "meio social". Por exemplo, faltava, antes de iniciar o estudo na 5ª série da escola central, conhecer algo do background de cada aluno informante, o que incluía conhecer as características das localidades e escolas periféricas de onde provinha.

Por esta razão, "toquei-me", num fusca branco ano 73, em direção a cada uma das escolas periféricas. Procurava chegar no período do recreio, a fim de observar as relações entre os alunos e, ao mesmo tempo, encontrar os professores livres para uma conversa. Em todas as situações, me acolhiam muito bem, dizendo-se, inclusive, felizes com visitas, visto que contribuíam para tirá-los um pouco do abandono a que se sentiam relegados. A maior parte já me conhecia, incluindo-se alunos. Eu tinha toda a liberdade de "fazer as pesquisas que bem quisesse fazer".

Num primeiro momento, explicava que pretendia ver "como é isso de uma criança aprender português, num meio onde quase todo mundo fala alemão". E aproveitava para "ver" as reações dos professores ao problema. Conforme o tempo e disponibilidade, discutia brevemente alguns tópicos, seguindo um roteiro previamente elaborado que consistia no seguinte:

- 1 - O problema: ensinar português a crianças que têm como primeira língua o alemão. Como a escola reage ao problema?
- 2 - Como as crianças vêem isso? Elas se esforçam em falar português em sala de aula? A maioria é bilíngüe?
- 3 - Os professores são bilíngües?
- 4 - O professor explica em alemão, se for preciso? Há necessidade de explicar certas coisas em alemão?
- 5 - Como convivem alunos bilíngües com monolíngües? Há integração entre eles?
- 6 - Quais os alunos com melhor desempenho em português?
- 7 - Constituição das salas: número médio de alunos.
- 8 - Livros didáticos: utilizados? Como são?
- 9 - O que, no seu entender, seria preciso para aprender bem e corretamente o português?
- 10 - Você defende o bilíngüismo? Têm filhos? Eles falam alemão? Com que frequência?
- 11 - Índice de repetência: em qual série e matéria é maior?
- 12 - Alfabetização: como é a evolução do aluno? Ritmo? Problemas? Os primeiros dias?
- 13 - A escola promove alguma vivência social adicional ao procedimento normal de aula? O que acha do ensino de alemão na escola?

Estas questões não necessariamente foram tratadas de uma só vez, nem na ordem em que consta. Também deixou-se de lado a gravação das conversas, por achar que causaria um ambiente de desconfiança bastante prejudicial. Ademais, eu concentrava todas as energias na observação participante, apostando na naturalidade e espontaneidade que a minha condição de membro da

comunidade podia favorecer.

O passo seguinte da pesquisa consistia em ir conversar com os alunos. Novamente, um roteiro serviu de orientação, algo como o que segue:

Ressaltar que se quer bater um papo. Preferem em português ou em alemão? Qual língua lhes parece mais fácil? Todo mundo "fala" alemão? Todo mundo "sabe" alemão? Gostariam de aprender alemão na escola? Por quê? Achrom importante falar português? Como se julgam mais? Brasileiro ou alemão? Se interessam por coisas da Alemanha? Em casa, quando a seleção da Alemanha joga contra o Brasil, para quem torcem? Conhecem algum alemão importante? Gostariam de, algum dia, ir À Alemanha? Qual a matéria de aula que acham mais difícil? E se tivessem que aprender alemão, na escola? Em casa, costumam falar sobre antigamente? OBJETIVO GERAL: analisar o papel da identidade entre os alunos da localidade, bem como as suas atitudes em relação ao alemão.

Muitas destas perguntas mostraram serem avançadas demais para a idade das crianças. Cabe ressaltar que faziam parte de um experimento inicial de contato com a realidade, acrescido de brincadeiras e perguntas de identificação e cumprimento. Por este motivo, novamente dispensou-se a gravação. Somente mais tarde, após ter visitado todas as escolas periféricas e detectado comportamentos importantes para a confirmação de minhas hipóteses sobre a aprendizagem do português, é que retornei para gravar, nas 1^{as} séries, as provas do que observara.

Por enquanto, mais uma aplicação se fazia oportuna. Eu ia munido do questionário do BIRS (v. fig.4) que, uma vez preen-

chido, permitiria calcular o índice de bilingüismo da localidade e obter dados sobre a constituição das famílias. O seu preenchimento sempre foi auxiliado tanto por mim, quanto pelo(a) professor(a), e me dava a oportunidade de descobrir relações importantes, principalmente no uso do alemão e grau de compreensão do português. Aplicou-se o questionário em todas as quatro séries iniciais, exigindo constantemente uma dupla ida à escola, quando funcionasse em dois turnos. Isso revertia em um ganho final na observação e contato com os alunos, propiciando experiências muito agradáveis e instrutivas, como alunos oferecendo *Frühstück* ou merenda; alunos mostrando os seus livros de leitura, no recreio; alunos cantando para o visitante. As vezes, juntavam-se as turmas, outras vezes conviviam mais de uma série na mesma sala, dado o número reduzido de alunos.

4.3 - METODOLOGIA NA ESCOLA CENTRAL

De maneira geral, estes contatos, nas escolas periféricas, tiveram um papel fundamental na determinação dos instrumentos de pesquisa na 5ª série. Também aqui, iniciou-se com os procedimentos descritos até agora, incluindo a aplicação do questionário do BIRS. Também aqui, houve a colaboração exemplar da escola na realização da pesquisa. A qualquer hora, quando bem quisesse, as suas portas estavam abertas para meus experimentos, sem obstáculos que dificultassem o trabalho.

Nestas condições, segui com a aplicação de uma bateria de três questionários que inquiriam sobre a "rede de comunicação", "bilingüismo" e "intracomunicação do aluno", sendo os dois últimos inspirados em questionários sociolingüísticos como os de ERTHAL (1977).

O primeiro deles, por sua vez, consistia no histórico de uma semana e, tal como os dois outros, devia ser preenchido à mão pelo próprio aluno. Em caso de dúvida, eu me prontificava a esclarecer o fato, como aliás procedia antes de iniciar o preenchimento. A apresentação do questionário, em forma de plano de atividades, devia facilitar o trabalho (v. fig.15).

No segundo e terceiro questionários, bastava que o aluno marcasse um "X" na coluna correspondente à resposta às perguntas "que língua fala/falou em/com...?" e "em que língua...?" — numa escala que envolvia [só ale], [+ ale], [ale/ptg], [+ptg] e [só ptg]. Essa forma de inquirição levou a um ganho considerável em clareza e precisão de resultados (v. fig.16 e 17).

A aplicação destes questionários serviu, ao mesmo tempo, para testar as perguntas normalmente formuladas em pesquisas sociolingüísticas. Me parecia ser bastante difícil a um indivíduo bilíngüe como eu responder em que língua eu sonhava ou pensava, quanto mais para uma criança, para quem tudo permanecia muito subjetivo. Assim, também me importunava que essas crianças

de tão tenra idade já tivessem namorado ou namorada, ou que tivessem patrão, ou conversassem com pessoas da prefeitura. Não obstante, lembrou-me uma definição de MATTOSO (1978, p.37), segundo a qual "o comportamento não é a mesma coisa que, por exemplo, o cérebro; o comportamento é uma manifestação da operação de 'algo'. Assim, o comportamento da linguagem pode dar uma visão do que está atrás dela: o cérebro e a cultura." É precisamente esta definição de comportamento que rege a aplicação dos questionários e demais experimentos.

REDE DE COMUNICAÇÃO DO ALUNO Nº _____
 Histórico de uma semana

		onde esteve ou costuma estar?	com quem?	língua usada?
2a-feira	manhã			
	tarde			
	noite			
3a-feira	manhã			
	tarde			
	noite			
4a-feira	manhã			
	tarde			
	noite			
5a-feira	manhã			
	tarde			
	noite			
6a-feira	manhã			
	tarde			
	noite			
sábado	manhã			
	tarde			
	noite			
domingo	manhã			
	tarde			
	noite			

Fig. 15 - Questionário sobre as redes de comunicação dos alunos da pesquisa

BILINGÜISMO DO ALUNO Nº _____
Localidade:

Que língua fala/falou...	ALEMÃO		ALEMÃO/PORTUGUES	PORTUGUES	
	sò	[+]		[+]	sò
1) em casa (com pais)?					
2) com parentes?					
3) com avôs?					
4) com irmãos?					
5) com amigos?					
6) na aula?					
7) no recreio?					
8) com professor, fora de aula?					
9) com vizinhos?					
10) namorado/namorada?					
11) com colegas de trabalho?					
12) com patrão/chefe?					
13) com o padre?					
14) com pessoal da prefeitura, etc.?					
15) nas compras?					
16) no bar, na bodega?					
17) durante a semana?					
18) no fim de semana?					

1 - Marque com um X com quem conversa mais seguido?

11 - Quem são as três pessoas com quem melhor se dá?

Fig. 16 - Questionário sobre os usos lingüísticos dos alunos da pesquisa

INTRACOMUNICAÇÃO DO ALUNO Nº _____

Em que língua...	ALEMÃO		ALEMÃO/PORTUGUES		PORTUGUES	
	só	[+]			[+]	só
conta piadas?						
calcula?						
faz seus planos?						
canta para si?						
sonha?						
pensa?						
reza?						
escreve recados/cartas?						
xinga para si?						
cumprimenta vizinhos?						
se confessa na igreja?						

Fig. 17 - Questionário sobre a intracomunicação dos alunos da pesquisa

As respostas dos alunos, devidamente controladas pelo investigador, para evitar idiossincrasias, constituem manifestações da operação de 'algo'. Ora, esse 'algo' equivale justamente ao que procuramos: as normas e valores subjacentes ao comportamento lingüístico. Se o aluno responde que fala [+ ptg] com a namorada, isso é uma manifestação de 'algo', possivelmente sua experiência, valores e rede social.

Procedimentos estatísticos podem ajudar na determinação

da "verdade dos fatos". Na análise das respostas ao questionário sobre o "bilingüismo" dos alunos, eles foram utilizados para identificar quatro tipos fundamentais de redes sociais: [+ ale], [ale^ptg], [aleVptg] e [+ ptg], conforme a frequência de uso de cada código em contato. Em certa medida, esta tipologia poderia equivaler a tipos de bilíngües, se correlacionarmos a frequência de uso com as características de graduação, função, alternância e interferência apontadas por MACKEY (1972).

Para classificar cada aluno segundo o tipo de rede, foram calculadas as médias gerais de cada resposta ao referido questionário, e elaborada, com base nessas médias, uma tabela-verdade que definia as regras de classificação dos quatro tipos de rede. Tabelas-verdade, ou tabelas de decisão, são um procedimento muito comum em Ciências da Computação, para resolver problemas de difícil solução (POLLACK et al., 1971; LONDON, 1972). A tabela elaborada para a nossa finalidade será apresentada na fig.36, quando expusermos os resultados da "pesquisa".

Novos experimentos de investigação do português do aluno deviam, no entanto, ser levados a efeito, a fim de não se conhecer apenas o grau de proficiência dos alunos nessa língua, mas também detectar alguma variável lingüística com que se pudessem correlacionar os diferentes grupos de redes. Três atividades foram, então, efetuadas: um ditado, uma leitura gravada e uma conversa gravada, justamente para medir aspectos das habilidades

de escrita, leitura e expressão oral em português.

O ditado tomou por base um conjunto de palavras listadas por DAMKE (1988), em seu estudo sobre a interferência do alemão na escrita do português, como bastante suscetíveis à troca de letras. Incluí as palavras "bergamota, galpão, bicharada, beijava, caprichoso, deitado, dirigindo, acidente, chegou, documento, calça, público, gurizada, madeira, coruja". São ao todo 15 verbetes aplicados pelo próprio professor, a fim de tomar por base a pronúncia normal que os alunos estavam acostumados a ouvir.

Este princípio estendeu-se à gravação da leitura de um texto pelos alunos. Para que a gravação fosse possível, e seus efeitos atenuados, entreguei o gravador secretamente ao professor e pedi-lhe se poderia passar de aluno em aluno, identificá-lo pelo nome e mandar que lesse um trecho, já delimitado, de uma história, datilografada sobre uma folha de ofício branca. O texto, transcrito abaixo, devia conter um número expressivo de consoantes sonoras, vibrantes, oclusivas e fricativas, mais suscetíveis à interferência. Além disso, devia ser coloquial e ser uma história. O objetivo era captar a presença de "sotaque" na leitura.

HISTÓRIA DE AMOR

I

João Bondoso era também João Grandão, o sujeito mais sem jeito da paróquia. Contam que sua cara costela, Dona Maria Chiquita, era assim meio catita pelos abraços do João. Os dois aliados nos dedos arranhavam os segredos em cafunês. E, quando não arranhavam, era um duelo de sombras da cabeça aos pés.

Ela, um retrato de janela que da noite para o dia veio a ser álbum de família. Ele, um carregador, vivia de um salário que era o contrário do seu sobrenome. E todo santo dia por ressantificar, toda noite no meio pra algo adiar. João Bondoso devia muito penar.

Até um dia treze do mês em que o diabo se fez e fez de João felizardo, embora com o resguardo do jogo do bicho e dos sonhos.

O acaso soltou um berro do tamanho do mundo, que se prostrou, o mundo, e até discurso saiu:
- Cidadãos beneméritos! Eu, João, o Grande, declaro oficialmente aberto o carnaval.

O feriado virou feriadão, e João deu senhor João. O gargalo da cerveja tomou a boca à mulher e tomou mais, até não poder. O bolso foi cofre público, e não faltaram súditos pra arrebatam à roda madame Society da moda!

- Ah! Senhora, por gentileza. Circula um pouco à nossa mesa, com seu andar de cavalo árabe e seus sapatos de salto alto que espetam no chão à árvore as folhas de outono do caminho.

Senhora não leve a mal. Senhora virou gari, e os seus saltos uma folhagem das folhas de outono do caminho.

Ah! Senhora também sabe assobiar. Puxou do seu revólver e pôs-se a revolver. Ficou toda axadrezada pro lado do João.

- Delegados do Juízo Final, saibam que deu cachorro na cabeça.

11

Dia de Nossa Senhora da Ressaca. Capítulo da volta ao lar.

- Abram alas que João Bobo vai passar. São Pedro já tá roncando. Confetes para banhá-lo.

João Bobo acua a janela e tudo que nela cabe. Fica na rua dela, em direção à dele que o mato cobriu. Vai meio mundo em cima; com paralelepípedos, vai uma rua a mais, a da matriz do cais, no porto de Porto Alegre — que é onde os sonhos velejam.

E se não mentir o tempo, ("se o vento soprar direito"), se não rasgar o peito com o coração martelando, inda hoje afaga a sombra de quem está esperando.

Abrirá por ventura a porta? Senão João arromba ela, até se espatifar com ela, a Maria detrás da porta, deserta de beijos e solução. Faz o gênio do Fausto arrombar - assim - coração!

No ônibus da linha três, que sempre pára pra pensar, decorou uma frase de amor. Devia sarar as feridas num piscar de olhos apenas, abracadâbricas investidas da humana guerra humana.

Saiu frase assim? Saíram dois tartamudos a conversar sem palavras. Saíram notícias do mundo, depois que João saiu do presidio de onde saiu. E saiu um novo duelo de sombras em desmazelo; não se contendo o João, um quebra-costelas saiu.

Se deu tempo para a frase, se o socorro veio a tempo, ninguém sabe. Dizem que João e Maria morreram felizes para sempre.

Antes de o professor iniciar a atividade gravada, sentei-me no fundo da sala, para observar o comportamento de todos os participantes da interação. Depois que o último aluno concluiu sua leitura, os papéis se alteraram, e eu entrei em cena para cumprimentá-los pelo bom desempenho e comentar alguns aspec-

tos da história. Na conversa, buscava conquistar a amizade deles, até poder argumentar que gostaria de conhecê-los todos pessoalmente — saber os seus nomes e onde moravam, para, qualquer dia, ir visitá-los — e que faria isso, gravando, pois "iria mais ligeiro e mais fácil".

Assim, realizei a gravação, em português, da fala de todos os alunos, um por um, na mesma sala, gentilmente cedida pelo professor. Para tanto, segui sempre as mesmas duas perguntas: 1) "como é o teu nome?" e 2) "onde é que tu mora?"

As perguntas mostraram-se extremamente produtivas, sobretudo do ponto de vista da sintaxe oral do aluno, do sotaque e da identidade, quanto ao modo como o aluno se identificava, como ficou evidenciado durante análise das respostas, transcritas foneticamente. Além disso, as respostas à segunda pergunta prestavam-se para a finalidade mais prática de localizar os alunos no mapa da área da pesquisa e, assim, saber como chegar às suas casas para a coleta de dados no domínio da família (v. fig.18).

4.4 - METODOLOGIA NA FAMÍLIA

Por razões óbvias, não poderia visitar as famílias de todos os alunos. Também não parecia necessário fazê-lo. Os dados parciais indicavam que bastaria escolher uma família por locali-

dade. Como na Vila de Harmonia se verificou uma classe operária bem definida, escolheu-se aí uma família a mais, adicional às famílias de agricultores, que predominam nas localidades periféricas. Não que nestas não se verificasse a mesma mobilidade social em direção ao operariado, mas a base, ainda assim, permanece predominantemente agrícola.

Restava a dúvida sobre quais famílias, de quais alunos. Analisou-se a localização destes no mapa, assim como também as condições de acesso às suas redes de zonas de primeira ordem, no domínio da família. Neste particular, considerei afinidades via zona de segunda ordem (através de meu pai ou de ex-colegas de futebol e escola), ressuscitei relações de parentesco mesmo que longínquas, identifiquei minha família como cultivadora dos mesmos hábitos sócio-culturais e, sobretudo, me expressei em alemão, no falar local diário da família. Isso devia criar as condições desejadas de espontaneidade, naturalidade e familiaridade, ideais para obter os dados que buscava. Ao final, chegava ao número de seis famílias, distribuídas geometricamente por toda a comunidade.

As entrevistas foram feitas nos fins-de-semana, quando todos se encontravam em casa, para "tomar um chimarrão e conversar, com mais tempo, sobre coisas do lugar e de antigamente". Era indispensável reunir todos os membros da família (pai, mãe, aluno e, se possível, pelo menos um irmão ou irmã), para observar as

relações entre eles. Uma "roda de chimarrão" com uma conversa dirigida, em alemão, espontaneamente, era ideal para as minhas finalidades. Nesse contexto, nem mesmo o gravador chegava a ser muito notado. Afinal, observava, "se não se importassem, gravaria a conversa, para não precisar anotar a todo instante e poder tomar chimarrão com mais calma".

Na verdade, minha incorporação à rede social da família deu-se por intermédio do filho-aluno, numa zona de segunda ordem representada pela escola. Compreendendo este fato, até mesmo uma simples foto da série escolar do "filho" (v. fig.13-14) ajudava na minha integração à família, na medida em que, aliada a outros elos de ligação importantes, salientava minha identificação com o grupo familiar.

Em resumo, estava apto para iniciar a aplicação, no falar local teuto-rio-grandense, do seguinte questionário:

QUESTIONARIO APLICADO ÀS FAMÍLIAS BILÍNGÜES

- I - RELAÇÕES ATITUDINAIS (conversa dirigida)
 - 1 - **Atitudes em relação à escola e à aprendizagem**
 - 1.1 - Como era a escola, no seu tempo? Em comparação com a de hoje? (aos pais)
 - 1.2 - E como se aprendia português, na escola? Em comparação com hoje? (aos pais)
 - 1.3 - O senhor acha que o alemão prejudica/é ruim para aprender português? (estender aos demais)
 - 1.4 - Na escola, proibem os alunos de falar alemão, para que aprendam melhor português. Isso ajuda? (verificar a opinião do aluno)

2 - Atitudes em relação à língua e ao bilingüismo

- 2.1 - Aqui, todos aprenderam primeiro o alemão? O senhor fez questão de ensinar alemão aos seus filhos? Por quê?
- 2.2 - Alguns pais ensinam só português aos seus filhos. Que acham disso? (Por que eles fazem isso?)
- 2.3 - V. gostam mais de falar alemão ou português?
- 2.4 - Estão mais felizes de saberem qual das duas línguas? Por quê?
- 2.5 - Qual acham mais difícil?
- 2.6 - Mais bonita?
- 2.7 - Mais útil?
- 2.8 - Sobre que assuntos preferem falar em alemão? E em português?
- 2.9 - Com quais pessoas preferem falar alemão? E português?
- 2.10- Os que só falam português ficam chateados quando falam alemão na presença deles?
- 2.11- O que v. acham do alemão falado por aqui?
- 2.12- Como os antigos diziam que se chama este tipo de alemão falado em Harmonia?
- 2.13- Todos da colônia falam um alemão igual? Existem pessoas que acham que falam alemão melhor?
- 2.14- E português, os que só falam português falam português melhor que os de origem alemã? Como é esse português?
- 2.15- Vocês acham que deveria haver ensino de alemão na escola? (Ou: Vocês gostariam de ter ensino de alemão na escola?)

3 - Atitudes em relação à localidade

- 3.1 - Se a família já morou em outro lugar, lá era melhor?
- 3.2 - Gostariam de ir morar em outro lugar? Por quê?
- 3.3 - Gostariam que algo na colônia mudasse? O quê?

II - COMUNICAÇÃO

- 1 - Os vizinhos também falam alemão?
- 2 - Com quem a família costuma entrar mais em contato? A conversa, então, é em alemão?
- 3 - A família recebe visitas de pessoas de fora? De onde? Com que freqüência? Falam, então, em alemão?
- 4 - Qual a diferença entre uma visita que fala alemão e uma que só fala português?
- 5 - Para onde costumam ir, durante uma semana? Com que freqüência?
- 6 - Aqui, todos estão sempre em casa?

III - VALORES CULTURAIS (comparar sempre pais/filhos)

- 1 - De que tipo de música gostam?
- 2 - Qual é o lazer da família, nos fins de semana? (futebol, cartas, baile)
- 3 - Quando a seleção brasileira joga contra a seleção alemã, para qual delas torcem?
- 4 - O que sabem da Alemanha? (testar)
- 5 - De que região da Alemanha vieram os antepassados da família?
- 6 - O que acham do brasileiro? Comparar com o alemão em geral?
- 7 - O que acham do alemão (Taitzschlenner)? Comparar com o alemão da colônia.
- 8 - V. se julgam mais alemães ou mais brasileiros? Por quê?
- 9 - O que é típico alemão na família?
- 10 - O que é brasileiro?
- 11 - Como costumam cumprimentar-se?
- 12 - Diálogo entre gerações: os pais e avós falam sobre antigamente; os filhos comentam a partir do presente. O inquiridor sugere:
 - Kerb;
 - trabalho, negócios;
 - agricultura: terra, colheita, métodos agrícolas;
 - natureza: animais, plantas, tempo;
 - alimentação e cozinha;
 - festas e divertimentos: fins-de-semana;
 - igreja: sermão, padre, missa, seminaristas;
 - relações sociais, comportamentos;
 - vestuário;
 - educação dos filhos;
 - casa, vida diária;
 - meios de locomoção;
 - notícias, meios de comunicação;
 - histórias...
 - quartel...
 Antigamente era melhor?

Um dos fatores fundamentais dessa "conversa dirigida" foi a busca do maior grau de informalidade possível. Sendo eu próprio um participante da conversa, interessado em ouvir, podia controlar cada detalhe, desde a tradução mais adequada para o alemão à ordem e o modo de expor as questões. P.e., não perguntava diretamente "de que tipo de música gostam?" A pergunta

devia vir ao natural, acompanhada de outro comentário, como "Dea heat dooh sieha Musik" (vocês ouvem música, não ouvem?). "Was fo Sott Musik heat'da de liebscht?" (que tipo de música gostam mais de ouvir?).

Enfim, paralelo à investigação dos valores e atitudes, essa gravação no domínio da família forneceu um corpus valioso para a descrição do vernáculo local, identificado pelos pais como sendo Hunsrückisch. "Assim pelo menos diziam os antigos", acrescentavam. Apesar disso, previa-se que ocorresse code-switching, o que também seria um dado sumamente precioso para a compreensão do papel da aprendizagem do português, correlacionável às diferentes redes sociais.

Parte 3



A Pesquisa

- CAPÍTULO 5 -

A COMUNIDADE BILÍNGUE DE HARMONIA

A delimitação da área da pesquisa constitui o primeiro passo para a compreensão do fenômeno que se pretende estudar. Quando esse fenômeno tem a ver com o comportamento lingüístico, a delimitação faz-se ainda mais necessária, para evitar a interferência de aspectos estranhos nos resultados.

No caso de Harmonia (v. fig.18), esses limites situam-se excepcionalmente bem, para uma análise de redes de comunicação. Ao todo, são 47 km² de área, correspondendo a um dos menores municípios do Estado.

Há um pequeno núcleo central, com algumas características urbanas, do qual irradiam estradas (de chão batido) em direção às localidades periféricas (tipicamente rurais) representadas por pequenos conglomerados de casas num determinado ponto da área. A leste, a divisa é formada pelo rio Cai, uma barreira geográfica que funciona, assim, como uma espécie de escudo às influências desse lado. No extremo oposto, a predominância de propriedades coloniais que se estendem até os municípios vizinhos de Salvador do Sul e Montenegro também criva a comunicação de

influências exógenas maiores, assim como ao norte, onde se limita com outra comunidade de origem teuta, Tupandi. O relevo já mais acidentado de início de serra e a própria dimensão, menor, de Tupandi, parecem contribuir para que o fluxo migratório prefira a direção sul, sobretudo a cidade de São Sebastião do Caf, distante 9 km. Centro de atração mais próximo, Caf tem-se constituído na via de saída principal rumo às cidades do Vale do Sinos, importante fonte de emprego e estudo para os jovens da comunidade. Montenegro, município-mãe a que pertencia Harmonia, sempre teve a sua sede localizada a uma distância muito maior que Caf (cerca de 15 km a mais) e não absorveu o mesmo fluxo, apesar da linha de ônibus que, seis vezes ao dia, percorre o trecho Tupandi-Harmonia-Caf-Montenegro.

Tudo isso permite concluir que a localização de Harmonia historicamente tem contribuído para mantê-la protegida de influências externas maiores. No entanto, daí a julgá-la homogênea em toda a sua extensão, existe um grande caminho a percorrer. Há que descrever também os limites internos que definem seu **status** de "comunidade bilingüe".

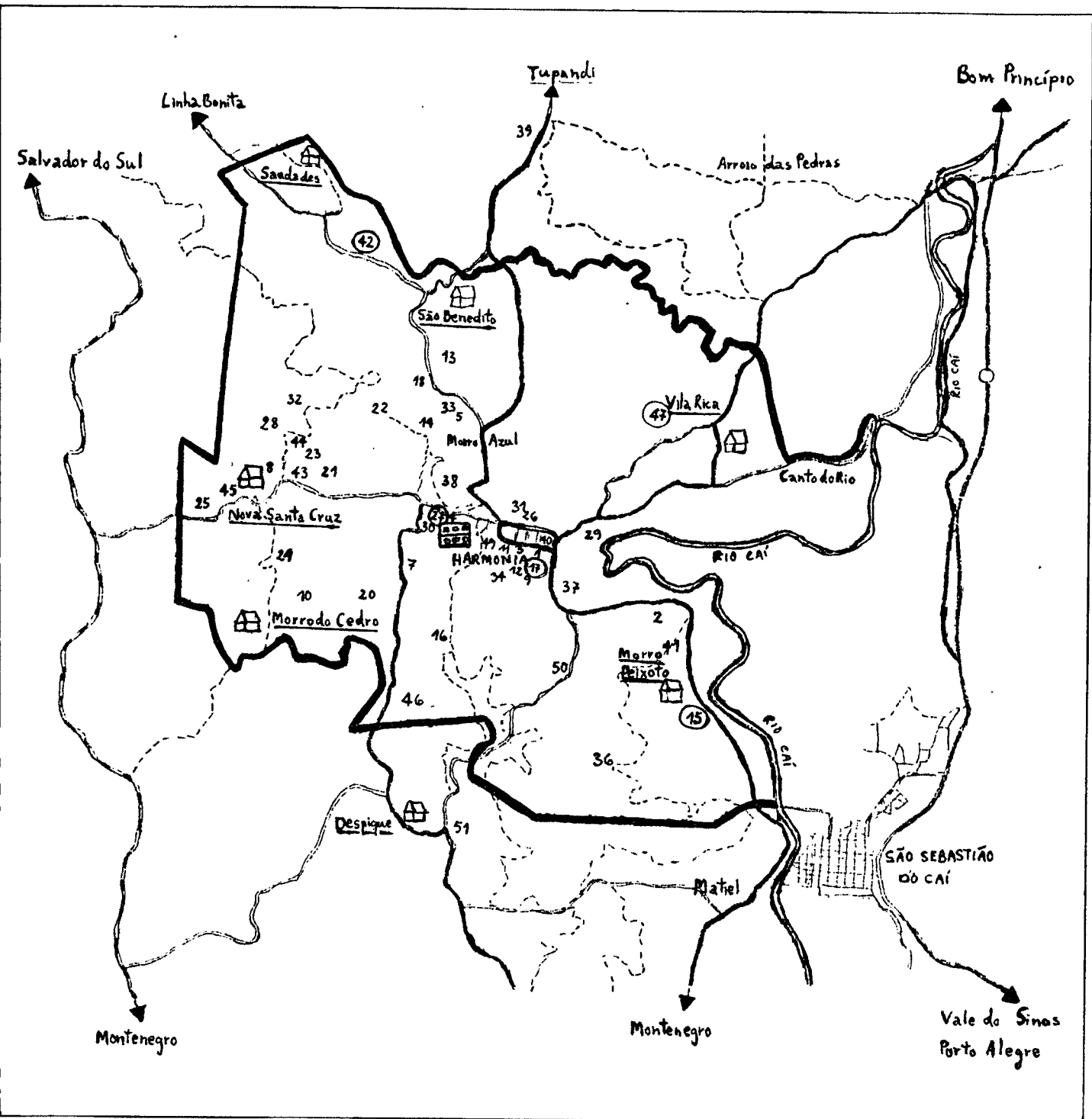


Fig. 18 - Mapa localizando Harmonia com os 51 alunos da pesquisa e limites geográficos

Neste capítulo, vou deter-me às características sócio-culturais do meio. Os 51 alunos que constituem os informantes principais desta pesquisa devem ajudar na tarefa, enquanto média da comunidade. Um mapa, com a distribuição desses alunos no espaço geográfico e rodoviário da área, dá a visão, justamente, de uma rede que visualiza a estrutura básica, onde as relações sociais ocorrem. Nesse mapa, apresentado na fig.18, verificam-se a rede de escolas periféricas, a escola central e os alunos, identificados com os seus números, no ponto onde moram suas famílias. Os números com um círculo em torno correspondem àqueles alunos com quem se realizou o levantamento de dados também no domínio da família.

Considerando a visão que o mapa nos dá da área da pesquisa, percebem-se ainda as principais vias de comunicação. O trecho mais movimentado é o que liga a vila de Harmonia a São Sebastião do Caf. Uma linha de ônibus já antiga entre Montenegro e Tupandi, com entrada em São Sebastião do Caf, percorre seis vezes ao dia esse trajeto, e novas linhas vêm sendo abertas, principalmente após a emancipação pela Lei nº 8.562, de 13/04/88. Pela mesma estrada, passando por Nova Santa Cruz em direção à rodovia de Linha Dom Diogo, recém asfaltada, ampliaram-se os horários da linha Porto Alegre-Garibaldi, que anteriormente valia só para os fins de semana. Tais linhas de ônibus, no entanto, não diminuem o isolamento maior ou menor de uma e outra localidade periférica. Se assim o tomarmos, Vila Rica e Saudades seriam as

localidades mais isoladas.

Além disso, grande parte das famílias de agricultores possui condução própria. Em caso negativo, os meios de comunicação com a vila central, pelo menos há alguns anos atrás, eram proporcionados pela Cooperativa dos Suinocultores do Caf Superior, fundada em 1935, por iniciativa dos próprios colonos. Esta cooperativa ([đi kopra'tivə] ou [đi fa'brík] como é conhecida no falar local), com sede na vila de Harmonia, tem servido de entreposto às relações econômicas do agricultor, seja na captação de seus produtos, seja no abastecimento de bens de consumo. Dela partiam os caminhões leiteiros ([de lej'terə]), de manhã bem cedo; dela partiam os caminhões buscando os colonos para as compras semanais; dela partiam os caminhões transportando os produtos encomendados, como ração, açúcar, arroz, dentre outros. Embora esse processo continue, vê-se diminuído o seu papel, nos últimos anos.

A migração entre as localidades periféricas, onde mora expressivo contingente da população, quase toda empregada na agricultura, e o centro da comunidade representa o fato mais significativo da vida social de seus membros. Várias razões motivam tal migração: trabalho, para os empregados; escola, para os alunos; compras, para os agricultores; administração, para os cidadãos; lazer, para os fins de semana; igreja, para os fiéis. Esses aspectos, que correspondem exatamente aos domínios externos

à família, revelam algo significativo da própria evolução histórica e social da comunidade de Harmonia.

5.1 - ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Após o ano de 1824, quando aportaram em São Leopoldo os primeiros imigrantes, só levaria mais um breve tempo até a chegada dos filhos e netos destes às terras do Vale do Caf. Essa expansão era ditada pelo próprio crescimento de São Leopoldo que já estimulava algumas famílias a procurarem novas terras.

Sobreveio a Revolução Farroupilha, de 1835 a 45, quando iniciou um fluxo maior em direção à região. Naquele tempo, as terras onde hoje se situa Harmonia faziam parte basicamente de duas grandes fazendas, Pareci-Teixeira (que se estendia ao longo do rio Caf) e Maratá-Moraes (localizada mais a oeste).

Não obstante algumas derrubadas feitas pelos escravos de Juca Teixeira, proprietário da primeira das fazendas e morador em Pareci, a área permanecia dominada essencialmente por mata virgem. Os elementos humanos deviam rarear. Havia certamente alguns lusos, negros, índios. Destes últimos, segundo relatam alguns moradores mais antigos, há bem pouco tempo ainda se encontravam utensílios de barro como prova de sua presença na região.

Por volta de 1856, chegam as primeiras famílias de

alemães, provenientes de São José do Hortêncio, de onde provinham também os responsáveis pela venda dos lotes coloniais dentro da fazenda de Teixeira. Eram Peter Kuhn, em São Benedito, e Peter Heck, em São Salvador, hoje Tupandi. Segundo ROCHE (1969, p.341), o número dessas famílias já devia passar de 80, em 1862, para 159, em 1872.

Enquanto isso, o vendedor da fazenda vizinha, Andreas Kochenburger, recrutava famílias de Dois Irmãos, de onde era proveniente. Aliás, somados esses dados a relatos de moradores mais antigos, pode-se afirmar que a maioria dos habitantes teutos de Harmonia é originária de imigrantes vindos de Dois Irmãos e São José do Hortêncio. Englobam nomes como Hartmann, Schuster, Lauermann, Hoffmann, Altenhofen, Hilgert, Reichert, Klein, Fink, Schneider, Löff, Calsing, dentre outros.

Ao lado destes, de origem tipicamente alemã, ocorrem ainda nomes como Ledur, Bossel, Bays, Rambo, Colling, de origem francesa, e nomes como Pertille, Frosi e Zanus, originários da colônia italiana. Apesar da origem não alemã, esses grupos utilizam,* em grau maior ou menor, o alemão como língua de comunicação diária e mal são encarados como outros grupos, diferentes, uma vez que pertencem à mesma comunidade de fala e se encontram perfeitamente integrados a ela. Lusos, como Pereira, Melo, Mota,

*Excetuando a família Zanus que utiliza primordialmente o português, mas entende o alemão local.

Soares, complementam o quadro. Também entre estes, encontram-se falantes que dominam o falar teuto-brasileiro.

Quanto à origem dos imigrantes, na Alemanha, não há uma base muito segura para precisá-la, dada a heterogeneidade dos grupos imigrados e a própria falta de um registro mais exato da região de origem. Basta lembrar que, neste tempo, "ainda não existia país que se denominasse 'Alemanha', e seria errado falar em imigração alemã anterior a 1871. O que, pois, caracteriza o alemão do século passado é sua língua e civilização e não sua nacionalidade", podendo-se concluir daí que alemão é e sobretudo foi, na época, "um conceito cultural e não político" (KOCH, 1989, p.4). Permanecemos com esta definição bem em mente, pois ela desempenhará um papel importante na interpretação de dados relacionados à aprendizagem do português.

Do mesmo modo, chama a atenção que nenhuma das famílias entrevistadas, em Harmonia, soubesse claramente de que região da "Alemanha" seus antepassados eram oriundos. Muitas vezes, ficavam estáticos ante a indagação, como se a resposta estivesse distante demais, no tempo e no espaço. "Kee Ohnung! Hott'ma nie hiarom so vezehlt" ("Nenhuma idéia! Não se contava nunca (isso) por aqui"), disseram, p.e., na família 42.

Representantes da geração mais velha, por sua vez, dão uma pequena aproximação. "Die Mamai hott imma von am Rhein ve-

zohit!" ("A mãe sempre falava da região do Reno!") "Ja! Von Dorof!" (Pois, é! De Dorof!" confundindo Dorf com nome de lugar. Outros deduzem do nome do dialeto - Hunsrückisch - que, como "diziam os mais antigos", era o alemão falado por eles: deviam ser, então, originários do Hunsrück.

Esta hipótese parece a mais provável, principalmente se adotarmos a estratégia de KOCH (1974) de comparar a fala local com dados do Deutscher Wortatlas (v. KÖNIG et alii, 1985). P.e., as palavras Hinkel (galinha) e Gaul (cavalo) usadas em Harmonia são típicas da região central da Alemanha, em torno de Frankfurt. Cite-se ainda a palavra Fixfeier ou Fixholz (fósforo), encontrada na região do Mosela, no Hunsrück. Esta forma, aliás, foi evoluindo paulatinamente para Fosfeier, como uma espécie de fusão com o verbete do português; e, só entre os mais velhos, subsiste a forma original. O não arredondamento das vogais, como em süß (doce), também aponta para o Hunsrück, assim como a identificação das pessoas, antecedendo o sobrenome o prenome, como em Specht Ivo, i.e., "Ivo Specht".

Tudo isso permite assegurar, em certa medida, que os teuto-brasileiros de Harmonia descendem, essencialmente, da Alemanha central, sobretudo do Hunsrück. Algumas características no falar local apontam, ainda, para uma região específica do Hunsrück.

Analisando as falas gravadas nas seis famílias, observou-se a existência de duas variantes distintas — *wat/was*, *dat/das* — que nos remetem a uma isoglossa bastante conhecida que passa justamente sobre o Hunsrück, numa linha que acompanha o rio Mosela. *Wat/dat* são as formas menos frequentes, em Harmonia, e sobrevivem, em falantes da classe agrícola, sobretudo da parte norte da comunidade. Quanto a *was/das*, não se pode esquecer que, antes da Lei de Nacionalização durante a II^a Guerra Mundial, havia, em Harmonia, ensino de alemão, i.e., ensino de *was/das* que deve ter contribuído para a difusão destas formas, já que são coincidentes com o *Hochdeutsch*.

A se confirmar isso, deveríamos admitir uma origem mais a norte do Hunsrück, às margens do Mosela. Esta hipótese é reforçada por outra regra, quase generalizada na comunidade: onde, no *Hochdeutsch*, ocorre a vogal baixa (longa) [a(:)], o falar local apresenta [o(:)] ou [ɔ(:)], típico da região a norte do rio Mosela. A abundância de exemplos, neste sentido, é notória: [ha:n] → [hɔ:n] (galo); [tʰa:g] → [tɔ:x] (dia); ['ajnmal] → ['e:mo] (uma vez); [ra:d] → [rɔ:d] (roda); [fa:rən] → [fɔ:rə] (dirigir).

Análogo a esses exemplos, poder-se-ia citar ainda a ocorrência de [r] onde, no *Hochdeutsch* aparece [t] ou [d]. Assim, encontramos no dialeto de Harmonia ['ɔrə], em lugar de ['ɔdə]; ['hɛrə], para ['hɛtən]; dentre outros exemplos.

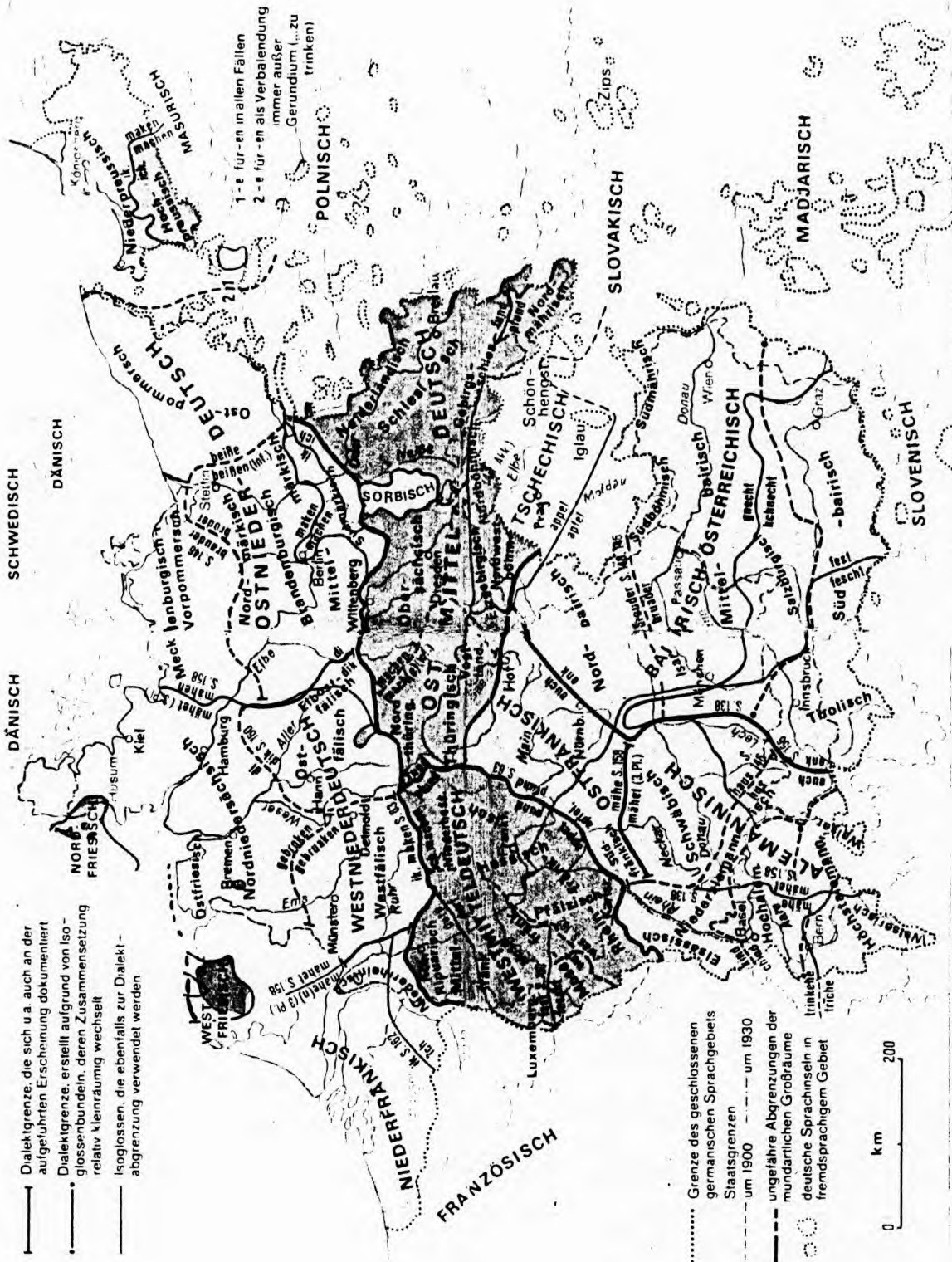


Fig. 19 - Mapa dos dialetos do alemão (fonte: KÖNIG, 1985, p. 230-1)

Die Gliederung der mitteleuropäischen Mundarten germanischer Abkunft (Stand: 1900)

Enfim, baseado em uma breve análise do falar local, calcado sobre uma forma de *Westmitteldeutsch* (alemão do oeste central) com elementos em sua maioria de *Fränkisch*, no qual se inclui o *Hunsrückisch* (v. a respeito fig.19), conclui-se que a origem dos participantes da comunidade bilingüe de Harmonia deva ser justamente essa, na linha de contato traçada pela isoglossa *wat/was, dat/das* comentada. Tal suposição coincide, em parte, com o que dizem "as pessoas mais velhas", na comunidade, assim como também alguns visitantes de nacionalidade alemã que tenho tido a oportunidade de acompanhar.

5.2 - RELAÇÕES, ANTIGAMENTE

Os depoimentos de alguns moradores mais antigos, assim como os registros escritos e fotográficos coletados nos sótãos das casas, atestam uma intensa e organizada vida social, onde "todo mundo conhecia todo mundo", e onde "todo mundo falava alemão". Alguns pais contam até a idade com que se encontraram com o primeiro falante de português.

Hoje, as crianças já vão à escola praticamente sabendo português. "Heit honn die Kinner es jo viel leichter! Ja, dorich die Televisão unn alles..." afirmam. ("Hoje, as crianças tem isso mais fácil! Sim, já em virtude da televisão e tudo o mais...") "Quando se chegava à escola, depois de longo caminho percorrido, ainda era proibido de falar alemão", lamenta a mãe da família 15.

"Al se ficava quieto, porque ninguém sabia brasileiro" ("Do konnt doch niemand!").

Na escola, um professor atendia a várias turmas ao mesmo tempo. Isso exigia "pulso" e "energia". "Awa do hott'ma gelennt!" ("Mas a gente aprendia!") Quase 100% dos pais enfatizavam que, antigamente, se aprendia muito melhor do que hoje.

Antigamente era um tempo reservado às coisas práticas, para o "aqui e agora". Alguns pais se queixaram que, hoje em dia, se aprende muita "besteira sem utilidade alguma". P.e., calcular porcentagens muitos jovens não saberiam. Antigamente, a educação era essencialmente *centripeta*, aliás uma característica que WILLEMS (1940, p.40-1) assinala para as comunidades rurais:

É uma das observações fundamentais e, ao mesmo tempo, universais, que o homem rústico radicado em seu meio, se desprende dificilmente dele, não apenas porque a natureza das suas atividades estabelece liames específicos, mas também pela sua educação *centripeta* cujos estímulos, aliás limitados em número e qualidade, fazem convergir seus instintos, afetos e volições e, também, suas faculdades racionais 'para dentro', isto é, para o microcosmo de seu sítio, sua família e seus animais. Nessas afirmações não vai nenhuma 'filosofia': são traços reais da sociedade rural e tão corriqueiros que dispensam 'provas' (op.cit., p.40-1).

Isso não significa que os membros da comunidade não tenham efetuado trocas com elementos de fora do sistema; muito menos que se tenha buscado propositalmente o isolamento. É certo

que essas trocas ocorriam de fora para dentro tanto quanto de dentro para fora, quando o sistema não tivesse ele próprio o valor necessitado. Assim, fala-se em quartel, em brigadiano, em caixeiro-viajante, em jornais, em seminário, enfim, em representações de domínios externos, como administração, economia e religião. Nas necessidades básicas do dia-a-dia, o sistema se auto-regulava, autonutria. Voltava-se sobre si. O Prof. João WENDLING (1973, p.4), que lecionava na vila antigamente, diz o seguinte:

É verdade que o povo antigamente tinha que trabalhar muito. Mas em compensação possuía tudo, no lugar. Praticamente nunca foi necessário deslocar-se. Tudo estava à mão. Não foi necessário preocupar-se ou agir por si. E o povo ordeiro, trabalhador, pacato, religioso merecia isto.

O Prof. WENDLING lembra que os agricultores produziam tudo para o seu sustento: milho, feijão, mandioca, pasto para o engorde de animais, banha, ovos, **Schmier**, trigo, centeio, amendoim, enfim, produtos básicos do seu **Bauernhof**. Os excedentes eram ainda levados à venda ou à cooperativa, para renderem algum dinheiro, este sim difícil de conseguir, antigamente. Uma fábrica de calçados, duas fábricas de queijo, tamancaria, curtume, moinho de trigo, consultas médicas, compradores de porcos, todas as casas comerciais sortidas, duas fábricas de telhas e tijolos, cartório civil, subdelegacia de polícia, correio, Caixa Rural, uma Cooperativa de Crédito, tipo **Raifeisen**, serrarias, salões de baile, sociedade recreativa, banda de música, escola, igreja, todos estes aspectos denunciam que o sistema era estável, coeso,

em função da homogeneidade de traços dos participantes (todos católicos, grande maioria falante de alemão), rede altamente multiplex, auto-suficiente e aberta.

100% católica, a comunidade seguiu as normas ditadas pelos superiores da Igreja Católica, no Brasil, e sempre se constituiu em uma instituição poderosa, em Harmonia. Costuma-se dizer que as duas primeiras coisas que o imigrante tratava de garantir eram justamente uma igreja, para o culto, e, do lado, uma escola.

De fato, existiu, em Harmonia, uma escola particular ([f'farju:1]), vinculada à Igreja, e uma escola pública, sustentada pelo Estado. Os depoimentos dos pais, neste particular, deixam transparecer alguma contraditoriedade, no sentido de que permanece a dúvida sobre a preferência por uma ou outra das escolas. As características de ambas as escolas se confrontam, e se enfatiza as vantagens de uma e outra, conforme o aspecto que se priorize — custo, língua, ou religião, como no caso do depoimento do Prof. WENDLING que, com a maestria de quem lecionou durante 30 anos na comunidade, descreve da seguinte forma ambas as escolas:

O ensino público era leigo, gratuito e ministrado em português — por imposição do Governo; os livros eram em português. O ensino particular era religioso — portanto, tinha a propaganda do padre — cobrava uma certa taxa e era ministrado em alemão; os livros — a bíblia, o catecismo e um

livro de leitura — eram igualmente em alemão. Ensinava-se a escrita gótica e, a partir daí, a sua transposição para a latina. O método consistia em denominar objetos que estivessem à mão, como Tisch = mesa, eins = um, zwei = dois, etc. Logo, o que diferenciava as duas escolas era o modo de se fazer entender. A aprendizagem era muito melhor na escola particular, que tinha a preferência dos colonos, porque ensinava a religião. Alguns mandavam os filhos em ambas as escolas. O trabalho do professor rural era difícil. Esbarrava com a vontade de algumas famílias em contribuir financeiramente e com a intromissão dos caciques políticos. Procurei sempre seguir o meu caminho, sem depender de ninguém. Além disso, as séries eram juntas numa mesma sala, reunindo mais ou menos sessenta alunos ao todo. O ensino era severo e exigia disciplina por parte do aluno.

No que possa atingir o bilingüismo, cabe lembrar que, ainda hoje, o padre realiza sermões em alemão, para os mais idosos, e, embora já menos freqüente, ainda há quem saiba rezar em alemão, entre as pessoas de mais idade. Além disso, não faz muito tempo que se aboliram os cultos em latim, num tempo em que o dia de ir à missa era o Dia do Senhor, o domingo.

Antigamente era um tempo em que se rezava no início e no fim da aula, assim como depois do recreio; um tempo em que se aprendia as capitais de todos os países do mundo, mesmo que o aluno nunca tenha estado sequer em Porto Alegre. Os relatos comprovam a dificuldade que se tinha de viajar e sair para fora da localidade. Uns saíam: eram os seminaristas.

O seminário, relata-se, representava a única forma de prosseguir nos estudos, após a 4ª-5ª série até onde ia a quase

totalidade dos alunos. Esta é, aliás, a escolaridade da geração a que pertencem os pais da maioria dos alunos de hoje. Os seminaristas recebiam um banco especial na igreja e, mesmo que não chegassem a padre, tinham aprendido bastante; sabiam, p.e., português, fato de que muito se gabavam. Um ou outro ainda voltava e se tornava professor. Antigamente era um tempo em que poucos sabiam português.

Antigamente era um tempo de religiosidade, tempo de ir à missa de fatiota, de manga e vestido longo. Era um tempo de **kerbs** enormes, "aqueles sim **kerbs** de verdade." Festas iguais, só as de casamento, das quais saíam fotos inesquecíveis, como as das fig.21-22.

Era um tempo de famílias enormes (v. fig.20), todos braços para a enxada, inclusive os femininos; criancinhas morrendo mais, infecções matando mais, tempo de gente mais forte. Construíram-se as casas, muitas em estilo enxaimel, típico alemão (v. fig. 23-24-25). Alguns desses "monumentos" ainda vivem, abrigando mais uma geração e a memória do passado, de um tempo em que a madeira de lei "crescia como inço". Tempo com mata por desbravar; e roçar. Com mais cobras, mais bichos, mais frutos, menos veneno. Era um tempo com mais tempo para conversar, visitar os vizinhos. Tempo de carnear em sociedade um porco, ou boi. Tempo sem refrigerador, sem luz, com pouca tecnologia. Antigamente, era um tempo de vida mais simples, não como hoje, em

que os jovens sô querem do melhor, diziam. Antigamente, havia menos caminhos e, quando chovia e os caminhos ficavam barrentos, o jeito era andar pê descalço, levando os chinelos na mão até o riacho perto da vila, onde se lavava os pés e se os calçava. Antigamente, a gente tinha de poupar até os chinelos.



Fig. 20 - Foto de uma das primeiras famílias (1ª e 2ª gerações), na comunidade



Fig. 21 - Foto de um casal de antigamente

Tempo para ler, noite a dentro, à luz do lampião (['midən ɣas' lɛmpçə]) o almanaque e o jornal, inclusive o proibido. Tempo em que se lia mais, um fenómeno curioso que 90% das famílias pesquisadas levantaram: os pais deles, i.e., os avôs,

liam muito mais e mereciam, graças a isso, o elogio de possuírem mais cultura e conhecimento. "Wenn der noch lewe tāt, der kennt'dea was vezehle!" ("Se ele ainda estivesse vivo, ele teria o que contar pra ti!") Antigamente, sabia-se muitas canções e histórias ("Mein Gott!" "Jeses'Gott!") que morreram junto com os avôs.



Fig. 22 - Foto de uma festa de casamento de antigamente (ao fundo, casa típica em estilo enxaimel)



Fig. 23 - Casa típica, em São Benedito (família Graeff)



Fig. 24 - Casa típica, na vila de Harmonia (pertencia a Miguel Menz, 1º pres. da Cooperativa)



Fig. 25 - Casa típica, no Morro Azul (família Altenhofen)

A geração dos pais não sabia explicar por que eles tinham perdido esse hábito de ler tão característico dos avôs. Um ou outro atribua o fato a mudanças nas relações diárias, bastante dominadas pelos meios de comunicação de massa, como a televisão. Se, de um lado, expunha as crianças já bem cedo ao contato com o português, de outra sorte, também os prejudicava. É possível, no entanto, que haja alguma relação com a história da escolarização dos teuto-brasileiros. Enquanto os pais, agora na

faixa etária em torno dos 50 anos, tinham frequentado a escola após a Lei de Nacionalização, do tempo da IIª Guerra, os avós haviam se escolarizado, em alemão, em anos anteriores a esse período.

A memória popular lembra com ironia a proibição de falar alemão, ou a obrigação de falar português, durante a época da IIª Guerra Mundial. Os relatos se sucedem no teor como o que segue:

Mea (...) honn do nure geheat von unsre Eltre vzehle, dass die viel mitgemach honn. — "Nós sô ouvimos dos nossos pais falarem que eles tinham sofrido muito." (família 15)

Do musst'ma ufpasso, bei etliche drumrum. Wenn ma Taitsch gespróch hott, honn se enne preso gehol. — "A gente tinha que cuidar com alguns. Se a gente falava alemão, se levava a pessoa 'presa'." (família 42)

INQUIRIDOR: ...die Lait honn sowieso noch Taitsch gesproch? — As pessoas ainda assim falavam alemão?

INFORMANTE Y: Ja, gewiss! — "Mas, evidente!

INFORMANTE B: Ja, die konnte doch einfach net. — "Como, se eles não sabiam?"

(...)

INFORMANTE B: Ija, do honn'se liwer nix gesproch (wie Taitsch gesproch), weil'se wusste, dass'se gestrof gebte. — "É, aí eles preferiam não falar nada (exceto alemão), porque eles sabiam que seriam penalizados. (família 42)

Das wot jo vebot fo kaputt! [das v>:t jo fa'bo:t f> ka'put] — "Que isso era proibido pra caramba!" (família 17)

Para os que fiscalizavam o uso do português, cunhou-se,

na localidade, o termo Taitschfresser que significa literalmente "devorador de alemão". Os Taitschfresser eram, basicamente, lusos. Ao contrário dos germanófonos, tinham o português por língua materna, e a lei lhes dava razão.

No entanto, representavam a **minoría**, como ainda hoje, o que é um dado sumamente importante para a definição do conteúdo das redes de comunicação e do papel atribuído à aprendizagem do português. Basta observar que, nas relações interpessoais no interior da comunidade, **maioría** são os falantes de alemão, **minoría** os monolíngües em português. Tratarei desta questão no próximo capítulo, ao analisar os usos de [+ale] e [+ptg] no sistema em estudo.

5.3 - ESTRUTURA SOCIAL, HOJE

Ao demarcar seis localidades no interior de Harmonia, considerou-se aqueles pontos onde existe uma escola. Com exceção de Saudades e Morro Peixoto, esses são também os pontos da área, onde se situa uma bodega [po'tegal], um clube de futebol, uma sociedade cultural e esportiva. Estes aspectos entram na avaliação que os membros da comunidade costumam fazer do **status** de cada localidade nas relações globais.

Na consciência da coletividade, veicula-se, porém, uma delimitação ainda mais criteriosa da área até aonde vão as

relações na rede de comunicação local. A toponímia extremamente rica serve para caracterizar duas realidades, a do português e a do falar teuto-brasileiro local. Ambas comprovam o que já se expôs na seção anterior, sobre as características do sistema: há uma rede de comunicação em [ale] e outra em [ptg] bem definidas.

Assim, na primeira realidade, existe o topônimo "Harmonia"; na segunda, diz-se [harmo'ni]. Nesta, não se diz "Nova Santa Cruz", mas ['hunsɛk]; não Morro Azul, mas ['tsɛgəbɛriç]; não Canto do Rio, mas ['riwɛk]; não Morro do Cedro, mas ['tse:dɔ bɛriç]. Vila Rica é [vilɔ'rik], Saudades continua [saw'dades], Morro Peixoto é [pi'ʃot], e São Benedito divide-se em [sɔwbene'tik] e Várzea, ou seja, ['vɔ:zɛ]. Isso estende-se igualmente a pontos fora da comunidade, como ['gawɔɛk] (Linha Dom Diogo), ['ʃte:nbax] (Arroio das Pedras), ['kro:nətɔ:l] (Vale Real), ['pudɔbɛriç] (Morro da Manteiga), ['lankʃne:s] (Linha Comprida), ['blumətɔ:l] (Vale das Flores, ex-Linha Mauá), [ɔa'dɛnzətɔ:l] (Linha Júlio de Castilhos), [khabəsɔbɛriç] (Salvador do Sul), ['vindɔʃne:s] (Bom Princípio), todos situados a norte e oeste de Harmonia.

Uma outra delimitação possível e necessária ocorre no sentido vertical. A área da comunidade divide-se essencialmente em propriedades coloniais, com dimensão variando, em média, entre 2 e 15 hectares. A citricultura associada à pluricultura de subsistência representam a base da economia do pequeno município.

Há, porém, uma mudança social em andamento.

Essa mudança (extremamente importante, não só do ponto de vista sociológico) pode ser percebida através da correlação dos dados sócio-culturais dos alunos da 5ª série (v. quadro geral, fig.26). Com base nas informações emitidas, por escrito, pelos próprios alunos (ocupação transcrita exatamente como tinha sido respondido), mais o conhecimento pessoal da família, chegou-se ao reconhecimento de cinco estratos sociais básicos: a classe "agrícola", a classe "operária", a classe "autônoma" e duas classes intermediárias — "agri-operária" e "agri-autônoma". Existiria, ainda, uma classe "dominante" detentora de poder econômico e político, mas que é tão reduzida, que todo mundo saberia apontar pelo nome.

Para chegar a tal estratificação da comunidade bilingüe rural de Harmonia, aproveitei de forma consciente e objetiva a própria experiência como membro da comunidade que percebe e classifica as pessoas como pertencentes a determinada camada ou nível social. É perfeitamente legítimo o procedimento, ainda mais se for controlado com dados concretos. Assim, não havia dúvidas da primazia da classe agrícola, em toda a área da comunidade, inclusive na própria vila, onde predominam a classe operária e autônoma. Que se entende, aliás, por "classe autônoma"?

Inicialmente, enfrentou-se muita dificuldade em

denominar esse segmento social. As classificações normalmente apresentadas, como a de LABOV (1982), prestam-se mais a ambientes urbanos, a partir dos quais fixam, então, seus critérios. A comunidade de Harmonia e, creio, a muitas outras comunidades rurais, p.e., não se aplica muito bem o critério econômico. Há agricultores pobres e há agricultores em boa situação, o mesmo se verificando para os operários. Adicionar o critério "alto/baixo" a esta classificação, por outro lado, parece complicar o quadro. O que se tem, então, é uma priorização do critério da ocupação, aliás bastante compatível com um sistema desses, em que a função ou as funções desempenhadas pelo indivíduo-membro têm um peso muito importante na determinação do seu status, na hierarquia social. A classe autônoma equivale justamente àquele segmento da sociedade local que não pertence nem à classe operária, nem à classe agrícola, pois possui ocupações, como profissão liberal (sapateiro, alfaiate, fotógrafo, professor, etc.) ou atividades de micro-empresa (como um pequeno comércio, carreto, cargo de decisão, etc.), que lhe garantem certa "autonomia".

Com isso, chegamos ao quadro geral, aptos para analisar com mais clareza aspectos sócio-culturais do alunado. Percebemos, inicialmente (v. fig.26), uma relativa homogeneidade no grau de escolaridade dos pais (IDPAIS) — em média, 4^a série — assim como também nas suas idades (IDPAIS) — girando em torno de 43 anos. Esta homogeneidade independe da classe social a que pertence o aluno. Onde estão, então, os sinais de mudança?

ALUN	SEX	ID	LING	LGPAIS	ESCPAIS	MFAM	CLASS	OCPAI	OCHAE	LOC	NATUR
34	masc	12	MON	ptg+ptg	-----	?				Harm.	
11	masc	11	---	ale+ita	-----	--					
35	---	---	---		-----	---					
40	masc	14	---	ale+ale	-----	---					
39	masc	12	BIL	ale+ale	-----	?				Tupandi	Tupandi
48	---	---	---		-----	---					
44	masc	15	---	ptg+ptg	-----	---					
06	---	---	---		-----	---					
42	masc	13	BIL	ale+ale	4a./4a.	10	agri	Agricultor	Professora	S Benedit	S Benedit
14	fem	11	MON	ale+ptg	6a./0.g	4	agri	Agricultor	Domestica	Harm.	Harm.
18	masc	13	BIL	ale+ale	4a./4a.	?	agri	agricultor	domestica	Harm.MAz	Harm.MAz
15	masc	11	BIL	ale+ale	3a./4a.	9	agri	agricultura	tomestica	Morr Peix	Morr Peix
27	fem	11	BIL	ale+ale	4a./4a.	4	agri	Agricultor	Domestica e na roca	Harm.	Harm.
46	masc	10	BIL	ale+ale	2a./4a.	4	agri	Agri(gc)ultor	Agricultora e domestica	Harm.	Harm.
41	masc	20	BIL	ale+ale	4a./?	6	agri	agricultor	-----	Morr Peix	Morr Peix
19	masc	13	BIL	ale+ale	3a./3a.	3	agri	Agricultor	Na rosa	NStacruz	NStacruz
13	masc	13	BIL	ale+ale	4a./5a.	8	agri	Agricultor	Domestica e agricultora	S Benedit	S Benedit
32	fem	11	BIL	ale+ale	3a./6a.	4	agri	Pedreiro e Agricultor	Agricultora e domestica	NStacruz	NStacruz
10	fem	11	BIL	ptg+ale	5a./4a.	4	agri	agricultor	domestica	Morr Cedr	Bananal
47	fem	11	BIL	ale+ale	4a./4a.	4	agri	trabalhar na roca	trabalha na roca	Vila Rica	Vila Rica
07	fem	11	BIL	ale+ale	4a./5a.	5	agri	Agricultor	Trabalha na roca e em casa	Harm.MCed	Harm.MCed
45	masc	13	MON	ptg+ptg	5a./6a.	17	agri	Agricultor	Domestica	NStacruz	NStacruz
02	masc	11	MON	ita+ale	8a./5a.	3	agri	Agricultor	Domestica	Morr Peix	Cacap Sul
25	masc	13	BIL	ale+ale	5a./3a.	6	agri	agricultor	Domestica e na roca	NStacruz	NStacruz
33	masc	12	BIL	ale+ale	5a./5a.	6	agri	Agricultor e Fucionario de Sagar	Domestica e Agricultora	Harm.MAz	Sao Paulo
24	masc	12	BIL	ale+ale	5a./7a.	4	agri	Agricultor	Domestica agricultora	NStacruz	NStacruz
28	masc	11	MON	ale+ale	4a./5a.	4	agri-autn	Caminhoneiro	Dona de casa = domestica	NStacruz	NStacruz
08	masc	11	MON	ale+ptg	4a./4a.	4	agri-autn	Motorista	domestica	NStacruz	NStacruz
21	fem	14	MON	ale+ptg	2a./5a.	10	agri-autn	caminhoneiro, acricultor	domestica	NStacruz	NStacruz
43	masc	17	MON	ale+ptg	4a./5a.	10	agri-autn	colono	domestica	NStacruz	NStacruz
23	masc	11	MON	ale+ptg	2a./5a.	10	agri-autn	CaminhoneiroAgricultor	domestica	NStacruz	NStacruz
22	fem	11	BIL	ale+ale	4a./3a.	6	agri-oper	colono	colona	Harm.LLer	Harm.LLer
50	masc	20	BIL	ale+ale	4a./4a.	9	agri-oper	colono	domestica	Morr Peix	Morr Peix
36	fem	12	BIL	ale+ale	4a./4a.	11	agri-oper	-----	Domestica	Morr Peix	Morr Peix
20	fem	11	BIL	ale+ale	4a./4a.	11	agri-oper	agricultor	domestica	Morr Cedr	NStacruz
16	masc	10	BIL	ale+ale	4a./4a.	6	agri-oper	Agricultor	Trabalho domestico e na roca	Harm.	B Prncip
51	fem	17	BIL	ale+ale	5a./4a.	14	agri-oper	Agricultura	Domestica	Despique	Despique
01	masc	13	BIL	ale+ale	8a./6a.	5	autn	Careteiro	domestica	Harm.Vila	Despique
12	masc	12	BIL	ale+ale	4a./5a.	5	autn	Mecanico	Domestica	Harm.Vila	Harm.Vila
03	fem	11	MON	ptg+ptg	2.g/5a.	3	autn	Fiscal na cooperativa	Dojar	Harm.Vila	Nova Bass
31	fem	12	BIL	ale+ale	8a./6a.	5	autn	Fotografo	Cabelereira	Harm.Vila	Harm.Vila
37	masc	19	BIL	ale+ale	4a./4a.	8	oper	vendedor	domestica	Harm.	Median/PR
49	masc	16	BIL	ale+ale	4a./4a.	9	oper	Na cooperativa	Domestica	Harm.Vila	Harm.Vila
04	masc	11	BIL	ale+ale	5a./4a.	4	oper	Trabalha na fabrica de calçados	fas sapato em casa	Harm.	Sarandi
26	fem	11	BIL	ale+ale	3a./4a.	5	oper	Trabalha na BraHma em S.S. do Cai	Empregada, Domestica	Harm.Vila	Harm.Vila
09	fem	10	BIL	ale+ale	3a./1.g	4	oper	Ronda	frabrica	Harm.	Est Velha
38	masc	11	BIL	ale+ale	4a./4a.	5	oper	na coca-cola	fabrica de calçados	Harm.	Harm.
17	masc	12	BIL	ale+ale	1a./??	11	oper	Na Cooperativa	Domestica	Harm.Vila	Harm.
05	masc	12	BIL	ale+ale	3a./2a.	5	oper	funcionario	domestica	Harm.MAz	Harm.MAz
29	masc	12	MON	ptg+ptg	4a./4a.	4	oper	Capatas da Cooperativa	Domestica	Harm.VRic	BRetirSul
30	masc	13	BIL	ale+ale	3a./1.g	4	oper	guarda da fabrica	trabalha na fabrica	Harm.	Est Velha

Fig. 26 - Quadro dos dados sócio-culturais dos alunos da amostra

O quadro mostra, claramente, a distribuição dos estratos sociais: a classe autônoma mora essencialmente na zona urbana (vila de Harmonia); a classe operária, embora podendo sair um pouco do perímetro urbano, idem; a classe agrícola dispersa-se por toda a área de Harmonia e imediações; além disso, há um foco bem salientado de representantes da classe agri-autônoma provenientes de Nova Santa Cruz; e, por fim, indícios aqui e ali de famílias agri-operárias. É precisamente nestes dois últimos grupos que se verifica um processo de mobilidade social.

Cabe notar que equivalem, em grande parte, às famílias mais numerosas (campo MFAM), portanto as mais sensíveis e mesmo mais "voláteis" a necessidades materiais. Cabe lembrar ainda que a dimensão das propriedades rurais, em Harmonia, não permite, em muitos casos, que todos os filhos sobrevivam, de igual modo, da mesma terra, se dividida entre eles (uma história que já vimos acontecer, no Hunsrück, há mais de 100 anos atrás). A solução, então, é procurar outras alternativas, como, p.e., as fábricas de calçados, a cooperativa, enfim, o trabalho assalariado. E mais: se não há trabalho na localidade, a solução é procurar em outra região, como no vale do Sinos. A solução é migrar.

O resultado é uma paulatina evolução, em direção ao operariado, que pode levar a alterações profundas nas redes de comunicação dos membros da comunidade. Os efeitos da cidade, de uma maneira ou outra (via casamentos exogâmicos, visitas de

amigos monolíngües em português, experiências e idéias novas), acabam repercutindo no núcleo familiar, trazidos pelo filho.

Não se pode negar, é verdade, a força de coesão exercida pela família rural. Mas, também aí, as relações parecem estar sofrendo modificações. Percebe-se, pelo quadro da fig.26, como a mãe das classes agrícola e agri-operária se desdobra entre o trabalho no lar e na roça. É sintomático que muitos alunos tenham respondido como ocupação da mãe (OCMAE) "agricultora", "colona", "trabalha na roça". Isso mostra, entre outros aspectos, o papel fundamental que a mulher desempenha na família rural.

Novamente, aqui, observa-se uma mudança significativa. Ao passo que a geração da mãe ainda preserva esta distribuição de papéis, a geração dos filhos envereda por novos caminhos, mostrando pouco interesse pela atividade agrícola. Os dados sobre as ocupações destes, incluindo o próprio aluno, comprovam-no. Fica bem clara, além disso, a distribuição de papéis, nestas classes. A filha ajuda nas lides da casa; as demais (se houver outras), diferentemente da mãe, deixam a roça de lado e vão "trabalhar na fábrica", para ajudar nas despesas. Trabalham na terra os filhos homens, isto se a terra for suficiente, se houver condições e interesse para tal. Assim, o sistema vai-se adaptando às novas situações, vai-se auto-regulando.

O que se verifica, enfim, é o papel fundamental da

família nas relações da comunidade. Pergunta-se, desde já, qual o lugar da aprendizagem do português nesse contexto. Uma resposta para tal exige que se investigue o valor e a função das diversas variantes de [ale] e [ptg], bem como os índices de bilingüismo em cada uma das localidades que constituem Harmonia.



Fig. 27 - Vista parcial da igreja matriz e da escola central, na vila de Harmonia



Fig. 28 - Rua central de Harmonia (25 de Julho)



Fig. 29 - Propriedade colonial típica



Fig. 30 - O trabalho na roça



Fig. 31 - Senhora retirando pão de um forno típico

- CAPÍTULO 6 -

ALEMÃO E PORTUGUÊS

Apresentada a "comunidade", é a vez de analisar o que a torna "bilingüe", i.e., o uso lingüístico de uma e outra variável envolvida. Para tanto, é preciso, antes de tudo, saber quantos são os indivíduos capazes de usarem, em grau maior ou menor, as duas variáveis (os dois conjuntos de variantes) <ale> e <ptg>. Em outras palavras, cabe investigar quão bilingüe é a comunidade. Bilingüismo equivale, nesta perspectiva, à habilidade de usar alternativamente duas línguas. Bilingües serão as pessoas envolvidas (v. WEINREICH, 1974).

Não nos importará o grau de proficiência em <ale> e <ptg>. Ele entra como aspecto caracterizador de um certo estado bilingüe. Assim, por menor que seja o domínio do português por um falante de alemão, considerá-lo-emos um bilingüe — complete-se, um bilingüe de certo tipo. Dificilmente ele não estará exposto à influência da língua nacional.

Quando se trata de ampliar os conhecimentos em português, a despeito do uso do alemão, vários fatores atuam no processo: motivação e condições de aprendizagem, atitudes, estru-

tura mental, duração do processo, significado e conseqüências para a rede de comunicação normal do indivíduo. No presente capítulo, vou-me ocupar, em especial, com este último aspecto.

Vejamos, primeiro, os índices de bilingüismo em cada uma das localidades que constituem Harmonia. Depois, trataremos do repertório lingüístico à disposição das pessoas envolvidas. E, por fim, descreveremos as características do uso de uma e outra variante.

6.1 - ÍNDICES DE BILINGÜISMO

Para chegar aos índices de bilingüismo na comunidade, mediram-se os resultados obtidos com a aplicação do questionário do BIRS (v. fig.4). Considerando a sua aplicação em cada uma das escolas da rede, tem-se a distribuição do bilingüismo no espaço, no eixo horizontal. Aplicando-o nas diferentes séries da escola central (prê, 8ª série e 3ª série do 2º grau), consegue-se uma amostra do índice de bilingüismo por faixas etárias, portanto situando-se no eixo sociolingüístico.

O resultado (v. fig.32) é uma visão da constituição e representatividade da população quanto aos seus hábitos lingüísticos. Ora, Harmonia possui atualmente cerca de 5.000 habitantes, a maior parte residindo no meio rural. Saudades e Morro Peixoto constituem-se nas localidades menores e mais bilingües (100%),

vindo a seguir São Benedito (95,85%), Vila Rica (90,32%) e Nova Santa Cruz, esta última apresentando o índice de bilingüismo mais baixo: 59,1%. A vila de Harmonia (84,35%) detêm o maior contingente de alunos, muitos deles morando no "cinturão" rural que a envolve.

LOCALIDADE	SERIE	NºALUN	MONOLING	PERCENTUAL	BILING	PERCENTUAL
SAUDADES	1A.	03	---	-----	---	-----
SAUDADES	2A.	07	---	-----	---	-----
SAUDADES	3A.	06	---	-----	---	-----
SAUDADES	4A.	01	---	-----	---	-----
	TOTAL	17	00	0,00%	17	100,00%
SAO BENEDITO	1A.	05	---	-----	---	-----
SAO BENEDITO	2A.	06	---	-----	---	-----
SAO BENEDITO	3A.	06	---	-----	---	-----
SAO BENEDITO	4A.	08	---	-----	---	-----
	TOTAL	25	01	4,15%	23	95,85%
VILA RICA	1A.	09	---	-----	---	-----
VILA RICA	2A.	06	---	-----	---	-----
VILA RICA	3A.	04	---	-----	---	-----
VILA RICA	4A.	08	---	-----	---	-----
	TOTAL	27	03	9,68%	28	90,32%
NOVA SANTA CRUZ	1A.	03	---	-----	---	-----
NOVA SANTA CRUZ	2A.	09	---	-----	---	-----
NOVA SANTA CRUZ	3A.	06	---	-----	---	-----
NOVA SANTA CRUZ	4A.	04	---	-----	---	-----
	TOTAL	22	09	40,90%	13	59,10%
HARMONIA.VILA	PRE	27	---	-----	---	-----
	TOTAL	27	06	22,22%	21	77,78%
HARMONIA.VILA	1A.	44	---	-----	---	-----
HARMONIA.VILA	2A.	43	---	-----	---	-----
HARMONIA.VILA	3A.	41	---	-----	---	-----
HARMONIA.VILA	4A.	31	---	-----	---	-----
	TOTAL	159	23	15,64%	124	84,35%
HARMONIA.VILA	5A.	48	---	-----	---	-----
	TOTAL	48	12	33,33%	36	66,67%
HARMONIA.VILA	6A.	35	---	-----	---	-----
	TOTAL	35	04	11,42%	31	88,57%
HARMONIA.VILA	3A.2G	27	---	-----	---	-----
	TOTAL	27	00	00,00%	27	100,00%
MORRO PEIXOTO	1A.	00	---	-----	---	-----
MORRO PEIXOTO	2A.	00	---	-----	---	-----
MORRO PEIXOTO	3A.	02	---	-----	---	-----
MORRO PEIXOTO	4A.	02	---	-----	---	-----
	TOTAL	04	00	0,00%	04	100,00%

Fig. 32 - índices de bilingüismo

Um aspecto, no entanto, é possuir a competência para usar duas línguas. Outro aspecto é o desempenho nessas línguas (cf. CHOMSKY, 1972), i.e., a realização lingüística em situações concretas.

6.2 - VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

A rigor, usam-se dois sistemas lingüísticos essenciais, no dia-a-dia da comunidade. No primeiro, [+ale], denominam-se Taitsch e Bresiliönisch. Tratando de assuntos ligados à escola ou interagindo com interlocutores mais jovens, é possível que se diga, ainda, "ich spreche português". Quando o interlocutor é uma pessoa falante do alemão padrão, ou o tópicos é a língua, ou o falante é uma pessoa mais velha, surge, embora com menos frequência, a denominação Portugiesisch. A correlação parece repetir-se do lado [+ptg], com alemão, português e brasileiro, esta última uma forma usada pelos próprios descendentes de lusos.

Inquiridos, porém, se havia, em Harmonia, pessoas que falavam diferentemente o "nosso alemão" ("unser Taitsch"), 100% das famílias pesquisadas identificaram uma terceira variante — Hochtaitsch, ou das feine Taitsch. Inicialmente, a reação denunciava um sentimento de grupo: todos, ali, naquela rede de comunicação falavam "de modo igual". "Alles enns!" ("Tudo a mesma coisa!") A isso se seguia, quase sempre, um juízo de valor sobre esse falar local (teuto-brasileiro) que se confirma em depoimen-

tos como os seguintes:

PAI: Un ach mo richt raus gesöht, hierom spricht jo kenne Taitsoh. Du wöht in Alemanha, gel. Ioh tet wette, ioh tun dich en pergunta mache, unn du kannsoht net respondere. Dass ich feiner Taitsoh spreche wiesoh du. (...) Wie hesst dann'en Powa richtig uf Taitsoh? — "Aliás, falando abertamente, por aqui mesmo ninguém fala alemão. Tu estiveste na Alemanha, nè. Eu apostaria, eu te faço uma pergunta, e tu não sabes responder. Que eu falo um alemão mais fino que tu. (...) Como se chama, então, corretamente uma abóbora em alemão?" (família 17)

MAE: Jetzt, de schönst is jo Bresiliönisch gespröch. Sabe, sai uma coisa mais limpa. Das Taitsohe is meh vobröch. — "Agora, falado mais bonito é o português. (...) O alemão é mais quebrado."

VIZINHO: Sohener! Das lässt sich leichter spreche. — "Mais bonito! E mais fácil de falar."
(...)

MAE: Das is vobröchne Taitsoh. Do gibt doch net richtig gespröch! — "Isto é alemão quebrado. Ora, não se fala corretamente alemão!"
(...)

MAE: Jetzt, in Harmonie senn're schon que fala mais fino... O'je! Geh mo in die Hanse. (...) Viel Wäter, gel, wo mea... tun die viel feiner spreche wie mea. O'je! Die söhn net Seef; die söhn Seif. — "Agora, em Harmonia já há pessoas que fala mais fino... O'je! Vai, por exemplo, nos Hans. (...) Muitas palavras, nè, que nös... eles falam muito mais finamente que nös. O'je! Eles não dizem Seef; eles dizem Seif." (família 42)

PAI: Ich menne wea alles enns. — "Eu acho que é tudo a mesma coisa."

INQUIRIDOR: Alles enns? — "Tudo igual?"

MAE: Jetzt, in de Vile sinn're jo wie's Gredi, de Kniest... die spreche Hoftaitsoh. (...) Die spreche, ka'ma söhn gö net wie mea. — "Agora, na vila há algumas pessoas, como a Gredi, o Kniest... que falam alemão culto. (...) Elas, pode-se dizer, não falam nem um pouco

como nós." (família 47)

MAE: Das is alles enns. — "Aqui é tudo igual."

PAI: Hie is das alles enns.

(...)

PAI: Ich weess net. Mea vestehn uns alles. (...) Menn'ich... Unn es is richtig. — "Eu não sei. Nós nos entendemos tudo. (...) Acho... E isso está certo." (família 15)

MAE: Der Sott Taittsch... mea finne's richtig, awa wenns'te jetzt nommo fottkimmst wie'in Alemanha, is jo die Sproch nommo anaschte, die taittsch. — "Este tipo de alemão... nós o achamos certo, mas se tu já chegas à Alemanha, a língua é de fato diferente, o alemão."

PAI: Ia, die vestehn mea öch öhrig wenig (...) Die Töche wöre're von Taittschland hie beim Nöchba gewent. Un do honn'se gefroht was sie mache tere mit'de Milje. (...) Awa der selwige hott's net vestand wie die Milje tere heese uf Taittsch. Das'en Sproch, gel, wo mea hie wenig höre. Nure wenn alsmo enne rinkimmt von Taittschland. — "Sim, nós a entendemos também muito pouco (...) Esses dias estiveram umas pessoas da Alemanha aqui no vizinho. Af elas perguntaram o que ele fazia com o milho. (...) Mas o mesmo não entendeu como o milho se chamava em alemão. Esta é uma língua que nós por aqui pouco ouvimos. Sô quando alguém da Alemanha entra na comunidade." (família 27)

Neste último depoimento, aparece o verbo rinkomme (em rinkimmt, 3ª pessoa do singular), digno de reflexão. Por que o emprego do prefixo rin-, se bastaria o radical komme? Não é forçar uma interpretação afirmar que o seu acréscimo ao radical demonstra a percepção que os informantes têm de pertencerem a uma comunidade bem delimitada, um microcosmo mais ou menos isolado, com vida e costumes próprios. A partir daí, não só a língua

torna-se alvo de distinções; também os indivíduos — os "brasileiros" (Bresiliöner), os "teuto-brasileiros" (die Taitsche) e os "alemães da Alemanha" (die Taitschlenner).

A pesquisa nas famílias permitiu delinear com clareza os traços distintivos destes três grupos:

Taitschlenner: **schöner Sproch; schlauer; formado; meh ausstudeat** — "língua mais bonita; mais inteligente/esperto; formado; mais estudado" (família 47) — **me dewider gohn fo schaffe** — "mais iniciativa no trabalho" (família 15) — **anaschte spreche; charmant; gebild; meh ernst; meh Respekt** — "falamos diferente; jeito; instruído; mais sério; mais respeitoso" (família 42) — **schaffe meh; schlauer wie hie die** — "trabalham mais, mais inteligentes que os daqui" (família 27) — **spricht feiner** — "fala mais fino" (família 17).

Taitsche: **haleb; geht mit jeder em; alles entun; der Plön, wo der nicht, nicht der** — "dividido/meio; vai com todo mundo; tudo indiferente; o plano que ele põe na cabeça ele faz" (família 47) — **meh so flöschig** — "mais frouxo" (família 15) — **meh entun; não leva a sério; ehrlicher; die Taitschlenner siehn die Taitsche hie wie Spielmebesja** — "mais indiferente a tudo; não leva as coisas tão a sério; mais honesto; os alemães da Alemanha vêem os alemães daqui como cachorrinhos de brinquedo" (família 42) — "cuida mais (família e responsabilidades, em comparação com o brasileiro)" (família 27) — **ehrlicher; schafft lieber** — "mais honesto; gosta mais de trabalhar" (família 17).

Bresiliöner: **kommt druf on; die Bresiliöner honn im Dörichschnitt kee Caprisch** — "depende; os brasileiros geralmente não têm capricho" (família 15) — **find sich höher geche der**

Taitsche — "se acha superior em relação ao alemão local" (família 27) — **gefälliger; net so ehrlich; schafft net so gen** — "mais perigoso/não tão confiável; não tão honesto; não gosta de trabalhar (tanto quanto o alemão)" (família 17).

A língua e as relações de trabalho parecem ser os critérios principais na formação dos três estereótipos. Situado entre dois pólos de referência, sem o embargo institucional que estes carregam, acumula-se para o teuto-brasileiro da faixa etária em torno dos 43 anos uma gama de pontos negativos que o dividem, no comportamento e identidade. Ele não é como o Taitschlenner: não tem a mesma iniciativa e coragem. Não usa um alemão "tão fino". Pelo contrário, sua língua — o Hunsrückisch — serve apenas para a comunicação diária, em situações informais. Existe apenas na fala; não se escreve, nem se lê, mesmo que nos jornais da redondeza volta e meia apareçam artigos, em Hunsrückisch, tratando de fatos humorísticos da colônia.* Além disso, mais e mais vem sofrendo a influência do português, principalmente entre os mais jovens. "Das junge Volik kann doch ball nieme Taitsch!" acrescentam. ("O pessoal jovem ex. breve já não sabe mais alemão!")

Em contrapartida, ao mirar para o lado oposto, genuinamente "brasileiro", ele encontra o diferente, o estranho, o que

*Eu mesmo, por algum tempo, escrevia artigos a um jornal de São Sebastião do Cai (Fato Novo).

não é um deles, que não tem os mesmos hábitos e costumes. Nisso, entra em cena a língua portuguesa — que ainda tem de ser aprendida, o que não é fácil, pois implica em criar certo número de experiências nesse sentido. Isso acontece em um dos três domínios assinalados no cap.4: escola, meio social e mesmo família.

Ora, a escola, pela própria natureza da sua existência, cumpre já o papel natural de ensinar o português. Trata-se de uma função que a própria comunidade lhe outorgou. Por sua vez, na família e no meio social, alteram-se os papéis sociais e as finalidades nas relações entre os participantes da comunicação. Por este motivo, qualquer atitude no sentido da aprendizagem do português, ou de melhoria do português (melhor!), pode afetar as relações na rede de comunicação considerada. Senão, como explicar que, apesar de toda a negatividade do falar teuto-brasileiro local, este ainda se mantenha com tanto vigor, no dia-a-dia da comunidade?

Esta é uma questão que poderá ser respondida, ao determinarmos o papel e o valor das diferentes variantes de <ale> e <ptg> presentes na comunidade bilingüe de Harmonia. Elas se encontram distribuídas ao longo de uma escala de A a E representada pela fig.33. A exemplificação que segue foi formulada dedutivamente e, posteriormente, testada com representantes de diferentes segmentos sócio-culturais, conforme a idade, sexo, escolaridade e classe sócio-econômica. A condição de membro da comuni-

dade autoriza-me tal procedimento, sem risco para a cientificidade da análise. Além disso, vale a afirmação de PRIDE (1971, p.61) a respeito, tomando a dicotomia saussureana de **langue** e **parole**:

Main interest in parole tends to attract a predominantly inductive approach, in langue a predominantly deductive approach. But neither of these pairs should be regarded as irreconcilable alternatives. In fact of course it is not possible in any case to work wholly inductively or wholly deductively.

Em certo sentido, talvez fosse mais correto falar em estilos diferenciados (v. STEINER, 1988), no caso de C e D, visto que ocorrem mais ao nível situacional e pessoal do falante. O que, no entanto, nos interessa mais é a abstração, em meio à variação, de uma escala de "variantes" mais ou menos regulares.

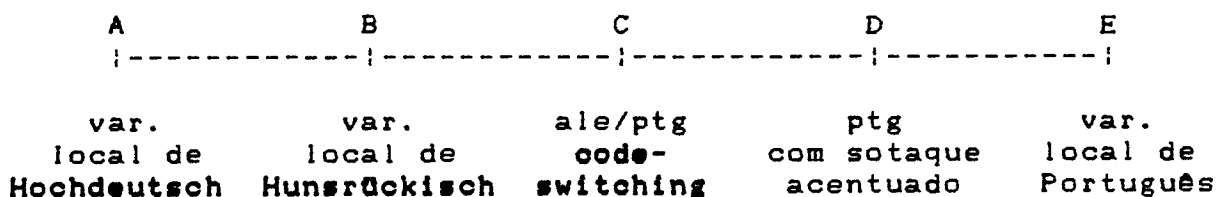


Fig. 33 - Escala de variação na comunidade

A seguir, veja-se a exemplificação. Trata-se do mesmo texto, enunciado nas diferentes variantes ou estilos. Auxiliaram na sua elaboração as gravações efetuadas nas famílias e na escola, com os alunos da 5ª série. Buscando simplicidade na exposição, optou-se por uma forma de escrita mista, fonética e

ortográfica, mesmo correndo o risco de se perderem alguns aspectos supra-segmentais relevantes.

A: Mein Gott! Hat die Rosa heut'moint nicht der Onibus verlor?! Es war so: wir habe zu Haus nur ein Wecker, unn der bleibt dann bei mea unn der Motter im Zimmer. Deshaleb sagte ich gester der Rosa noch: Um halb siewe rufe ich dich. Ist es so gut? Aber ich weiss das schon, die steigt immer so frih auf. Jetzt pass mal auf. Um halb siewe rufe ich se. Die sich gleich ongezoh, auf einmal jagt das Ding da vorbei. Der Onibus! Ich dacht', wieso? Ist doch noch kein siewe Uhr! Weiss du, was? Da war's das Kind, das gester — wahrscheinlich beim Spiele — die Uhr zurückgedreht hat. Denk mal driwer nach. Kein Jahr ist es alt.

B: Gewitter! Honn ich hat moint net de Onibus verlor? Doch schlimm! Mea honn dehemm bloss ene Wecker, der bleibt beim Papai unn der Mamai im Zimmer. Deswege söht ich geschta de Mamai noch: om halbsiewe rufschte mich uf. Awa die weess dat schon, die steiht jede Moint so frih uf. Noja. Om halbsiewe ruftse mich. Ich mich gleich fertiggemach, uf emo jöht das Ding ba uns dörich. Der Onibus! Ich gedenkt, wieso?! Is doch noch kee siewe Uhr?! Ich mo driwa nohgedenkt... Du, weess'du, was? Do wöh's das Kind geschta. Ich denke bam Spiele die Uhr zurückgedreht. Noch kee Joha is'es alt!

C: Meu Deus! Honn ich hait moint net der Onibus veloa? Sabe, mea honn dehemm nure ene Despertador, ele fica no quarto do pai e da mãe. Deswege, eu disse pra mãe ontem ainda. Um haleb siewe rufste mich. Mas ela sabe, ela acorda sempre cedo assim. Bom! Um haleb siewe ruft'se mich. Eu logo me aprontando, de repente jöht das Ding do dörich. O Onibus! Deus, que raiva! Mas... wieso? eu pensei pra mim, nè. Es is doch noch net siewe Uhr! Entende uma coisa dessas. Weess'te, was? Do wöh's de Nene gesta. Ele tava brincando, nè. Unn weess'te, wie Kinner senn. Die mesche dann bis se die Uhr atraseiat honn. E nem um ano is'a alt.

D: Meu Teus! Não é que perti o ônibus hoche de manhã? Sabe, lá em casa sô tem um tespertador pra todo mundo. Ele, então, fica no quarto da mãe e do pai. Por isso, eu tisse pra mãe ontem ainda: "As sete horas tu me chama." Mas ela sabe, ela acorda sempre cedo assim. Pom! As sete horas ela me chamou. Eu logo me vestindo... Te repente não é que passa essa ca[r]loça na frente. O ônibus! Mas, como? eu pensei assim pra mim. Ainda não é sete e meia! Eu procurando uma explicação... Aí foi o nenessinho que tchinha princado e atrasado o [r]elôchio. Nem um ano ele tem.

E: Poisê! Não é que perdgi o ônibus hoje de manhã? Sabe, lá em casa nôs fiquemo sem despertador. Aí, nôs fomo emprestã o despertador dos vizinho, nê. Ele ficô, então, no quarto do pai e da mãe, aí. Aí eu dgisse pra mãe ontchi: "As setchi horas tu me chama." Mas ela sabe, ela acorda sempre cedginho assim. Bom! As setchi horas, ela me chamou. Eu logo me aprontando... De repente, não é que passa essa carroça ([r]) na frente da nossa casa. O ônibus! Mas, como? eu pensei assim pra mim. Ainda não é setchi e meia! Eu tentando imaginar a coisa. Aí foi o nenezinho que tchinha brincado e atrasado o relógio. Nem um ano ele tem.

Existem entre estas variantes diferenças na pronúncia, na entonação, na escolha vocabular e na sintaxe, além de diferenças de **status** social.

O valor das duas variantes (A) e (B) já foi discutido há pouco. Cabe acrescentar um comentário sobre os seus usuários. No que tange à faixa etária, p.e., a evolução é clara: ela decresce de (A) para (E). (A) é, além disso, a variante de um número reduzido de pessoas de classe autônoma, consideradas mais cultas. (B) é a variante mais difundida: ocorre entre os pais, tios, avôs, na sua

forma mais pura, e corresponde à língua familiar da classe agrícola. O seu prestígio varia conforme a rede de comunicação; quanto mais homogênea e mais voltada para os assuntos locais, maior é a sua aceitação.

Quanto ao **code-switching** (C), mereceria um estudo à parte. Para avaliar as regras que o governam, precisamos avaliar primeiro os contextos em que ocorrem as variáveis <ale> e <ptg>, bem como a identidade em relação a um e outro. Por ora, limito-me a afirmar que ocorre preferencialmente entre mais jovens e, com maior frequência, entre os representantes do sexo feminino das classes autônoma e agri-autônoma. Assim o afirmaram os informantes a quem apresentei o texto.

Já as variantes do português, possuem traços mais ou menos bem definidos. (D) caracteriza-se, p.e., por elevados índices de dessorização das consoantes sonoras em sílaba tônica, além de uma sintaxe e uma entonação impregnadas de interferências do alemão. Acompanham-na frequentemente expressões como "uma vez", "assim", que são a transposição literal de expressões do falar teuto ([*'e:mʷ*], [*mo*], [*so*]). O tepe, em lugar de [r] múltiplo, característico do português culto, também é um traço que se sobressai. Segundo o grupo de controle a quem apresentei o exemplo, associa-se esta variante a pessoas de pouca escolaridade, em sua maioria da classe agrícola, com idade geralmente mais avançada (mais de 40).

A variante local (E), cabe frisar, também é caracterizada pela presença de sotaque oriundo da influência do alemão. Embora não tão acentuado como o de (D), esse sotaque caracteriza-se essencialmente pelo alongamento das vogais e a entonação típica do alemão, e pode ser comprovado através de dois conjuntos de dados: 1) a fala gravada em sala de aula, com os alunos da 5ª série e 2) os resultados dos ditados feitos com a mesma série.

No primeiro caso, seja no teste de leitura, seja na conversa informal, foram apresentadas as gravações a pessoas monolíngües em português, de Porto Alegre, para que respondessem, com base apenas na fala ouvida, se o aluno em questão era falante de alemão ou não. Uma resposta sim para pelo menos 50% dos alunos monolíngües foi suficiente para validar o teste e obter o argumento que se procurava para comprovar as características da variante (E).

Do mesmo modo, procedeu-se com relação à análise dos resultados do ditado aplicado aos alunos da amostra (v. fig.34). A constatação de erros ortográficos de "troca" de consoantes sonoras e surdas — oclusivas (ERROCL) e fricativas (ERRFRIC) — entre falantes monolíngües em português, mostra que o problema não é um traço exclusivo da aprendizagem do português por crianças falantes de alemão, mas sim um traço que afeta a comunidade como um todo. Sendo assim, como afirmar que esses erros ortogrâ-

ficos decorrem do uso do alemão, se atingem, de igual modo, crianças que não dominam o alemão e, portanto, não o usam no seu dia-a-dia? A conclusão que somos obrigados a aceitar é a de que a "não distinção clara" entre consoantes surdas e sonoras é uma característica também do português local. Basta ver, além disso, que justamente os alunos migrados, i.e., os alunos provenientes de outra região do Estado, onde é usada uma outra variante de português, praticamente não apresentam o problema. Com isso, confirma-se a nossa tese e se evidencia, ademais, o papel fundamental que o alemão desempenha nas relações locais na comunidade.

Uma reflexão profunda decorre deste fato. As medidas extremas contra o uso do alemão local adotadas tanto pela escola quanto por alguns pais, com o intuito de solucionar os problemas de aprendizagem do português, acabam se tornando, no fundo, "falsas soluções", uma vez que as dificuldades podem manifestar-se, indiretamente, via português local. Assim, os pais e, muitas vezes, os próprios professores, pensando estarem resolvendo esses problemas de aprendizagem do português — com a "inibição", ou "proibição", ou "eliminação", ou "abandono do alemão", seja como se denominem as atitudes contra o uso do alemão local — podem, na verdade, simplesmente estar repassando os mesmos através do seu português, de modos que quem pretendia "matar os vírus", eliminando ou reduzindo o uso do alemão, apenas "sacrificou o corpo", porque "os vírus" (se podemos fazer a comparação) alojaram-se, em grande parte, também no português local.

ALUN	SEX	ID	LING	CLASS	ERROCL	ERRFRIC	ERRIDEO	ERRVIBR	ERRDIAL	TOTALERR	NATUR	LOC
11	masc	11	---	-----	--	--	--	--	--	-	-----	-----
40	masc	14	---	-----	--	--	--	--	--	-	-----	-----
06	---	---	---	-----	--	--	--	--	--	-	-----	-----
44	masc	15	---	agri-autn	--	--	--	--	--	-	NSta Cruz	NSta Cruz
48	---	---	---	-----	--	--	--	--	--	-	-----	-----
35	---	---	---	-----	--	--	--	--	--	-	-----	-----
08	masc	11	MON	agri-autn	-	-	-	-	-	0	NSta Cruz	NSta Cruz
17	masc	12	BIL	oper	-	-	-	-	-	0	Harm.	Harm.Vila
03	fem	11	MON	autn	-	-	-	-	-	0	Nova Bass	Harm.Vila
02	masc	11	MON	agri	-	-	-	-	-	0	Caçap Sul	Morr Peix
31	fem	12	BIL	autn	-	-	-	-	-	0	Harm.Vila	Harm.Vila
22	fem	11	BIL	agri-oper	-	-	1	-	-	1	Harm.LLer	Harm.LLer
04	masc	11	BIL	oper	-	-	1	-	-	1	Sarandi	Harm.
05	masc	12	BIL	oper	-	-	1	-	-	1	Harm.MAZu	Harm.MAZu
33	masc	12	BIL	agri	-	-	1	-	-	1	São Paulo	Harm.MAZu
12	masc	12	BIL	autn	-	-	1	-	-	1	Harm.Vila	Harm.Vila
07	fem	11	BIL	agri	-	-	1	-	-	1	Harm.MCed	Harm.MCed
39	masc	12	BIL	-----	-	-	1	-	-	1	Tupandi	Tupandi
14	fem	11	MON	agri	-	1	1	-	-	2	Harm.	Harm.
19	masc	13	BIL	agri	-	-	1	-	1	2	NSta Cruz	NSta Cruz
37	masc	19	BIL	oper	-	-	1	-	1	2	Median/PR	Harm.
46	masc	10	BIL	agri	-	1	1	-	-	2	Harm.	Harm.
16	masc	10	BIL	agri-oper	-	-	2	1	-	3	B Princip	Harm.
28	masc	11	MON	agri-autn	-	1	2	-	-	3	NSta Cruz	NSta Cruz
26	fem	11	BIL	oper	2	1	-	-	-	3	Harm.Vila	Harm.Vila
51	fem	17	BIL	agri-oper	2	-	1	-	-	3	Despique	Despique
29	masc	12	MON	oper	-	-	2	-	1	3	BRetirSul	Harm.VRic
13	masc	13	BIL	agri	-	1	2	-	-	3	S Benedit	S Benedit
20	fem	11	BIL	agri-oper	1	1	1	-	1	4	NSta Cruz	Morr Cedr
09	fem	10	BIL	oper	-	-	3	-	1	4	Est Velha	Harm.
34	masc	12	MON	-----	-	1	2	-	1	4	-----	Harm.
45	masc	13	MON	agri-autn	1	3	-	-	1	5	NSta Cruz	NSta Cruz
30	masc	13	BIL	oper	1	1	2	-	1	5	Est Velha	Harm.
27	fem	11	BIL	agri	-	1	3	1	-	5	Harm.	Harm.
32	fem	11	BIL	agri	3	-	1	-	1	5	NSta Cruz	NSta Cruz
25	masc	13	BIL	agri	5	1	-	-	-	6	NSta Cruz	NSta Cruz
10	fem	11	BIL	agri	1	-	3	2	-	6	Bananaí	Morr Cedr
01	masc	13	BIL	autn	-	3	3	-	-	6	Despique	Harm.Vila
47	fem	11	BIL	agri	2	1	-	1	2	6	Vila Rica	Vila Rica
41	masc	20	BIL	agri	1	1	2	-	2	6	Morr Peix	Morr Peix
36	fem	12	BIL	agri-oper	2	2	-	-	3	7	Morr Peix	Morr Peix
50	masc	20	BIL	agri-oper	-	1	3	3	1	8	Morr Peix	Morr Peix
23	masc	11	MON	agri-autn	4	1	4	-	-	9	NSta Cruz	NSta Cruz
18	masc	13	BIL	agri	5	3	-	-	2	10	Harm.MAZu	Harm.MAZu
15	masc	11	BIL	agri	4	4	1	1	-	10	Morr Peix	Morr Peix
21	fem	14	MON	agri-autn	3	1	3	1	2	10	NSta Cruz	NSta Cruz
24	masc	12	BIL	agri	6	4	1	-	-	11	NSta Cruz	NSta Cruz
42	masc	13	BIL	agri	9	1	2	-	-	12	S Benedit	S Benedit
38	masc	11	BIL	oper	8	-	3	-	2	13	Harm.	Harm.
43	masc	17	MON	agri-autn	7	1	5	-	1	14	NSta Cruz	NSta Cruz
49	masc	16	BIL	oper	10	1	2	-	2	15	Harm.Vila	Harm.Vila

Fig. 34 - Resultados do ditado aplicado à 5ª série

Todavia, não chamemos esses "problemas" de "vírus", tampouco convém alarmar-se demais com os erros cometidos pelos alunos. São apenas formas diferentes de comunicar. "Tem-se que levar em consideração que é possível que a resposta correta não indique que a pessoa está aprendendo e que uma resposta incorreta pode ser um sinal de que a aprendizagem está decorrendo normalmente. A prática na escolha de formas é um estágio essencial da aprendizagem de línguas e não pode ser feita sob situação de controle rigoroso. É mais aceitável que o aluno use a língua espontaneamente, embora com erros, do que sem erros, mas hesitantemente, ou produzindo enunciados totalmente tolos em relação ao contexto situacional" (LIMA, 1981, p.24).

Esta visão dos lingüistas representantes do mentalismo (como o é SAPIR) apresentada, aqui, por LIMA traz à tona um conceito que vem-se firmando cada vez mais na área da lingüística aplicada. Trata-se da noção de **competência comunicativa**, introduzida por HYMES (1972). Argumenta FINOCCHIARO (1957, p.7, apud LIMA, 1981, p.42) que, em resumo, a competência comunicativa se ocupa do **quem, quando, onde, quem e porque** do uso da linguagem no mundo real, e afirma que tais indagações não podem ser ignoradas pelos especialistas em didática quando aconselham os professores a aceitarem a competência comunicativa como o objetivo primordial da aprendizagem de línguas. Não nos alonguemos demais nessa discussão. O que deve ficar registrado é essa mudança do foco de atenção mais das propriedades gramaticais da língua para as

propriedades comunicativas, mudança esta que precisa ser melhor apreciada em trabalhos na área pedagógica. A análise dos contextos comunicativos, i.e., a descrição das redes de comunicação dos alunos pode prestar uma contribuição inegável neste sentido.

6.3 - REDES DE COMUNICAÇÃO

Com a análise das respostas dos alunos ao questionário da fig.16 sobre as suas redes de comunicação, constatou-se uma rotina social característica: a semana desenvolve-se basicamente entre dois domínios, família <—> escola. Associam-se a essa migração diária as relações de trabalho: casa <—> roça, para os alunos de **background** agrícola, ou casa <—> fábrica, para alguns alunos da noite, de mais idade. Os participantes da comunicação são, então, pais, irmãos, avôs e vizinhos, no domínio da família; professores e colegas de aula, na escola; e patrão e colegas de trabalho, na fábrica.

Para os fins de semana, os dados mostraram igualmente regularidades. Aos sábados de manhã e à noite, a grande maioria dos alunos encontra-se em casa, sendo que 20% responderam que à noite vão ao baile. Baile e futebol constituem, aliás, as duas opções de lazer principais que se oferecem aos jovens da comunidade. A elas somam-se as amizades, as quais ocupam os domingos à tarde de mais de 60% dos alunos. Embora não tenham sido registradas nos outros períodos da semana, pode-se assumir,

desde já, serem as amizades, junto com os membros do ambiente familiar, o domínio de relações sociais predominante nos fins de semana. Inclua-se aí o namorado ou namorada, mais a missa, a qual foi mencionada em 55,55% dos alunos, no horário de sábado à tarde, mais 8,88%, no horário de domingo pela manhã.

Se considerarmos a variável sexo, notaremos uma diferença durante e no fim da semana. Os rapazes possuem redes mais esparsas: eles vão ao bar, jogam e assistem futebol, saem a trabalho. Enfim, atuam num campo mais vasto de relações. As moças, não obstante também possam freqüentar os mesmos ambientes, ficam mais ligadas à rede de relações da casa e das amizades. Estão mais ligadas à mãe, cuja rede de comunicação muito as influencia.

Na faixa etária dos pais e avôs, repete-se a mesma tendência. A mãe, sobretudo a mãe da classe agrícola, permanece estreitamente vinculada à casa, sendo o seu lazer principal as visitas de vizinhas e parentes. Já o pai sai mais desses limites, freqüentando locais públicos como a bodega e a sociedade, onde toma a sua cervejinha e joga cartas, este o lazer principal de muitos senhores. Grupos como o clube de mães e clubes de bolão têm servido para mudar a estrutura dessas redes, mas atingem senão uma parcela da população total. Para a maioria agrícola, ainda vale o modelo tradicional.

O conjunto desses dados confirma, na verdade, o acerto

alcançado na escolha dos domínios por investigar — escola, família e meio social. Eles nos informam, por enquanto, apenas sobre os ambientes e participantes da comunicação. Para conhecer o seu conteúdo real, é preciso saber qual o código empregado preferencialmente em cada relação da rede, o que obtemos através da análise das respostas dadas ao questionário da fig.16, sobre os usos lingüísticos dos alunos da 5ª série. Os percentuais foram calculados sobre o total dos alunos bilíngües, e os comentários traçados basicamente sobre os dados obtidos nas famílias pesquisadas — portanto, primordialmente, da classe agrícola, que é a mais bilíngüe e mais representativa.

Nessa pesquisa, vale adiantar, não se observaram diferenças significativas entre uma localidade e outra. A dimensão, pequena, e a intercomunicação freqüente contribuem para que haja certa homogeneidade quanto ao problema que estamos abordando, o que não significa que essas localidades que constituem Harmonia não manifestem divergências entre si, em outras áreas de atuação.

Vejamos, então, os resultados obtidos através desse questionário da fig.16.

Que língua fala/falou...	ALEMÃO		ALE/PORT	PORTUGUES		Ø
	so	[+]		[+]	so	
1)em casa (c/ pais)?	64,70%	6,67%	23,53%			2,94%
2)com parentes?	11,76%	17,65%	64,70%	2,94%	2,94%	
3)com avôs?	79,53%	8,82%	8,82%	2,94%		5,88%
4)com irmãos?	50,00%	8,82%	32,35%		5,88%	5,88%
5)com amigos?	8,82%	11,76%	67,65%	2,94%		8,82%
6)na aula?		5,88%	23,53%	17,65%	50,00%	2,94%
7)no recreio?	14,71%	17,65%	55,88%	2,94%	8,82%	
8)com professor, fora de aula?	2,94%	2,94%	44,12%	8,82%	29,41%	
9)com vizinhos?	41,18%	8,82%	41,18%	5,88%		2,94%
10)namorado(a)?	5,88%		23,53%	8,82%	29,41%	32,3%
11)com colegas de trabalho?	23,53%	5,88%	47,06%	8,82%	5,88%	8,82%
12)com patrão/chefe?	11,76%	8,82%	8,82%	5,88%	23,53%	41,2%
13)com o padre?		2,94%	35,29%	8,82%	35,29%	17,6%
14)com pessoal da prefeitura, etc.?		5,88%	35,29%	8,82%	35,29%	14,7%
15)nas compras?	2,94%	2,94%	44,12%	11,76%	38,23%	
16)no bar, bodega?	14,71%	14,71%	55,88%	5,88%	5,88%	2,94%
17)durante a semana?	32,35%		61,76%	5,88%		
18)no fim de semana?	11,76%	14,71%	56,82%	5,88%	5,88%	2,94%

Fig. 35 - Resultados obtidos com o questionário sobre os usos lingüísticos dos alunos da pesquisa

O quadro não deixa dúvidas sobre o papel e os ambientes

de uso de alemão e português. Não informa, é verdade, qual alemão e qual português é empregado, mas define claramente os domínios de uso de cada variável envolvida. Alemão é a língua familiar, falada com os pais, avós, irmãos e vizinhos, estes últimos, até certo ponto, parte integrante desse domínio. Essa importância dos vizinhos foi salientada pelos membros das famílias pesquisadas, em depoimentos como os seguintes:

PAI: Es ejaschte Platz, gel. Wenn ach ebbes is, wosch'te hinspringscht, is bei de Nochba. (?) Is was, gel, dann gehsch'te bei de Nochba. — "O primeiro lugar, nè. E, mesmo, se há algo aonde tu corres, è no vizinho. (?) Acontece algo, nè, aí tu vais ao vizinho." (família 42)

INQUIRIDOR: ...drei, wo demejascht ungeht... — "três pessoas com quem mais se relaciona..."

PAI: Ja, mein zwei ejaschte sinn'mo Noehbre. (...) Ja, do is'ma, ka'ma sòhn jede Tòch... — "Bom, meus dois primeiros são pelo menos vizinhos. (...) Bom, a gente está, pode-se dizer, todo dia..." (família 27)

O português, por sua vez, é a língua da educação usada na escola e nas situações formais. É a língua das instituições públicas, portanto a língua oficial. É também a língua dos luso-brasileiros monolíngües.

Mas o alemão é a língua dos descendentes de alemães. É sua mother tongue, aprendida na família. Assim, no meio social, onde as regras não são nem as da família, nem as da escola e do

professor, mas as da comunicação interpessoal, o uso de alemão e de português se alternam. Isso atinge o domínio das amizades, dos parentes, do trabalho, das compras, do bar. Conforme o interlocutor, usar-se-á alemão ou português, ou ambos alternadamente. Alemão envolve um grau de intimidade maior (*the intimacy value cluster*, cf. FISHMAN, 1972, p.22). Português é a língua oficial, a língua nacional, a língua de comunicação com o sistema maior.

Ora, os índices de bilingüismo, em Harmonia, superam, em média, os 80%, atingindo, na 5ª série, 66,67% (v. fig.32). Este índice ultrapassa em muito o índice médio, no Estado (cap.2). Isto significa, em outras palavras, uma inversão de proporções. A minoria étnica falante de alemão (na visão do sistema maior brasileiro) constitui, do ponto de vista das relações internas do sistema menor, local (a comunidade bilingüe de Harmonia), ao contrário maioria lingüística. Maioria falante de alemão significa, então, rede de comunicação intensa em alemão e reforço da coesão do grupo em torno do mesmo código. Se considerarmos que o alemão veicula os valores locais, concluímos que o alemão é a língua que coordena as relações intra-grupais.

Este fato atinge sobremaneira a escola e a minoria — no caso, os monolíngües em português. A primeira, por causa da tarefa que lhe cumpre de ensinar a língua nacional; a segunda, em virtude das condições de integração.

Ora, o que acontece quando a escola proíbe os alunos de falarem alemão? Esta prática, bastante presente na educação de comunidades bilíngües do Rio Grande do Sul, mostra, na verdade, a ineficiência e impotência da própria escola face ao poder e à força das redes de comunicação em alemão. Ao proibir o uso do alemão em seu domínio, a escola vai contra os hábitos de uma maioria que, percebendo sua condição de maioria, chega a questionar, mesmo inconscientemente, o valor dessa proibição. Afinal, está-se negando as relações na família (64,70% só em alemão) e as relações com os amigos, no recreio (apenas 8,82% só em português).

Cabe ressaltar que os alunos, nessa idade, estando vinculados à realidade local, seguem os parâmetros a que estão expostos. Têm-se notado, no entanto, alterações no comportamento de jovens que saem da comunidade e vão trabalhar ou estudar nos grandes centros urbanos. Expostos a outra variante de português e outra rede de comunicação, voltam, quase sempre, com uma frequência de uso [+ptg] — em alguns casos, chegando praticamente à substituição do código [+ale] por [só ptg].

As reações dos alunos a medidas proscritivas do tipo "Não é pra falar alemão aqui" variaram conforme a faixa etária e a proporção de bilíngües. Alunos do sexo masculino também mostraram-se mais propensos a violar essa norma imposta pela escola. Inquiridos a respeito, muitos meninos (a partir dos 9-10 anos)

responderam que falavam assim mesmo ("Mea spreche dooh!"). Quanto maior a idade e a proporção de falantes bilingües na turma, menor a aceitação da proibição. Assim, ao aplicar o questionário do BIRS na 3ª série do 2º grau (100% bilingüe) e explicar a proposição do meu trabalho, os alunos (muitos já me conhecendo) reagiram em alemão, mesmo estando em sala de aula diante da professora (igualmente bilingüe).

Em séries iniciais, o quadro se inverte. Afinal, quais são os conhecimentos de português que a criança possui, ao ingressar na escola? Como exigir dela que fale apenas português, negando a sua língua familiar (mais de 64,70% das respostas, na 5ª série)?

A aplicação do questionário do BIRS e as conversas gravadas em sala de aula, com crianças de 1ª série, serviram para avaliar a "nocividade" de medidas proscritivas, para a alfabetização e escolarização da criança falante de uma língua minoritária. Em primeiro lugar, aparecem os níveis de compreensão e de expressão em português, ainda precários na idade em que se encontra a criança. Assim, bastavam testes simples na forma de inquirir. P.e., à pergunta "Que idade você tem?" muitos alunos engasgavam, provando que não entendiam plenamente o que se pretendia. Em seguida, após repetir a pergunta e certificar-se da incompreensão, substituiu-se a mesma por "Quantos anos tu tem?", obtendo resposta imediata. Do mesmo modo, a palavra "sobrenome"

às vezes não era muito bem compreendida pelo aluno, o qual respondia com o prenome, ou o nome inteiro, ou mesmo uma pausa. Tal como "idade", esta palavra pertence a um nível de língua, com o qual o aluno não costuma estar em contato, a não ser que a escola o apresente a ele.

Não se mediu, é verdade, a amplitude desse problema. Sabe-se, no entanto, que atinge boa parcela do alunado que recém ingressa na escola. O grau de proficiência maior em alemão, a língua que a criança aprende em casa, não repercute apenas na relação entre professor e aluno. Ao chegar na escola, a criança entra em contato com outros de sua idade, com quem tem a oportunidade de fazer amizade.

Esta situação leva a dois conjuntos de relações professor-aluno e aluno-aluno, este último contando com a interferência do primeiro. I.e., na medida em que há uma "maioria" falante de alemão e uma "minoría" não-falante de alemão, e o professor toma partido a favor do uso exclusivo do português, sua posição tem um peso considerável nas relações entre os alunos. Este fato pode ser melhor compreendido através de diálogos como os seguintes, gravados nas 1^{as} séries da escola central:

INQUIRIDOR: Tu gosta mais de conversar em alemão
ou em português?

ALUNO: Em alemão.

ALUNO: Eu também.

ALUNO: Em casa, eu falo a tarde inteira em alemão.

INQUIRIDOR: Nós podemos conversar em alemão também. "Ich spreche och Taitsoh." Aqui todo mundo fala alemão?

ALUNOS (juntos): Sim! (decisivos)

ALUNO: Não todos.

ALUNO: Eu não falo.

ALUNO: Eu não falo.

ALUNO: Eu não.

ALUNO: Eu falo.

ALUNO: Em casa, eu falo.

ALUNO: Eu também falo.

ALUNO: Em casa, eu também falo. Eu e o Marcelo.

ALUNO: Eu também.

ALUNO: Sempre nós falamos em casa em alemão.

(1ª série A, escola central, Harmonia.Vila)

INQUIRIDOR: Eles sabem alemão também? (os amigos)

ALUNO: Sabem. Só não sei se... têm dois que sabem e têm dois que não sabem. O André e o irmão dele sabem.

INQUIRIDOR: André. Chega mais perto, André. Qual é a tua idade?

ALUNO: Ah!

INQUIRIDOR: Tua idade?

ALUNO: Não sei direito.

ALUNO: Sete anos. (todos riem)

INQUIRIDOR: Gosta mais de falar alemão ou português?

ALUNO: Gosto mais de falar alemão.

(1ª série A, escola central, Harmonia.Vila)

INQUIRIDOR: Aqui, na escola, vocês conversam em alemão?

ALUNO: Às vezes.

ALUNO: Eu muito.

ALUNO: Mas a professora não deixa.

INQUIRIDOR: É?! Em sala de aula?

ALUNO: A professora não deixa falar alemão aqui dentro.

ALUNO: Mas eu falo.

(1ª série A, escola central, Harmonia.Vila)

INQUIRIDOR: Alemão. Quem, aqui, fala alemão?

(Levantam o dedo.)

ALUNO: Eu.

ALUNO: Eu.

INQUIRIDOR: Maioria.

ALUNO: Eu, sim.

ALUNO: Eu não falo.

ALUNO: Eu, sim.

ALUNO: Tem uns três que não falam.

ALUNO: Eu, sim.

(1ª série B, escola central, Harmonia.Vila)

INQUIRIDOR: (em tom de brincadeira) Vamos esclarecer as coisas. Vocês não gostariam de aprender alemão porque já sabem? E português vocês, então, não sabem?

(Alunos reagem para dizer que sabem.)

ALUNOS (juntos): Sim!

ALUNO: Eu sei...

ALUNO: Eu sei...

ALUNO: Um não sabe, o Luciano. O Luciano não sabe falar em português!

(Os colegas confirmam.)

INQUIRIDOR: Quem é o Luciano?

ALUNO: Aquele que saiu.

(Inquiridor acha que algo sempre se sabe...)

ALUNO: Eu sempre falo em alemão com ele.

INQUIRIDOR: Vocês já experimentaram ver se ele entende alguma coisa?

ALUNO: Quando ele quer uma coisa, não pode falar pra professora. Ele fala pra profe que não entende. Daí, nós têm que falar com ele, porque a professora não entende.

ALUNO: Daí, nós têm que falar com português com a profe.

ALUNO: Alemão!

ALUNO: Português! Que ela não entende em alemão.

(1ª série B, escola central, Harmonia.Vila)

Analisando o conteúdo destes dados a partir do paradigma de redes de comunicação, cabe inicialmente fixar o papel do inquiridor na interação. Alguém "de fora", "jovem", de repente chega em visita à escola e indaga quem fala alemão. As respostas se dividem, quase em disputa, cada aluno respondendo com convicção: "eu falo", "eu não falo". A primeira resposta reflete o controle que a "maioria lingüística" exerce sobre as relações entre alunos, bem como o sentimento de "saber" algo a mais, algo que os torna diferentes e, até, mais "vivos e inteli-

gentes". A segunda resposta tem o apoio do professor, do oficial, da nacionalidade e do sistema da cultura maior (Brasil).

Através da observação participante, pude investigar mais a fundo o fenômeno. Na escola central, como de resto em todas as demais escolas, introduzia na conversa com os alunos o comentário de que "também podíamos conversar em alemão", que "não haveria problema algum". Assim, uma frase enunciada em alemão provocava reações diversas. Na escola central, a reação foi de satisfação em ouvir a língua familiar, na sala de aula. No recreio, alguns alunos, com suas merendas, acudiam a mim para falarem alemão, sorridentes com isso. Em Vila Rica, onde, dado o problema que se colocou de dificuldades de compreensão do português, os professores explicavam o assunto de aula também em alemão, toda vez que fosse necessário, os próprios alunos tinham a iniciativa em alemão, isso de forma natural e espontânea. Um negrinho, que todos os colegas apostavam "dever saber alemão", insistia no português. Chegava a imitar ironicamente o alemão e a irritar-se, quando os colegas não falavam português. Em Saudades e São Benedito, onde a determinação consistia em "não falar alemão nem mesmo no pátio da escola", a reação era de hesitação diante de afirmativas minhas usando o falar teuto local. Em Nova Santa Cruz, onde a proporção de bilingües e monolíngües mais ou menos se equivalia, a interação refletia uma motivação integrativa em direção às duas línguas. Em nenhum lugar, os traços da variante (E) se manifestaram tão

claramente. Por outro lado, observou-se uma ênfase bastante acentuada do "saber (alemão e português)". "Ele não sabe; ele tem 12 anos e ainda está na 3ª série," soavam alguns comentários. "Eu sei." No recreio, cada um queria mostrar seu livro de leitura.

Estas observações, associadas às conversas dirigidas nas 1ª séries, realçam o papel do saber, para o que existe uma diferença representativa entre a pergunta "Quem fala alemão", que remete a um aspecto do uso lingüístico, e "Quem sabe alemão?", onde a ênfase é a capacidade, i.e., a competência. A questão do saber português e saber alemão aparece, igualmente, nos dados coletados nas famílias da classe agrícola. Ao inquirir se os pais tinham feito questão de ensinar alemão aos filhos, a maioria respondia que isso viera naturalmente, em parte porque eles próprios (pais) não "sabiam" (bem) português.

PAI: Não, das is so komm, weil die hott jo kee Portugues kenne spreche (...) unn weess'te, wie das in de Familie is. Die Motter spricht jo de mejascht mit'de Kinner, gel. (...) Unn dann ton die Kinner der Motter sein Sprech meh lenne. — "Não, isso aconteceu porque ela não sabia falar português (...) e, sabe, como é numa família. A mãe é que fala mais com as crianças, né. (...) E aí as crianças aprendem mais a língua da mãe." (família 47)

INQUIRIDOR: Unn hott'dea Questione gemach, fo dass die Taitsoh lenne sollte. Ore is dass so komm? — "E vocês fizeram questão de que eles (os filhos) aprendessem alemão? Ou isso veio por si?"

MÃE: Ja... es meachte, weil mea net richtig Brasilienisch konnte. Me richt raus geóht. — "Bom... a maior parte porque nós não

sabíamos bem português. Falando abertamente."
 PAI: Ia, mea konnte nur Taitisch. (?) — "Sim, nós só sabíamos alemão." (família 15)

MAE: Não, die senn derekt naturalmente gezoh geb von Taitisch on. Mea honn derekt von wo'se spreche konnte... (...) unn das Bresiliönische honn'se so aus sich gelennt, mit Schul unn so. — "Não, eles foram logo criados naturalmente, em alemão. Nós fizemos (isso) direto do ponto em que eles já sabiam falar... (...) e o português eles aprenderam por si, com aula e assim."
 (...)

PAI: Ja... fo uns is'es Taitische, well'ma eenfach im Bresiliönische net so dorich sinn. — "Bom... pra nós é o alemão, simplesmente por não termos aprendido bem o português."
 (família 27)

A par desses aspectos (v., além disso, RECH, "A Alemanha fica a 60 quilômetros de Porto Alegre", Zero Hora, Porto Alegre, 20 jun. 1989, p.34; TREZZI, "'É proibido falar alemão!' Em Santa Maria do Herval, quem não sabe 'brasileiro' vai para o castigo", Zero Hora, Porto Alegre, 25 jun. 1989, p.30), pergunta-se qual a influência deles sobre o comportamento dos membros dessas comunidades bilíngües, no momento em que a aprendizagem do português se torna um dos requisitos principais do saber. Pode-se acrescentar, quem detêm o domínio do português detêm o domínio do saber.

Por outro lado, quem detêm o domínio do alemão e do português detêm um repertório mais vasto de comunicação. Falar alemão, sabendo português, pode ser sinal de respeito e simpatia. "Der is net ingebild." — "Ele não quer se mostrar, ele é simples

como nós," observa-se às vezes.

Por isso, nessas "situações incongruentes" (v. FISHMAN, 1972) no meio social, a escolha lingüística orienta-se pela própria constituição do grupo e ambiente da comunicação. Assim, sempre se requer dos participantes uma releitura da situação. Isso atinge igualmente os monolíngües que, para se integrarem ao grupo, muitas vezes sofrem a barreira da língua. Este fato comprovou-se em depoimentos dos próprios professores. Durante as pesquisas, relataram-se basicamente circunstâncias em que crianças monolíngües se irritam, quando os colegas falam alemão. Isso pôde ser registrado inclusive nas gravações com alunos de 1ª série, em sala de aula. Usando um código lingüístico que eles não entendem, a maioria bilíngüe os coloca (involuntariamente) à margem da interação. Isso não significa, no entanto, que haja um conflito nas relações entre os alunos. Convém frisar que, em tão tenra idade, não há ainda uma percepção clara de valores sociais, como na juventude.

A rede de relações registrada como característica dos alunos da 5ª série pode ser tomada como característica dos jovens da comunidade. Apenas, verifica-se uma transferência significativa da lavoura para o trabalho remunerado, conforme já aludi no capítulo anterior. Os alunos em idade de 11-12 anos estão no limiar dessa mudança. Procurando inquirir sobre os hábitos lingüísticos desse contingente de trabalhadores assalariados (empre-

(empregados na cooperativa ou em fábricas de calçados que, nos últimos anos, vêm se instalando na região), observei a manutenção, ainda, do uso de alemão entre os colegas de trabalho. Isso coincide com o percentual atribuído no item 11) (fig.35). Embora apenas 10% dos alunos trabalhem efetivamente como assalariados, chama a atenção o alto percentual de respostas a este item que, no caso, devem ser vistas como a manifestação de uma expectativa internalizada.

Em suma, essas redes no meio social são altamente multiplex, com os participantes desempenhando vários papéis. O padre, o prefeito, o professor, o colega de aula e de trabalho podem eventualmente se relacionar como amigos, parentes, fregueses, vendedores, vizinhos, e adequarem seu uso lingüístico ao interlocutor. O interlocutor, ao escolher a variante com a qual irá comunicar-se, identifica-os, ao mesmo tempo, com um desses papéis sociais. Quando há ambigüidade ou duplicidade de papéis, também a escolha da língua é ambígua, e ocorre o fenômeno do *code-switching*.

Na interação com a família, eu podia ser identificado como estudante, jovem, parente, ex-colega de futebol e de aula dos filhos, filho do alfaiate, vizinho, morador de Harmonia, entre outras funções. Pela observação participante, deparei-me com inúmeras situações em que pessoas de mais idade, ao se dirigirem a interlocutores mais jovens, principalmente crianças,

optavam (até com certa ênfase) pelo português. Quer dizer, o português é visto pelos mais velhos como sendo a língua dos jovens ("das junge Volik"). Muitos informantes lamentavam, inclusive, que o alemão estivesse retrocedendo tão rapidamente. O sintoma mais evidente de tal retrocesso estaria na competência relativa no alemão, ao qual se associava uma variante (C) impregnada de palavras do português. "Uma verdadeira mistura!"

Por outro lado, havia o benefício de aprenderem o português que eles, agricultores, não tinham tido as devidas chances de aprender. "Mea honn's einfach net gelennt." ("Nós simplesmente não o aprendemos.") "Raus is'ma net komm..." ("Sair para fora da localidade a gente não conseguia...") "Dann'en Polis ön de Teja ufgepass." ("Um policial cuidando na porta (da escola)" — remetendo ao tempo da Lei de Nacionalização.) "Unn die, die komme iwerall hin." ("E eles (os filhos), eles chegam a toda parte.") "Televisão, so Dings, das hott's och net geb." ("Televisão, essas coisas, também não havia.")

Deste quadro nascem relações muito coesas, ao nível da família rural, devidas, em grande parte, às dificuldades de uso do português. Isso se comprova em três fatos fundamentais: visitas de monolíngües em português, comunicação entre avós e netos e casamentos exogâmicos.

No item 2) sobre a língua usada com os parentes,

obteve-se o percentual bastante elevado de 64,7% para ale/ptg. Ao inquirir quais seriam as visitas mais freqüentes da família, incidiu sobre os parentes também a maioria das respostas, vindo em seguida os vizinhos, com quem estão em contato todos os dias. Esses parentes, diferentemente dos vizinhos, vivem, muitas vezes fora da comunidade, alguns nas cidades, como Novo Hamburgo (Hamburig), Campo Bom e São Leopoldo (Santo Poldo), ou mesmo mais longe, em Santa Catarina e Paraná. Alguns são casados com monolíngües, ou têm filhos monolíngües, ou ainda trazem amigos monolíngües em português. Assim, a língua familiar, o alemão, tem de ser substituída pelo português, o que afeta significativamente as relações normais na rede social diária. Os membros da família não se sentem tão à vontade e têm de forçar o uso do outro código. Conforme a família, existe o sentimento de estar violando uma regra de obediência e respeito aos pais, aos avôs que não sabem bem português. Neste sentido, quanto mais fechada e coesa a rede de comunicação da família, tanto maior esse sentimento. Os depoimentos são bastante convincentes:

MÆ: Sim! Das Gespräch kimmt jo net so raus, weesch'te. — "Sim! A conversa não sai tão bem, sabe."

PAI: Ma söhn, wensch'te ach spreche kannsoht... Awer wensch'te nie Portugiesisch spreche tosoht. Das kimmt dea net so, gel. — "Vamos dizer, mesmo que tu saibas falar... Mas se tu nunca falas português. Isso não vem assim, nè." (...)

MÆ: Nee, wenn jetze, mo söhn, gel, all Bresiliönisch spreche, dann... da! rola. Awer wenn dann ene nomo donewe huckt unn spricht Taitsoh, unn de anre spricht Bresiliönisch dodrin, unn dann sinn're meh dabei, dann

gibt's kee richtig Moj. — "Não, se agora, vamos dizer, nè, todos falam português, então... daí rola. Mas se aí outro está sentado ao lado e fala alemão, e o outro fala português no meio, e aí há mais gente junto, aí não sai uma visita boa." (família 42)

PAI: Das'is en Gringe, gel. Ja, die kenne kee Taitsoch spreche, gel. Die vestehn bisje. — "Esse é um gringo, nè. Bom, eles não sabem falar alemão, nè. Eles entendem um pouco."

MAE: Ja, dann hucke'se do. Der Egon kann spreche. Ja, der tet also genn mit meja vezehle. Ich kann net mit dem vezehle. (...) Ich honn's eenfach net gelennt. Meine Schule wöh das noch net so spreche... — "Bom, então eles estão sentados aí. O Egon sabe falar. Bom, ele gostaria de às vezes falar comigo. Eu não posso falar com ele. Eu simplesmente não aprendi. Minha escola ainda não propiciava, assim, aprender..." (família 47)

MAE: Funktionajat net so ganz richtig. Dörich das Bresiliönisch... Dann gibt do Taitsoch gespröch... ja! dann muss also noch Bresiliönisch gesproch gewe. Fo se entendere so. — "Não funciona tão bem assim. Por causa do português... Então é falado alemão... bom! aí é preciso ainda falar português às vezes. Pra entender." (família 27)

Esse comportamento, válido para a rede de comunicação da classe agrícola, parece inverter-se, na classe operária, concentrada na vila de Harmonia ou imediação, onde a rede de relações se torna mais esparsa e abrangente. Na família 17, p.e., a solução lingüística adotada é justamente a alternância constante de código para a comunicação.

PAI: So is dat do hie ba uns. Do gibt Bresiliönisch gespröch, do gibt Taitsoch gespröch, das geht. Unner uns ach. Das is, depende, was der

Assunto is, nè. (...) Wie gesohta wòh'en Tropp beisamma. Die Kinner wòre all do, nè. (...) Viel Moj, viel. — "Assim é aqui em casa. É falado português, é falado alemão, isso vai. Também entre nòs. Isto é, depende do assunto, nè. (...) Como ontem esteve um monte junto. Os filhos estiveram todos aí, nè. (...) Muita visita, muita!"

INQUIRIDOR: Von de Kinner mehascht? — "Dos filhos mais?"

PAI: Von de Kinner, von de Noebre unn Parende unn... Ih! — "Dos filhos, dos vizinhos e parentes e... Ih!"

Ao analisar as relações de parentesco, não se deve esquecer as relações entre avòs e netos. São duas gerações com experiências e conhecimentos profundamente diferentes. A primeira associa-se o uso quase exclusivo da variante local de Hunsrückisch e um fraco domínio do português. A segunda associa-se uma reflexão sobre a manutenção ou não do alemão. Inquiridos se achavam importante os filhos aprenderem o alemão, mais de 60% das famílias lembraram (espontaneamente) sua necessidade para a comunicação entre as duas gerações, avòs e netos. Veja-se a forma de argumentação:

MAE: Die kenne nieme mit'de Vove spreche. — "Eles não podem falar com a avò."

PAI: Die kenne sich nieme kommunikere mit'de Vove. Nix, gel. Die komme zuriok, die verstehn sich nieme. — "Eles não podem se comunicar mais com a avò. Nada, nè. Eles voltam (da cidade), eles não se entendem mais." (família 47)

MAE: Das is, mo söhn, in teels gut, dass die Lait... die Kinner solle Taitsch lenne. Die Lingua Materna Paterna, mo söhn, gel, die Familie... Dass das weiter wachse tot. Dass die das net vegesse ton, weil is schlimm

genug, we'ma'n Töch mo alt wea unn hätt Netos... kämte bei enne, gel, unn wellte italienisch spreche, unn ma tet's net verstehn. — "Isto é, vamos dizer, em parte bom que as pessoas, as crianças devem aprender alemão. A língua materna paterna, vamos dizer, nè, a família... Pra que isso cresça adiante. Pra que eles não esqueçam isso, porque já é grave suficiente, se a gente um dia fosse velho e tivesse netos... eles viessem à gente, nè, e quisessem falar italiano, e a gente não entendesse.

AVO: Ia. — "É."

PAI: So ist'es, gel. Komme die Engeloher, die kenne all mit'de Vove vezehle, unn die Vove, die' kenne net all Bresiliönisch mit'de Engeloher vezehle. Deshalb is das gut. Das soll weiter wachse. — "É assim, nè. Chegam os netos, eles podem todos conversar com os avôs, e os avôs, nem todos podem conversar em português com os netos. Por isso, isso é bom. Isso deve crescer adiante." (família 42)

PAI: Aj, komme'se bei ehre Vovo, unn der Vovo kann kee Bresiliönisch, kann'a gò net spreche mit'de Kinner. Finn'ich och vekehjat. Deswege söhn'ich: Der wo kann meh Sproche lenne, wo es besser is. Well wie meja jiwe der Vovo honn... — "Ora, eles chegaram à casa do avô deles, e o avô não sabe português, ele nem pode falar com as crianças. Também acho errado. Por isso, eu digo: aquele que pode aprender mais línguas, tanto melhor é. Porque como nós temos lá o nosso avô..." (família 27)

Os depoimentos mostram, além disso, atitudes positivas em relação ao bilingüismo. Esse sentimento, principalmente, de saber mais de uma língua perpassa a consciência da coletividade e foi citado pela totalidade das famílias que ainda enumeraram mais vantagens: oportunidades de emprego melhores, mais facilidades na comunicação, melhor integração à comunidade, mais conhecimento, algo, enfim, bonito, falar várias línguas. O vendedor de ração

certamente fará melhores negócios com os "colonos" se falar alemão. A balconista de um estabelecimento comercial, a enfermeira do hospital, dentre outras funções, sempre terão melhor êxito ao atender seus fregueses em alemão. A par deste fato, já consta em muitas ofertas de emprego, na região, a observação de preferência por candidatos que dominem o alemão.

Tais atitudes positivas em relação ao bilingüismo contrastam com as tendências apontadas até aqui de recuo gradual dos índices de bilingüismo. Caberia, neste caso, averiguar os contextos em que esse recuo se acentua mais. Em Harmonia, algumas explicações parecem claras: 1) nas famílias onde um dos pais é monolíngüe, cerca de 90% dos filhos perde o alemão; 2) há um pequeno percentual de monolíngües entrando na comunidade (apesar de pequeno, tem o efeito de esparsar, em parte, a rede de comunicação em alemão); 3) a adoção de novos hábitos pelas faixas etárias mais jovens; 4) urbanização crescente; 5) migração para centros urbanos fora da comunidade; 6) as exigências da aprendizagem do português.

Tudo que foi discutido até agora permite concluir que há domínios e contextos em que se usa mais alemão — família e vizinhança — e outros em que se usa mais português — escola, administração e religião — e que o uso do alemão e do português no meio social — envolvendo amizades e relações interpessoais normais — se organiza conforme os papéis e as atitudes dos

participantes da comunicação.*

Ora, qualquer desvio desta regularidade pode ser interpretado como um sintoma da dominância de um dos sistemas lingüísticos, alemão ou português, e de todos os valores associados a seu uso. Ao alemão: a família, intimidade, a solidariedade ao grupo, a identidade, a escolaridade baixa, a classe agrícola, as relações intra-grupais, o respeito, o exótico, a maioria local, os valores locais. Ao português: a escola, a aprendizagem, o saber, a nacionalidade, a oficialidade, a cultura maior, a televisão e o rádio, a imprensa, as relações com o ambiente exterior, a classe culta, a assimilação, a rede densa e esparsa, os valores urbanos.

Vislumbramos, então, a possibilidade de classificar os alunos da amostra em tipos de redes de comunicação que poderiam também representar tipos de bilíngües. Uma análise preliminar dos usos lingüísticos dos alunos mostrava quatro grupos de alunos:

- 1) uso mais freqüente de alemão: [+ale];
- 2) uso inclusivo de alemão e português: [ale^ptg];
- 3) uso exclusivo de alemão ou de português: [aleVptg];
- 4) uso mais freqüente de português: [+ptg];
- 5) monolíngüe em português: [mon].

*Os resultados coincidem, em certo sentido, com os de GREENFIELD (1972) em seu estudo em uma comunidade de fala porto-riquenha em Nova Iorque.

Isso pode ser uma informação adicional útil ao professor, agrupar seus alunos conforme a frequência de uso de alemão e português, na rede de comunicação diária. Uma distinção entre [ale^ptg] e [aleVptg] pode, p.e., ser análoga à distinção tradicional, respectivamente, entre bilingüe composto e coordenado. O aluno [aleVptg] separa com mais clareza os domínios de uso de cada um dos códigos, diferentemente do aluno [ale^ptg], que, em muitos contextos, pode usar tanto um quanto outro.

Quanto de cada opção de uso é, no entanto, necessário para definir cada um desses tipos de rede? Um meio de fazê-lo é através de uma tabela de decisão como a da fig.36. Para construir esta tabela e fixar as regras (r), analisou-se cuidadosamente o quadro da fig.35. Nele, se observam quatro percentuais máximos para ALEMAO e PORTUGUÊS, e nove para ALE/PTG. Assim, determinaram-se os valores "n" das condições de modo a caracterizar um desvio. 7 representa, aí, um valor 50% superior ao normal, 4, que é o número de percentuais máximos esperado. Quanto ao valor 9, equivale a 50% dos itens (ao todo, 18), suficiente para assegurar uma "decisão" segura.

Evidentemente, há alguns contextos para os quais ocorreram percentuais elevados de \emptyset , i.e., respostas zero. Incluem-se o padrão, namorado(a), assim como a relação entre "durante a semana" e no "fim de semana". Se adotarmos novamente a definição de "comportamento" como sendo "a manifestação de algo"

e se considerarmos as condições estabelecidas pelas regras da tabela de decisão como suficientemente rigorosas, teremos efetuado o controle necessário, para evitar idiossincrasias de toda ordem.

	r1	r2	r3	r4	r5	r6	r7	r8
$n(\text{ale}) \geq 7$	X	X			X			
$n(\text{ale}/\text{ptg}) \geq 9$		X	X	X			X	
$n(\text{ptg}) \geq 7$				X	X		X	X
$n(\text{ale}) = 0$							X	
	[+ale]	[+ale]	[ale \wedge ptg]	[ale \wedge ptg]	[ale \vee ptg]	[ale \vee ptg]	[+ptg]	[+ptg]

Fig. 36 - Tabela de decisão usada para definir tipos de redes de comunicação

Previamente testada, a tabela permitiu chegar ao quadro final da fig.37, a maneira como fizeram GAL (1978; 1979) e STEINER (1988), em seus estudos sobre o bilingüismo.

ALUM	BILING	AVO	PAIS	IRM	VIZ	SEMN	PARENT	BAR	TRAB	RECR	FSEMN	AMIG	CHEF	PREF	PADR	COMPR	PROF	AUL	NAM
06	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
11	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
35	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
40	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
44	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
48	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
05	[+ale]	+1	1	1	1	1	1/2	1	1	1/2	1	1/2	---	1/2	1/2	1	1/2	1/2	+2
12	[+ale]	+1	?	+1	2	+2	+1	+1	+2	+1	+1	+1	+1	+2	+1	1/2	+1	+1	---
42	[+ale]	1	1	1	1	1	+1	+1	1	1/2	+1	+1	---	+1	+2	+1	+2	+1	---
50	[+ale]	1	1	1	1/2	1	1/2	1	1	1	1	1/2	1	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	2
46	[+ale]	1	1	1	1	1	1/2	1/2	1	1	1/2	1/2	1	1/2	1/2	2	2	2	---
41	[+ale]	1	1	1	1	1	1	+1	---	+1	+1	1/2	---	---	2	+2	1	1/2	2
38	[+ale]	1	1	1/2	1	1/2	1	1/2	1	+1	1	+1	---	---	1/2	1/2	2	2	---
13	[+ale]	+1	+1	1/2	+1	1/2	+1	1/2	1	+1	1/2	+1	1	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2
19	[ale^ptg]	---	1	---	1	1	1/2	1/2	1	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2
09	[ale^ptg]	1	1	1	1/2	1/2	1/2	2	1/2	1/2	1/2	1/2	---	2	2	1/2	1/2	2	1
32	[ale^ptg]	1	1	1	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	---	1/2	1/2	1/2	1/2	2	1
18	[ale^ptg]	1	1	1	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	2	1/2
20	[ale^ptg]	1	1	1	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	---	2	2	1/2	2	+2	1/2
01	[ale^ptg]	1	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	2	1/2	1/2	1/2	1/2	2	1/2
15	[ale^ptg]	1	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	---	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	2
31	[ale^ptg]	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	---	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	2
26	[ale^ptg]	1	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	---	2	1/2	2	---	---	---	1/2	1/2	2	2
04	[ale^ptg]	1	1/2	1/2	1	1/2	1	2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	2	2	2	1/2	1/2	2
16	[ale^ptg]	1	1	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	2	2	1/2	2	2	2	---
30	[aleVptg]	+2	1	1	1	1	+1	1	+1	1	+1	1	2	2	2	2	2	2	2
33	[aleVptg]	1	1	1	1	1	+1	1	1	1	+1	1	+1	+2	2	2	+2	+2	+2
39	[aleVptg]	1	1	---	+1	1	1/2	+1	+1	+1	1/2	1	+2	+1	+2	+2	2	+2	2
24	[aleVptg]	1	1	1	1	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	---	2	1/2	1/2	2	2	---
22	[aleVptg]	1	1	1	1	1/2	1	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	---	2	1/2	1/2	2	2	---
07	[aleVptg]	1	1	1	+1	1/2	1/2	+1	1/2	1/2	2	2	---	1/2	1/2	+2	1/2	2	2
25	[aleVptg]	1	1	1	1	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1	1/2	2	2	2	1/2	2	2	1/2
47	[aleVptg]	1	1	1	1	1	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	2	2	2	2	2	2	---
36	[aleVptg]	---	1	1	1/2	1/2	+1	1/2	---	1/2	1/2	1/2	+1	2	2	2	2	+2	---
27	[aleVptg]	1	1	1/2	1	1	1/2	1	2	2	2	1/2	1	---	amb	2	2	2	---
17	[+ptg]	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	2	2	1/2	1/2	2	1/2	2	2	1/2	2	2
10	[+ptg]	1/2	1/2	2	1/2	1/2	1/2	2	1/2	1/2	1/2	1/2	---	2	2	2	2	2	---
37	[+ptg]	1	+1	+1	+2	+2	+2	+2	+2	+2	+2	+2	2	2	2	+2	+2	+2	+2
51	[+ptg]	1	+1	2	1/2	1/2	2	1/2	1/2	+1	2	2	2	2	1/2	2	1/2	2	2
49	[+ptg]	1	1/2	1/2	+2	1/2	1/2	+2	+2	1	+2	1/2	+2	+2	+2	1/2	1/2	+2	1/2
45	[mon]	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1/2	2	2	2	2	2	1/2	2
43	[mon]	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1/2	2	2	2	2	2	2	2
28	[mon]	2	2	2	+2	+2	2	+2	2	2	+2	+2	2	2	2	2	2	2	2
23	[mon]	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	+2
08	[mon]	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
14	[mon]	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
21	[mon]	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
02	[mon]	2	2	---	2	2	2	2	---	2	2	2	---	2	2	2	2	2	2
03	[mon]	2	2	2	2	2	2	2	---	2	2	2	---	2	2	2	2	2	---
29	[mon]	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
34	[mon]	2	2	2	2	2	2	2	---	2	2	2	---	---	2	2	2	2	---

Fig. 37 - Quadro das redes de comunicação em alemão e português: 1 = ale; 1/2 = ale/ptg; 2 = ptg

6.4 - INTRACOMUNICAÇÃO

Ao inquirir sobre a intracomunicação do aluno, estão-se coletando informações sobre a sua competência relativa em uma e outra língua. Ao mesmo tempo, essas informações obtidas através do questionário da fig.18 refletem exatamente o conteúdo e as características das redes de comunicação que acabamos de ver. Elas refletem o modo de uso e de aprendizagem das duas línguas, na comunidade, como se pode deduzir dos resultados da fig.38.

Em que língua...	ALEMAO		ALE/PORT	PORTUGUES	
	sò	[+]		[+]	sò
conta piadas?	4,76%	14,28%	38,09%		42,85%
calcula?	2,38%	2,38%	9,52%	14,28%	71,43%
faz seus planos?	23,81%	7,14%	35,71%	4,76%	28,57%
canta para si?	2,32%	4,65%	18,60%	11,63%	62,79%
sonha?	2,32%	13,95%	25,58%	13,95%	44,19%
pensa?	11,63%	13,95%	27,91%	2,32%	41,86%
reza?			4,65%	6,98%	88,37%
escreve recados/cartas?				4,65%	95,35%
xinga para si?	25,58%	20,93%	30,23%	2,32%	20,93%
cumprimenta vizinhos?	11,63%	13,95%	37,21%	4,65%	32,56%
se confessa na igreja?	2,32%		4,65%	6,98%	86,04%
TOTAL RESPOSTAS: 469	37	39	99	31	263
	7,89%	8,31%	21,11%	6,61%	56,06%

Fig. 38 - Resultados do questionário sobre a intracomunicação dos alunos da pesquisa

Os resultados confirmam o que já se expôs sobre os domínios preferenciais de [ale] e [ptg]. Calcular e escrever são habilidades aprendidas na escola, onde domina o português. Do mesmo modo, a reza e o sacramento da confissão vinculam-se à igreja católica local, a qual adota as normas de seus superiores brasileiros. Logo, reza-se em português, a não ser que os pais que ainda sabem as orações em alemão decidam ensiná-las aos filhos. Por outro lado, quem determina o repertório de músicas que o aluno canta para si é, na maior parte, o rádio, com os sucessos do momento. Afora programações especiais de emissoras da região que apresentam alguma música alemã, todo o resto é em português (ou inglês).

Estes cinco aspectos, para os quais se obteve os percentuais máximos em favor do português servem para confirmar o que já se colocou sobre os papéis sociais de ambos os códigos lingüísticos em contato. A língua da educação formal, a língua oficial, a língua nacional, a língua dos meios de comunicação de massa é o português. Restam as situações de contato interpessoal, onde a coloquialidade e a informalidade são maiores, para que o alemão local, com base no Hunsrückisch, cumpra a sua função. Cumprimentar os vizinhos, xingar para si, contar piadas e fazer planos são operações estreitamente ligadas à realidade local. O Hunsrückisch carrega valores locais, função local, intimidade local, validade... local, na rede de comunicação local.

No momento em que consideramos o status de ambas as variáveis <ale> e <ptg>, na comunidade bilingüe de Harmonia, um estudo interessante é ver os efeitos e a aceitação do ensino de alemão, na escola, i.e., o ensino da escrita e leitura em alemão adicional à fala e à compreensão oral que já dominam (v. ALTENHOFEN, jun. 1989). Ora, nesta situação, vale a mesma pergunta colocada para o ensino de português: "que alemão ensinar?"

Não há dificuldades para responder ao por quê do ensino de alemão. Cogita-se, inclusive, que possa ajudar na melhoria do ensino de português, na medida em que represente uma aproximação à realidade local e um salto no sentido da contrastividade entre duas formas lingüísticas. No entanto, justamente neste ponto é que se apresenta a questão do como e do quê ensinar. Simplesmente impor a forma padrão do Hochdeutsch traz de volta problemas que já afligem o ensino de português, como as diversas atitudes equivocadas em relação ao dialeto Hunsrückisch falado na comunidade. Além disso, qualquer identificação com a Alemanha pode parecer distante demais. Uma prova disso talvez seja a visão que os pais das famílias pesquisadas tiveram de que aprender alemão significa aprender a escrever e a ler na escrita gótica, como acontecia antes da II^a Guerra Mundial, quando ainda havia ensino de alemão na escola. Voltados para a realidade local, os membros da comunidade dificilmente criarão um interesse maior pelo alemão culto, se este não nascer de uma curiosidade de dentro do sistema

êxito, se for imposto de fora para dentro. Qual, então, a solução pedagógica? Sem dúvida, aceitar a realidade local, com o seu falar teuto-brasileiro típico, e promover a sua reflexão. Desta reflexão, espera-se que nasça a motivação integrativa para a aprendizagem — adicional, e não subtrativa — do português e do alemão padrão.

Conclusão



- CAPÍTULO 7 -

A APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS: CONCLUSÕES

Os 51 alunos da 5ª série da presente pesquisa equivalem, aproximadamente, à quarta-quinta geração de descendentes dos imigrantes. Para os propósitos deste estudo, não pudemos perder de vista as três gerações vivas — avôs, pais, filhos — as quais correspondem a três experiências distintas de aprendizagem do português.

Que o alemão tenha sobrevivido, ao longo das gerações, é um fato que nos exigiu uma investigação 1) da evolução histórica e social da comunidade e 2) das relações interpessoais nas redes de comunicação locais. Essa investigação mostrou-se sumamente necessária, para atingir os objetivos a que nos propúnhamos: investigar o papel e o significado da aprendizagem do português na comunidade bilíngüe. Se, de um lado, tínhamos a questão da manutenção da "primeira" língua (o alemão), do outro lado, colocavam-se os problemas de aprendizagem da "segunda" língua (o português). E, se esses problemas eram aumentados em tamanho e importância, ficou evidenciado que isso muito se deveu ao fato de, muitas vezes, se tratar os dois pólos da questão — manutenção do alemão e aprendizagem do português — como inconsiliáveis,

ao invés de procurar uma "motivação integrativa" (cf. LAMBERT et al., 1972) que respeitasse o lugar de ambos os códigos lingüísticos envolvidos.

Essa associação dos problemas de aprendizagem do português ao uso do alemão, veiculada essencialmente nos dois domínios mais formais, educação e administração, manifesta-se através de um conjunto de atitudes negativas contra a língua minoritária, seja proibindo, condenando, culpando, desaconselhando, desconsiderando, ou mesmo ignorando o seu valor na comunidade, seja intervindo com juízos de valor depreciativos como incapacidade de adaptação e assimilação, não-nacionalidade, não-saber. Tais atitudes apresentam origens históricas bem definidas e efeitos diversificados, conforme o sistema social que se considere.

Em Harmonia, esses efeitos foram atenuados pela própria estruturação da comunidade, um sistema com uma rede de comunicação de alta densidade e altamente multiplex, um sistema bastante uniforme, com elevados índices de bilingüismo, aumentando a coesão do grupo, um sistema situado num meio eminentemente rural. Com base no que levantamos no cap.5, podemos concluir que o peso das relações sociais deste sistema, nessas condições, é que garantiu, na maior parte, a sobrevivência do Hunsrückisch falado localmente.

Em meios urbanos, onde as redes de comunicação foram mais esparsas e menos coesas, e onde os casamentos exogâmicos ocorreram com mais frequência, a perda da língua trazida pelo imigrante processou-se quase integralmente. Não é por acaso que se encontra, nas cidades, um expressivo contingente de jovens de origem alemã, ou italiana, ou outra não-lusa, monolíngües em português. Em contatos com muitos destes jovens, boa parte se realizando no meio universitário, tenho constatado a tendência mais ou menos freqüente de lembrarem o período da II^a Guerra como um dos responsáveis mais imediatos da perda de que foram "vítimas". Trata-se, aqui, apenas de uma especulação. A sua investigação "bem poderia ser tema de uma boa Dissertação de Mestrado".

7.1 - SOBRE A EVOLUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

Em termos da evolução histórica e social de Harmonia, encontramos limites bem precisos que facilitaram o trabalho. O "fundo do rio", i.e. o início da colonização foi demarcado, na seção 5.1. Deste ponto em diante até os nossos dias, temos uma evolução ascendente a favor do alemão, uma ruptura brusca marcada pelos acontecimentos da II^a Guerra Mundial, e um retrocesso paulatino do bilingüismo (cf. ainda KOCH & ALTENHOFEN, 1986), em andamento. A rigor, sugere-se, com isso, dividir a evolução de Harmonia em "antes e depois do período da II^a Guerra". Antes, as pessoas liam mais; antes havia ensino de alemão; antes a

metodologia de ensino do português "tinha" de incorporar o alemão, nas relações com os alunos, para que estes entendessem o que se apresentava; antes, a rede de comunicação local, auto-suficiente, praticamente dispensava o conhecimento do português. Após as medidas proibitivas, viria a cobrança. Como atender a essa cobrança, se não haviam sido oferecidas as condições de desembolsá-la?

Não sabemos, ao certo, até que ponto as atitudes enumeradas anteriormente têm origem nas medidas de nacionalização desse período. O mais correto é afirmar que essas medidas podem ter deixado uma parcela de contribuição, sobretudo quanto aos elementos ideológicos que se inseriu por meio delas nas relações da comunidade. Elas vão crescendo junto com a comunidade.

Dos primeiros tempos da imigração até hoje, muita coisa mudou. A mata virgem cedeu lugar à acácia e à citricultura, base da economia do pequeno município. A comunicação aumentou, e as inovações tecnológicas, no mesmo passo em que iam surgindo, eram também introduzidas na localidade.

Assim, a montaria do cavalo, utilizada com muita naturalidade pelo imigrante, logo também cedeu lugar à ['pizi'klét], [lôm'bret], [kami'põw], [kamjo'nét], ['awd@], ['lipa], ou seja, ['onibus]. À medida que o mundo avançava, o imigrante aprendia e apreendia o mundo. E isso ocorria em português, porque o novo

provinha do sistema maior, que veiculava o novo em português.

Isso ocorre, p.e., com a denominação dos elementos da natureza, nova sob vários aspectos. O falar local encontra-se permeado de palavras que denunciavam um contato inicial amistoso entre o imigrante e o nativo. A incorporação de alguns empréstimos do português ao sistema do Hunsrückisch local,* numa época em que "todo mundo era alemão e só se falava alemão", em que as "oportunidades para aprender português praticamente inexistiam" ("wie wollt'na do Bresiliónisch lenne?" — "como se podia aprender português?" afirmaram alguns pais dos alunos), revela o desejo de aprender a língua da nova terra. Esse desejo representa, em última instância, o desejo de dominar e entender o novo e de aproximar-se dele.

Uma situação de contato que, pelos dados coletados, espelha bem essa tese é a da passagem das "tropas de bois" pela localidade, fato bastante freqüente nos primeiros tempos. Homens em vestimentas estranhas ([bõm'bazə] "bombachas"), montados em cavalos, conduziam gado dos campos de Cima da Serra em direção à região de Porto Alegre e Viamão. Havia bois bonitos, de colorações e tamanhos variados, que sem dúvida deviam ser um colírio aos olhos do colono, do filho do colono, da família, enfim, carregada de sonhos na nova terra.

*V. STAUB (1983) e FAUSEL (1959) que, em seu Die deutschbrasilianische Sprachmischung, reúne uma série desses empréstimos, classificando-os conforme a necessidade e forma de uso.

Ora, sabe-se do quanto representava a junta de bois para o seu dono. Ela era símbolo do trabalho e da capacidade e, ao que tudo indica, sempre possuía, como aliás ainda acontece, nomes do português: Leão unn Brasine, Gaúch unn Minerero, Queimado unn Alegre, e assim por diante.

Esses homens que passavam como centauros pelos caminhos da comunidade, conduzindo tão belos animais, certamente devem ter causado boa impressão no recém-chegado imigrante. O desejo de indagá-los sobre a vestimenta, os costumes, os bois, o desejo enfim de se comunicar, de se aproximar e, até mesmo, identificar-se com os curiosos passantes devia ser um fato evidente. Neste sentido, chamam a atenção os comentários em algumas das famílias pesquisadas dizendo que aqueles que gostavam de animais ("der wo Spass hott do dron") usavam, então, bombacha.

Outro detalhe importante é a distinção feita no falar local teuto-brasileiro entre [ga'uʃ] e [ga'uʃθ], o primeiro termo remetendo ao sentido do "tropeiro", pilchado, que lida com gado, e o segundo, empregado como denominação para os nascidos no Rio Grande do Sul. A intenção de marcar a diferença mostra que ela é relevante para a consciência da localidade.

A lista de empréstimos do português no falar local teuto-brasileiro permite, contudo, mais constatações. É possível distinguir, inclusive, entre empréstimos antigos, totalmente

incorporados ao sistema do dialeto, e empréstimos ocasionais recentes. O próprio verbete [trɔp], em construções do tipo [ən trɔp lajt] — significando "um monte de gente" — embora distanciado do sentido original de "tropa", poderia reforçar a tese, desde que não vinculado a *der Trupp*, do alemão padrão. O que deve ficar ressaltado é a comprovação de como é possível buscar informações a respeito da evolução histórica da comunidade, baseando-se na análise do falar local.

Ademais, se o teuto-brasileiro incorporou ao sistema da sua língua palavras como [ˈriw], "rio"; [poˈtreja], "potreiro"; [baˈrɔŋgə], "barranco"; [kuj], "cuia"; [gəˈmɛl], "gamela"; [grapjaˈpupə], "grapiapunha"; [ʃik], "angico"; [piˈtãŋgə], "pitanga"; [ˈprɔŋgəl], "porongo"; [bɛrgəˈmɔt], "bergamota"; [gabrˈro:va], "guabiroba"; [tʰimbeˈuva], "timbaúva"; [goˈjɔ:va], "goiaba"; [kɔnˈsil], "canzil", ou usa constantemente tópicos frasais como [nɔw̃], [sɪ], [nɔw̃ seʃ], [poj ˈzɛ], [barbariˈdadɪ], a interpretação é que esse comportamento é a manifestação de tal desejo de integração. Não se trata, aqui, de *code-switching* voluntário, mas, antes, de incorporação ao sistema do falar local (v. WEINREICH, 1974). [trɔp] ou [trɛp] (plural) remontam a uma situação real que era uma atração à parte, no passado. A situação descrita acima dificilmente se repete, mas o termo sobreviveu, o que denota o papel que desempenhava tal fato, naquele momento. Além disso, esses empréstimos mais antigos são **herdados** como, de resto, todo o vocabulário específico do Hunsrückisch, das gera-

ções anteriores, de falantes, inclusive, quase monolíngües em alemão.

Enfim, bastaria uma comparação sucinta entre o estado inicial, a partir do Hunsrück, e o estado final, atual, em Harmonia, para comprovar mudanças não só no falar, mas no comportamento geral dos membros da comunidade. A aquisição de novos hábitos, em complementação aos costumes herdados dos antepassados, são um exemplo de como as culturas podem enriquecer-se, em ~~simbiose~~ umas com as outras.

A pesquisa nas famílias permitiu investigar este aspecto mais de perto. Como novos hábitos adquiridos, foram mencionados o chimarrão, tomado por (quase) totalidade da população local; a utilização do cavalo, antigamente; o gosto pelo churrasco; a torcida pela seleção brasileira de futebol, mesmo em confronto com a seleção alemã, dentre outros aspectos. Como heranças germânicas mantidas, citou-se, p.e., os doces de Natal e Páscoa, a Schmier, o pão e a cuca (['k^huxə]) assados no forno de pedra, a criação doméstica de animais para carnear, o Kerb, que tradicionalmente é festejado nas paróquias da região.

Outros aspectos poderiam ser citados: por exemplo, a aprendizagem da língua portuguesa. O uso diário do português equivaleria, nesta visão, a um novo hábito adquirido, seja em relação de simbiose, em acréscimo ao alemão, seja como substitu-

tivo, em detrimento do mesmo alemão (*language shift*).

Diferentemente, no entanto, de hábitos alimentícios, a aprendizagem do português se depara, como já relatei, com a manutenção do alemão, herdado dos pais e avôs. Isso ficou evidenciado, quando expus os domínios de uso de ambas as línguas. Neste sentido, os relatos atestam o seguinte:

- a) fatores pró-aprendizagem do português muitas vezes coincidiram com fatores contra-manutenção do alemão;
- b) fatores pró-manutenção do alemão muitas vezes operaram como fatores contra-aprendizagem do português.

A evolução histórica de Harmonia mostra que a língua é revestida de um *status* particular, diferente. Enquanto, num desfile comemorativo ao Dia do Colono, em julho deste ano de 1990, na rua 25 de Julho, a principal da vila de Harmonia, mostra grupos de crianças pilchadas de gaúcho e moças loiras prendadas, sequer fazendo uma menção maior à cultura "alemã" ou "teuto-brasileira", exceto se considerarmos um cartaz indicando um convênio com a Alemanha para a citricultura, apresentando ademais um colono em dificuldades alegorizadas com vestimentas, instrumentos e produtos da terra, apesar de tudo isso, no que se refere à adoção do português, ainda permanece vivido o falar local teuto na comunidade.

A realidade, hoje, é bastante desfavorável à manutenção do bilingüismo. Mas o que explica, então, a sua manutenção a despeito dos fatores de (a)? Ao imigrante, sempre foi cobrada a assimilação, e nunca entenderam os seus defensores por que razão havia "essa insistência, essa teimosia em falar alemão". E mais: "por que não aprendiam, de uma vez por todas, o português?"

7.2 - IDENTIDADE, ASSIMILAÇÃO E NACIONALIDADE

Um dos aspectos que se trazia à roda, então, era o da identidade, ou melhor, do sentimento pan-germanista tido como típico. Que papel teria a identidade por desempenhar nesse processo de aprendizagem do português? Os relatos comprovam o que já expus anteriormente: "alemão é um conceito cultural, e não político".

Inquiridos se torciam pela seleção brasileira ou alemã, numa partida de futebol, 95% dos informantes responderam que torciam pela seleção brasileira. E enfatizavam:

MÆ: Porque não adianta eles lá na Alemanha ganhar, e nós estando aqui no Brasil. Wenn die Taittsche ach gewinne unn mea sinn taittsch. Wenn di awa dat gewinne, nós não temo nada com isso. Mea misse fo unser Land... — "(...) Mesmo que os alemães ganhem, e nós somos alemães. Mas se eles ganham lá, (...). Nós precisamos (pensar) no nosso país..." (família 42)

PAI: Muss ma awa mithelfe fo de Brasil. Mea

wohne... mea sinn jo hier in Brasil. — "Mas se precisa ajudar para o Brasil. Porque nós moramos... nós estamos no Brasil!" (família 27)

PAI: Olha, Cléo. Das do is so en Dings. Ich menne mo derekt so, Cléo, nè. Eu vou ter que torcer por a nossa terra, nè. Vou ter que torcer (...) pelo brasileiro, nè. Porque ich kann net gege uns gehn, nè. Nós sono brasileiro, nè. Richtig geholt si'ma taitsoh, gohn. Das is awa schen ooh. É bonito. — (...) "Isto é uma coisa dessas. Eu acho o seguinte, Cléo, nè. (...) Porque eu não posso ir contra nós, nè. (...) Tomado corretamente, nós somos alemães, nè. Mas isso também é bonito. (...) " (família 17)

"Identidade cultural" e "identidade política" constantemente se revesam, na consciência dos membros da comunidade. A primeira (alemão) surge quando o tópico das relações interpessoais diz respeito a instituições da cultura, como é a língua. A segunda (brasileiro) vem à tona quando o tópico diz respeito a instituições da nacionalidade, como administração, economia e relações exteriores.

Assim, ao contrário da partida de futebol internacional, que envolve nacionalidade, em pergunta posterior sobre como se sentiam — se mais alemães ou mais brasileiros — o tópico (sentimento) remetendo a um aspecto da cultura, as respostas foram expressas da seguinte forma:

MAE: Ich menne doch meh taitsoh. — "Eu acho que nós somos mesmo é mais alemães." (família 15)

MAE: Ja! Mea sinn mo derekt taitsoh. — "Sim! Nós

somos sem dúvida alemães." (família 42)

MAE: Ja, ich finde mich meh taitsoh so. — "Bom, eu me acho assim mais alemão." (família 47)

A dupla identidade repercute, obviamente, no uso de alemão e português. De um lado, é cobrada a assimilação: deve-se falar português como todos os brasileiros. "Afinal, estamos no Brasil." Esse ponto de vista, pode-se dizer, sempre esteve presente no (in)consciente coletivo (v. artigos de RECH, 20 jun. 1989; TREZZI, 25 jun. 1989). É verdade que afeta muito pouco as relações locais da vizinhança e da família (da classe agrícola). Ele aparece nas relações com o sistema da cultura maior de que a escola é um dos porta-vozes e coordena muitas ações do comportamento lingüístico, nas relações com o "outro", representado pelo luso e pelo sistema maior brasileiro.

Tenho observado o comportamento de falantes bilingües em alemão e português, quando embarcam em ônibus intermunicipais, onde a maioria procede de fora da comunidade e, portanto, é desconhecida. Não obstante a comunicação se processar entre eles, torna-se mais freqüente a alternância de código, se não ocorre a total opção pelo português. Assim, mesmo que os demais passageiros não participem da comunicação, vigora a regra de que não se deve ser tão fechado e querer falar somente alemão.

Nos levantamentos feitos em Harmonia, coletaram-se vários depoimentos que reforçam a tese exposta acima. Uma

situação que bem sintetiza esta discussão pode ser apreciada na seguinte fala:

PAI: Do sinn viel Bresiliöner on der Fabrik hie, nè... wenn do're Taittsch hucke unn vezehle Taittsch, nè... do sinn're ganz viel, wo wenig Bresiliönisch kenne spreche. Hie in Harmonie noch, nè. Kenne sich schlecht defendere noch. Mächtig schlecht, nè. Dann tun die sich beisamma unn spreche Taittsch. Vesteht mich. Dann kommt'en Bresiliöner... dann tut der Bresiliöner, der fängt on, resmungejat mit'de Taittsche. Sie sollte Bresiliönisch spreche, sie were doch in Brasilië. Tudo bem! Das stimmt. Das is wehr, nè. Do honn'ich de letscht emo geantwott... o senhor não leva nada por mal. Eu sou da origem do alemão, nè. Majs o senhor é brasileiro. Majs se o senhor é um legitimo brasileiro? Eu não sou legitimo brasileiro. Sou meio alemão i meio brasileiro. Mas o senhor não pode falar mal de mim. Eu entendo o senhor, mas o senhor não me entende, nè. — "Hã muitos brasileiros na Cooperativa aqui, nè... se um grupinho está sentado a conversar em alemão, nè... hã bastante gente que sabe falar pouco português. Aqui em Harmonia ainda, nè. Podem mal se defender ainda. Muito mal, nè. Af eles se reünem e falam alemão. Me entende. Af vem um brasileiro, ele começa resmungando com os alemães. E diz que eles deveriam falar português, afinal eles estão no Brasil. Tudo bem! Confere. Isto é verdade, nè. Nisso, eu respondi hã um tempo atrás assim... o senhor não leva nada por mal." (prossegue em português, família 17)

Ao realizar a pesquisa nas famílias, eu era um do grupo. Logo, as relações não ocorriam mais inter-grupo, mas intra-grupo, e a alternância de código, ou *code-switching*, passava a desempenhar um outro papel. A regra da nacionalidade se anulava, uma vez que também eu falava alemão, como os membros do

grupo, provando, em outras palavras, que desconsiderava a "necessidade de falar português por estar no Brasil". Agora, as relações eram governadas pelas regras do grupo familiar a que eu, momentaneamente, pertencia. A prova de que era aceito e avaliado como tal é dada pela espontaneidade e naturalidade da fala gravada.

Para compreender o papel do **code-switching** nas relações intra-grupais, foi necessário investigar os laços nas redes de comunicação locais. Vimos, primeiramente, que a cada uma das variantes faladas na comunidade associa-se um certo número de valores sociais e que a escolha linguística reflete a escolha dos valores que a avaliação do papel social do interlocutor possa assinalar como mais adequados. Este sentido aproxima-se do **code-switching** situacional observado por GUMPERZ (1976).

Contudo, existe um certo grupo de pessoas, geralmente "mais finas" e "mais jovens", que alternam o código com tal regularidade, que chegam a ser identificados com este modo de falar. Nestes casos, o **code-switching** não poderia ser chamado de "situacional", uma vez que praticamente "só falam desta maneira". A pergunta que se formula, então, é "por que o fazem tão regularmente?" A conclusão é simples: para dar conta dos valores positivos do uso de ambos os códigos envolvidos. Falando alemão, a pessoa demonstra respeito, intimidade, simpatia, comunicabilidade. Usando, ao mesmo tempo, frases em português, essa mesma

pessoa prova que "sabe" português e que tem alguma instrução.

Essa correlação de valores ficou bem clara, ao investigarmos as redes de comunicação dos alunos da 5ª série. O alemão é a língua da família; o português é a língua da escola e da administração. Os valores que se associam a ambos os códigos coincidem com a função em cada um desses domínios, e o modo como têm sido considerados pelos membros da comunidade bilíngüe levamos a uma interpretação diferente de muito que já foi dito a respeito. Decididamente, fica a conclusão, a partir da análise das redes de comunicação, de que a relação entre os dois códigos não é meramente uma relação de prestígio ou estigmatização.

7.3 - APRENDIZAGEM E ENSINO DO PORTUGUÊS

Ao final de um estudo como este, deve ser uma conclusão normal para professores, pais e educadores, em geral, que a compreensão de como se estrutura uma comunidade bilíngüe deve ser o ponto de partida primordial para qualquer planejamento educacional no sentido da melhoria não só do ensino de português, como da escolarização em seu todo, em um sistema social bilíngüe. Deve ficar claro, além disso, que a escola serve a um propósito maior que simplesmente "depositar" (v. FREIRE, 1987) conteúdos nas cabeças dos alunos, qual seja promover a reflexão sobre a realidade a que atende. Em outras palavras, a escola não apenas ensina

português; mais do que isso, ela ajuda na auto-descoberta pelo aluno dos dotes culturais que o acompanham no seu desenvolvimento e que desempenham um papel fundamental na sua socialização e escolarização.

Ao final deste estudo, fica a lição de que o comportamento lingüístico em uma comunidade bilingüe como Harmonia não ocorre ao acaso, no vácuo. Pelo contrário, governam-no os valores sociais que pudemos apurar detalhadamente. A escola, tal como a família, são os dois domínios por excelência aos quais se associam esses valores. Eles se inserem num contexto maior representado pela comunidade bilingüe.

A aprendizagem do português, conforme já se aludiu, constantemente tem sido relacionado, como concorrente, o uso do alemão. Apresentar a questão desta forma, nomeando o falar local teuto-brasileiro como fonte principal das dificuldades de aprendizagem, podemos afirmar agora, em nada coopera para a melhoria do ensino de português. Ironicamente, parece ter contribuído para a manutenção do alemão, na medida em que sempre se atropelou o processo, exigindo dos participantes mais do que tinham a oferecer. Quanto a isso, os dados sugerem, ao contrário, que se considere esse falar local não como problema, mas como um sistema lingüístico com vocabulário, pronúncia e sintaxe diferentes. Os dados sugerem, aliás, que se considere, i.e., não se ignore o dialeto familiar do aluno.

Na verdade, o ensino de português em uma comunidade bilíngüe como Harmonia não pode orientar-se por uma metodologia de ensino de primeira língua. Para muitas crianças, vimos, o português é a segunda língua. A melhor maneira de testar essa hipótese é desenvolvendo uma experiência didática em que se assuma o dialeto teuto do aluno, observando-o de frente, sem preconceitos, como ponto de partida a partir do qual o aluno desenvolve o domínio sistemático e ordenado do português, a sua segunda língua. A verdade é que a escola, atrelada ao Estado, parece ter visto o seu papel de ensinar a língua nacional como uma obrigação mais "cívica" do que integrativa e, só recentemente, vem reconhecendo o pluralismo étnico e lingüístico como uma forma benéfica de crescimento da sociedade como um todo.

Não se trata de ver o problema do ângulo da manutenção do bilingüismo. A questão é ensinar o português em adição à língua minoritária, e não em substituição. A língua minoritária deve ser vista como um recurso didático à disposição do professor, não como um problema. Muito menos deve ser ignorada, mas encarada contrastivamente com o português, seja no léxico, na pronúncia, na sintaxe, seja no seu valor social, como língua familiar e de comunicação em situações informais. Ora, já que se argumenta ser o falar teuto-brasileiro local a causa de muitos problemas de aprendizagem do português, salientando-se aí os casos de interferência lingüística, é um contra-senso fechar os olhos ao dialeto familiar do aluno, justamente no ponto onde

residiriam a causa e a solução dos problemas apontados.

Esta proposta educacional de ensino do português como uma segunda língua não surge absolutamente do vácuo. DAMKE (1988) e MATTOSO (1978; 1983) já defendem propostas parecidas, esta última sendo a favor da alfabetização inicial em alemão (1983, p.22-31), por ser esta sua língua materna, para só depois seguir com a alfabetização em português. Ora, ficaram evidentes as dificuldades de compreensão inicial do português por parte da criança, ao ingressar na escola. Também não há dúvidas quanto ao papel do alemão na rede de comunicação do domínio da família, de modos que se torna inconcebível uma escolarização distanciada dessa realidade. A conclusão é clara: 1) antes de ingressar na escola, muitas crianças falam quase exclusivamente o Hunsrückisch local; 2) ao ingressar na escola, ela é submetida a uma dupla tarefa de, ao mesmo tempo, se alfabetizar e aprender uma segunda língua; 3) nota-se, em virtude disso, um atropelamento das funções de alfabetização e aprendizagem do português. Alfabetizar a criança inicialmente em alemão representaria, neste caso, de fato uma forma de reduzir o peso que paira sobre a criança.

Colocado desta forma, o problema assemelha-se a uma situação de bidialetalismo "português padrão e não-padrão" encontrada sobretudo na periferia dos grandes centros urbanos. Em uma pesquisa sociolinguística no Rio de Janeiro, VOTRE (1980, p.21) chama a atenção de que é o "primeiro processo de remoção: não de

uma casa para outra, mas de seu contexto de vida para um contexto de outra vida e de outra cultura, para um de símbolos estranhos e desconfortáveis, porque não familiares. Por isso mesmo, a criança não 'está em casa' na escola: passa algumas horas de seu dia num mundo emprestado..." Evidentemente, a situação econômica penosa e o sentimento de estar "fora do lugar" não se transpõem para uma comunidade rural como Harmonia, onde o nível de vida é bastante bom e as crianças, sobretudo nas séries iniciais, afirmaram ter grande prazer em ir à escola, "fazer os temas", "brincar com os amigos". Mas a diferença entre o dialeto não-padrão aprendido em família e o dialeto que se ensina na escola é ainda mais flagrante. No caso das crianças de periferias urbanas, VOTRE (op.cit., p.22) observa que "a criança deve alfabetizar-se numa língua que não conhece, ou menos que não domina, e ao mesmo tempo adquirir os traços superficiais de uma nova cultura."

Como solução para a alfabetização, o mesmo autor, estudando o léxico dessas crianças, conclui que se inicie com aquelas palavras que ela usa com maior frequência no seu dia-a-dia, reduzindo-se assim o peso dessa dupla tarefa. Está aí uma boa sugestão para a alfabetização de crianças de minorias étnicas, onde a "dupla tarefa", já apontada anteriormente, é mais que evidente. Isto não é difícil de operacionalizar. Basta ver o número expressivo de palavras do português emprestadas no falar teuto. Estas palavras devem se constituir no ponto de partida do processo alfabetizador. Elas representam o conhecido.

Mais e mais se reforçam os argumentos a favor de um ensino de português que parta de um diálogo com o dialeto e a cultura do aluno. Esse diálogo pode variar conforme o aspecto considerado seja a leitura, escrita, fala, socialização, ou mesmo desenvolvimento psíquico e visão de mundo. Sobre isso, KATO (1987, p.123) dá a seguinte "receita":

O que estou propondo, em suma, não é a posição utópica de exigir da criança, desde o início, um comportamento, em produção, de acordo com os cânones da gramática e das convenções ortográficas; nem estou propondo a posição facilitadora de alfabetização no dialeto da criança ou a reforma da ortografia, segundo esse dialeto. O que proponho é que a iniciação à leitura se dê através de textos autênticos, escritos na norma-padrão, e a iniciação à produção escrita preveja um período inicial em que haja, por parte da escola, uma larga tolerância em relação aos desvios de ordem dialetal. A ênfase seria dada à fluência na escrita, e não sobre a precisão gramatical ou ortográfica. Aos poucos, através de exercícios bem elaborados e, ssssobretudo, através da leitura, a criança seria levada a monitorar sua escrita para atender aos padrões dessa modalidade. Se a política de avaliação fosse norteada nesse sentido, o índice de evasão certamente se alteraria, dando um quadro bem mais otimista.

Novamente, a realidade enfocada é a de um bidialetalismo português padrão e não-padrão. Se aí o se coloca a questão, quanto mais a proposta se torna pertinente a uma situação de bilingüismo societal. O que se tem notado com freqüência é justamente a proposta de um ensino de português que ignora o dialeto do aluno.

Nos dados levantados em Harmonia, observou-se, p.e., um fato que alguns aspectos desta problemática. Chamou a atenção que alguns alunos tenham enunciado seus sobrenomes de origem alemã com a pronúncia do português. Assim, registrou-se casos como o de [ˈʃnejder] em lugar de [ˈʃnajder], ou [ˈrejçert] onde se esperaria [ˈrajçert]. O que revela este dado? De um lado, ele apresenta uma estratégia de ensino adotada pelo professor, no sentido de se deter exclusivamente na ortografia da língua portuguesa em que está alfabetizando a criança. Por outro lado, caracteriza um distanciamento da realidade do aluno, na medida em que este simplesmente imita uma série fônica, sem refletir sobre o que enuncia. Este fato repete outro de que os próprios professores muito se queixaram, qual seja o fato de muitos alunos lerem (pronunciarem o escrito) e não saberem o que estão lendo.

A par deste fato, tem-se difundido entre muitos membros da comunidade a opinião de que a criança já deva ser introduzida, desde o berço, na prática do uso do português. Com o conhecimento que obtivemos das relações na rede de comunicação familiar, esta medida precisa ser avaliada com mais cautela. Em primeiro lugar, a maioria dos pais (sobretudo da classe agrícola) tem um domínio apenas restrito do português, como eles próprios acabavam revelando. Assim, ao falarem português com os filhos, com muita probabilidade podem estar simplesmente reforçando os problemas de aprendizagem do português, pela variante (D) ou (E) que, então, usam. Isso ficou provado ser possível, ao observarmos a

ocorrência de erros ortográficos de "troca de letras" também em ditados de alunos monolíngües em português.

Em segundo lugar, a inserção do português como código de comunicação na rede social da família do aluno da classe agrícola implica em mudanças mais ou menos profundas nas relações do grupo familiar, para o qual o falar local teuto-brasileiro (o Hunsrückisch) é uma marca de intimidade e identidade. É a língua em que "as pessoas se sentem em casa". Por isso, certa dificuldade de uso do português na relação entre pais e filhos.

Em terceiro lugar, essa introdução ao português pode incorrer na perda do Hunsrückisch local, a não ser que se especialize cada variável envolvida de acordo com o tópico a ser tratado e a situação de seu uso. Tal perda, concluímos a partir do capítulo anterior, não resolve totalmente os problemas de aprendizagem do português, i.e., os problemas de escrita, leitura, fala e compreensão oral do português. Pelo contrário, tira da criança um recurso importante para a comunicação interpessoal na comunidade e a integração na mesma, além de privá-la do conhecimento de um sistema lingüístico que lhe ajuda a ampliar o horizonte cultural e a visão de mundo tão benéficos para a sua formação pessoal.

Estas colocações, aliadas a tudo que já foi discutido, levam-nos à sugestão de algumas medidas de ordem cultural e

pedagógica. Elas sugerem a pertinência do princípio conhecido na literatura especializada por "une person, une langue", o qual defende uma especialização no uso de cada língua, conforme a pessoa com quem a criança fale (v. KIELHÖFER & JONEKEIT, 1983). Transpondo esse ponto de vista para a realidade da escola, seria provavelmente bastante benéfico — tanto para o aluno, na aprendizagem, quanto para a escola, no ensino — estimular o desenvolvimento de uma diglossia estável em que se especialize as funções de cada um dos códigos em contato, funções estas claramente descritas ao longo deste trabalho. Depois de analisar o conteúdo das redes de comunicação dos membros da comunidade, a conclusão que deve vigorar é de que o reconhecimento do Hunsrückisch falado localmente como língua familiar e de amizades e a visão do português como língua oficial, presente nos documentos e livros, a língua de comunicação com o sistema maior onde a comunidade se encontra inserida, ajuda consideravelmente na socialização e desenvolvimento do aluno. O ensino de português não pode se dar em detrimento de outras funções importantes à formação do indivíduo. Neste particular, vale citar um depoimento de SLAMACAZACU (1979, p.90):

Aprender duas línguas faladas numa comunidade bilingüe é um meio de integração social da criança e do indivíduo em geral. As premissas psicofisiológicas o permitem e é melhor, naturalmente, começar esta aprendizagem o mais cedo possível, criando a motivação necessária, utilizando procedimentos adequados (sem esforço excessivo por parte da criança) e cercando-a de condições afetivas favoráveis às duas línguas (um trauma, na criança que entra na escola, com um meio hostil a

uma das línguas aprendidas muito cedo provocará nela perturbações afetivas, da linguagem — balbúcio, etc.).

A escola pode ajudar nesse processo, criando experiências sociais em que tenha de ser usado o português. A própria criança perceberá que há contextos para os quais é mais adequado o emprego do português e outros para os quais o alemão se presta mais.

7.4 - PALAVRA FINAL

Ao final deste estudo, cabe colocar uma palavra final a respeito da pesquisa. Vale observar que este estudo não deve e nem pode ser a palavra final sobre a questão da aprendizagem do português em comunidades bilíngües do Rio Grande do Sul. Há muito que fazer, e o campo de pesquisa é vasto. Os resultados obtidos na pesquisa em Harmonia devem ser estendidos a outras comunidades bilíngües espalhadas pelo Brasil, e feita a devida comparação. Neste particular, sou o primeiro a me interessar como o problema da aprendizagem do português, associado a situações de bilingüismo societal, se manifesta em outras comunidades e me prontifico, desde já, a levar a experiência da pesquisa em Harmonia ao conhecimento da outras pessoas, direta ou indiretamente envolvidas com a questão. Afinal, o princípio fundamental que nasce deste estudo é o de que qualquer medida

para melhorar o ensino de português nessas circunstâncias passa pela compreensão de como se estrutura uma comunidade bilingue e de como convivem as línguas nas relações diárias dessa mesma comunidade.

Neste sentido, a contribuição maior que este estudo pode ter dado talvez provenha da metodologia aplicada. O paradigma de redes de comunicação mostrou todo o seu poder de descrição e elucidação dos aspectos subjacentes ao problema. Além disso, teve-se a preocupação de desenvolvê-lo de tal forma que qualquer pessoa, desde o professor interessado ao observador mais curioso, possa tomar os instrumentos utilizados ao longo deste trabalho e aplicá-los a sua comunidade, mantendo sempre ressalvadas a objetividade e cientificidade da pesquisa que se pretenda realizar. A noção de "comunidade" mostrou-se, para isso, sumamente importante e útil.

Numa visão mais ampla, há que salientar o campo da pesquisa. O seu estudo muito se beneficiaria com a elaboração de um "Atlas Lingüístico das Minorias Étnicas", com um levantamento não só das variedades dialetais empregadas, mas também das características de uso dessas variedades. Como ficou provado através deste estudo, um Atlas desses teria de considerar as condições advindas da situação de bilingüismo, correlacionando-o com variáveis sociolingüísticas como faixa etária, escolaridade e classe social, como já vem sendo feito, em grande parte, no

"Atlas Diatópico y Diastrático del Uruguay", coordenado por Harald THUN e Adolfo ELIZAINCÍN. Quem sabe algum dia isto não será possível? O paradigma de redes de comunicação poderia, a meu ver, dar uma boa parcela de contribuição, na construção da metodologia.

BIBLIOGRAFIA

- ABUD, Maria José Milharezi. O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização. São Paulo, EPU, 1987. 76p.
- ALTENHOFEN, Cléo Vilson. O ensino de alemão em comunidades bilingües teuto-brasileiras; uma perspectiva sociolingüística. Comunicação apresentada no CONGRESSO DE FUNDAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES DE ALEMÃO (ABRAPA), São Paulo, jul. 1989. 10p.
- _____. Aprendizagem de uma segunda língua: revisão de teses e conceitos. Cadernos do Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 1(1): 11-27, dez. 1989.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO GRANDE DO SUL. Os novos municípios do Rio Grande do Sul; Harmonia. Porto Alegre, 1988. 27p.
- BAERNERT-FUERST, Ute. Flashes metodológicos: a sociolingüística qualitativa/quantitativa. In: TARALLO, Fernando. (org.) Fotografias sociolingüísticas. Campinas, SP, Pontes; Ed. da Univ. Estadual de Campinas, 1989. p.219-37.
- BERLITZ, Charles. As línguas do mundo. Trad. Heloisa Gonçalves Barbosa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1988. 316p.
- BERNSTEIN, Basil. Social class, language and socialization. In: GIGLIOLI, P.P. (ed.) Language and social context. Harmondsworth, Penguin Books, 1972. p.157-78.
- BISOL, Leda. Harmonização vocálica, uma regra variável. Tempo Brasileiro, 78/79, 1984. p.73-96.
- _____. A palatalização e sua restrição variável. In: IV ENCONTRO DE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E BILINGÜISMO NA REGIÃO SUL, Porto Alegre, jun. 1985. Anais. Porto Alegre, Univ. Fed. do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, 1986. p.31-7.
- BISOL, Leda et al. Interferência de uma segunda língua na aprendizagem da escrita. Porto Alegre, PUCRS, 1975. p.
- BLOM, J.-P. & GUMPERZ, J.J. Social meaning in linguistic structures: code switching in Norway. In: GUMPERZ, J.J. & HYMES, D. (eds.) Directions in sociolinguistics. New York, Holt, Rinehart

- & Winston, 1972. p.407-34.
- BORN, Joachim & DICKGIESSER, Sylvia. Deutschsprachige Minderheiten; ein Überblick über den Stand der Forschung für 27 Länder. Mannheim, Institut für deutsche Sprache, 1989. 263p.
- BORTONI, Stella Maris. Problemas de comunicação interdialetoal. Tempo Brasileiro, 78/79, 1984. p.09-32.
- _____. The urbanization of rural dialect speakers; a sociolinguistic study in Brazil. Cambridge, Cambridge University Press, 1985. 265p.
- _____. A migração rural-urbana no Brasil: uma análise sociolingüística. In: TARALLO, Fernando. (org.) Fotografias sociolingüísticas. Campinas, SP, Pontes; Ed. da Univ. Estadual de Campinas, 1989. p.167-80.
- BUNSE, Heinrich & KLASSMANN, Mário. Estudos de dialetologia no Rio Grande do Sul (problemas, métodos, resultados). Porto Alegre, Faculdade de Filosofia, UFRGS, 1969. 60p.
- BUNSE, Heinrich. Dialetos italianos no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, UFRGS, 1975. 71p.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. Dicionário de lingüística e gramática; referente à língua portuguesa. 11.ed. Petrópolis, Vozes, 1984. 268p.
- _____. Estrutura da língua portuguesa. 16.ed. Petrópolis, Vozes, 1986. 124p.
- CARVALHO, José Augusto. Por uma política do ensino da língua. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988. 80p.
- CHEYNEY, Arnold B. Teaching children of different cultures in the classroom; a language approach. 2.ed. Columbus, Bell & Howell Company, 1976. 186p.
- CHOMSKY, Noam. Lingüística cartesiana: um capítulo da história do pensamento racionalista. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis, Vozes; São Paulo, Ed. da Univ. de São Paulo, 1972. 120p.
- CONSTITUIÇÃO do Estado do Rio Grande do Sul: 1989. Porto Alegre, Assembléia Legislativa, 3 out. 1989.
- COOPERATIVA Ouro do Sul. Revista comemorativa - 50 anos. Harmonia, jul. 1985. 24p.
- COSERIU, Eugenio. Sentido y tareas de la dialectología. México, Inst. de Investigaciones Filológicas, Univ. Nac. Autôn. de Mé-

- xico, 1982. 44p.
- CRYSTAL, David. A lingüística. 2.ed. Trad. Isabel Hub Faria. Lisboa, Publ. Dom Quixote, 1973. 322p.
- CUNHA, Celso. Língua portuguesa e realidade brasileira. 9.ed. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1986. 124p.
- DACANAL, José Hildebrando. Linguagem, poder e ensino da língua. 2.ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987. 56p.
- DIENER, G. Walter. Hunsrücker Wörterbuch. Niederwalluf, Dr. Martin Sändig oHg., 1971. 273p.
- DAMKE, Ciro. As interferências do alemão como língua materna na aprendizagem do português. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1988. 359p.
- DAY, Richard R. Children's attitudes toward language. In: RYAN, Ellen & GILES, Howard. (eds.) Attitudes towards language variation; social and applied contexts. London, Edward Arnold, 1982. p.116-31.
- DEESE, James. Psicolinguística. Petrópolis, Vozes, 1976. 148p.
- DE GREVE, Marcel & VAN PASSEL, Frans. Linguística e ensino de línguas estrangeiras. São Paulo, Pioneira, 1975. 201p.
- DITTMAR, Norbert. Soziolinguistik: Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung. Frankfurt, Athenäum Verlag GmbH, 1976.
- ELIZAINCIN, Adolfo; BEHARES, Luis & BARRIOS, Graciela. Nos falemo brasileiro; dialectos portugueses en Uruguay. Montevideo, Amesur, 1987. 126p.
- ELLIOT, Allison. A linguagem da criança. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Zahar Edit., 1982. 188p.
- ELLIS, Rod. Understanding second language acquisition. Oxford University Press, 1986. 327p.
- ERTHAL, Cecília Inês. A sociolinguistic analyses of bilingualism at Antônio Rebouças. Dissertação de mestrado. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1977.
- ERVIN-TRIPP, Susan M. An analysis of the interaction of language, topic and listener. In: American Anthropologist, 66(2): 86-102, 1964.
- FAUSEL, Erich. Die deutschbrasilianische Sprachmischung; Probleme, Vorgang und Wortbestand. Berlin, Erich Schmidt, 1959. 230p.

- _____. O alemão falado no Rio Grande do Sul e suas transformações. Organon. Porto Alegre, 8/9(8/9): 49-73, abr. 1966.
- FERGUSON, Charles. Diglossia. In: Word, 15: 325-40, 1959.
- FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 2.ed. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985. 103p. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo, 17)
- FISHMAN, Joshua A. Reading in the sociology of language. 3.ed. The Hague, Mouton, 1972: 808p.
- _____. The relationship between micro- and macro-sociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when. In: PRIDE, J.B. & HOLMES, J. Sociolinguistics. Harmondsworth, Penguin Books, 1972: p.15-32.
- FONSECA, Maria Stella Vieira da & NEVES, Moema Facure. Sociolinguística. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974. 130p.
- FOUQUET, Carlos. Der deutsche Einwanderer und seine Nachkommen in Brasilien; 1808-1824-1974. São Paulo, Instituto Hans Staden; Porto Alegre, Fed. dos Centros Culturais "25 de Julho", 1974. 272p.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. 184p.
- FROSI, Vitalina & MIDRANZA, Ciro. Dialetos italianos; um perfil dos italo-brasileiros do nordeste do Rio Grande do Sul. Caxias do Sul, EDUCS, 1983. 525p.
- GARVIN, Paul L. & SUAREZ, Yolanda L. de. (org.) Antologia de estudos de etnolinguística y sociolinguística. México, Univ. Nac. Autónoma de México, 1974.
- GENOUVRIER, Emile & PEYTARD, Jean. Linguística e ensino do português. Trad. Rudolfo Ilari. Coimbra, Almedina, 1974. 443p.
- GIGLIOLI, Pier Paolo. (ed.) Language and social context. Harmondsworth, Penguin Books, 1972. 400p.
- GAL, Susan. Language shift: social determinants of linguistic change in bilingual Austria. New York, Academic Press, 1979. 201p.
- _____. Variation and change in patterns of speaking: language shift in Austria. In: SANKOFF, David. (ed.) Linguistic variation; models and methods. New York, Academic Press, 1978. p.227-38.
- GOOSSENS, Jan. Deutsche Dialektologie. Berlin, New York, de

Gruyter, 1977. 148p.

GREENFIELD, Laurence. Situational measures of normative language views in relation to person, place, and topic among Puerto Rican bilinguals. In: FISHMAN, Joshua A. (ed.) Advances in the sociology of language. The Hague, Mouton, 1972. t.2, p.17-35.

GUMPERZ, J.J. & HYMES, D. (ed.) Directions in sociolinguistics. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1972. 598p.

_____. Discourse strategies. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

_____. The speech community. In: GIGLIOLI, P.P. (ed.) Language and social context. Harmondsworth, Penguin Books, 1972. p.219-31.

HALLIDAY, M.A.K. et al. As ciências lingüísticas e o ensino de línguas. Trad. Myriam Freire Morau. Petrópolis, Vozes, 1974. 352p.

_____. Explorations in the functions of language. London, Edward Arnold, 1973. 144p.

HEIDELBERGER Forschungsprojekt 'Pidgin-Deutsch'. The acquisition of German syntax by foreign migrant workers. In: SANKOFF, David. (ed.) Linguistic variation; models and methods. New York, Academic Press, 1978. p.1-22.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J.B. & HOLMES, J. (eds.) Sociolinguistics. Harmondsworth, England, Penguin Books, 1972. p.269-93.

_____. Foundations in sociolinguistics; an ethnographic approach. Philadelphia, Univ. of Pennsylvania Press, 1974. 246p.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Anuário estatístico do Brasil. 1989. Rio de Janeiro, IBGE, 1989. t.49, p.1-716.

KAHMANN, Christa Ingrid. Interferência da língua portuguesa em um dialeto alemão. Dissertação de mestrado, Univ. Fed. de Santa Catarina, 1987. 273p.

KATO, Mary. No mundo da escrita; uma perspectiva psicolinguística. 2.ed. São Paulo, Ática, 1987. 144p.

KIELHÖFER, Bernd & JONEKEIT, Sylvie. Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen, Stauffenburg Verlag, 1983. 100p.

KOCH, Walter. Falares alemães no Rio Grande do Sul. Porto Alegre,

Univ. Fed. do Rio Grande do Sul, 1974. 90p.

_____. A escola evangélica teuto-brasileira. In: I SEMINÁRIO DE ESTUDOS TEUTO-BRASILEIROS: A "ESCOLA ALEMA". Florianópolis, ago. 1989. 22p. (Mimeografado)

KOCH, Walter & ALTENHOFEN, Cléo. Projeto de mapeamento do bilingüismo no Rio Grande do Sul. In: V ENCONTRO DE ESTUDOS DO BILINGÜISMO E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA DA REGIÃO SUL. Anais. Florianópolis, UFSC, 1986. p.211-21.

KÖNIG, Werner et alii. Dtv-Atlas zur deutschen Sprache. 6. Aufl. München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 1985. 250p.

LABOV, William. Language in the inner city; studies in the black English vernacular. Philadelphia, Pennsylvania University Press, 1972b. 412p.

_____. The social stratification of English in New York City. 3.ed. Washington, Center for Applied Linguistics, 1982. 501p.

_____. Sociolinguistic patterns. Philadelphia, Pennsylvania University Press, 1972a. 344p.

LADO, Robert. Introdução à lingüística aplicada. Trad. Vicente Pereira de Souza. Petrópolis, Vozes, 1971. 178p.

_____. Language teaching; a scientific approach. New York, McGraw-Hill, 1964. 238p.

LAKATOS, Eva M. & MARCONI, Marina de A. Metodologia científica. São Paulo, Atlas, 1986. 231p.

LAMBERT, W.E. et alii. A study of the roles of attitudes and motivation in second-language learning. In: FISHMAN, Joshua A. (ed.) Reading in the sociology of language. 3.ed. The Hague, Mouton, 1972. p.473-91.

LANDO, Aldair M. & BARROS, Eliane C. A colonização alemã no Rio Grande do Sul; uma interpretação sociológica. Porto Alegre, Movimento, Inst. Est. do Livro, 1976, 94p.

LANGACKER, Ronald W. A linguagem e sua estrutura; alguns conceitos lingüísticos fundamentais. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 1972. 264p.

LASS, Roger. Phonology; an introduction to basic concepts. Cambridge, Cambridge University Press, 1984. 363p.

LIMA, Enny Marins de. Teoria transformacional e ensino de línguas. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1981. 160p.

- LÖFFLER, Heinrich. Probleme der Dialektologie. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1974. 173p.
- LONDON, Keith R. Decision tables. Princeton, Auerbach, 1972. 205p.
- LUFT, Celso Pedro. Língua e liberdade. Porto Alegre, L&PM, 1984. 112p.
- _____. Moderna gramática brasileira. 9.ed. Rio de Janeiro, Globo, 1989. 193p.
- LYONS, John. Introdução à lingüística teórica. Trad. Rosa V. Mattos e Silva & Hêlio Pimentel. São Paulo, Nacional, Ed. da Univ. de São Paulo, 1979. 545p.
- MACKEY, William F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, Joshua A. (ed.) Reading in the sociology of language. 3.ed. The Hague, Mouton, 1972. p.554-84.
- MARCHANT, Mercedes. Análise comparativa ortográfico-morfológico-sintática de composições de 4º ano primário em uma área de colonização alemã e em uma área luso-brasileira. Veritas. Porto Alegre, 10(3): 331-61, 1965.
- MATTOSO, Margot Levi. Rumos da lingüística; teoria e aplicabilidade. Petrópolis, Vozes; Porto Alegre, Inst. Est. do Livro, 1978. 150p.
- MESCKA, P.M. Interferência fonológica do "dialeto" italiano na aprendizagem do português. Dissertação de mestrado, UFRGS, 1983.
- MILROY, Lesley. Language and social networks. Oxford, Basil Blackwell, 1980. 218p.
- MOOG, Viana. Um rio imita o Reno; romance. 9.ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1987. 224p.
- MÜLLER, Telmo Lauro. Colônia alemã: histórias e memórias. 2.ed. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1981. 136p.
- NASCENTES, Antenor. O linguajar carioca. 2.ed. Rio de Janeiro, Organização Simões, 1953.
- NOVA Petrópolis. Prefeitura Municipal. Contribuição para a história de Nova Petrópolis. Caxias do Sul, EDUCS, 1988. 344p.
- UM NOVO tempo para a alfabetização. Zero Hora, Porto Alegre, 24 nov. 1989. p.40.

- O'DOHERTY, E.F. Social factors and second language policies. In: STERN, H.H. (ed.) Languages and the young school child. London, Oxford University Press, 1969. p.47-55.
- POLITZER, Robert L. Foreign language learning; a linguistic introduction. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1965. 155p.
- POLLACK, Solomon L. et alii. Decision tables: theory and practice. New York, John Wiley & Sons, 1971. 179p.
- PRIDE, J.B. The social meaning of language. London, Oxford University Press, 1971. 124p.
- PRIDE, J.B. & HOLMES, J. (eds.) Sociolinguistics. Harmondsworth, Penguin Books, 1972. 381p.
- RECH, Marcelo. A Alemanha fica a 60 quilômetros de Porto Alegre. Zero Hora, Porto Alegre, 20 jun. 1989. p.34.
- ROCHE, Jean. A colonização alemã e o Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Globo, 1969. t. 1, 2. 806p.
- RODRIGUES, Aryon D. Tarefas da lingüística no Brasil. Trabalho apresentado ao I SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ORIENTAÇÃO LINGÜÍSTICA PARA PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO E UNIVERSITÁRIO, Rio de Janeiro, 20 jul. 1965. 21p.
- SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de lingüística geral. Org. Charles Bally & Albert Sechehaye. 8.ed. São Paulo, Cultrix, 1977. 279p.
- SCHUSTER, José F. Missas para todos os gostos. E em diferentes idiomas. Zero Hora, Porto Alegre, 3 jul. 1989. p.37.
- SILVA NETO, Serafim da. Guia para estudos dialectológicos. 2.ed. Belém, Inst. Nac. de Pesquisas da Amazônia, 1957. 75p.
- SLAMA-CAZACU, Tatiana. Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas. Trad. Leonor Scliar Cabral. São Paulo, Pioneira, 1979. 285p.
- SOARES, Magda. Linguagem e escola; uma perspectiva social. 7.ed. São Paulo, Atica, 1989. 95p.
- STAUB, Augustinus. O empréstimo lingüístico; um estudo de caso. Porto Alegre, Rev. Letras de Hoje, 1983. 220p.
- _____. A formação de toponímicos em Santa Cruz do Sul. In: IV ENCONTRO DE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E BILINGÜISMO NA REGIÃO SUL. Anais. Porto Alegre, UFRGS, 1986. p.90-3.
- STEINER, Maria Elaine E. O bilingüismo em áreas urbanas de

- colonização alemã: um estudo em Jaraguá do Sul. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 1988. 233p.
- TARALLO, Fernando & ALKMIN, Tania. Falares crioulos; línguas em contato. São Paulo, Atica, 1987. 142p.
- TARALLO, Fernando. A pesquisa sociolingüística. São Paulo, Atica, 1985. 96p.
- TREZZI, Humberto. "É proibido falar alemão!" Em Santa Maria do Herval, quem não sabe "brasileiro" vai para o castigo. Zero Hora, Porto Alegre, 25 jun. 1989. p.30.
- TRUDGILL, Peter. Sociolinguistics: an introduction. Harmondsworth, Penguin Books, 1974. 189p.
- VERMES, Geneviève & BOUTET, Josiane. (orgs.) Multilingüismo. Trad. Celene M. Cruz et al. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1989. 291p.
- VOTRE, Sebastião J. Por uma lingüística aplicada à alfabetização. Letras de Hoje, Porto Alegre, PUCRS, 13(42): 20-34, dez. 1980.
- WEINREICH, Uriel. Es possible una dialectología estructural? Montevideo, Cuadernos del Inst. Lingüístico Latinoamericano, n. 14, Universidad de la República, 1966. 43p.
- _____. Languages in contact; findings and problems. 8.ed. The Hague, Mouton, 1974. 149p.
- WENDLING, João. Pesquisa sobre Harmonia. Harmonia, jul. 1973. 5p. (Mimeografado)
- WILLEMS, Emílio. Assimilação e populações marginais no Brasil; estudo sociológico dos imigrantes germânicos e seus descendentes. São Paulo, Comp. Ed. Nacional, 1940. 343p.
- ZIMMERMANN, Ivo. Interferência de um dialeto alemão na língua portuguesa. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 1981.