

PAULA BIEGELMEIER LEÃO

**TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL
DO ALEMÃO EM CONTATO COM O PORTUGUÊS
EM VALE REAL - RS**

**PORTO ALEGRE
2007**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGÜÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

**TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL
DO ALEMÃO EM CONTATO COM O PORTUGUÊS
EM VALE REAL - RS**

PAULA BIEGELMEIER LEÃO

ORIENTADOR: PROF. DR. CLÉO VILSON ALTENHOFEN

Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2007**

*Para minha mãe, falante de Hunsrückisch.
Para meus avós maternos, incentivadores do bilingüismo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, de uma forma ou outra, incentivaram-me a realizar este estudo. Em especial, à minha mãe, Dolorda Biegelmeier, pelo apoio; ao Rafael Faria Giger, pelas palavras diárias de incentivo; ao Professor Mário Klassmann, pelo constante apoio desde a graduação até hoje.

Agradeço ao Dr. Cléo Vilson Altenhofen, pelo grande e constante exemplo e pela orientação precisa e preciosa.

Minha gratidão também aos docentes e funcionários do PPG/UFRGS, especialmente aos professores com quem tive aula por, através de suas perspectivas teóricas, muito contribuírem para o meu crescimento. O meu muito obrigada à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bernardo Petry pela acolhida e boa vontade e às famílias entrevistadas, as quais, gentilmente, dispuseram-se a participar deste estudo.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela qualidade de ensino.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

RESUMO

Este estudo centra-se na análise da transmissão intergeracional do alemão como língua de imigração em Vale Real, Rio Grande do Sul, e suas implicações para a compreensão dos processos de manutenção (*language maintenance*), substituição (*language shift*) e revitalização (*language revitalization / reinforcement*) de línguas minoritárias. Para tanto, estabelecem-se como objetivos do estudo: a) analisar, no eixo da diacronia, os fatores históricos, ecológicos e socioculturais que favoreceram a manutenção ou a substituição do alemão como língua de imigração na localidade da pesquisa (macroanálise na diacronia); b) empreender uma análise da substituição e manutenção lingüística em tempo aparente, através da comparação do uso do alemão entre as gerações de velhos e jovens na localidade da pesquisa (microanálise na sincronia, da dimensão intergeracional); c) identificar, através do contraste entre situações de transmissão e de substituição da língua de imigração os fatores que fomentam ou inibem essa transmissão e, deste modo, fornecer subsídios para a implementação de políticas lingüísticas adequadas. A metodologia de coleta dos dados envolveu, primeiramente, a aplicação de um questionário escrito a 195 alunos de ensino fundamental (5ª e 8ª séries) e médio (1º e 3º anos) da escola central da localidade, com vistas à quantificação de falantes apresentando substituição ou manutenção do alemão. A segunda etapa consistiu na realização de entrevistas semi-dirigidas, gravadas, com dois informantes bilíngües cujo uso de alemão é diário; dois cujo uso é raro e dois monolíngües em família bilíngüe. A análise dos questionários escritos revela número significativo de falantes que se declaram bilíngües, e um aparente aumento do bilingüismo entre os alunos do ensino fundamental. Os resultados da análise qualitativa apontam, de forma oposta, para um processo de substituição lingüística do alemão pelo português em andamento entre os falantes mais jovens. Nas entrevistas a pais bilíngües cujos filhos são monolíngües detectaram-se os seguintes fatores fomentadores de substituição: baixo prestígio da língua de imigração,

problemas de aprendizagem do português em decorrência do bilingüismo, preferência ao ensino de outras línguas na escola. Nas entrevistas com os pais dos alunos que se declararam bilíngües, revelou-se que estes não são considerados bilíngües por aqueles pais, que citam os seguintes fatores para a substituição do alemão pelo português: a permanência em ambientes institucionalmente monolíngües, como a creche e a escola, bem como o contato com meios de comunicação de massa. Evidencia-se, por meio deste estudo, por um lado, a percepção do bilingüismo pelos jovens como um capital lingüístico desejável (ao enquadrarem-se na categoria “bilíngües”) e, por outro, a existência de um processo de substituição lingüística do alemão pelo português em Vale Real. Este estudo tem como meta futura contribuir para um melhor entendimento dos processos envolvidos na transmissão (ou não transmissão) do alemão, uma vez que traz como mola propulsora a crença, compartilhada com Romaine (1995) de que o bilingüismo representa um potencial a ser explorado, e não um problema a ser resolvido. Nesse sentido, cabe refletir profundamente sobre os fundamentos de uma política lingüística e educacional para o plurilingüismo na localidade, voltada para a valorização e descoberta desse capital para o desenvolvimento da mesma.

ABSTRACT

This study focuses at analyzing the intergenerational transmission of German as an immigration language in the town of Vale Real, Rio Grande do Sul, and its implications to the understanding of language maintenance, shift and revitalization/reinforcement processes. This study aims at a) analyzing, diachronically, the historical, ecological and sociocultural factors that fostered the maintenance or shift of German in Vale Real (diachronic macroanalysis); b) making an analysis of the maintenance and shift in apparent time, through the comparison of German use in the old and young generations of the town (synchronic microanalysis of the intergenerational dimension); c) identifying, through the contrast between situations of maintenance and situations of shift of German and, thus, to provide an aid to the implementation of suitable linguistic policies. The methodology used to collect the data involved, first, the filling out of a written questionnaire to 195 students from basic to high school in the main central school of the town, to quantify the amount of speakers with German maintenance or shift. The second stage consisted of doing semi-directed interviews (audio recorded), with two bilingual informants whose German use is daily; two bilingual informants whose German use is rare, and two monolinguals from bilingual families. The analysis of the questionnaires reveals a significant number of speakers that claim to be bilinguals, and an apparent raising of bilingualism among basic school students. The results from the the qualitative analysis, in contrast, point at a running process of language shift from German to Portuguese between young speakers. In the interviews to bilingual parents whose sons are monolingual, the following factors fostering shift were identified: low prestige of German immigration variety, problems in learning Portuguese due to bilingualism, preference of the study of other languages but German at school. In the interviews to parents whose sons claimed to be bilinguals, it was noticed that those parents do not consider their children as German fluent speakers. They cite factors that might influence in German language shift, as:

“the permanence in institutionally monolingual settings, like day care centers and schools, together with the mass media contact. This study evidences, on the one hand, that young people consider bilingualism as a desirable linguistic capital (when they place themselves in the bilingual category) but; on the other hand, a process of language shift going on in the town. This study aims at providing a contribution to a better understanding of processes involved in the transmission (or non transmission) of the German language, since it shares with Romaine (1995) the belief that bilingualism is a potential to be explored rather than a problem to be solved. In this sense, it really urges to think about promoting linguistic and educational policies to value this linguistic capital and to favor bilingualism in the town, helping in its development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	17
1.1 Bilingüismo	18
1.2 Atitudes lingüísticas	20
1.3 Mitos e preconceitos lingüísticos	21
1.4 Políticas e planificações lingüísticas	25
1.5 Manutenção e substituição lingüística.....	28
1.6 Fatores propulsores de substituição ou manutenção de uma língua.....	33
2. METODOLOGIA.....	43
2.1 A localidade da pesquisa – Vale Real - RS	44
2.2 Instrumentos de coleta dos dados	47
2.2.1 Pesquisa histórica	47
2.2.2 Questionário escrito.....	47
2.2.3 Elaboração dos tópicos para entrevista semidirigida.....	48
2.3 Seleção dos sujeitos da pesquisa estatística e demográfica.....	49
2.4 Aplicação dos questionários escritos na escola central	50
2.5 Seleção dos sujeitos da pesquisa qualitativa	50
2.6 Realização das entrevistas semidirigidas.....	52
2.7 Metodologia de análise dos dados	52
3. ANÁLISE DOS DADOS	55
3.1 Macroanálise da evolução histórica da manutenção/substituição do alemão: o caminho até hoje.....	55

3.2 Aspectos ecolingüísticos do contato lingüístico alemão-português em Vale Real: o contexto atual.....	63
3.3 O estado atual do contato lingüístico alemão-português em Vale Real – análise estatística e demográfica.....	66
3.4 Transmissão intergeracional: plano microanalítico das relações familiares	76
3.4.1 Família de falante bilíngüe, frequência de uso diária, pais bilíngües (BD 1).....	77
3.4.2 Família de falante bilíngüe, frequência de uso diária, pais bilíngües (BD 2).....	83
3.4.3 Família de falante bilíngüe, frequência de uso rara, pais bilíngües (BR 1).....	90
3.4.4 Família de falante bilíngüe, frequência de uso rara, pais bilíngües (BR 2).....	93
3.4.5 Família de falante monolíngüe em português, pais bilíngües (M 1)	98
3.4.6 Família de falante monolíngüe em português, pais bilíngües (M 2)	102
3.5 Transmissão intergeracional: comparação entre famílias.....	105
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
6. ANEXOS.....	123
ANEXO I - Mapa das áreas bilíngües na Região Sul do Brasil.	124
ANEXO II.a - Questionário utilizado para a coleta de dados quantificáveis acerca do bilingüismo em Vale Real	125
ANEXO II.b - Modelo de questionário BIRS (Bilingüismo no Rio Grande do Sul).....	126
ANEXO III - Questionário para entrevista semi-dirigida	127
ANEXO IV - Termo de permissão de uso de som e imagem.....	130

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por tema a transmissão intergeracional do alemão como língua de imigração em Vale Real, Rio Grande do Sul, e suas implicações para a compreensão dos processos de manutenção (*language maintenance*), substituição (*language shift*) e revitalização (*language revitalization / reinforcement*) de línguas minoritárias. O estudo insere-se, desta maneira, na linha de pesquisa de “Linguagem no Contexto Social” do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, e seu enfoque principal segue uma perspectiva centrada na sociologia da linguagem, nos moldes dos estudos de Fishman (1972, 2006) e de outros estudos na área de bilingüismo e línguas em contato, conforme exemplificado por Fishman (1967, 2006), Romaine (1995, 2006) e Appel & Muysken (1992). A presente pesquisa aproveita, além disso, alguns pressupostos de ordem macroanalítica para explicitar as relações da língua e estrutura social com a ocupação do espaço. Desempenha relevante papel neste sentido o princípio da pluridimensionalidade, isto é, considera-se a variação da língua e de seu uso em diferentes dimensões, seja no eixo horizontal (das relações no espaço geográfico – dimensão diatópica, topodinâmica e topostática), seja no eixo vertical (dimensão diageracional, diastrática, entre outras)¹. A localidade escolhida para a realização desta análise, Vale Real, apresenta uma situação de contato entre a língua oficial, o português, e uma língua de imigração representada por uma variedade dialetal, originária da região da Renânia, na Alemanha centro-ocidental, conhecida como *Hunsrückisch*. Distante cerca de 90 km da capital, Porto Alegre, Vale Real conta atualmente com uma população estimada em 5 mil habitantes (dados do IBGE, 2006).

A imigração alemã no Rio Grande do Sul, iniciada em 1824, chegou à região de Vale Real por volta de 1829, de acordo com dados publicados na revista anual do município,

¹ Veja-se, para tanto, Radke & Thun (1996), Thun (1986).

(Revista Vale Real, edição de 1993). A estimativa geralmente aceita é de que, entre 1824 e 1914, entraram no estado entre 45 e 50 mil alemães e que, no total, foram criadas 142 colônias. Jean Roche, em seu livro *A colonização alemã no Rio Grande do Sul* (1969), detalha o processo de ocupação do território gaúcho: como as zonas de campo já estavam sendo colonizadas pelos portugueses, os imigrantes alemães foram alocados pelo governo brasileiro em áreas originalmente ocupadas por floresta subtropical, de mais difícil acesso e, portanto, preteridas pelos lusos. Análises da organização do espaço riograndense pelos diversos grupos de imigrantes, feitas por Roche (1969) e Altenhofen (1999), constataram a coincidência entre áreas bilíngües de imigração recente e zonas originalmente ocupadas por mata subtropical.

O isolamento geográfico decorrente do modelo de assentamento das famílias (de imigrantes) nas colônias trouxe como consequência uma vida social centrada na comunidade local, etnicamente bastante homogênea², caracterizada pelo uso da língua de imigração nos diversos domínios como a família, o comércio, a igreja, os centros administrativos, etc. Portanto, devido a esse modelo implantado pelo governo brasileiro – cujo interesse era, sobretudo, o povoamento das áreas que os lusos não haviam ocupado –, a língua portuguesa foi, inicialmente, muito pouco difundida nessas colônias (somente naquelas mais próximas aos centros lusos houve alguma difusão, que se deu em virtude do contato com falantes de português), desta forma, contribuindo para a manutenção considerável de grande parte desses bilíngües. Segundo Altenhofen (1996), somente a partir dos últimos anos, com a difusão dos meios de comunicação e de massa e da escola em português, esse quadro começou a sofrer mudanças mais sensíveis.

Para o estudo do contato lingüístico é relevante considerar que, em um primeiro momento, tratava-se de monolíngües em alemão que, diferentemente dos dias atuais, não dispunham da mesma estrutura social para a aprendizagem do português, lembrando novamente que o alemão *falado* nessas regiões era, na verdade, uma variedade lingüística, o *Hunsrückisch*, distinta do padrão escrito. Após a criação das primeiras escolas nas colônias alemãs, fundadas e dirigidas por imigrantes alemães, iniciou-se um processo de escolarização nesse alemão padrão. Em outras palavras: se houve bilingüismo em boa parte das colônias alemãs àquela época, este não foi em alemão e português, mas em duas variedades distintas do alemão, escrito e falado.

² De modo geral, mesmo nas chamadas “colônias mistas”, a mistura se dá primordialmente entre comunidades, como picadas que funcionaram como microcosmo de uma área multiétnica. A heterogeneidade étnica intracomunidade será mais comum nos núcleos urbanos para onde afluem representantes de diversos grupos.

Com a política de nacionalização imposta por Getúlio Vargas (de 1937 a 1945), proibiram-se as línguas de imigração em geral, inclusive o alemão, em todo o território nacional. Tal medida tinha por pano de fundo a visão, ou melhor, a ideologia de criação de uma nação brasileira tão homogênea e coesa quanto possível, ainda que esse objetivo tivesse de ser conquistado por meio de uma assimilação compulsória (SCHWARZMAN et al, 2000). O grande dilema era *como* os imigrantes alemães iriam se comunicar dali em diante, uma vez que jamais haviam recebido qualquer instrução em português, e mesmo o contato que tinham com a língua oficial do país era bastante restrito e esporádico. O depoimento de um falante de alemão do estado vizinho ao Rio Grande do Sul, Santa Catarina, é bastante elucidativo:

“O clima era de terror. Ninguém tinha coragem de falar em público, com medo de ir para a cadeia. Nessa tal de nacionalização queriam que todos falassem português da noite para o dia. Prenderam até velhos que nada queriam com a política, só porque falavam alemão em público. Mas antigamente o governo não proibiu falar alemão, não providenciou escolas ou coisas semelhantes, que ensinasse às pessoas o português. Agora, depois de todos esses anos de indiferença, queriam que a gente falasse português sem sotaque” (citado por Seyferth 1982, p. 188, *apud* Altenhofen 2004, p. 83)

Os professores das escolas foram substituídos por falantes de português, os padres e pastores, proibidos de realizar os ritos religiosos na língua alemã, jornais foram fechados e todo e qualquer material impresso em alemão encontrado nas colônias foi apreendido ou destruído: desde bíblias, livros em geral até panos de prato e mesmo lápides (Oliveira, 2000).

No seio das famílias, porém, a língua alemã continuou a ser falada e também transmitida aos mais jovens, em parte também graças à impossibilidade de controle por parte do Estado sobre o que ocorria nos lares. Segundo Altenhofen (1996), restou aos membros dessas comunidades de fala a sua variedade dialetal como refúgio para a comunicação diária e para a expressão da identidade do grupo. Em áreas etnicamente mais homogêneas, apesar das perdas materiais e culturais e da imposição do português como língua oficial das instituições, o alemão continuou a ser transmitido *intergeracionalmente*, isto é, de pais para filhos. E ainda hoje, mesmo com todo o espaço conquistado pelo português, este não substituiu definitivamente o alemão pois, passados mais de 180 anos do início da imigração alemã – e 70 anos da sua proibição pela política de nacionalização do Estado Novo –, ainda existem áreas no Rio Grande do Sul nas quais os habitantes interagem socialmente tanto em alemão como em português.

Trata-se de uma área (ver mapa do anexo 1) geograficamente muito representativa que, no entanto, não recebeu ainda proporcionalmente a mesma atenção da pesquisa

lingüística e da planificação do ensino. Só recentemente vem-se consolidando a pesquisa nos contextos lingüísticos, através de projetos como o ALERS³ e o ALMA⁴, que enfocam justamente os dois lados da questão, tanto do português quanto da língua alóctone falada por essas populações. Falta, ainda, escrever uma história social de seu contato com o português. Ou seja, como se deu, historicamente, o processo de transição, nas áreas de imigração alemã, do monolingüismo em alemão para o bilingüismo em alemão-português? Qual foi e qual é o papel da família e das demais instituições sociais nesse processo? E qual é a atual situação desse bilingüismo? Mantém-se, está se perdendo, ou ampliando seu uso?

Diante das justificativas apresentadas, colocam-se neste estudo os seguintes objetivos:

- a. analisar, no eixo da diacronia, os fatores históricos, ecológicos e socioculturais que favoreceram a manutenção ou a substituição do alemão como língua de imigração na localidade da pesquisa (macroanálise na diacronia);
- b. empreender uma análise da substituição e manutenção lingüística em tempo aparente, através da comparação do uso do alemão entre as gerações de velhos e jovens na localidade da pesquisa (microanálise na sincronia, da dimensão intergeracional);
- c. identificar, através do contraste entre situações de transmissão e de perda da língua de imigração os fatores que fomentam ou inibem essa transmissão e, deste modo, fornecer subsídios para a implementação de políticas lingüísticas adequadas.

Este estudo traz como mola propulsora a crença, compartilhada com Romaine (1995) de que o bilingüismo representa um potencial a ser explorado, e não um problema a ser resolvido. Contrariamente à ideologia representada pelo *slogan* “uma língua, um povo, uma nação” (*ein Volk, eine Sprache*), constata-se, no contexto atual de globalização, que cada vez mais o bilingüismo se torna um capital lingüístico altamente desejável. Nesse sentido, cabe refletir profundamente sobre os fundamentos de uma política lingüística e educacional para o plurilingüismo na localidade, voltada para a valorização e descoberta desse capital para o desenvolvimento da mesma.

De forma geral, minha experiência pessoal⁵, aliada à carência de estudos que abordam a transmissão intergeracional do alemão em contextos multilíngües, bem como a possibilidade

³ Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil.

⁴ Atlas Lingüístico-Contatual das Minorias Alemãs da Bacia do Prata.

⁵ Apesar de nascida no Rio de Janeiro, com a idade de 4 anos, a pesquisadora mudou-se com a mãe, original da localidade de Vale Real até os 17 anos. Durante esse período, solicitou repetidas vezes que lhe ensinassem alemão; entretanto, a mãe da pesquisadora optou por não interagir nessa língua, para que esta não sofresse o que aquela sofreu em ambiente escolar e, posteriormente, fora da localidade. A pesquisadora cresceu, portanto, desejando ser falante de alemão e, por não dispor de interação nessa língua em ambiente familiar, adquiriu um

de estabelecimento de políticas e planificações lingüísticas objetivando a valorização do bilingüismo, serviram de motivação e fator de inquietação para a realização deste estudo do contato entre uma língua minoritária de imigração e o português.

Através desta análise, espera-se contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre o papel da família e do contexto social na transmissão da língua de imigração e para a (re)valorização do bilingüismo, na tentativa de, ainda que em pequena escala, auxiliar a retardar o dramático futuro que prevê Skutnabb-Kangas (2006, p 08):

“Languages are today being killed and linguistic diversity is disappearing at a much faster pace than ever before in human history, and relatively much faster than biodiversity. (...) The conclusion is that the future looks grim - if things continue, we may kill over 90 percent of the world's oral languages in the next one hundred years.”⁶

O presente estudo está estruturado em cinco capítulos. Além da introdução, que objetiva situar o leitor em relação à motivação inicial de desenvolver uma reflexão sobre a transmissão intergeracional da língua de imigração alemã no Rio Grande do Sul e apresentar as justificativas e os objetivos deste estudo, desenvolve-se no capítulo 1 o arcabouço teórico que orienta a pesquisa. Este envolve a definição e discussão de conceitos básicos, como *variedade lingüística x dialeto, bilingüismo, atitudes lingüísticas, mitos e (pré) concepções lingüísticas, políticas e planificações lingüísticas*, assim como também, e principalmente, a *manutenção e substituição lingüística*.

O capítulo seguinte descreve os materiais e a metodologia da investigação proposta. Inicia-se com uma descrição mais detalhada da localidade escolhida para a realização do estudo, Vale Real – RS. A seguir, são descritos os critérios de escolha dos informantes e as etapas da metodologia: a elaboração dos instrumentos de coleta de dados quantificáveis e de dados passíveis de uma análise qualitativa, a efetiva coleta destes dados, bem como para a definição dos critérios metodológicos a serem utilizados na etapa posterior, os fundamentos que orientam a análise dos dados.

A análise dos dados, no capítulo 3, engloba, por fim, uma distribuição quantitativa do bilingüismo e do monolingüismo em Vale Real e uma abordagem qualitativa, em que são

grau de bilingüismo reduzido e passivo. Atualmente, busca entender a dinâmica e o fomento dado pelas famílias à manutenção ou à substituição do alemão dentro em Vale Real.

⁶ Tradução: “As línguas estão atualmente sendo extintas e a diversidade lingüística está desaparecendo em uma velocidade nunca antes vista na história, e numa velocidade consideravelmente mais rápida que a biodiversidade. (...) A conclusão é um futuro sombrio: se continuarmos desta forma, podemos extinguir cerca de 90% das línguas orais do mundo nos próximos cem anos”.

contempladas as concepções que os falantes entrevistados possuem a respeito do alemão que falam e os fatores que podem ter fomentado a manutenção ou a substituição do alemão intergeracionalmente.

Nas considerações finais, é realizado um balanço do estudo e das principais conclusões. Por fim, são colocadas algumas sugestões a serem consideradas em uma possível planificação lingüística direcionada à revitalização do bilingüismo na localidade.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O presente capítulo visa a fornecer suporte e embasamento teórico à análise da transmissão intergeracional do alemão em Vale Real – RS, fornecendo um panorama dos estudos sobre manutenção e substituição lingüística e fatores que influenciam um desses dois processos. Paralelamente à apresentação de estudos correlatos e / ou complementares a este, serão discutidos alguns conceitos considerados chave para uma melhor compreensão do bilingüismo na localidade analisada e, em especial, de sua transmissão ou não dentro do núcleo familiar. São estes: “*bilingüismo*”, “*atitudes lingüísticas*”, “*mitos e preconceitos lingüísticos*”, “*políticas e planificações lingüísticas*”.

Partindo do pressuposto de que a manutenção de uma língua de imigração em contato com uma língua oficial majoritária, no caso o português, implica ou o isolamento/a “*guetização*” do monolingüismo na língua minoritária ou o bilingüismo decorrente do contato lingüístico, é preciso antes de tudo entender o que significa ser bilíngüe, já que se costuma ver o bilingüismo como uma espécie de meio-caminho para a perda lingüística (*language loss*). Contra essa visão de ordem mais substitutiva, será proposto, ao final, o fomento do bilingüismo como única alternativa de sobrevivência da língua minoritária. E, como assinalam estudos como o de Romaine (1995), a família desempenha um papel fundamental nesse processo, no sentido de que não bastam ações sociais coletivas, como ensino da língua, encontro de falantes, dia comemorativo da língua, grupos de teatro na língua, etc., se essas ações não repercutirem de forma positiva e conseqüente no ambiente familiar.

1.1 Bilingüismo

Um dos conceitos cristalizados no senso comum é o que define bilingüismo como a habilidade de de ‘saber duas línguas’, definição bastante vaga, dado que o significado da palavra ‘saber’ é igualmente vago e relativo. Como se define o que seja saber? E quais os saberes fundamentais que um indivíduo deve deter para que seja considerado bilíngüe? A ausência de que saberes classificaria um falante como não bilíngüe? Enfim, o que é saber uma língua? E o quanto é preciso saber de uma língua para considerar-se como um falante dela? Através dessa breve digressão, constata-se uma complexidade muito maior do que se supõe através dessa conceituação mais vaga.

As definições que os autores propõem ao que seja bilingüismo diferem bastante entre si, notando-se uma evolução e refinamento conceitual entre dois extremos: de um lado, Bloomfield (1933, p. 56) estabelece como critério uma fluência similar à de um falante nativo das línguas em questão. Já Haugen (1953, p. 7) analisa que o bilingüismo começa a existir no início da produção de frases completas com sentido. Diebold (1964) traz, no sentido oposto, a noção de graus de bilingüismo, partindo do “bilingüismo incipiente”, como denomina o estágio inicial de contato entre duas línguas. Assim, se de um lado – em uma definição mais restritiva – teríamos um número reduzido de falantes bilíngües, de outro lado a definição mais ampla permitiria afirmar que dificilmente restaria algum indivíduo absolutamente monolíngüe, visto que a maioria dos seres humanos possui algum grau de bilingüismo. Como resolver esta questão? De acordo com Mackey (1972, p. 555) e Titone (1993, p. 18), deve-se considerar o bilingüismo como um conceito *não absoluto*. Desta forma, a pergunta a ser feita já não é simplesmente se determinado indivíduo é bilíngüe ou não, mas sim *em que medida ele é bilíngüe*, uma vez que não há como se determinar exatamente a sua proficiência nas duas línguas envolvidas.⁷ Para se ter uma idéia do bilingüismo de um indivíduo, é necessário descrever uma série de traços característicos e constituintes desse conceito que foram assim sintetizados por Altenhofen & Leão (no prelo):

- grau: quanto o falante conhece das línguas que usa? Em outras palavras: o quanto ele é bilíngüe? Este traço seria, talvez, o que mais se assemelha ao conceito de ‘saber’, sendo, portanto, de demarcação imprecisa.

“[...] il bilinguismo (o multilinguismo) deve essere considerato come un *concetto* non assoluto ma *relativo*. Il che significa che il quesito non può essere posto nei termini di: ‘E’ bilingue questo dato individuo?’, ma di: ‘*In che senso è bilingue?*’.” (TITONE, 1993, p. 18. Ver também ALTENHOFEN & LEÃO, 2005)

- função: para que finalidade o bilíngüe usa suas línguas? Que papel estas desempenham no seu comportamento global? Uma vez que a língua é usada para os seres agirem no mundo, a escolha de uma entre duas línguas é, necessariamente, uma ação com determinado fim.
- alternância: em que medida ele alterna entre suas línguas? Como ele muda de uma língua para a outra e sob quais condições?
- interferência: em que medida o bilíngüe mantém suas línguas separadas? Até aonde ele as funde? Poderíamos acrescentar: em que direção vai a interferência (Appel & Muysken 1992, p. 85)?

O fator cultural também influi na conceituação de bilingüismo. Romaine (1995, p 16) aponta que culturas diversas englobam definições diferentes do que significa ser um membro competente em uma determinada comunidade lingüística. Variedades estigmatizadas, por exemplo, podem ser relegadas à condição de não-língua, e o falante não ser considerado bilíngüe, do mesmo modo como o analfabetismo pode ser por vezes considerado como prova de desconhecimento da língua em questão.

Além da necessidade de uma compreensão mais clara do bilingüismo, é fundamental também analisar os aspectos político-econômicos que levam falantes a se tornarem bilíngües ou multilíngües. Skutnabb-Kangas (2000, p. 85), por exemplo, aponta para o fato de que muitas vezes o bilingüismo não se dá por escolha dos falantes: se um indivíduo fala uma língua materna que não é a oficial do país em que vive, é condição obrigatória que ele se torne bilíngüe (ou multilíngüe). Para falar com os pais, saber sobre sua história e cultura, saber quem é, ele deve saber sua língua materna. Caso esse indivíduo deseje ter acesso a uma boa educação, bem como poder participar da vida social, política e econômica de seu país, ele necessita saber a língua oficial. Ainda segundo Skutnabb-Kangas (idem, p. 90), há mais multilíngües que monolíngües no mundo; porém, a minoria monolíngüe é bastante poderosa no sentido de que pode funcionar na sociedade com a sua língua materna, que é a oficial, sem ter, portanto, a necessidade de aprender outra língua. Os multilíngües, por outro lado, como grupo lingüístico menos poderoso, foram forçados a aprender outra língua além da materna: a oficial, de mais *status*.

Do ponto de vista de um lingüista, não existem línguas mais primitivas (ou mais avançadas) que outras e todas as línguas têm os mesmos direitos (SKUTNABB-KANGAS, 2000, p. 102). Cada língua atende em princípio às necessidades que o grupo de usuários determina. O que se vê na prática, porém, é que línguas diferentes têm direitos políticos

diferentes, não dependendo de nenhuma característica inerentemente lingüística, mas das relações de poder entre os falantes dessas línguas. Os direitos políticos (ver OLIVEIRA, 2004) de qualquer língua (ou a falta deles) não podem ser deduzidos a partir de considerações lingüísticas. Eles são parte das condições sociais do país em questão, e somente podem ser entendidos em seu contexto histórico, através do estudo das forças que levaram à presente divisão sociopolítica de poder e recursos nas sociedades envolvidas.

Por fim, Skutnabb-Kangas (1988, p. 22) defende o direito de se aprender e se usar as duas línguas em amplo nível e identificar-se positivamente com ambas. Idealmente, conforme o autor, essa identificação positiva deveria ocorrer em relação a todos os grupos lingüísticos e culturais.

1.2 Atitudes lingüísticas

Atitudes lingüísticas constituem um fator importante no contato lingüístico e, conseqüentemente, nas relações de manutenção e substituição de uma língua minoritária, muitas vezes desprestigiada. Pode-se partir, com intuito meramente ilustrativo, de duas acepções dadas à palavra *atitude* pelo Dicionário Houaiss, as quais podem ser estendidas e relacionadas à língua. A primeira, mais geral, define atitude como “*comportamento ditado por disposição interior, maneira de agir em relação a pessoa, objeto, situação, etc.; maneira, conduta*” – neste “etc.” podemos, de fato incluir variedades lingüísticas. A segunda definição, advinda da psicologia, postula que se trata de um “*estado de disponibilidade psicofísica marcado pela experiência e que exerce influência diretiva e dinâmica sobre o comportamento*”.

De fato, atitudes lingüísticas podem ser definidas como reações que um indivíduo demonstra diante de formas lingüísticas usadas por outros falantes e até por ele próprio (HILGEMANN, 2004, p. 14). Essas reações nascem das concepções lingüísticas internalizadas no indivíduo, concepções essas que se moldaram, pouco a pouco, durante as interações sociais, de acordo com a valoração atribuída às variedades nos diversos ambientes em que esse indivíduo interage (tanto institucionais, como escola e prefeitura, por exemplo, quanto também em conversas entre amigos, conhecidos, etc.).

Atitudes lingüísticas podem ser tanto de rejeição como de identificação em relação a uma determinada variedade lingüística. Daí advém sua associação freqüente com a questão da identidade. Entre os possíveis fatores que podem motivar atitudes lingüísticas, podem-se destacar as relações de *prestígio* e *poder*, de um lado, e de *estigmatização*, de outro lado: quanto menor o prestígio, maior a probabilidade de rejeição, desde a silenciosa até a estigmatização verbal por meio de deboches, depreciação, ridicularização, proibição, ou emprego de outras estratégias de assimilação. Vale ressaltar que essa rejeição pode ocorrer tanto por um indivíduo em relação a outros quanto a ele próprio. Quanto maior o prestígio, maior também a identificação, que pode ser marcada por respeito, admiração, desejo de integração, esforços pela manutenção da variedade, etc..

As atitudes lingüísticas negativas que o indivíduo manifesta ou deixa transparecer acerca de uma determinada variedade lingüística, seja esta a dele ou não, provêm em boa parte dos *mitos* que fazem parte de seu imaginário, nos quais usualmente reside um *preconceito lingüístico*. A seguir, serão discutidos estes dois conceitos.

1.3 Mitos e preconceitos lingüísticos

Na questão do que se refere socialmente com os termos “sobrevivência, preservação, resgate” das línguas minoritárias, no caso do alemão como língua de imigração, interferem fortemente os chamados mitos da linguagem (ver BAGNO, 2000), ou concepções lingüísticas (ver HILGEMANN, 2004). Mitos são representações freqüentemente deformadas – normalmente não são vistas como tais, uma vez que residem no imaginário coletivo e, desta forma, não são identificáveis conscientemente pelo falante com facilidade.

Sempre que um mito revela uma atitude negativa em relação a alguma manifestação lingüística, entende-se que existe aí um preconceito lingüístico. Em outras palavras, o preconceito lingüístico – a estigmatização de uma variedade lingüística por conta de generalizações decorrentes de uma experiência pessoal e / ou impostas pelo meio – decorre dos mitos disseminados na sociedade.

Altenhofen (2004) delimita os mitos lingüísticos mais freqüentes em relação às línguas de imigração em contato com o português no Brasil, entre os quais é possível destacar os seguintes:

a) a visão do Brasil “como um país monolíngüe” e “com uma homogeneidade lingüística incrível”

A visão mais difundida pelo senso comum é que só se fala português em território brasileiro. Entretanto, a realidade é que o Brasil figura entre os países mais plurilíngües do mundo, sendo faladas, hoje, por volta de 200 línguas no país, entre as quais cerca de 170 indígenas e mais de 30 línguas alóctones, de imigração (OLIVEIRA, 2004, p. 84).

Altenhofen (idem) cita, ainda, três fatores básicos que contribuem para a ampla difusão deste mito: a opressão ou a distorção do bilingüismo na escola (preconceitos lingüísticos); a generalização do monolingüismo (“um país, uma língua, um ensino”); e a omissão ou ausência do bilingüismo no planejamento escolar (remetendo à “metáfora do silêncio” – conceito de PARAÍSO, 1996). Neste último item, vale mencionar que, mesmo nas escolas das comunidades bilíngües, o português é ensinado como se fosse a língua materna do aluno (o que nem sempre se verifica na realidade), sendo tomado quase como um sinônimo dessa denominação. Em casos como, por exemplo, o de alunos que ainda sejam monolíngües em alemão ao ingressarem na escola, pode haver um tratamento inadequado, monolingualizador em português – em vez de bilingualizador – por parte da escola justamente pela ausência de planejamento lingüístico por parte desta.

b) o mito nacionalista “fale português, você está no Brasil”

Em ambientes brasileiros nos quais haja duas línguas em contato, é bastante freqüente ouvir o mito acima verbalizado por parte de monolíngües, os quais julgam que, por estarem no Brasil, todos os habitantes devem se adequar ao monolingüismo em português e não o contrário – abrir-se a possibilidade de expansão do bilingüismo.

O fato do português ser a língua oficial não exclui as outras línguas de também serem consideradas “do Brasil”, uma vez que estas são faladas, em sociedade, nas comunidades bilíngües dentro do território brasileiro. A iniciativa recente de se criar um Livro de Registro das Línguas Brasileiras (ver ALTENHOFEN & FREY, 2006) pode se revelar bastante frutífera no sentido de conferir às línguas minoritárias – tanto as indígenas como as de

imigração – o *status* de línguas brasileiras, um primeiro passo para o combate do mito de que o Brasil é um país monolíngüe na língua portuguesa.

c) má vontade contra valorização da língua materna, ou “eles teimam em manter a língua”, “não querem se assimilar”, “não querem aprender português”

A Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos (ver OLIVEIRA et al, 2003) garante ao indivíduo que ele fale a língua que desejar. Uma língua carrega em si todo um arcabouço cultural e tradicional dos antepassados, e valorizá-la é valorizar sua própria história. Ao contrário do que o mito propõe no tocante à assimilação necessária para a integração, o artigo 4º da supracitada Declaração considera que deve ocorrer o movimento contrário: que haja uma relação de integração não assimilatória, e sim *“uma socialização adicional destas pessoas por forma a poderem conservar as suas características culturais de origem, ao mesmo tempo que compartilham com a sociedade que as acolhe as referências, os valores e os comportamentos que permitirão um funcionamento social global, sem maiores dificuldades que as experimentadas pelos membros da sociedade de acolhimento”* (idem, p. 06). Sobre a assimilação, entende-se que jamais deva ser *“forçada ou induzida, antes sendo o resultado de uma opção plenamente livre”* (idem).

d) a proibição da língua minoritária como prática política e didática

Com o auge no período de nacionalização do ensino imposto por Getúlio Vargas em 1937, as medidas repressoras impuseram-se muitas vezes aos falantes bilíngües. Nas escolas, por exemplo, houve diversos tipos de medidas proibitivas a outras línguas que não fossem o português (relatos serão apresentados neste estudo, no capítulo dedicado à análise). Skutnabb-Kangas (1996, p. 668) classifica essas medidas como *lingüicídios*, nos quais se pode detectar um agente envolvido em causar a morte da língua, tanto de forma ativa (tentar de fato extinguir uma língua), como no caso da política de nacionalização de ensino imposta no período do Estado Novo; ou passiva (permitir que uma língua morra).

e) o monolíngüismo como solução dos problemas de aprendizagem do português, ou “um país, uma língua”

Trata-se de um mito profundamente arraigado na história da constituição dos estados nacionais, muito presente no slogan *“ein Volk, eine Sprache”* (um país, uma língua). Como observa Fishman (2006), felizmente, a tendência atual, como mostra o exemplo da

Comunidade Européia, tem sido inversa, no sentido de reconhecer o plurilingüismo, ou a “diversidade lingüística” como caminho mais adequado para uma “democracia cultural”. Esta tem sido, inclusive, uma das grandes mensagens deixadas pelo I Fórum Internacional da Diversidade Lingüística, realizado em julho de 2007 na UFRGS, em Prto Alegre (ver Livro de Resumos do evento).

f) as línguas de imigrantes como culpadas do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem do português

Esta é a visão reducionista que deturpa causa e efeito: o fracasso escolar não é efeito da língua de imigração, mas pode decorrer de uma série de fatores como a individualidade ou mesmo a falta de preparo pedagógico em lidar com aprendizes bilíngües, com esse capital lingüístico.

g) a deturpação da língua minoritária de imigração

Através de fortes estigmatizações, como por exemplo, dar apelidos depreciativos aos falantes (alemão-batata, colono) ou relacionar o *Hunsrückisch* a uma modalidade errada, deturpa-se a variedade, com o objetivo de enfraquecê-la.

h) o bilíngüe não sabe bem nem uma nem outra língua e “o bilíngüe não tem língua materna”

A idéia de “não saber bem nem uma nem outra língua” reside, muitas vezes, na concepção de que são negativas as marcas lingüísticas (em especial, fonéticas) e interferências que um falante bilíngüe possa apresentar. A visão de que “o bilíngüe não tem língua materna” reflete, por outro lado, a concepção de que um indivíduo pode ter apenas uma língua materna, desconsiderando a possibilidade do bilingüismo simultâneo, no qual, segundo Altenhofen (2002), é possível reconhecer nesse bilíngüe mais de uma língua materna. Talvez esteja havendo uma confusão entre este conceito e o de língua oficial. Quanto à língua materna, pode-se propor, também, o mesmo questionamento que se fez em relação ao bilingüismo: “em que medida” uma língua é materna?

Como se pôde ver, a maioria dos mitos lingüísticos contra o bilingüismo envolve afirmações fantasiosas, inverídicas, disseminadas com fins de dominação, difamatórios,

propagandísticos, como guerra psicológica ou até ideológica - valores sociais e / ou morais questionáveis, porém decisivos para o comportamento dos monolíngües em português em relação aos bilíngües.

Uma hipótese para explicar o porquê do fomento a esses mitos envolve a força monolingualizadora, justificada pelo apoio institucional (escola e Estado), a qual leva ao rebote reducionista: “para que eu tenho que aprender outra língua? Eles que falem a minha.”. Assim, nem é considerada a possibilidade de que o bilíngüe em alemão e português, ao falar a língua de imigração, esteja promovendo, inconscientemente, um convite ao bilingüismo: “fale também, entenda, torne-se bilíngüe”.

Bagno (1999), ao argumentar contra o preconceito lingüístico, afirma ser necessário que os falantes busquem uma mudança de atitude:

“Cada um de nós, professor ou não, precisa elevar o grau da própria auto-estima lingüística: recusar com veemência os velhos argumentos que visem menosprezar o saber lingüístico individual de cada um de nós. Temos de nos impor como falantes competentes de nossa língua materna.” (p. 78)

Embora ao se referir, na citação acima, ao português como língua materna, a sugestão de Bagno também pode se aplicar ao alemão, bem como a qualquer língua. Essa mudança de atitude, segundo o autor, é fundamental para a valorização dos seres humanos e o enfraquecimento, ainda que local, dos preconceitos lingüísticos – que só tendem a terminar quando findar o tipo de sociedade em que eles se manifestam, a qual, para subsistir, necessita da *“discriminação de tudo o que é diferente, da exclusão da maioria em benefício de uma pequena minoria, da existência de mecanismos de controle, dominação e marginalização”* (BAGNO, 1999, p. 97).

1.4 Políticas e planificações lingüísticas

Pode-se definir, de forma resumida, *política lingüística* como sendo um conjunto de decisões tomadas sobre as línguas. Essas decisões partem principalmente, embora não

exclusivamente, do Estado. E *planificações lingüísticas*, que acontecem quando da implementação das políticas lingüísticas são, de acordo com Oliveira (2004, p. 30),

“propostas para modificar a realidade lingüística – do status de uma língua em relação a outra, ou de aspectos da sua forma – e se referem ao futuro da relação entre as línguas. Um processo de planificação lingüística posta em marcha passa a ser uma política lingüística. As políticas lingüísticas podem ser ‘in vivo’, quando decididas e implementadas em meio às atribuições políticas em geral, ou ‘in vitro’, quando seu planejamento e execução se dão de forma separada e seqüencial, em geral de forma minuciosa.”

Segundo Haugen (1983 apud OLIVEIRA, 2005), a planificação lingüística pode se dar em dois níveis: a) social, através do qual a mudança pode se dar no *status* da variedade, por meio de, por exemplo, eleição e implementação de uma norma; e b) lingüístico, realizando-se mudanças no corpus, como codificação, estabelecimento de um padrão e até mesmo desenvolvimento estilístico.

O esquema a seguir busca explicar o modelo pelo autor proposto:

Tabela 1 - Modelo de Planificação Lingüística proposto por Haugen (1983) adaptado por OLIVEIRA (2005)

	Forma (planificação lingüística)	Função (cultivo da língua)
Sociedade (planificação do <i>status</i>)	1. Eleição (processo de tomada de decisão) a. identificação do problema b. eleição de uma norma	3. Aplicação (processo educacional) a. correção b. avaliação
Língua (planificação do corpus)	2. Codificação (standardização) a. transcrição gráfica b. sintaxe c. léxico	4. Modernização (desenvolvimento funcional) a. modernização da terminologia b. desenvolvimento estilístico

Oliveira (2005) cita dois exemplos de políticas lingüísticas implementadas no Brasil com vistas ao extermínio de línguas – ou, conforme Skutnabb-Kangas (1996) ao *lingüicídio* – e, conseqüentemente, do laço que unia os falantes como pertencentes a um mesmo grupo:

1. através da mistura de falantes de línguas africanas diversas, exerceu-se uma força monolingualizadora, tornando-se a língua portuguesa o único meio possível (e

permitido) de comunicação. Assim, evitava-se a formação de grupos e a união dos escravos;

2. a repressão à Língua Geral pelo Marquês de Pombal e a repressão às línguas de imigração no período do Estado Novo, por Getúlio Vargas. Um fato curioso: a difusão dessas línguas não foi adequadamente registrada em documentos históricos, salvo nos censos de 1940 (que visava justamente à localização dos pontos bilíngües ou multilíngües, para monolingualizá-los) e de 1950, cujos dados jamais foram processados.

O Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística (IPOL) propõe-se a desenvolver e dar suporte a projetos envolvendo as Políticas Lingüísticas no Brasil (como, por exemplo, a implementação de uma escola bilíngüe), os quais têm como objetivo auxiliar os falantes, em primeiro lugar, e não somente suas línguas. Vale ressaltar que sempre se deve ouvir e levar em consideração os anseios e as necessidades das comunidades e, em parceria com o governo, agir para promover a igualdade lingüística, sempre que a diferença inferiorizar os falantes.

Mundialmente, um importante avanço em se tratando de políticas lingüísticas foi a Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos (OLIVEIRA et al, 1996), promulgada em Barcelona. Essa declaração é composta por uma série de artigos que visam a garantir a legitimidade das línguas minoritárias independentemente da força sócio-político-econômica de seus falantes, bem como a *“assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz lingüística planetária justa e equitativa, como fator fundamental da convivência social”* (idem, p. 03). Alguns dos itens da declaração enfocam os direitos dos falantes manterem suas línguas e as transmitirem livremente; o direito a se exprimirem e serem atendidos em sua língua em ambientes oficiais e institucionais de sua localidade; de terem ensino de sua língua e cultura e mesmo de decidirem *“qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território”* (idem, p. 13).

Por fim, de acordo com Paulston (1994), os seguintes aspectos devem ser considerados para a compreensão e o estabelecimento de políticas lingüísticas para grupos minoritários:

- para o planejamento lingüístico ter sucesso, ele deve considerar o contexto social dos problemas que a língua atravessa – nos termos de Calvet (2007, p. 69), uma

política lingüística que, ainda que ocorra *in vitro*, leva em consideração o que se passa *in vivo* na comunidade, nada impondo;

- as conseqüências lingüísticas para os grupos sociais em contato irão variar de acordo com o foco na mobilização social (etnicidade, nacionalismo, etc.);
- um problema de fundamental importância na previsão das conseqüências lingüísticas geradas reside em identificar os principais fatores que contribuem para a *manutenção* ou para a *substituição da língua* (isto é, responder a questão “sob quais condições?”).

Este último aspecto será detalhado nas sub-seções seguintes.

1.5 Manutenção e substituição lingüística

Em seu percurso natural, as línguas não se mantêm estáticas: assim como tudo o que envolve vida, elas evoluem. Nas situações de contato lingüístico podemos apontar a existência de dois movimentos: um, de manutenção das línguas (*language maintenance*), constituindo um incentivo à diversidade lingüística e cultural; e o outro, em que uma das variedades em contato passa pelo processo, definitivo ou não, parcial ou total, de substituição por outra (*language shift*). Ao se empreender um estudo da manutenção e da substituição lingüística, deve-se levar em conta a relação entre a mudança dos padrões de uso da língua, bem como os processos psicológicos e sociais / ecológicos correntes em populações que utilizam mais de uma variedade de fala.

Um exemplo de deflagração de um processo de substituição lingüística é a redução das funções e domínios de uso de uma das línguas, em especial quando ela for minoritária. De acordo com Appel & Muysken (1992, p. 32)

*“More and more speakers use the majority language in domains where they formerly spoke the minority tongue. They adopt the majority language as their regular vehicle of communication, often mainly because they expect that speaking that language gives better chances for upward social mobility and economic success.”*⁸

⁸ “Mais e mais falantes usam a língua majoritária em domínios nos quais eles anteriormente falavam a língua minoritária. Eles adotam a língua majoritária como veículo comum de comunicação, em sua maioria porque

À medida que uma língua perde território em uma dada comunidade, os falantes tornam-se, pouco a pouco, menos proficientes nela. Ainda segundo Appel & Muysken (idem), em grupos lingüísticos minoritários, as crianças freqüentemente falarão a língua minoritária menos bem que seus pais. Alguns dos aspectos que denotam perda lingüística são percebidos no léxico (*code-switching* e *code-mixing*), e também por simplificação morfológica e por monoestilismo.

As substituições lingüísticas dão-se pelo gradual alastramento da ‘forma nova’ em um dado domínio (construto sociocultural abstraído de tópicos de comunicação, relacionamentos e interações entre os falantes e os seus locais de comunicação de acordo com as instituições de uma sociedade e as esferas de atividade de uma cultura singular). A língua A (ou variedade A) jamais é subitamente trocada por uma língua ou variedade B, isto é, A e B são, em um primeiro estágio, usadas nos mesmos contextos. Após esse estágio de uso variável, A passa a decrescer até o momento em que pode, inclusive, passar a ser categórico o uso de B.

Um padrão geral apresentado por Appel & Muysken (1992) para caracterizar substituição lingüística em grupos imigrantes é o seguinte: a primeira geração (nascida no país de origem) é bilíngüe, mas a língua minoritária é claramente dominante. A segunda geração é bilíngüe e uma das variedades é mais forte que a outra. A terceira geração é bilíngüe, com a língua majoritária predominando. A quarta geração somente domina a língua majoritária. Este é, conforme já apontado, somente um modelo geral, e pode variar de acordo com diversos fatores (os quais serão detalhados na seção seguinte). Pensando na situação bilíngüe da localidade deste estudo, pode-se apontar a hipótese da vitalidade do alemão falado em Vale Real, pois, contrariamente ao padrão sugerido por Appel e Muysken (idem), a língua ainda subsiste mesmo já se encontrando os falantes na quinta geração.

Kaufmann (2002) interpõe algumas perguntas pertinentes a serem colocadas ao se buscar empreender a uma análise crítica de processos de manutenção e de reversão da substituição lingüística, e estabelece algumas tentativas de resposta bastante contundentes:

1) Por que falantes de línguas minoritárias param de usá-las?

esperam que falar esta língua lhes possibilitará melhores chances de mobilidade social e sucesso econômico” (tradução livre).

Um dos motivos mais apontados, mas que nem sempre se verifica na realidade, é a pressão dos membros da língua majoritária. Segundo o autor, parece ser uma decisão individual livre usar e transmitir a língua aos descendentes. Outro motivo é a existência de circunstâncias que favoreçam o uso de uma língua de maior prestígio do que a minoritária. E, por fim a razão mais apontada é sentirem a língua minoritária como uma espécie de “fardo”, como desvantagem (tanto em relação à economia, poder, prestígio).

2) Línguas minoritárias deveriam ser salvas?

Kaufmann afirma que os lingüistas devem tentar ser precisos e metuculosos ao descrever e explicar os processos de perda lingüística e manutenção lingüística, mas muito cuidadosos em julgar esses processos, e eles somente devem intervir se houver um forte desejo por reverter a substituição lingüística dos membros de um grupo étnico, especialmente entre os membros mais jovens. Esse desejo deve claramente superar a mera existência de sentimentos positivos em relação à língua.

Essa visão e esse questionamento de Kaufmann contrastam com a posição de Skutnabb-Kangas (2000), que defende que a diversidade lingüística e cultural devem ser preservadas assim como a biodiversidade em geral:

*“Therefore it is argued that the preservation of the world's linguistic diversity must be an essential goal in any bioculturally-oriented diversity conservation program”*⁹ (p. 01)

Há que considerar a hipótese de que, em algumas comunidades bilíngües, o processo de substituição da língua minoritária pela majoritária esteja sendo visto de maneira determinista e fatalista, como se os falantes pensassem ser a realidade assim, “lamentando”, “que pena, o jeito é aceitar”. Por isto, torna-se fundamental promover nessas comunidades bi, tri, multilíngües atividades que despertem reflexão sobre as questões lingüísticas locais, discussões que acarretem uma conscientização crítica a respeito do processo de substituição lingüística em andamento e na possibilidade de se fazer uma *escolha consciente e competente* entre deixar o processo como está ou empreender esforços para revertê-lo.

3· Línguas minoritárias podem ser salvas?

⁹ Portanto, defende-se que a preservação da diversidade lingüística mundial deve ser um objetivo essencial em qualquer programa de conservação cuja orientação seja biocultural (tradução livre).

Salvar uma língua minoritária não depende só de encontrar ou fomentar condições lingüísticas favoráveis. O esforço em preservá-la requer uma reconstituição da sociedade e a realização de um planejamento tanto lingüístico (levando em conta o progresso e a complexa rede de interações lingüísticas para adotar medidas de sucesso), quanto racional (que deve levar em conta as forças sociais naturais). Para que uma língua possa, ainda, ser salva, ela ainda deve estar sendo usada em comunicação real, natural e diária (Fishman, 1990). O papel da escola também é vital na busca pela salvação da língua minoritária, e a atitude da escola é fundamental: a língua minoritária não deve ser vista como língua estrangeira.

O autor ressalta, ainda, que deve ser assegurada aos indivíduos a liberdade de escolha lingüística – embora Kaufmann não problematize a possibilidade de estabelecer reflexões e discussões para que essa escolha seja tomada de forma crítica e consciente. O tom do texto sugere que ‘liberdade de escolha’ seja um sinônimo de uma postura permissiva em relação a uma língua minoritária ser substituída pela majoritária.

Outro aspecto fundamental a ressaltar é o de que uma minoria lingüística não deve ser vista como um ‘bloco’ que reflete e age da mesma forma. Os indivíduos formadores dessa minoria têm suas próprias formas de analisar, decidir, opinar e agir, e ter atitudes próprias, sejam elas culturais e / ou políticas. Finalmente, o autor ressalta que:

“If we have wrong ideas about how and why people change from one language to another, we are not likely to find the right ways of stopping or reversing the process” (McConvell, 1991, apud Kaufmann, 2002)¹⁰

Preocupado com este aspecto, Fishman (1990) introduziu um esquema, composto por 8 estágios (em ordem decrescente), a ser empregado para reverter o processo de substituição lingüística. Estes estágios são: a reconstrução lingüística do modelo da língua a ser mantida (8); o uso da língua entre a população mais velha em eventos públicos, rituais, cursos, etc. (7); o uso da língua na vida real, natural, do dia a dia da comunidade como um todo (6); a introdução de variedades formais (escritas) da língua (5); a língua deve ter um papel importante na escola (4); a língua deve ter um papel importante no ambiente de trabalho (3); serviços governamentais e mídia local devem ser oferecidos ao público na língua (2); operações governamentais devem ocorrer na língua (1).

Os quatro primeiros (8, 7, 6 e 5), considerados particularmente urgentes e pertinentes, somente afetam a vida do grupo étnico em questão, sendo que o estágio 6 é crucial para que o

¹⁰ Se possuímos idéias equivocadas a respeito de como e por que as pessoas mudam de uma língua para outra, a tendência é também não encontrarmos os caminhos certos de parar ou reverter o processo (tradução livre).

processo de revitalização possa ser viável. Os estágios seguintes (4, 3, 2 e 1) devem ser implementados cada um a seu tempo, sem transições prematuras, uma vez que estas poderiam acabar aumentando a chance do surgimento de reações negativas por parte do grupo majoritário, o qual é de certa forma atingido por essas medidas.

Fishman (1993) afirma que esses esforços em reverter a substituição lingüística, ainda que tenham como propósito atingir e aumentar a transmissão da língua materna de geração a geração, não necessariamente contribuem igualmente na continuidade da transmissão intergeracional da língua materna. O autor aponta três ambivalências que devem ser levadas em conta, ao se empreender tentativas desse tipo: a primeira diz respeito à atração e distração prematuras ao almejar *status* alto / funções poderosas. A segunda diz respeito a primeiro buscar atingir e depois superar a diglossia, cada etapa a seu tempo. Ressalta, ainda, que uma ênfase desproporcional em tradicionalismo e revitalização pode levar à rejeição dos falantes. E, por fim, a terceira aponta a dificuldade em planejar o modo de manter, na infância dos falantes, a espontaneidade e intimidade na língua materna que caracterizam a relação casa-família-vizinhança para a transmissão intergeracional da língua materna.

Algumas ressalvas devem ser feitas em relação a generalizações apressadas a que o termo ‘substituição’ pode induzir. A primeira diz respeito ao fato de que o termo ‘substituição’ geralmente é associado a um movimento de abandono ou troca da língua minoritária pela majoritária. Porém, como apontam Appel & Muysken (1992), trata-se de um conceito neutro, uma vez que ele também pode definir uma tendência de maior uso da própria língua minoritária.

Outra ressalva a ser feita deve-se a uma idéia usual a respeito de substituição lingüística: a de que ela causará a morte da língua minoritária. Substituição e perda lingüística reforçam a morte de uma língua, mas não são fatores determinantes para isso, uma vez que, segundo Appel & Muysken (1992, p. 33):

*“After a period of shift towards the majority language, there is often a tendency to reverse the process, because some people come to realize that the minority language is disappearing, and they promote its use. These defenders of the minority language are often young, active members of cultural and political organization that stand up for the social, economic and cultural interests of the minority group”.*¹¹

¹¹ “Após um período de mudança em direção à língua majoritária, há freqüentemente uma tendência de reverter o processo, porque algumas pessoas passam a perceber que a língua minoritária está desaparecendo, e eles promovem o uso dela. Esses defensores da língua minoritária são normalmente membros jovens e ativos da

Vale ressaltar que, quando uma língua morre em uma determinada comunidade, esta perde um forte símbolo de identidade, fato que influenciará consideravelmente suas condições ecológicas (Skutnabb-Kangas, 2006, p. 32). Por este motivo, empreender esforços de manutenção de uma língua pode significar também um incentivo a manter vivas e positivas a cultura e as marcas identitárias dos falantes.

1.6 Fatores propulsores de substituição ou manutenção de uma língua

A seguir, será feito um breve apanhado cronológico dos estudos que apontam fatores considerados como relevantes para os processos de manutenção ou de substituição lingüísticas.

Kloss (1966), ao descrever os esforços de manutenção da língua germano-americana nos Estados Unidos, elenca quinze fatores, dos quais seis auxiliariam nessa manutenção e os demais, dependendo, poderiam ser favoráveis ou desfavoráveis para a manutenção da língua minoritária. Os cinco primeiros fatores que se seguem são destacados pelo autor como os principais, por abarcarem grupos de interação maiores e envolverem atitudes de manutenção da língua minoritária não por isolamento do grupo, mas pela reação ao comportamento (negativo ou positivo) do grupo majoritário (que pode impedir ou facilitar os esforços de manutenção daquela):

- 01) *Época de imigração*: quanto mais antiga, maior o respeito conferido à língua.
- 02) *Existência de ilhas lingüísticas*: espaços territoriais em que a língua não dominante é a principal, usada na comunicação diária da grande maioria dos habitantes. Quanto maior a ilha, maior a resistência à assimilação (p. 207).
- 03) *Existência de escolas paroquiais de comunidades minoritárias*: as escolas católicas e luteranas são importantes para o futuro da língua minoritária, por terem-na adotado como meio de instrução.

- 04) *Experiência de pré-imigração com esforço de manutenção da língua*: através de planejamento consciente de manutenção de uma língua minoritária, levando em conta que isso não pode ser dissociado de sua manutenção com qualidade (prestígio).
- 05) *Uso da língua minoritária como a única língua oficial*.
- 06) *Isolamento religioso-societal*: este fator implicaria o estabelecimento de um 'mundo à parte', de uma sociedade auto-suficiente regida por suas normas religiosas. Insulando-se, os falantes não interagiriam com outras línguas, mantendo, desta forma a língua por eles originalmente falada.
- Os demais fatores, como já referido, distinguem-se dos anteriores, ainda segundo Kloss (idem), por exercerem um papel ambivalente, isto é, podem funcionar tanto contra quanto a favor da manutenção lingüística.
- 07) *Nível educacional alto dos imigrantes*: contribui para manter a vida intelectual e a imprensa, além de encorajar o estabelecimento de escolas vernaculares ou bilíngües (efeitos favoráveis). Ou: também favorece a mobilidade geográfica, a rápida urbanização e a avidez para interagir com os anglo-americanos e participar dos assuntos econômicos, sociais e políticos (efeitos desfavoráveis).
- 08) *Nível educacional baixo dos imigrantes*: favorece uma forte coesão entre os membros do grupo para preservar as tradições e os valores em comum (efeitos favoráveis). Ou: é difícil os imigrantes assim estabelecerem instituições educacionais que não sejam influenciadas pela língua majoritária, o que causa um sentimento de inferioridade (efeitos desfavoráveis)
- 09) *Força numérica*: permite o estabelecimento de instituições sociais, proporciona uma base financeira sólida e influência política, além de casamentos no grupo (efeitos favoráveis). Ou amplia o contato com o ambiente da língua oficial do país. Dificuldade de "controle" (efeitos desfavoráveis).
- 10) *Grupo pequeno*: maior facilidade de controle e direcionamento do grupo (efeitos favoráveis). Ou dificuldade de manter uma separação das instituições culturais do grupo majoritário (efeitos desfavoráveis).
- 11) *Similaridade cultural e / ou lingüística com a população de língua e cultura majoritária do país*: maior aceitabilidade e simpatia do grupo majoritário. Os

membros do grupo minoritário mantêm auto-concepções positivas que são transferidas para a manutenção da língua minoritária (efeitos favoráveis). Ou: quanto maior a similaridade, maior a facilidade em assimilar a língua majoritária (efeitos desfavoráveis).

- 12) *Grande diferença cultural e / ou lingüística entre a minoria e a maioria*: distinção, animosidade, preconceito e discriminação podem reforçar a manutenção lingüística (efeitos favoráveis). Ou: as gerações descendentes tendem a se tornar mais identificados com a cultura local dominante para não passar pelo que os ascendentes passaram (efeitos desfavoráveis).
- 13) *Proibição da língua minoritária*: a proibição pode resultar na manutenção da língua minoritária como forma de resistência (efeitos favoráveis). Ou: pode levar ao colapso parcial ou completo da língua minoritária (efeitos desfavoráveis).
- 14) *Atitude permissiva do grupo majoritário*: Se há uma liberdade de uso da língua materna, isso encoraja o estabelecimento de organizações e instituições que servem a interesses da minoria (efeitos favoráveis). Ou: pode dar a falsa impressão de segurança cultural do grupo minoritário (efeitos desfavoráveis).
- 15) *Características socioculturais diversas do grupo minoritário em questão*: podem constituir um dos mais importantes fatores para a manutenção ou para a substituição da língua.

Fishman (1972) aponta, primeiramente, que mensurar o grau de manutenção e substituição lingüística somente será possível quando medidas mais diversificadas de graus de bilingüismo forem usadas, e depois da elaboração de instrumentos que levem em conta os vários *domínios do comportamento lingüístico: a família, a rua, a escola, a igreja, a literatura, a imprensa, o exército, o tribunal e a burocracia governamental* (Schmidt-Rohr, 1936, apud Fishman, 1972).

A seguir, ressalta que *processos psicológicos, sociais e culturais* podem estar diretamente relacionados ao estabelecimento ou mudança no uso habitual da língua. São vitais para o estudo da manutenção e substituição lingüísticas, uma vez que é neles que, muitas vezes, determinam-se os processos que distinguem diferentes condições de interação e que, normalmente, estão fora da linguagem. Afirma, ainda, ser impossível especificar, de maneira perene, uma lista destes processos.

Por fim, Fishman (idem) aponta o estudo do comportamento por meio da língua em contexto de contato como fator relevante para a compreensão da manutenção ou substituição lingüística, citando as seguintes categorias:

- a) *comportamentos atitudinais e afetivos*: sabe-se muito pouco a respeito do que orienta as atitudes e emoções que provocam lealdade ou antipatia lingüística entre os falantes de uma variante particular de uma língua (p.104);
- b) *implementações comportamentais declaradas de atitudes, sentimentos e crenças*: Tanto a revitalização quanto o planejamento lingüístico deve levar em conta estes aspectos (p. 105-6);
- c) *aspectos cognitivos de reação lingüística*: esta oscila entre categorias e uma se sobrepõe a outra em alguns casos, ou elas concorrem. São elas: consciência da língua materna, conhecimento das variantes sincrônicas, história da língua e literatura e percepções da língua como componente de identificação de grupo; e
- d) *interferência e alternância*: a ausência ou presença de interferência e alternância lingüística pode ter implicações cognitivas, afetivas e de implementação declarada para a manutenção ou substituição lingüística, relacionadas como domínio e variação bilíngüe, processos sócio-culturais e tipos de interação.

Appel & Muysken (1992) citam o modelo de Giles, Bourbis e Taylor (1977), construído em uma tentativa de sistematização dos muitos fatores que operam nos processos de manutenção ou de substituição lingüística. Os autores propõem a combinação de três fatores principais (*status*, *suporte demográfico* e *suporte institucional*) em um fator que denominam “*vitalidade etnolingüística*”, a qual pode ser definida como aquilo que faz um grupo tender a se estabelecer como distinto, e uma entidade ativa e coletiva em situações inter-grupais. Minorias que não possuem essa vitalidade, ou a possuem em baixo grau, acabariam deixando de existir enquanto grupos distintos.

O primeiro fator, *status*, diz respeito a, primeiramente, *status econômico*: quanto maior, maior a manutenção da língua. Quanto menor, maior a chance de haver substituição de língua. Aspectos relevantes:

- a) *Mudanças econômicas* como modernização, industrialização e urbanização são variáveis importantes na descrição de manutenção e substituição lingüística. Em

grande parte, levam à substituição, uma vez que a língua passa a ser vista como ‘fora de moda’, antiquada, deslocada.

b) O *status social* também é muito importante para a manutenção de uma língua.

c) O *status sociohistórico*, como o de manter a tradição, preservar a história, também mobiliza para a manutenção.

d) O *status da língua* também pode se constituir em uma variável importante em comunidades bilíngües (vale ressaltar que esse *status* se refere ao que se pensa internamente à comunidade, e não fora dela). e. Atitudes negativas em relação à língua (exemplo: ‘é só um dialeto, não é uma língua’) podem gerar um sentimento de inferioridade e uma tendência à substituição.

O segundo fator, apontado por Giles, Bourhis e Taylor (1977), o *demográfico*, leva em conta o número de membros de um grupo lingüístico minoritário e sua distribuição geográfica. Aspectos relevantes:

a) *Quando o número absoluto de falantes cai*, significa que está acontecendo um movimento de substituição. Mas o fato de haver poucos falantes, tomado isoladamente, não quer dizer que a língua esteja passando por um processo de substituição.

b) A manutenção de uma língua pode ser fortemente afetada pela ocorrência de *casamentos inter-étnicos*. Nesses casamentos, geralmente a língua de maior prestígio tem a maior chance de sobreviver, isto é, de ser transmitida aos filhos em detrimento da outra.

c) A *distribuição geográfica* geralmente afeta bastante a manutenção ou a substituição de uma língua. Grupos minoritários têm maiores chances de manterem sua língua quando estão concentrados em uma determinada área.

d) *Diferenças entre espaço urbano e rural* também são relevantes: geralmente, grupos rurais tendem a preservar a língua minoritária por muito mais tempo que os grupos urbanos.

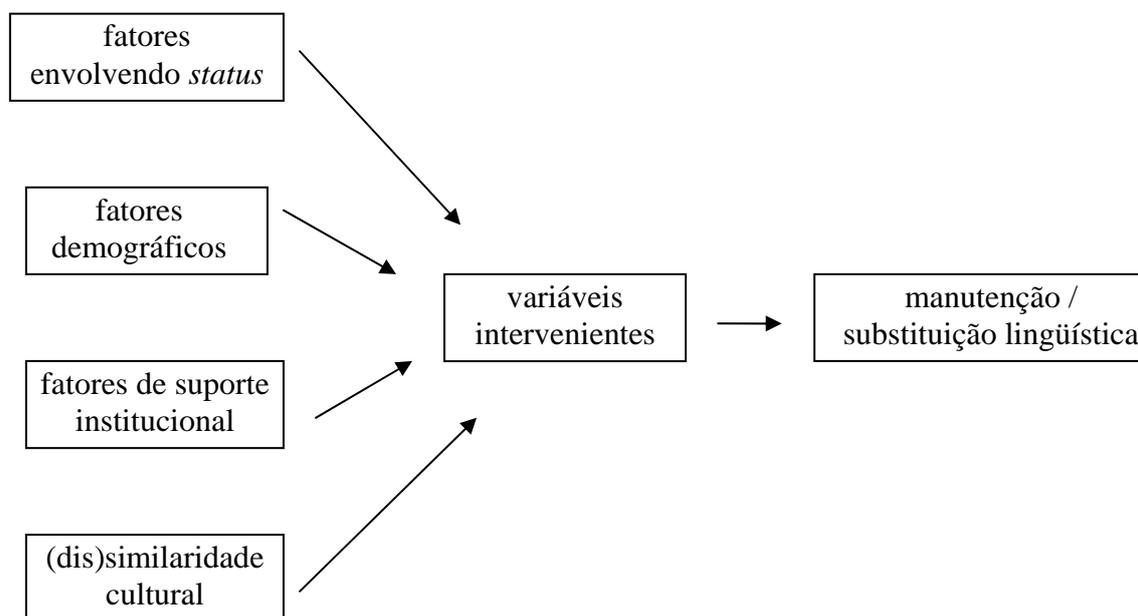
O terceiro grupo de fatores importantes proposto é o de *fatores de suporte institucional*, que se referem a língua minoritária estar ou não representada nas diversas instâncias institucionais de uma nação, região ou comunidade. Aspectos relevantes:

- a) A manutenção é incentivada quando a língua minoritária é *usada em várias instituições* do governo, igreja, organizações culturais, etc.
- b) Em grupos minoritários politicamente bem organizados, as línguas minoritárias são freqüentemente um *veículo de expressão*.
- c) Os meios de *mídia em massa* podem afetar a substituição lingüística consideravelmente: televisão e rádio, assim como jornais e livros, por geralmente apresentarem só a língua majoritária, acabam favorecendo o abandono da língua minoritária.
- d) Quando os *ritos religiosos* se dão na língua minoritária, as chances de ela se manter são maiores.
- e) Providenciar *serviços administrativos ou governamentais* na língua minoritária também podem estimular a manutenção.
- f) A educação é muito importante a respeito da manutenção. Se a proficiência na língua minoritária é promovida, incentivada, fomentada pela escola, e as crianças aprendem a ler e escrever nessa língua, as chances de manutenção aumentam.

A esses fatores, propostos por Giles, Bourbis e Taylor (idem), Appel & Muysken (1992) acrescentam a *(dis)similaridade cultural* como uma variável importante na análise da manutenção ou substituição lingüística. Quanto mais semelhantes as culturas cujos falantes (e suas línguas) estejam em contato, maior a probabilidade de substituição de uma pela outra, uma vez que, não havendo grande disparidade cultural, não há também a força identitária que muitas vezes une um grupo e o torna responsável pelo gerenciamento das características que o torna único, que o define como sendo realmente um “grupo” (dentre as quais é possível citar a língua por esse grupo falada, caso ela difira da língua majoritária dos *outsiders* em relação a ele).

O esquema a seguir, que resume os fatores mais relevantes considerados no estudo da manutenção e substituição lingüística por Appel e Muysken (1992), objetiva demonstrar que, embora tenham sido apresentados separadamente, a correlação entre eles é bastante forte.

Esquema 1 - Fatores que afetam a manutenção lingüística (APPEL & MUYSKEN, 1992)



Para fins de comparação, vale citar Romaine (1995), que elenca dez fatores vitais que interferem nos processos de manutenção e substituição de uma língua, minoritária ou majoritária, a maioria já mencionados nos demais estudos citados:

- 1) força numérica do grupo em relação a outros minoritários e majoritários – quanto mais expressivo o número de falantes, maior a chance de manutenção da língua;
- 2) classe social – quanto mais alta a classe social, maiores as possibilidades de substituição lingüística. De forma oposta, classes sociais mais baixas tendem a manter a língua;
- 3) a religião do grupo – se houver ritos religiosos na língua, maior a probabilidade de ela se manter. Quanto mais fechado e coeso o grupo religioso e lingüístico, maior o grau de manutenção;
- 4) o grau educacional – quanto mais anos de estudo formal os falantes possuírem, maior pode ser o grau de substituição lingüística;
- 5) o estabelecimento de um modelo padrão – a eleição de uma variedade padrão de uma determinada língua é fator que estimula a manutenção dela;

- 6) a relação com a terra natal – quanto mais fortes os laços com a terra natal dos antepassados, maior o grau de manutenção, também por questões de cultura e tradição;
- 7) o grau de similaridade entre a linguagem minoritária e a majoritária – quanto mais similares, maior a possibilidade de substituição. Por outro lado, quanto mais dispares, maiores as chances de manutenção;
- 8) a extensão de casamentos exogâmicos – enquanto em casamentos endogâmicos, a língua se mantém, no caso dos exogâmicos a(s) língua(s) minoritária(s) tende(m) a ser(em) substituída(s) pela majoritária ;
- 9) as atitudes dos grupos minoritário e majoritário em relação aos seus falantes – identificação com e atitudes positivas em relação a uma língua incentiva a manutenção dela;
- 10) a política governamental em torno da linguagem e da educação de grupos minoritários e modelos de uso de linguagens – quanto maior o incentivo e o fomento à diversidade, maiores as chances de manutenção das línguas. Entretanto, nos casos de implantação de instituições monolíngües, há uma política silenciosa de reforço à substituição lingüística.

O quadro a seguir resume os principais fatores de manutenção ou substituição da língua alóctone. Elaborado por Pertile (2007, no prelo) e ligeiramente adaptado, o quadro lista alguns fatores de manutenção e / ou substituição tendo por base os seguintes autores: Weinreich (1953), Kloss (1966), Fishman (1972), Mackey (1972), Cummins (1978), Gal (1979), Skutnabb-Kangas (1988) e Romaine (1995):

Tabela 2 - Fatores de Substituição e / ou Manutenção da língua alóctone (baseado em Pertile, 2007)

FATORES	Maior tendência à MANUTENÇÃO	Maior tendência à SUBSTITUIÇÃO
1. Isolamento	Grupos mais isolados	---
2. Grau de Urbanização	Meio rural: mais conservador	Presença de diferentes etnias
3- Diferenças Religiosas	Grupo mais coeso na religião	Grupo menos coeso na religião
4. Período de Colonização.	Grupos mais recentes	Grupos mais antigos
5. Grupos de Colonização	Grupos de formação homogênea	Grupos de formação heterogênea
6. Presença de Ensino da Língua	Se ministrado na língua alóctone	Se ministrado na língua padrão
7. Presença de meios de Divulgação	Vinculados à língua alóctone	Vinculados à língua majoritária
8. Presença de Instituições Socioculturais	Maior número = maior prestígio e aceitação	Menor número = maior desprestígio
9. Papel do Prestígio da Língua Alóctone	Língua de maior prestígio sociocultural e econômico	Língua não prestigiada social, cultural e economicamente
10. Nível Educacional dos Imigrantes	Baixo: forte coesão para preservar as tradições e valores em comum. Alto: mantém a vida intelectual e a imprensa.	Baixo: sentimento de inferioridade. dificuldade em manter instituições educacionais. Alto: mobilidade geográfica; rápida urbanização e interação

Apesar de os fatores serem, sem dúvida alguma, influentes, é impossível prever como a manutenção ou a substituição ocorre somente através da análise desses fatores. Para estudar manutenção e substituição lingüísticas, é importante o pesquisador coletar os dados relativos aos fatores discutidos anteriormente, mas o ideal é a observação participante, em que se observam o comportamento e as atitudes dos falantes.

Um exemplo de estudo realizado nesses moldes foi o desenvolvido por Gal (1979), a respeito da substituição lingüística em Oberwart, Áustria, localidade habitada por camponeses falantes de húngaro entre eles, e de alemão com as pessoas ‘de fora’. Entretanto, o alemão estaria, segundo a autora, tomando o lugar do húngaro em boa parte das instâncias interacionais do dia-a-dia na localidade. Em 1920, as crianças em Oberwart falavam húngaro entre si, bem como os pais com seus filhos. Em 1979, entretanto, Gal observa que crianças e

adolescentes abaixo de 15 anos já estão se comunicando em alemão, e da mesma maneira, os pais falam mais em alemão com os filhos do que em húngaro. Pode-se relacionar esse processo de substituição lingüística às mudanças econômicas ocorridas na região, em especial à industrialização que tomou o lugar, pouco a pouco, do campesinato. A língua húngara passou a perder seu prestígio, sendo associada ao atraso, aos velhos, ao ultrapassado, enquanto o alemão tornou-se sinônimo do moderno, do progresso. Outro aspecto importante para essa substituição lingüística foi o estabelecimento de redes sociais, através das quais os participantes impuseram normas lingüísticas uns aos outros. Não somente a frequência da interação se mostrou importante nessas redes, mas também a relação entre os falantes, a natureza das relações que eles mantinham entre si e o propósito da interação.

2. METODOLOGIA

Neste capítulo, são descritos os aspectos metodológicos empregados para tornar possível a análise da transmissão intergeracional do *Hunsrückisch* como língua de imigração alemã falada na localidade de Vale Real – RS. Para tanto, vale lembrar, antes de tudo, os objetivos desta pesquisa: a) analisar, no eixo da diacronia os fatores históricos, ecológicos e socioculturais que favoreceram a manutenção ou a substituição do alemão como língua de imigração no contexto estudado (macroanálise na diacronia); b) empreender uma análise da substituição e manutenção lingüística em tempo aparente, através da comparação do uso do alemão entre as gerações de velhos e jovens na comunidade bilíngüe de contato alemão-português escolhida (microanálise na sincronia, de dimensão intergeracional); e c) identificar, através do contraste entre situações de transmissão e de perda da língua de imigração os fatores que fomentam ou inibem essa transmissão e, deste modo, fornecer subsídios para a implementação de políticas lingüísticas adequadas.

Ao realizar um estudo como este, é fundamental reconhecer que, não somente pelo fato de ser pesquisadora diretamente envolvida e relacionada com a comunidade pesquisada – considerando também que parte de minha família reside nessa localidade, tendo a própria pesquisadora ali residido por sete anos –, mas também e primeiramente como um indivíduo sócio-histórico em posição de observador, é preciso buscar o distanciamento necessário a uma pesquisa científica, ainda que não se torne possível alcançar imparcialidade e total objetividade, dado que minha interpretação acerca dos fatos observados sempre estará diretamente vinculada à minha visão de mundo. Isto vale não somente para a análise dos fatos em si, mas também para a seleção dos mesmos. Como afirma Skutnabb-Kangas (1981, p. XIII),

“It is clear that one’s world view as a researcher influences the selection of material and interpretation of evidence. The only kind of objectivity one can aim for is to attempt to describe as openly as possible one’s own position and the criteria one has adopted, instead of appearing to be neutral”¹²

O percurso metodológico adotado neste estudo envolveu, primeiramente, um panorama descritivo do contexto em que se desenvolveu a pesquisa, caracterizando-se a localidade pesquisada, Vale Real – RS (seção 2.1). Na seção subsequente (2.2), explicaram-se os instrumentos e métodos utilizados para a coleta dos dados de estudo tanto de cunho quantitativo quanto qualitativo. A seção 2.3 apresenta a descrição dos indivíduos selecionados como informantes para a realização das pesquisas quantitativa (na primeira fase), e qualitativa (na etapa seguinte). Finalmente, na seção 2.4, foram abordados os procedimentos adotados em relação à análise dos dados obtidos, no tocante a ambas as etapas da pesquisa.

2.1 A localidade da pesquisa – Vale Real - RS

Vale Real, cidade emancipada de Feliz em 20 de março de 1992, abrange uma área de 44,2 km² e faz divisa com Alto Feliz, Feliz, Farroupilha, Nova Petrópolis e Caxias do Sul. É uma localidade de colonização predominantemente alemã, à exceção do bairro limítrofe com Caxias do Sul, cuja colonização é italiana.

Segundo dados da edição de 1992 da revista “Vale Real” (publicação anual elaborada pela prefeitura da cidade), a localidade já era habitada por imigrantes teutos desde 1829, ano em que o colono Pedro Schmidt adquiriu a região então chamada *Kronenthal*, Vale das Coroas, em alemão. A configuração geográfica da localidade possibilita esta metáfora, pois se trata de um vale circundado por treze pequenas montanhas que formam uma coroa natural.

A partir de 1851, começaram a chegar a Vale Real as primeiras famílias de colonos alemães, objetivando ocupar as terras que lhes foram distribuídas por determinação da

¹² “Está claro que a visão de mundo do pesquisador influencia a seleção do material e a interpretação dos dados. A única objetividade que se pode almejar é a de se tentar descrever tão abertamente quanto possível a posição pessoal e os critérios adotados em lugar de aparentar neutralidade” (tradução livre)

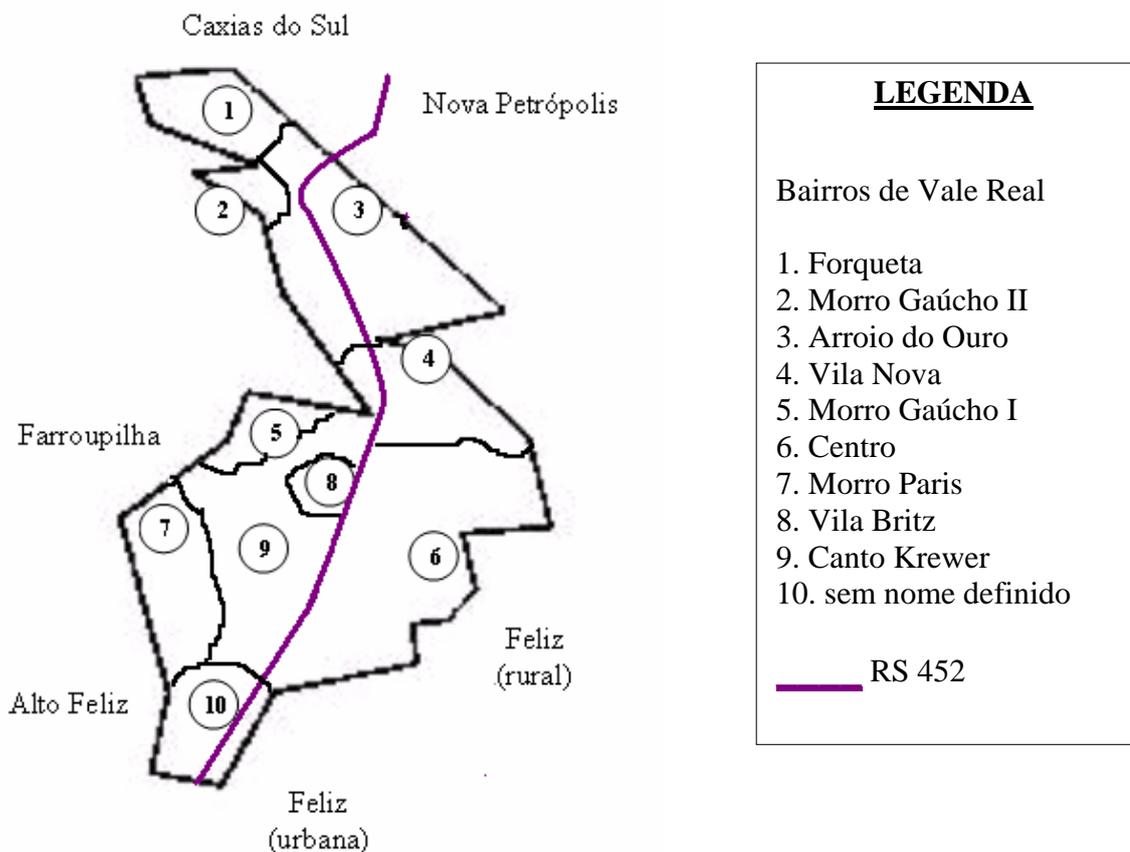
diretoria da colônia de São Leopoldo, por ordens do governo imperial. Entre as primeiras famílias, podem-se citar: *Finkler, Krewer, Freiburger, Binsfeld, Schimtz, Staudt, Stoffels, Dreäsch, Puhl, Schwade, Arenhardt e Simon*, entre outras. Em 1889, já havia registro da presença de 58 famílias católicas teutas, uma família católica lusa e sete famílias católicas italianas (advindas dos arredores da localidade vizinha que hoje é conhecida como Caxias do Sul), totalizando 66 famílias.

De acordo com dados do IBGE (2007), a população atual de Vale Real é estimada em 5.000 habitantes e a taxa de alfabetização é de 97,7%, uma das mais altas do país. Apenas 14,85% da população ainda reside na zona rural, tendo sua economia voltada para a agricultura (destacando-se a grande variedade de cultivos entre os quais podem-se citar milho, soja, arroz, feijão, cana de açúcar, batata-doce e mandioca). Na pecuária, são relevantes a produção leiteira e o rebanho bovino, mas o que mais se destaca é a avicultura.

A crescente urbanização de Vale Real deve-se em grande parte à sua emancipação, uma vez que a localidade era essencialmente rural há cerca de vinte anos, sem vias pavimentadas ou canalização pluvial, com transmissão de energia elétrica monofásica e abastecimento de água essencialmente por meio de poços artesianos. Em 2007, a população urbana, que constitui 85,15% do total de habitantes, tem como atividade principal o trabalho na indústria calçadista, no setor oleiro e no comércio da própria localidade. Muitos moradores, porém, trabalham na cidade vizinha, Caxias do Sul, no ramo metalúrgico ou têxtil, em virtude das melhores oportunidades financeiras oportunizadas através desses empregos.

Como se pode verificar no mapa a seguir, o município está dividido em dez localidades ou bairros: Forqueta, Nova Palmira, Arroio do Ouro, Vila Nova, Vila Britz, Canto Krewer, Morro Gaúcho, Morro Paris, Centro e uma localidade vizinha ao município de Feliz, praticamente despovoada, ainda sem nome definido.

Figura 1 – Mapa de Vale Real



O nome da localidade manteve-se *Kronenthal* até 1938, ano em que a língua alemã foi proibida na localidade (em virtude da implementação da política de nacionalização do governo de Getúlio Vargas, à época do Estado Novo). O nome foi então traduzido para Vale Real.

Visando à preservação de suas tradições, Vale Real criou, em 1993, a *Kronenthal Fest*. O objetivo inicial da festa era festejar o Dia do Colono, 25 de julho, promovendo a integração da comunidade, além de valorizar e difundir a cultura local. Entretanto, com as transformações registradas no panorama econômico e a rápida substituição da atividade primária pelo setor secundário, a *Kronenthal Fest* mudou um pouco o seu foco, tendo atualmente o intuito de homenagear a população de todo o município, à medida que integra também os diversos setores industriais. A *Kronenthal Fest* constitui-se num mosaico da história, cultura e economia vale-realense, com desfiles de carros alegóricos, feira de artesanato e produtos coloniais, feira das olarias, música e danças tipicamente alemãs.

A escolha do local de investigação para um estudo de caso sobre a transmissão intergeracional do alemão recaiu sobre Vale Real devido a fatores como sua população ser

composta, em sua maioria, por descendentes de imigrantes alemães, seu relativo isolamento geográfico (entre um vale cercado por morros) e a maior familiaridade da pesquisadora com esse município, por sua própria experiência familiar e escolar.

2.2 Instrumentos de coleta dos dados

2.2.1 Pesquisa histórica

A primeira etapa da pesquisa envolveu uma análise dos aspectos/condicionadores históricos e sociais com o objetivo (objetivo a) de reconstruir o percurso evolutivo desde a situação de partida, quando a população exógena, no caso, os primeiros imigrantes, certamente monolíngües em alemão, instalou-se na localidade, até o bilingüismo atual, ou sua substituição parcial ou completa pelo monolingüismo em português. Serviram de fonte para tal análise no eixo da diacronia depoimentos orais (como reflexo da memória coletiva da comunidade) e publicações locais entre as quais se destaca a Revista Vale Real. Para a coleta de relatos falados, utilizou-se um breve questionário, que envolveu perguntas sobre o alemão falado no passado na localidade (ver anexo 3, parte IV).

2.2.2 Questionário escrito

Para realizar a coleta de dados quantificáveis, complementar à pesquisa histórica, utilizou-se adicionalmente um questionário escrito para diagnóstico do bilingüismo declarado dos falantes (anexo 2a). Esse questionário baseou-se em um questionário do BIRS (*Bilingüismo no Rio Grande do Sul*)¹³, (anexo 2b). Apesar de pequenas alterações, visando a facilitar o preenchimento pelos informantes desta pesquisa, pode-se considerar que o

¹³ O questionário do BIRS foi enviado por correspondência a Juntas de Serviço Militar, na década de 80, para obter subsídios que possibilitassem um mapeamento das áreas bilíngües no Rio Grande do Sul (ver Koch, 1998 e Altenhofen, 1990), uma vez que não houve coleta de dados a respeito do bilingüismo no censo realizado pelo IBGE desde 1950.

questionário aplicado neste estudo é configurado nos mesmos moldes daquele realizado pelo BIRS, sendo os dados coletados passíveis de comparação em estudos de cunho diacrônico.

O questionário englobou, além de questões de identificação pessoal como nome, endereço, idade e religião; questões lingüísticas básicas, como por exemplo se o informante, seu pai, sua mãe e seus irmãos, caso os tenha, falam outras línguas além do português e quais, e qual a frequência de uso da língua de imigração. O dado sobre a frequência de uso do alemão – em uma escala entre “todos os dias – muitas vezes – raramente” – foi considerado em parte como um possível indicador do grau de bilingüismo e auxiliou, assim, a definir os informantes da pesquisa qualitativa (ver adiante, seção 2.3).

2.2.3 Elaboração dos tópicos para entrevista semidirigida

Na busca dos objetivos estabelecidos neste estudo, desenvolveu-se uma segunda etapa de pesquisa, de cunho qualitativo, complementar à aplicação dos questionários escritos, uma vez que estes comporiam mais uma base para quantificação. Essa segunda etapa se caracterizou pela elaboração de perguntas a serem utilizadas nas entrevistas semidirigidas (anexo 3) como guia dos pontos considerados cruciais para o entendimento dos processos e fatores favoráveis à manutenção do alemão ou à substituição dessa língua pelo português. Esses pontos podem ser divididos nas seguintes categorias:

- *identificação da família*: quantos membros, idades, escolaridades, presença ou não de elementos exógenos, frequência de afastamento do município;
- *situação do uso do alemão*: na família, estabelecimento de uma comparação com o passado do município, avaliação da quantidade de falantes de alemão no município atualmente;
- *fatores para a manutenção ou perda da língua de imigração*: formas de aprendizagem do português, bilingüismo (ou não) dos pais, situação do bilingüismo na escola à época deles (era permitido? Era proibido?) e na comunidade nos dias de hoje, nos diversos ambientes de interação social;
- *atitudes lingüísticas no tocante à língua de imigração*: o que pensam sobre o alemão, como o chamam, se acham importante falá-lo, etc.;

- *atitudes lingüísticas em relação à comparação entre a língua portuguesa e a língua de imigração*: que língua se fala mais na localidade, o porquê disso; se existe diferença do português falado entre bilíngües e monolíngües;
- *atitudes lingüísticas em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas*: se ensinaram alemão aos filhos, se gostariam de que os filhos aprendessem alemão na escola, o que pensam a respeito do bilingüismo precoce.
- *aspectos históricos*: imaginário e memória dos falantes a respeito da língua alemã, assim como das proibições que a mesma sofreu, e as punições sofridas por quem a falava à época do período de nacionalização.

2.3 Seleção dos sujeitos da pesquisa estatística e demográfica

Inicialmente, estabeleceu-se um contato com o diretor da escola central do município, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bernardo Petry, solicitando permissão para a aplicação dos questionários escritos a algumas turmas de alunos. A escolha dessa escola como ambiente de pesquisa ocorreu em virtude desta atender alunos de diversas faixas etárias e provenientes de todas as partes do município, garantindo, portanto, representatividade etária e demográfica necessária para uma visão macro da dinâmica de uso do alemão e do português no espaço geográfico da comunidade.

As turmas foram escolhidas com vistas a abranger duas faixas etárias, sendo selecionadas turmas de 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 1º e 3º anos do Ensino Médio, totalizando 198 alunos entrevistados. Assim, tornou-se possível constituir um banco de dados, cujas finalidades principais foram a obtenção de informações quantificáveis e a posterior seleção de entrevistados para a pesquisa de cunho qualitativo com vistas a analisar, inclusive com observação participante, o papel da família nos processos de manutenção e substituição lingüística.

2.4 Aplicação dos questionários escritos na escola central

A recepção que tive ao chegar à escola para aplicar os questionários foi bastante acolhedora, pois doze anos atrás, eu concluía a 8ª série nessa mesma escola (que, àquela época, só possuía Ensino Fundamental, sendo, portanto, já conhecida pelo corpo docente e por parte dos alunos. Ao chegar, fui encaminhada à sala dos professores e aproveitei para conversar com os docentes que ali se encontravam preparando suas aulas ou simplesmente conversando e tomando chimarrão. Como grande parte dos professores já me conhecia, por ter sido aluna deles, a aproximação ficou ainda mais fácil. Estavam todos bastante curiosos para saber o que eu estava pesquisando e, assim que expliquei que buscava saber um pouco mais sobre as línguas faladas no município, em especial as línguas faladas pelas crianças e adolescentes, eles iniciaram uma animada conversa a esse respeito, sendo que a opinião geral e incontroversa foi a de que “ninguém mais fala alemão”, “o alemão está morrendo”, “é só português por tudo”¹⁴. Aproveitei e perguntei por que estaria ocorrendo essa perda, e as hipóteses levantadas foram diversas – descritas com mais vagar no capítulo deste estudo dedicado à análise.

O próprio diretor da escola me levou a cada uma das salas de aula e me apresentou aos alunos e professores, para que eu pudesse aplicar o questionário. Os professores foram bastante simpáticos, e os alunos, muito receptivos e colaborativos. Dos cento e 198 questionários obtidos, apenas três foram descartados, sendo dois por má compreensão das perguntas, refletida em respostas contraditórias, e somente um por conter respostas nulas.

2.5 Seleção dos sujeitos da pesquisa qualitativa

Após a aplicação dos questionários, o material coletado foi separado de acordo com as características apresentadas, resultando nos quatro grupos abaixo:

¹⁴ Respostas como essas ou reações similares de que “ninguém mais fala alemão”, apesar da presença ainda de um percentual significativo de falantes bilíngües, foram curiosamente observados em outros estudos, como o de Hilgemann (2004). Tal comportamento parece refletir uma visão distorcida de um possível processo de substituição lingüística em andamento como sendo uma perda definitiva e irremediável.

- a. *Bilíngüe freqüente* – o informante é bilíngüe, filho de pais bilíngües, e fala alemão todos os dias.
- b. *Bilíngüe ocasional* - o informante é bilíngüe, filho de pais bilíngües, e fala alemão raramente.
- c. *Monolíngüe em família bilíngüe* - o informante é monolíngüe, filho de pais bilíngües.
- d. *Monolíngüe em família monolíngüe* - o informante é monolíngüe, assim como seus pais.

Esta subdivisão em grupos serviu como base para a seleção das seis famílias a serem entrevistadas. Em virtude dos objetivos propostos neste estudo, o último grupo, de famílias monolíngües foi descartado. Ainda assim, os dados coletados ficarão disponíveis para futuras análises, sendo possível voltar e reavaliar essa decisão em um momento vindouro.

Após a aplicação dos questionários aos alunos da escola central do município e da subdivisão do material obtido nas quatro categorias já citadas, foi feita a análise desse material para a seleção de duas famílias representantes de cada uma das três categorias levadas em consideração neste estudo (como já dito, bilíngüe freqüente, bilíngüe ocasional e monolíngüe em família bilíngüe). Foram selecionadas, portanto, seis famílias, duas representativas de cada categoria. Os casos de alunos que se declararam monolíngües filhos de pais monolíngües foram desconsiderados por não refletir, na comparação intergeracional, uma substituição observável. Talvez em uma pesquisa futura de Doutorado, com mais condições, deva-se incluir a visão desse grupo, visto que pode indicar qual a sua influência em um meio, pelo menos originalmente, hegemonicamente bilíngüe.

O critério final para seleção das famílias a serem entrevistadas envolveu a indicação consensual do diretor da escola e de duas professoras de português, apontando como um critério prático para escolha a certeza de disponibilidade de tempo por parte das famílias para concederem as entrevistas.

O diretor da escola entregou aos alunos cujas famílias foram selecionadas uma solicitação de permissão para a realização da entrevista e, no dia seguinte, os alunos trouxeram as solicitações assinadas em anuência à realização das entrevistas. Nenhuma família recusou ser entrevistada.

2.6 Realização das entrevistas semidirigidas

Foi realizada uma visita a cada uma das seis famílias pesquisadas para a constatação da real disponibilidade em participar do estudo. Todas as famílias se dispuseram a iniciar a entrevista imediatamente. Por esse motivo, não foi necessária uma segunda visita às famílias com o objetivo da realização da referida entrevista.

Para o registro das entrevistas, utilizou-se um gravador de fita K7, com alimentação a pilhas, e uma câmera digital para o registro das famílias em foto. Elaborou-se um termo de permissão de uso do material coletado em som e imagem (anexo 4), o qual foi devidamente assinado por todos os participantes das entrevistas. O total de gravação das seis entrevistas compreendeu aproximadamente três horas. Para garantir maior espontaneidade nas respostas, a pesquisadora buscou conduzir a interação em um estilo de conversa informal. Neste mesmo intuito, procurou-se integrar a conversa com uma roda de chimarrão, comum no dia-a-dia dos participantes, que assim se viam em uma situação conhecida e de descontração. Além disso, a entrevista foi realizada com pluralidade simultânea de informantes, tendo como participantes pai, mãe e, por vezes, o filho que havia preenchido o questionário escrito na escola, através do qual se chegou à família, ou ainda outros participantes do núcleo familiar (outros irmãos, etc.).

2.7 Metodologia de análise dos dados

Para a primeira etapa de análise, sobretudo estatística e demográfica, envolvendo os dados obtidos através dos questionários, procedeu-se inicialmente à sua quantificação para obter os índices de bilingüismo (dados acerca da quantidade de alunos bilíngües, bem como a freqüência de uso da língua de imigração, de monolíngües cujos pais sejam bilíngües, e de monolíngües filhos de monolíngües) e, conseqüentemente, de substituição ou manutenção do alemão entre as gerações dos mais velhos e dos mais jovens.

Paralelamente, fez-se um quadro da evolução histórica do uso do alemão na comunidade – parte historiográfica – mediante o que se conseguiu levantar fora do âmbito das entrevistas semidirigidas. A segunda etapa de análise, das entrevistas semidirigidas, de ordem qualitativa interpretativa, envolveu o estudo dos fatos em seu ambiente natural, tentando, para isso, dar sentido ou interpretar fenômenos nos termos das significações que *as pessoas trazem para estes*. Em outras palavras, não se trata, nessa abordagem, de estudar o fenômeno diretamente, em si, mas sim a *significação* que tal fenômeno possui para aqueles que o vivenciam (ERICKSON, 1988).

Busca-se, então, observar os comportamentos das famílias entrevistadas e interpretá-los a partir do ponto de vista destas pessoas, o que exige reflexão constante a respeito do lugar social do observador e dos participantes na pesquisa. Todavia, é uma árdua tarefa buscar se desfazer das próprias concepções a fim de interpretar os fatos partindo da visão do outro, da pessoa observada, uma vez que essa interpretação pode trazer embutidos posicionamentos e visões de mundo próprias do pesquisador.

A escolha de uma comunidade em que o observador estivesse na posição de *outsider*, “de fora”, e não na de um membro do mesmo grupo poderia, de certa forma, contribuir na identificação e descrição de fatos que, para os participantes, são invisíveis, isto é, estão fora do alcance de sua consciência. O fato de que, em parte da infância e da adolescência, eu tenha vivenciado a realidade de Vale Real, porém, não me impossibilita de ser capaz de identificar o que é ‘estranho’, uma vez que não sou totalmente uma *insider*: meu pai é do Rio de Janeiro, e minha mãe, de Vale Real. Fui morar nessa localidade aos seis anos (vinda do Rio de Janeiro). Depois, aos quatorze anos, mudei-me para São Paulo, e retornei ao Vale Real aos quinze. Deixei a localidade definitivamente aos dezessete anos. Essa situação realmente *sui generis* pode, quem sabe, ser definida como *in-and-outsider*, ou *semi-insider*, uma vez que senti desde sempre a dualidade de *in* e *out* na construção de minha identidade: se, por um lado, não pertencia a Vale Real pelo lado paterno, por outro, unia-me à comunidade pelo lado materno¹⁵. Jung (2003, p. 89-90, *apud* Hilgeman, 2004), quando se refere aos esquemas de interpretação que o pesquisador traz para o campo da pesquisa, afirma que:

“[...] sua tarefa consiste em tomar cada vez mais consciência acerca dos esquemas de interpretação das pessoas observadas e acerca de seus próprios marcos de

¹⁵ Vale ressaltar que há estudos, como o de Labov sobre o *black English*, que buscam justamente o *insider* como pesquisador que interage com o falante, por esperar que neste caso não se quebre a naturalidade das relações, minimizando assim os efeitos do paradoxo do observador.

interpretação culturalmente apreendidos, que ele levou ao campo. Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, considerando, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos.”

No caso específico da presente análise dos dados, não se busca estudar simplesmente a transmissão do alemão, mas também e principalmente as crenças e atitudes dos pais, ou o que motivou esses falantes a ensinarem ou não o alemão a seu(s) filho(s), os processos pelos quais eles construíram e descreveram o significado de transmissão ou não, as representações por eles construídas.

Colocadas estas questões de cunho metodológico, as quais se configuram como extremamente importantes para o desenvolvimento do presente estudo, passamos à análise dos dados propriamente dita.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo, dedicado à análise dos dados coletados, está subdividido em quatro seções principais. Na primeira, traça-se um panorama histórico com o qual se busca reconstruir o uso e a presença do alemão em termos das condições que favoreceram sua manutenção ou substituição pelo português ao longo do tempo em Vale Real. A segunda parte compreende uma análise dos aspectos ecolingüísticos do contato alemão-português em Vale Real nos dias de hoje, em um recorte mais sociológico. Na terceira seção, investiga-se, através de uma análise estatística e demográfica do estado atual do contato lingüístico e do bilingüismo na localidade em estudo. Por fim, a quarta seção abrange o plano microanalítico das relações familiares no processo de transmissão intergeracional do alemão considerando os dados coletados nas entrevistas realizadas com as seis famílias escolhidas para o estudo.

3.1 Macroanálise da evolução histórica da manutenção/substituição do alemão: o caminho até hoje

O Rio Grande do Sul, à época em que se iniciou a imigração alemã, era ainda um estado muito isolado do Brasil colonizado, uma vez que as formas de transporte, as estradas e as condições de deslocamento então disponíveis não eram das mais favoráveis. De acordo com Roche (1969), em 1822, ano no qual o Brasil se tornou independente de Portugal, residiam espalhados pelo estado apenas cerca de cem mil habitantes – ou seja, menos de 10% da população atual da capital gaúcha, Porto Alegre. Mesmo após a independência do Brasil, o perigo de ocupação estrangeira persistia, urgia, pois, que se buscassem alternativas para povoar as áreas ainda desabitadas. Por esse motivo, iniciou-se um movimento por parte do

império brasileiro de atração de emigrantes da Europa, através da promessa de que cada família teria sua própria terra para plantio. Atraídos pela oportunidade, visto que a situação econômica da região da Alemanha conhecida como Hunsrück passava por um momento desfavorável, em 25 de julho de 1824 chegou ao estado o primeiro grupo de colonos alemães (ROCHE, 1969).

A localidade de Vale Real começou a ser habitada em 1829, pelo imigrante Pedro Schmidt, portanto, já bem cedo. Somente a partir de 1851 passou a haver a imigração de famílias de colonos alemães objetivando ocupar as terras que lhes foram distribuídas por determinação da diretoria da colônia de São Leopoldo, por ordens do Governo Imperial. Em 1889, já havia registro da presença de cinqüenta e oito famílias católicas teutas, uma família católica lusa e sete famílias católicas italianas (advindas dos arredores da localidade vizinha que hoje é conhecida como Caxias do Sul), totalizando sessenta e seis famílias (dados da revista Vale Real, n. 1, p. 17, 1993).

Essa primeira geração de imigrantes alemães estabelecida no Rio Grande do Sul enfrentou inúmeras dificuldades, pois não contou com o auxílio por parte do Estado brasileiro para sua instalação, de forma que os próprios imigrantes, sem se valerem de mão-de-obra escrava, desbravaram a floresta virgem e criaram roças de tamanho médio (aproximadamente 70 hectares) para subsistirem (ROCHE, 1969). No caso de Vale Real, ainda não havia estradas em 1851. O transporte era feito por meio do rio Caí. Os imigrantes alemães que nessa localidade se estabeleceram iniciaram a abertura de ‘picadas’, caminhos pelos quais conectaram-se, com o passar do tempo, com outras localidades, construíram, por meio de mutirões, suas residências, e começaram o cultivo de cana de açúcar, milho, feijão, mandioca e batatas (dados extraídos da revista Vale Real, n. 1, p. 19, 1993).

Durante quase todo o período de duração do fluxo imigratório (compreendido entre 1824 e 1937), a imigração alemã se caracterizou pela participação contínua no processo de colonização em frentes pioneiras - compartilhada por outros imigrantes europeus, sobretudo italianos - resultando na formação de um campesinato de pequenos proprietários. Neste processo, os alemães e seus descendentes ajudaram a ocupar as terras públicas dos três estados do Sul através da fundação de inúmeras colônias, concentradas na região Noroeste de Santa Catarina, no planalto setentrional do Rio Grande do Sul até o rio Uruguai, no planalto paranaense e em alguns vales de rios, como o Sinos, Jacuí, Taquari e Caí – no Rio Grande do Sul. Vale Real localiza-se neste último vale, o Vale do Caí, situado em uma planície ‘fechada’ por 13 morros circundantes, em um isolamento geográfico natural.

Nessa época de imigração, que constitui um passado da história gaúcha relativamente recente, a língua portuguesa era pouco difundida no Rio Grande do Sul. A realidade era que o Estado brasileiro não possibilitava aos imigrantes que chegavam ao Rio Grande do Sul formas institucionais de acesso à língua oficial do Brasil, o português, uma vez que o grande objetivo do governo brasileiro àquela época era apenas o povoamento. O que cada uma das famílias dos 20 a 28 mil alemães que chegaram ao Rio Grande do Sul entre os anos 1824 e 1870 recebeu foi um lote de terras para cultivar e habitar, e nada além disso: nenhum auxílio, apoio ou contato com as instituições lusas. Como se não bastasse, as terras destinadas aos alemães eram, em geral, de difícil acesso, uma vez que ficavam isoladas geograficamente por barreiras naturais (ROCHE, 1969; ALTENHOFEN, 2004) – exatamente o caso da localidade em estudo, Vale Real. Cabe ressaltar que o fator isolamento, de acordo com Appel & Muysken (1992), favorece a manutenção de uma língua.

Foi por necessidade, portanto, que os colonos alemães criaram suas próprias escolas e instituições culturais, através das quais a língua e a cultura alemãs foram difundidas e transmitidas aos seus descendentes. Estes enraizaram-se, portanto, em um núcleo de valores estáveis, que a língua tinha a missão de conservar e transmitir, tendo desenvolvido desde o início suas próprias escolas, auxiliados em parte pelos governos do país de origem, em articulação com a organização social que a Igreja Católica promovia. Fishman (2006) ressalta o papel da existência de instituições organizadas pelo próprio grupo étnico para a manutenção de sua língua e identidade, destacando para tanto o fato de não dependerem de auxílio externo, por exemplo, do Governo Federal, e, desta forma, conseguiram superar suas necessidades educacionais e culturais.

Decorrido mais de meio século do início da imigração, ou seja, em 1940, o governo brasileiro ainda não havia se ocupado da integração desses imigrantes. Ou seja: em 1940, a população que emigrara da Alemanha ainda falava somente alemão. Torna-se, de certa forma, redundante ressaltar a incidência massiva de casamentos endogâmicos, isto é, entre indivíduos pertencentes ao mesmo grupo étnico – outro fator apontado como favorecedor da manutenção lingüística da língua minoritária (APPEL & MUYSKEN, 1992; ROMAINE, 1995). Também é claro o fato de que, por boa parte dos domínios do comportamento lingüístico (a família, a rua, a escola, a igreja, a literatura e a imprensa), funcionarem somente na língua minoritária, houve forte fomento à manutenção lingüística – fator levantado por Fishman (1972).

A soma de todos esses fatores – isolamento geográfico, falta de suporte institucional luso, identidade e homogeneidade étnica das áreas coloniais, predomínio de casamentos exogâmicos, organização coletiva e necessidade de estabelecer as instituições sociais principais nos diversos domínios – favoreceram, naquela época, a *manutenção lingüística do alemão como língua materna no Rio Grande do Sul* e, de modo específico, em Vale Real. Como foi visto, a sociedade das colônias estabeleceu-se toda com base na língua alemã: igrejas, escolas, jornais, nomes das localidades etc., o que acabou criando condições para o surgimento de uma etnicidade teuto-brasileira, cuja marca é o pertencimento primordial a um grupo étnico demarcado pela origem alemã.

Entretanto, a história da língua de imigração alemã não foi marcada somente por fatores que possibilitaram sua manutenção: com a implantação da chamada *política de nacionalização* no período do Estado Novo de Getúlio Vargas (a partir de 1937 até 1945), foram proibidas as línguas de imigração, sobretudo o alemão. Tratava-se de uma tentativa de criar uma nação brasileira coesa através da erradicação de diferenças étnicas por meio de uma assimilação compulsória. Conforme Oliveira (2004, p. 30),

“O Estado Novo (1937 – 1945) marca o ponto alto da repressão às línguas alóctones, através do processo que ficou conhecido como “nacionalização do ensino” e que pretendeu selar o destino das línguas de imigração no Brasil, especialmente o do alemão e do italiano na região colonial da Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Foi nesses dois estados, nos quais a estrutura minifundiária e a colonização homogênea de certas regiões garantiriam condições adequadas para a reprodução do alemão e do italiano, especialmente, que a repressão lingüística, através do conceito jurídico de “crime idiomático”, formulado pelo Estado Novo, atingiu sua maior dimensão”.

As ideologias nacionalistas pressupõem elementos como a independência da nação-Estado, a busca de progresso nacional e a manutenção de uma lealdade suprema dos indivíduos à nação-Estado, entre outros. Entre os fatores que produzem consciência de grupo no nacionalismo encontram-se a literatura, os sistemas de valores, as tradições históricas, a identidade de governo, os símbolos e a língua, entre outros, que as nações procuram administrar em função da manutenção da coesão social e da unidade política (SCHWARTZMAN et al., 2000). Essa consciência de grupo era muito forte entre os imigrantes alemães, reconhecidos como o núcleo estrangeiro mais fechado em torno de sua própria cultura, de sua própria língua e de sua própria nacionalidade. Por esse motivo, de todos os grupos estrangeiros presentes nas zonas de colonização, o alemão foi o que, sem dúvida, causou a maior preocupação ao governo brasileiro, que freqüentemente acusava os imigrantes alemães de impedirem o processo de nacionalização pela constância com que

mantinham suas características étnicas. Tal era aprofundado, além disso, pela existência de imigrantes alemães não-católicos – segundo Dreher (1998), cerca de 60% dos imigrantes alemães vindos ao Brasil eram protestantes. Resumidamente, pode-se destacar que nos alemães, e não nos brasileiros, é que se encontrava de forma marcante o ideal de consciência de grupo e o sentimento de orgulho nacional que se buscava atingir no Brasil. De acordo com Romaine (1995), quanto mais fortes os laços com a terra, a cultura e a tradição dos antepassados, maior o grau de manutenção de uma língua, no caso, do alemão.

O projeto de nacionalização que o governo brasileiro implantou buscou o "abrasileiramento" destes núcleos de imigrantes, objetivo a ser cumprido através da educação. Essa tarefa acabou se exercendo de forma muito mais repressiva do que propriamente pedagógica: sobretudo no período compreendido entre os anos 1940 e 1945, o governo brasileiro ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, estabelecendo as chamadas escolas de nacionalização, as quais, segundo aponta Fiori (2003), estimularam as crianças a denunciar os pais que falassem alemão em casa, causando seqüelas psicológicas para esses cidadãos que, em sua maioria, eram e se consideravam brasileiros – independentemente do fato de falarem alemão.

Paralelamente à criação das novas escolas, o governo fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas, instaurando uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas. Um depoimento coletado em entrevista com um falante de alemão residente em Vale Real, revela que também nessa localidade houve repressão à língua alemã falada:

“mas foi, o alemão foi proibido em quarenta e um, quarenta e dois. (...) mais em quarenta e dois, que era a Guerra Mundial. (...) Daí era proibido em geral aqui: falava alemão, ia pra cadeia (...) [incompreensível] quarenta e um, quarenta e dois, na Guerra Mundial, meu pai participou disso. E o pai tinha, ele nasceu em 1909, tinha trinta e poucos anos, já tinha família (...) era proibido em geral, falar alemão, já tinha em cada boteco, cada bar tinha um guarda. Quem falava alemão ia pra cadeia, era recolhido direto (...) aqui, todo Vale, Morro Gaúcho, em toda parte. (...) Todo o Rio Grande do Sul e Brasil inteiro. (...) mas! Parece que era em quarenta e dois. (...) e foi! Lá no Morro Gaúcho prenderam os cara que falavam alemão, levaram lá em São Sebastião, aquela vez era aquela vez era município Caí ainda, não era Feliz. (...) e foi. Eles prenderam os cara lá no Morro Gaúcho e levaram na cadeia em São Sebastião do Caí. Quando os militares tavam jogando bocha, falaram alemão, tinha um cara que tava cuidando. Aí, ligaram lá em Caí, São Sebastião, vieram buscar direto levaram no:: ficaram oito dias preso em São Sebastião do Caí, comeram as pulgas (...) quarenta e dois. Isso é pura verdade, passa mais aí nos mais antigos (...) Uma... Lá no Morro Gaúcho só tinha alemão. E tinha um cara, um sem-vergonha lá de São Sebastião do Caí, depois da Guerra Mundial, ele foi pago pra cuidar quem falava alemão no boteco, era um boteco, um bolichinho (...) e um falou alemão. Os outros ficaram quieto, não falaram nada, que tudo era alemão, não

sabiam que ele era brasileiro. Aí ele já ligou lá em São Sebastião do Caí, aí a polícia veio buscar eles, os dois, irmão. Foram presos lá em São Sebastião do Caí (...) é . Por causa da língua alemã (...)” (falante bilíngüe identificado neste estudo como BR1)

Os imigrantes alemães viram-se diante de um impasse: já não podiam falar sua língua materna; porém, não sabiam português. Além disso, o silenciamento imposto por essa política trouxe aos imigrantes a necessidade de abrir mão de sua língua também escrita: livros, panos de prato com frases em alemão (parte da tradição local), jornais, etc., todo o material que estava escrito em alemão a que se teve acesso foi confiscado e destruído. Mesmo as lápides em alemão tiveram de ser apagadas. Estereotipados como ‘inimigos da Pátria’, eram denominados de ‘fascistas’ e ‘nazistas’ e, como tais, humilhados, presos, extorquidos monetariamente e castigados, a pretexto de terem, às vezes, pronunciado uma só palavra em língua estrangeira (para maiores informações, ver SCHWARTZMAN et al , 2000).

Uma amostra desse silenciamento deu-se no próprio nome da localidade, hoje Vale Real. Durante 99 anos, era chamada *Kronenthal* (cuja tradução é Vale das Coroas – pois as montanhas formam uma espécie de coroa natural em torno do vale), até 1938, ano em que a língua alemã foi proibida na localidade em virtude da implementação da política de nacionalização do governo de Getúlio Vargas. O nome foi então traduzido para o português como Vale Real.

A perseguição a estes colonos por motivos de uso do alemão foi marcada por uma série de ações de violência, dor, humilhação, desprezo, incompreensão e injustiça, e acima de tudo, a introjeção do medo e da vergonha de se falar a língua de suas origens étnicas. A existência de delatores, recrutados às vezes entre os da própria etnia, mostra bem a que ponto a violência se transformou em um movimento de todos contra todos, justificados pela política em vigor. Não se respeitava sequer o espaço privado. Como acentua Romaine (1995), as atitudes dos grupos minoritário e majoritário em relação aos falantes da língua minoritária, se positivas, incentivam a manutenção; se negativas, como as institucionalmente legitimadas no período do Estado Novo, fomentam a substituição da língua minoritária – no caso, do alemão.

Outros dados, de cunho anedótico, a respeito da repressão sofrida por falantes de alemão em Vale Real são relatados por outro entrevistado:

“eu lembro de uma história num baile que o pai contava (...). O cara, um amigo, ofereceu uma cerveja pra o outro (...), e ele disse “Danke schön” (...), “obrigado, não quero” (...), aí a polícia ouviu isso e foi lá pra prender ele, aí ele falou assim: eu não falei Danke schön, eu falei tanque cheio (...), daí a polícia não podia fazer nada. Danke schön, tanque cheio (...), falaram, não sei se é verdade (...)... E tem mais uma história das músicas que: (0.3), as música antigamente era tudo alemão (...), daí eles começaram a cantar aquela “trink, trink, priderlein trink” [trink, trink, Bruderlein

*trink]¹⁶ (...), *ái eles começaram (0.3) tocar a música, aí o cara começou a tocar e veio a polícia (0.3), entraram no baile pra prender: ‘trin, trin, (0.2), trinque da porta’, (0.2) ele falou”* (falante bilíngüe identificado neste estudo como M1).*

Pelo que indicam os dados do censo do IBGE de 1940, segundo Mortara (1950), 644.458 pessoas, em sua maioria absoluta cidadãos brasileiros, nascidos aqui, falavam alemão cotidianamente no lar, numa população nacional total estimada em 50 milhões de habitantes, e 458.054 falavam italiano. Segundo Oliveira (2004), essas línguas perderam sua forma escrita e seu lugar nas cidades, e seus falantes passaram a usá-las apenas oralmente e cada vez mais na zona rural, em âmbitos comunicacionais cada vez menos extensos – o que caracterizaria um processo de substituição lingüística do alemão pelo português em andamento, pelo menos no âmbito da escrita. Cabe ressaltar que esse processo não implicará necessariamente a morte da língua minoritária alemã, pois, conforme reforça Appel & Muysken (1992, p. 33), a conscientização do processo de substituição em andamento e o interesse do grupo falante em reverter este quadro podem desencadear um processo de revitalização e de fomento à manutenção lingüística.

A seguir, será apresentada uma tabela resultante da compilação de dados a respeito da língua alemã no passado em Vale Real. Esses dados foram fornecidos pelas seis famílias entrevistadas, e que incluíam duas famílias em que o falante pré-entrevistado (filho) se declarou bilíngüe com uso diário de alemão (famílias BD 1 e BD 2); duas em que o falante (filho) se declarou bilíngüe com uso raro de alemão (BR 1 e BR 2); e as duas restantes nas quais o falante (filho) se declarou monolíngüe, apesar de os pais serem bilíngües (M1 e M2).

Tabela 3 – Compilação dos dados coletados nas entrevistas semidirigidas a respeito da história da língua alemã em Vale Real

AS LÍNGUAS DO PASSADO ↓	INFORMANTES ↓					
	BD 1	BD 2	BR 1	BR 2	M 1	M 2
Visão dos pais sobre o passado	Falava-se praticamente só alemão	falava-se praticamente só alemão	falava-se praticamente só alemão	falava-se praticamente só o alemão	falava-se praticamente só o alemão	falava-se praticamente só alemão
Avós (pais dos pais) falavam português?	sim	não	não	pais do pai: não pais da mãe: pouco	‘sabiam se defender’	muito pouco

¹⁶ *Bebam, bebam, irmãos, bebam* (tradução livre - música tradicional alemã).

Língua falada em casa pelos avós com os pais dos entrevistados	pais do pai: alemão pais da mãe: alemão e português	alemão	alemão	alemão	alemão	alemão
Primeira língua falada pelos pais	alemão	alemão	alemão	alemão	alemão	alemão
Punição aos pais por falar alemão na escola	mãe perdia pontos, pai apanhou	o professor chamava a atenção	não podiam sair para o recreio	não	pai: não mãe: professor chamava a atenção	não podiam falar, mas não eram punidos
Histórias de proibição no passado contadas pelos pais	não sabem	não lembram	prisão de falantes de alemão	violência contra falantes de alemão e prisão	não lembram	anedotas sobre como 'escapar' de ser preso

É consensual entre as seis famílias que, no passado, à época dos avós dos entrevistados (1900 a 1940), falava-se praticamente só o alemão. Dos 24 avós (pais dos pais entrevistados), 10 não falavam português, 10 falavam 'muito pouco' ou 'pouco', dois 'sabiam se defender' e somente dois falavam português. Somente este último casal de avós buscava falar português com seus filhos.

Na geração seguinte, a dos pais entrevistados, todos falam alemão, sua língua materna, e português, a língua aprendida na escola. Alguns desses pais sofreram punições por falarem alemão na escola, sendo que um deles, inclusive, chegou a sofrer castigos físicos. O alemão, exceto no caso de três dos doze pais entrevistados, não era bem-vindo no contexto de sala de aula.

E na terceira geração, conforme se pode verificar pelas categorias nas quais os filhos se enquadraram, já há pelo menos dois falantes monolíngües em família bilíngüe. 'Pelo menos' porque, como veremos ao longo desta análise, os restantes quatro falantes entrevistados declararam-se bilíngües, declaração esta que não implica necessariamente que sejam reconhecidos socialmente como tais. O interessante a ser ressaltado é o movimento de substituição do monolingüismo em alemão dos avós, pelo bilingüismo dos pais e alguns dos filhos e também pelo monolingüismo em português dos filhos mais novos.

Através desta análise empreendida sob um viés histórico, tornou-se possível um maior entendimento do que os imigrantes alemães e seus descendentes viveram, tanto em relação aos fatores que possibilitaram a manutenção de sua língua, quanto também aos que, no período do Estado Novo, causaram uma tentativa de substituição muitas vezes forçosa e traumática. É interessante constatar que, apesar das perdas, tanto materiais quanto culturais, e da imposição do português como língua das instituições, a língua alemã sobreviveu ao Estado Novo e continuou a ser transmitida intergeracionalmente em maior ou menor medida, o que aponta para a existência de uma marca identitária e de sentimento de pertencimento ao grupo alemão que subsistem até os dias atuais.

3.2 Aspectos ecolinguísticos do contato lingüístico alemão-português em Vale Real: o contexto atual

O primeiro aspecto a se ressaltar é a ausência de ensino institucional da língua minoritária: as escolas da localidade não oferecem ensino de alemão, tampouco há um curso livre desse idioma. A língua ensinada em todas as escolas de Vale Real é o inglês, e há também um curso privado dessa língua. Estive na prefeitura e pude perguntar ao prefeito da localidade se havia algum plano visando a implementação de um curso de língua alemã. Ele demonstrou certa surpresa, como se não houvesse pensado a respeito e disse: ‘- É uma! Porque as crianças estão perdendo isso’.

O interesse em incentivar a cultura em Vale Real existe por parte institucional, até mesmo existe a ‘Casa da Cultura Arno Stofels’, uma ex-moradia de arquitetura tipicamente alemã do início do século XX que foi removida de seu local original de construção e restaurada em um ponto central da localidade. A ‘cultura’ a que este espaço é destinado assume um caráter geral, a julgar pela disponibilização do espaço para ensaios da banda municipal e para o curso comunitário de informática. Não há evento ou atividade desenvolvidos em relação ao alemão. Caso, de fato, opte-se por oferecer um curso de alemão na localidade, estará sendo dado um passo para reverter o processo de substituição lingüística – correspondente ao estágio 7 citado por Fishman (1990).

Visando à preservação de suas tradições, Vale Real criou, em 1993, a *Kronenthal Fest*. O objetivo inicial da festa era festejar o Dia do Colono, 25 de julho, promovendo a integração

da comunidade, além de valorizar e difundir a cultura local. Entretanto, com as transformações registradas no panorama econômico e a rápida substituição da atividade primária pelo setor secundário, a *Kronenthal Fest* mudou um pouco o seu foco, tendo atualmente o intuito de homenagear a população de todo o município, à medida que integra também os diversos setores industriais. Com uma programação bastante variada, a *Kronenthal Fest* constitui-se num mosaico da história, cultura e economia vale-realense, com desfiles de carros alegóricos, feira de artesanato e produtos coloniais, feira das olarias, música e danças tipicamente alemãs. As informações acima foram extraídas de panfletos e do *site* da *Kronenthal Fest* – os quais não apresentam uma palavra sequer, além do nome da festa, em alemão. A mudança de enfoque da festa também é notável. Tendo a agricultura deixado de ser, nas últimas duas décadas, a atividade principal da localidade, o dia do colono – o dia em que os primeiros imigrantes alemães chegaram ao Brasil – deixou de ser o centro das comemorações. A festa chegou a ser comemorada em março e em abril durante alguns anos. A própria *Kronenthal Fest* parece estar passando por um processo de substituição da identidade alemã que possuía por um mosaico de identidades (alemã, italiana, brasileira).

Não há, na localidade, estabelecimentos comerciais com nomes em alemão – à exceção daqueles que são nomeados com os sobrenomes alemães de seus donos (Armazém Zimmer, Materiais de Construção Binsfeld, Reichert Calçados, etc.). Os nomes das ruas seguem este mesmo padrão: ou homenageando antigos moradores (R. Maximiliano Krewer, R. Arno Stoffels, etc), ou em português (Av. da Emancipação, Av. da Cultura, etc.). Appel & Muysken (1992) apontam para a relevância das diferenças entre espaço urbano e rural: nestes, tende-se a preservar a língua minoritária por muito mais tempo que naqueles. Com a emancipação, o setor secundário, bem como a urbanização em Vale Real de forma geral, cresceu à medida que decresceu a agricultura. E a substituição lingüística se fez presente, por exemplo, pelo registro institucional pós-emancipação (ou seja, após 1992) de bairros como “Canto Krewer”, em português, uma tradução do nome original “*Krewer Eck*”.

Vale Real possui duas igrejas principais, uma católica e uma luterana (conhecida pelos habitantes como evangélica). À época de minha infância, lembro-me de não entender a língua dos ritos religiosos – o alemão. Quando eu era adolescente, os sermões proferidos pelo padre apresentavam longas digressões na língua minoritária, mas os ritos eram todos em português. Hoje, o padre fala somente português nas missas. Trata-se de três padres diferentes, todos bilíngües em português e alemão.

A localidade possui um coral e uma banda, ambos com o nome da cidade. A banda, composta de crianças e jovens, toca o hino nacional, músicas gaúchas e brasileiras, mas pretendem ensaiar algumas músicas típicas alemãs, conhecidas na região como ‘bandinhas’. Nota-se que a prioridade foi dada à identidade brasileira e, em seguida, à gaúcha. A identidade alemã, porém, não foi ignorada – ainda que não ocupe os primeiros lugares, não foi substituída ou apagada. O coral da localidade, cujos integrantes têm de 25 a 70 anos, é de cunho religioso, dedicando-se a cantar hinos de louvor. Destes, somente um é em alemão, o restante do repertório é em português. Este hino em alemão segue transcrito abaixo; é o mais antigo da localidade, cantado somente em cerimônias fúnebres de habitantes da geração mais velha, no momento final de despedida:

Tirol du bist mein Heimatland

*“Tirol, Tirol, Tirol,
Du bist mein Heimatland;
Wo über Berg und Tal
Das Alphorn schallt.*

*Die Wolken ziehn dahin,
Sie ziehn auch wieder her,
Der Mensch lebt nur einmal
Und dann nicht mehr.*

*Ich hab 'nen Schatz gekannt,
Der dort im Grabe ruht,
Den hab ich mein genannt,
Er war mir gut.*

*Hab keine Eltern mehr,
Sie sind schon längst bei Gott,
Kein Bruder, Schwester mehr,
Sind alle tot.*

*Wenn ich gestorben bin,
Legt mich ins kühle Grab,
Wo deutsche Eichen stehn
Legt mich hinab“.¹⁷*

Trata-se de uma forte marca identitária alemã que persiste até os dias de hoje. Essa relação se dá essencialmente com a língua, ou seja, com o fato central de que a canção está em alemão, em termos de conteúdo expresso que remete ao tema da terra natal de origem, a

¹⁷ **Tirol, tu és minha terra natal** - Tirol, Tirol, Tirol, / Tu és minha terra natal / Onde, sobre vales e montanhas / Ecoa o Alphorn* // As nuvens vão para longe / Elas voltarão / Os homens vivem uma vez / E nunca mais // Conheci alguém querido / Que descansa no túmulo / Alguém que eu chamava meu / Era bom para mim. // Já não tenho pais / Já estão há tempo com Deus / Nenhum irmão ou irmã mais / Estão todos mortos // Quando eu morrer / Ponha-me no túmulo frio / Onde ficam os carvalhos alemães / Ponha-me lá. *Alphorn: instrumento de sopro usado em cerimônias da realeza (tradução livre)

Heimatland. Chama atenção, porém, a referência à região do Tirol, visto que os antepassados, até onde vai o conhecimento da pesquisadora, não seriam provenientes dessa região. A estrofe final remete, por outro lado, às raízes de onde provém toda uma família, simbolicamente onde crescem “carvalhos alemães”. Vale salientar que, desta ótica “alemão” constitui, neste contexto, um conceito cultural, e menos político, ligado, por exemplo, à Alemanha, lembrando que Tirol não se localiza nesse país, e sim em parte da Áustria e da Itália.

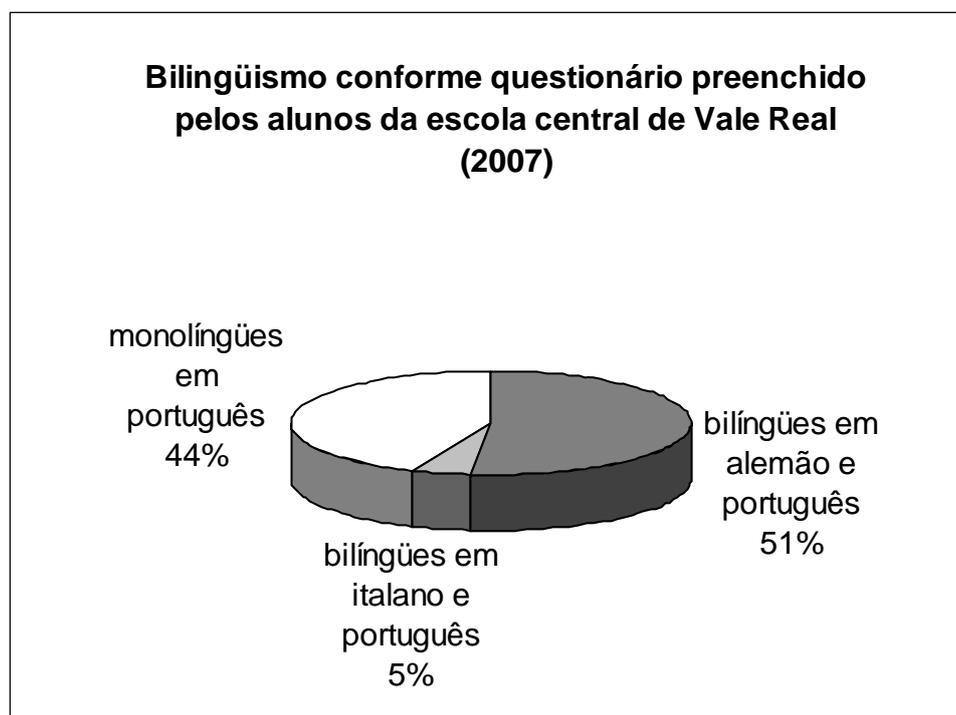
O falecimento de um idoso encerra em si, portanto, um rito religioso – fator apontado por Appel & Muysken (1992) e Romaine (1995) – que fomenta a manutenção lingüística do alemão em Vale Real. Entretanto, esse domínio de uso do alemão talvez gere uma associação exclusiva com a geração dos mais velhos, podendo acentuar entre os jovens a impressão de se tratar de “coisa do passado”.

3.3 O estado atual do contato lingüístico alemão-português em Vale Real – análise estatística e demográfica

Os dados a serem quantificados nesta análise provêm, conforme já se expôs, da aplicação de um questionário escrito (ver anexo 2.a) a 198 alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bernardo Petry. Localizada bem ao centro de Vale Real, a escola recebe alunos de todos os bairros do município, graças à iniciativa da prefeitura municipal de oferecer transporte gratuito.

Dos 198 questionários obtidos, apenas três foram descartados, sendo dois por má compreensão das perguntas, refletida em respostas contraditórias, e somente um por conter respostas nulas. As respostas ao questionário revelaram que, dos 195 entrevistados, 101 se declararam bilíngües em alemão e português, perfazendo 51,79%, nove se declararam bilíngües em italiano e português, totalizando 4,62%, e 85 pesquisados se declararam monolíngües em português, em um total de 43,59%. As porcentagens representativas de cada uma dessas categorias seguem discriminadas no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Bilingüismo entre os alunos da escola central de Vale Real, de acordo com as respostas a questionário escrito



Os dados podem ser, ainda, subdivididos de acordo com a série dos pesquisados. Na quinta série do Ensino Fundamental, há 43 alunos declaradamente bilíngües e 27 monolíngües. Na oitava série do Ensino Fundamental, há 32 que afirmam ser bilíngües e 21 monolíngües. No 1º ano do ensino médio, há praticamente empate: 19 declaradamente bilíngües e 20, monolíngües. A mesma situação se verifica ao se analisar os dados relativos ao terceiro ano do Ensino Médio: 16 alunos consideram-se bilíngües e 17, monolíngües. A tabela a seguir organiza esses dados, separando-os por série e por bilingüismo ou monolingüismo declarado do falante entrevistado:

Tabela 4 – Número de falantes declaradamente bilíngües ou monolíngües por série na escola central de Vale Real (ano letivo de 2007)

Série	Número de alunos declaradamente bilíngües	%	Número de alunos declaradamente monolíngües	%
5ª	43	61,4%	27	38,6%
8ª	32	74,4%	21	26,6%
1º	19	48,7%	20	51,3%
3º	16	49,4%	17	50,6%
Total	110	54%	85	46%

Os números apresentados na tabela acima sugerem um direcionamento para a realização de uma análise prévia do processo de manutenção e substituição da língua alemã em Vale Real. Essa análise, de caráter marcadamente simples, será agora apresentada e seus pontos críticos serão apontados.

Partindo-se do pressuposto de que os falantes do 3º ano do Ensino Médio sejam os entrevistados de maior idade, e os da 5ª série do Ensino Fundamental, tenham a idade mais reduzida, podemos notar um expressivo crescimento do bilingüismo entre falantes mais jovens: enquanto, no terceiro ano, há praticamente tantos bilíngües quanto monolíngües, na quinta série, o número de falantes bilíngües supera em pouco mais de uma vez e meia o de monolíngües. Em outras palavras, os números parecem revelar um incremento do bilingüismo, ou seja, uma revitalização da língua de imigração entre as crianças de menor idade, contrariamente à expectativa de substituição lingüística que diversos fatores, como o avanço social do português, poderiam apontar. Tal constatação exige, contudo, um controle de outras variáveis, incluindo as próprias condições de preenchimento do questionário, ou a percepção dos membros da comunidade do que seja “saber uma língua”.

É importante destacar que esta se trata de uma análise de caráter inicial, que deixa de considerar aspectos fundamentais para a realização de estudos envolvendo a transmissão da língua alóctone, assim como os processos de manutenção e substituição lingüísticas que a subjazem. Alguns desses aspectos, já discutidos no capítulo teórico, podem ser aqui elencados: em primeiro lugar, a constatação do bilingüismo como conceito relativo seria impossível somente através da pergunta “*Você fala outra língua além do português?*”, proposta pelo questionário aplicado aos entrevistados. Em segundo lugar, propor uma análise puramente quantitativa implica deixar de considerar o papel da família na transmissão da língua alóctone, ressaltado por Romaine (1995) como fator determinante para a manutenção ou a substituição (total ou parcial) da língua minoritária; o questionário utilizado para esta etapa não tem por objetivo identificar atitudes lingüísticas familiares. Portanto, o que está sendo realmente contabilizado nesta análise inicial não é diretamente o bilingüismo do entrevistado, mas a afirmação, o assumir da identidade, o auto enquadrar-se que o informante mobiliza ao declarar-se como pertencente à categoria “bilíngüe”.

Em relação à frequência de uso da língua alemã ou italiana declarada pelos entrevistados, os dados contabilizados resultaram na tabela a seguir:

Tabela 5 – Frequência de uso da língua alemã / italiana pelos falantes declaradamente bilíngües – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bernardo Petry

Frequência de uso da língua minoritária por série			
	todos os dias	muitas vezes	raramente
5ª série	13	14	16
8ª série	06	09	17
1º ano	09	04	06
3º ano	09	02	05
Total	37	29	44

A esse respeito, podemos verificar que ‘todos os dias’ e ‘raramente’ apresentam um total geral ligeiramente próximo. Na quinta série os números de falantes distribuem-se de forma praticamente igual entre as alternativas. Quanto à oitava série, verifica-se que a maioria afirma falar a língua de imigração raramente. Os alunos do primeiro e do terceiro ano, que seriam os mais velhos, são os que declaram o uso mais freqüente da língua alóctone.

Cabe uma crítica à gradação proposta: ‘todos os dias’, ‘muitas vezes’ e ‘raramente’ indicam “distâncias semânticas” diferentes: ‘muitas vezes’ parece estar mais próximo a ‘todos os dias’ do que de ‘raramente’. A opção ‘às vezes’ teria se estabelecido como realmente intermediária entre ‘todos os dias’ e ‘raramente’. Vale ressaltar, porém, que por haver a opção ‘todos os dias’, o entrevistado, ao assinalar que fala ‘muitas vezes’, já está assumindo que não fala a língua alóctone diariamente. A opção ‘muitas vezes’ pode, portanto, ser interpretada como um não à freqüência ‘todos os dias’ – e também como um não à freqüência ‘raramente’.

O certo é que dificilmente alguém responderia que fala alemão “todos os dias” se o fizesse, na verdade, “raramente”, e vice-versa. Diferente é o uso intermediário de alemão “muitas vezes”, razão pela qual se evitou escolher informantes que assinalaram essa freqüência de uso para a realização da entrevista nas respectivas famílias. Portanto, a partir das respostas relativas às línguas faladas pelo entrevistado bilíngüe, no tocante à informação sobre a freqüência de uso da língua alóctone, selecionaram-se as seguintes duas categorias:

- a. *Bilíngüe cuja freqüência de uso da língua alemã é diária (BD)* – o informante afirma ser bilíngüe, filho de pais bilíngües, e falar alemão todos os dias.
- b. *Bilíngüe cuja freqüência de uso da língua alemã é rara (BR)* - o informante afirma ser bilíngüe, filho de pais bilíngües, e falar alemão raramente.

Vale ressaltar que esta distinção não implica, de modo algum, uma distinção de grau de bilingüismo, embora se possa reconhecer nela, em certa medida, um indicativo para tal. Contudo, se o uso diário de alemão pode indicar uma boa proficiência na língua de imigração, o uso raro não significa necessariamente uma proficiência fraca, e sequer uma proficiência razoável, pois depende de fatores sociais diversos – por exemplo, a rede de comunicação em que se encontra inserido o falante. Conforme será visto, alguém que apenas fala algumas palavras ou expressões em alemão poderia ter marcado que fala alemão “raramente”.

Dos 110 entrevistados que se afirmam bilíngües, 103 são filhos de pai e mãe igualmente bilíngües. Dos 7 restantes, 5 têm somente o pai bilíngüe (3 dos quais são viúvos) e os outros 2, só as mães (ambas viúvas).

Quanto aos 85 informantes declaradamente monolíngües, 29 têm tanto o pai quanto a mãe monolíngües. 16 têm pai monolíngüe e mãe bilíngüe. 13, mãe monolíngüe e pai bilíngüe. 27 deles, porém, são filhos de pai e mãe bilíngües (vinte casais, em alemão e os 7 restantes, em italiano). Esses dados encontram-se esquematizados nas tabelas a seguir:

Tabela 6 – Língua(s) falada(s) pelos pais dos alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bernardo Petry – Vale Real-RS

Língua(s) falada(s) pelos pais dos informantes			
Informantes bilíngües		Informantes monolíngües	
Pai e mãe são bilíngües	103	Pai e mãe são monolíngües	29
Somente o pai é bilíngüe	05	Somente o pai é monolíngüe	16

Somente a mãe é bilíngüe	02	Somente a mãe é monolíngüe	13
Pai e mãe são monolíngües	00	Pai e mãe são bilíngües	27
Total de entrevistados bilíngües	110	Total de entrevistados monolíngües	85

Pode-se perceber, através da análise da tabela acima, que o fator apontado por Romaine (1995) relativo a casamentos exogâmicos (isto é, em que o homem e a mulher têm diferentes procedências étnicas, ou em que falam línguas maternas distintas) pode ser influente no tocante à substituição lingüística do alemão pelo português em Vale Real: dos casamentos em que só um dos pais fala a língua alóctone, somente 7 dos filhos entrevistados são falantes bilíngües (ou seja, 6% do total de bilíngües entrevistados), enquanto 29 (isto é, 34% do total de monolíngües entrevistados) são falantes monolíngües

Tomando como base o conjunto de dados exposto na tabela acima acerca dos falantes monolíngües, foi proposta uma subdivisão destes nas duas categorias seguintes:

- c. *Monolíngüe em família com pai e mãe bilíngües (M)* - o informante afirma ser monolíngüe, filho de pais bilíngües.
- d. *Monolíngüe em família monolíngüe* - o informante afirma ser monolíngüe, assim como seus pais.

Esta última categoria não foi contemplada pela pesquisa qualitativa, uma vez que a maioria das famílias totalmente monolíngües é exógena e não composta por descendentes de imigrantes alemães. Como já se mencionou acima, talvez devesse ter sido considerado esse grupo, para avaliar o efeito do elemento exógeno sobre o uso do alemão, bem como sua atitude como elemento diferente do bilingüismo da comunidade. Infelizmente, essa possibilidade foi percebida muito tarde. Portanto, os perfis de informantes que serão contemplados na posterior análise qualitativa proposta por este estudo são três:

- a) *Bilíngüe cuja frequência de uso da língua alemã é diária (BD)* – o informante afirma ser bilíngüe, filho de pais bilíngües, e falar alemão diariamente.
- b) *Bilíngüe cuja frequência de uso da língua alemã é rara (BR)* - o informante afirma ser bilíngüe, filho de pais bilíngües, e falar alemão raramente.
- c) *Monolíngüe em família com pai e mãe bilíngües (M)* - o informante afirma ser monolíngüe, filho de pais bilíngües.

Outra pergunta do questionário a ser considerada na análise demográfica diz respeito à religião dos alunos entrevistados. Os resultados apontaram não ser possível traçar uma correlação direta entre bilingüismo / monolingüismo e as duas confissões religiosas mais apontadas. Cabe ressaltar que há bem mais católicos na localidade que “evangélicos”, nome que equivale a luteranos, na localidade.

Do total de alunos pesquisados, 160 são católicos (97 bilíngües e 79 monolíngües); e 21, evangélicos (sendo 12 deles bilíngües e os 09 restantes, monolíngües). Ainda foi citada a religião espírita por dois falantes, ambos monolíngües. A tabela abaixo mostra mais claramente a distribuição dos falantes em relação à língua e à religião.

Tabela 7 – Religião dos informantes declaradamente bilíngües e monolíngües em Vale Real-RS

Religião dos informantes	Informantes bilíngües	%	Informantes monolíngües	%
Católicos	97	57%	73	43%
Evangélicos	12	57,1%	09	42,9%
Espíritas	00	0%	02	100%
Não informado	01	50%	01	50%
Total	110	56,4%	85	43,6%

Em relação à distribuição geográfica de bilíngües e monolíngües, é possível notar uma certa uniformidade, sem grandes contrastes. Não há predomínio de bilingüismo ou monolingüismo por bairro, portanto. Entretanto, vale ressaltar que todos os nove falantes de

italiano residem nos bairros Forqueta (limítrofe com Caxias do Sul), Nova Palmira e Vila Cristina (pertencentes a Caxias do Sul). Se, por um lado, não é possível indicar, por exemplo, que os bilíngües provém mais das partes rurais e os monolíngües, do centro urbanizado, por outro lado, tem-se um quadro da concentração demográfica da população da escola central, distribuída principalmente entre os bairros Centro, Morro Paris, Vila Nova e Canto Krewer. Segue abaixo a distribuição dos informantes por bairro e por bilingüismo / monolingüismo.

Tabela 8– Distribuição dos informantes por bairro e por bilingüismo / monolingüismo em Vale Real-RS

Bairro	Língua(s) dos informantes		
	Bilíngües alemão / português	Monolíngües	Bilíngües italiano / português
Centro	21	16	0
Morro Paris	20	17	0
Vila Nova	19	15	0
Canto Krewer	18	13	0
Vila Britz	08	05	0
Arroio do Ouro	07	05	0
Morro Gaúcho II	05	03	0
Morro Gaúcho I	0	0	0
Forqueta	0	04	06
sem nome definido	0	0	0
Bananal (mun. Feliz)	03	02	0
Arroio Feliz (mun. Feliz)	0	01	0
Nova Palmira (mun. Caxias do Sul)	0	01	01
Vila Cristina (mun. Caxias do Sul)	0	03	02
Total	101	85	09

Por fim, realizou-se um pequeno levantamento das profissões dos pais dos falantes. Não houve correlação possível entre estas e o bilingüismo ou monolingüismo. As mais citadas foram, nesta ordem: operário(a), com 237 indicações (nesta categoria, enquadram-se operários de fábricas de tecidos, de calçados e de metalurgia), cinquenta e um comerciantes, 31 donas

de casa, 22 autônomos, 12 agricultores, 12 oleiros, 8 professores, 7 aposentados e 5 funcionários públicos, totalizando 385 indivíduos (190, 3 pais e 2 mães). Esta distribuição reforça a constatação anterior da crescente urbanização de Vale Real, fator apontado por Appel e Muysken (1992) e Romaine (1995) como fomentador de substituição lingüística da língua minoritária. Apesar dessa urbanização em curso, atingindo, segundo o IBGE (dados de 2006), mais de 90%, a localidade assume, ainda, características que Bortoni e Ricardo (1984) chamam de rurbanas, pois no *mixing* entra o universo rural, com seus hábitos e costumes ligados à agricultura – em Vale Real, a agricultura familiar de subsistência é muito comum – e o espaço urbano. Vale ainda ressaltar que o conceito de “urbano” do IBGE parece levar em conta mais aspectos físicos (asfalto, disponibilidade de luz elétrica, água e esgoto encanados) do que aspectos culturais e/ou característicos de ambientes rurais (presença de hortas e pomares nas terras de boa parte dos habitantes, bem como criação de bois, porcos e galinhas para consumo; presença de laços de conhecimento entre grande parcela dos habitantes, encontro diário de vizinhos à tardinha e aos fins de semana para a roda de chimarrão, preservação de festas típicas como o *kerb*, existência de um clube de mães, um grupo de jovens e um grupo de idosos, grupos esses muito ativos e unidos; participação massiva em eventos religiosos como festas da igreja, procissões, enterros, etc.).

Uma última crítica ao questionário proposto cabe ser feita: é a ausência da questão “Com quem você mais usa a língua alemã / italiana?”, posteriormente reconhecida como relevante, através da análise dos dados coletados. O interlocutor é fator determinante para a escolha da língua a ser falada. Os que utilizam a língua alóctone ‘todos os dias’, ‘muitas vezes’, ‘raramente’, com quem o fazem em maior medida? Fica esta questão a ser respondida em um estudo subsequente.

A partir dos resultados da análise estatística e demográfica, podem-se ressaltar as seguintes contribuições em relação aos objetivos propostos *b.* e *c.*¹⁸:

- Vale ressaltar a percentagem expressiva de falantes que se declaram bilíngües: 56,5%. de bilingüismo.

¹⁸ Respectivamente, *b. descrever, no eixo da sincronia, como se dá a manutenção ou a substituição lingüística em Vale Real, estabelecendo uma comparação do processo de transmissão entre gerações; e c. identificar, através do contraste entre situações de transmissão e de perda da língua alóctone em núcleos familiares distintos, fatores que fomentem ou inibam essa transmissão e, assim, fornecer subsídios para possíveis planificações lingüísticas:*

- as porcentagens de bilingüismo e de monolingüismo, 56,5% e 43,5%, respectivamente, não denotam grande diferença numérica entre os habitantes da localidade.
- vale ressaltar o dado de que mais da metade da população da localidade, incluindo adolescentes em idade escolar, fala alemão;
- nota-se uma aparente revitalização do bilingüismo entre os falantes mais jovens;
- constata-se uma maior freqüência de uso da língua alemã entre os alunos bilíngües de séries mais avançadas;
- dos 36 casamentos exogâmicos registrados, 29 (80,5%) resultaram em perda / substituição lingüística do alemão, com os filhos se tornando apenas monolíngües em português;
- dos 85 informantes monolíngües, 27 (31,7%) são filhos de pais bilíngües – 20 casais, em alemão e os 7 restante, em italiano, o que pode ser visto como um índice bastante elevado, dado que esses 7 encontram-se em uma mesma área, limítrofe com Caxias do Sul, localidade bilíngüe em português e italiano.
- a localização geográfica de bilíngües em italiano e português está conformada nos bairros limítrofes ou pertencentes a Caxias do Sul, município de colonização marcadamente italiana e é, portanto, reflexo do processo histórico de colonização da região;
- o maior percentual de monolíngües está ligado a filhos de imigrantes que vieram de fora da comunidade e hoje nela residem e trabalham;
- a religião e a profissão dos pais não se constituíram como fatores determinante para o bilingüismo ou monolingüismo do informante;
- a localização geográfica de monolíngües e bilíngües em alemão e português não mostra, em princípio, concentração de um ou outro grupo de falantes.

3.4 Transmissão intergeracional: plano microanalítico das relações familiares

Nesta etapa, as famílias foram estudadas uma a uma em seu microcosmo, visando a enfocar aspectos relevantes para a análise da transmissão intergeracional do alemão, englobando as relações sociais, as atitudes lingüísticas e as marcas de influência do alemão no português e vice-versa.

Primeiramente, identificou-se cada família entrevistada através das abreviaturas BD, BR e M, correspondente ao tipo de relação entre o bilingüismo da geração dos pais e do aluno através do qual se escolheu a família. É importante ressaltar novamente que as características de descrição da família no tocante às línguas faladas no lar foram fornecidas pelos próprios alunos selecionados para a realização das entrevistas.

Tabela 9– Descrições das famílias entrevistadas

Descrição da família	Sigla utilizada
Primeira família cujo filho é declaradamente bilíngüe em alemão e português, frequência diária de uso da língua alóctone, pais bilíngües	BD 1
Segunda família cujo filho é declaradamente bilíngüe em alemão e português, frequência diária de uso da língua alóctone, pais bilíngües	BD 2
Primeira família cujo filho é declaradamente bilíngüe em alemão e português, frequência rara de uso da língua alóctone, pais bilíngües	BR 1
Segunda família cujo filho é declaradamente bilíngüe em alemão e português, frequência rara de uso da língua alóctone, pais bilíngües	BR 2
Primeira família cujo filho é declaradamente monolíngüe em português, filho de pais bilíngües	M 1
Segunda família cujo filho é declaradamente monolíngüe em português, filho de pais bilíngües	M 2

A divisão em primeiro e segundo informantes foi feita tendo como único critério a ordem cronológica de realização das entrevistas e objetivando somente a organização dos dados de cada um dos entrevistados.

Precedendo a análise propriamente dita, foi realizada uma breve descrição da família entrevistada (idade, escolaridade, membros integrantes), a qual se encontra apresentada sob

forma de tabela, e os códigos utilizados na transcrição para identificar cada participante, em que “E” corresponde a *Entrevistadora*, “P” corresponde a *Pai*, “M” à *Mãe* e “F” ao *Filho entrevistado*.

Considerando os objetivos deste estudo, dividiu-se a análise qualitativa em duas etapas: na primeira, as entrevistas com cada uma das famílias foram analisadas separadamente. Em um segundo momento, foi traçada uma comparação entre as respostas e as características das seis famílias.

3.4.1 Família de falante bilíngüe, frequência de uso diária, pais bilíngües (BD 1)

A tabela 10 apresenta um quadro descritivo de alguns dos principais aspectos sociais que caracterizam esta família.

Tabela 10 – Descrição da família BD 1

Membro da família	Idade	Escolaridade
pai	38	8ª série do Ensino Fundamental
mãe	35	5ª série do Ensino Fundamental
filha entrevistada	11	5ª série do Ensino Fundamental
filha	8	1ª série do Ensino Fundamental

A recepção foi das mais acolhedoras e a conversa se deu de forma fluente e espontânea em grande medida. A primeira pergunta feita à mãe da falante inquiria se eles falavam alemão com a filha deles. A resposta foi a seguinte:

“não, a gente fala, mas a gente fala mais o brasileiro, mas ela entende alemão, mas ela se atrapalha em falar às vezes, mas ela entende tudo” (BD1, Mãe).

O primeiro comentário da mãe a respeito do alemão falado por sua filha (que, vale ressaltar, foi uma das alunas entrevistadas por meio do questionário escrito utilizado na

pesquisa estatística e demográfica e selecionada, em virtude de suas respostas, para a pesquisa qualitativa), portanto, já indica um novo viés de análise no tocante à pergunta “em que medida determinado falante é bilíngüe”. Por um lado, a mãe afirma não falar tanto alemão com a filha e que esta se atrapalha ao interagir; por outro, a filha declarou falar alemão todos os dias. A ‘medida de bilingüismo’ dessa falante parece, de acordo com os dados fornecidos pela mãe, concentrar-se mais na compreensão do que propriamente na fala, dando indícios de tratar-se de um bilingüismo passivo.

Ao perguntar se ainda falam muito alemão no seio daquela família, a mãe respondeu com um “*de vez em quando*”, ao que a filha retrucou, imediatamente: “*assim, nó:s não, mas vocês falam tudo*”. Com isso, pode-se supor que a filha esteja, de certa forma, ‘defendendo’ suas respostas ao questionário escrito preenchido na etapa anterior, ainda que apresentando um atenuante – como se dissesse: meus pais falam alemão entre si diariamente, e eu estou incluída nisso, ou gostaria de estar. A filha, com esta intervenção à declaração da mãe, está mobilizando para si a identidade de pertencente a uma família bilíngüe. A mãe, então, confirma o que disse a filha:

“é, eu e meu marido falamos sempre alemão um com o outro, né, mas elas não falam muito, mas elas entendem tudo, mas a gente fala eu e ele falamos quase tudo em alemão, assim, quando a gente tá sentado juntos.” (BD1, Mãe)

O dado mais interessante nesse confronto de declarações da mãe, primeiro afirmando que fala alemão “às vezes” e depois assumindo que sempre fala, todos os dias, é que essa atitude de encobrir o uso do alemão reflete o estigma que recai socialmente sobre a língua, tida como “marginal e não oficial”, para não dizer menos “proibida”, e também reflete a expectativa que essa mãe tem sobre a resposta que a “estranha” – universitária, pesquisadora, falante de português apenas – supostamente espera.

A mãe pondera que no passado, falava-se praticamente só alemão. Um dos primeiros aspectos que ela destaca já antecipa uma das perguntas que eu lhe faria:

“eu sei que quando eu estudava, quando eu ia no colégio, na primeira série, segunda, terceira série, a gente perdia pontos na escola (ênfase da entrevistada) se falava uma palavra em alemão” (BD1, Mãe)

Ela afirma que, cerca de 25 anos atrás, ou seja, no início de 1980, o que aconteceu foi uma espécie de resquício do que acontecera durante o período da nacionalização:

“Nós éramos na escola proibidos de falar alemão naquela época.” (BD1, Mãe)

E então ela fala da mãe, que há cinquenta ou sessenta anos (aproximadamente, entre 1960 e 1970, portanto) se queixava:

“A minha mãe até se queixa, ela disse que ela tinha dificuldade em apren... em estudar na escola porque em casa ela só sabia alemão e na escola era tudo em português, ela não entendia o que o professor explicava, que muitas vezes isso fazia eles, prejudicar eles na escola. Mas isso são muitos mais anos, uns 50 anos atrás, 60.” (BD1, Mãe)

Novamente, pode-se recorrer à metáfora do campo de silêncio à que alude Paraíso (1996), para explicar a relação entre o uso da língua alóctone e a escola, ignorando o bilingüismo, mesmo sob pena de comprometer todo o processo de aprendizagem. O problema não estaria nas línguas de imigrantes, que seriam as culpadas do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem do português (mito discutido por ALTENHOFEN, 2004), mas sim na falta de uma adequada problematização da questão do ‘tornar-se bilíngüe’, que precisaria ser concretizada na forma de uma programação curricular e da preparação pedagógica dos docentes. De acordo com Skutnabb-Kangas (1988), a criança monolíngüe na língua minoritária que chega à escola é forçada, praticamente sem suporte ou apoio pedagógico, a tornar-se bilíngüe. E, após tê-lo a duras penas conseguido, ela é muitas vezes socialmente impelida a exercer um novo movimento em direção ao monolingüismo, entretanto, não mais na sua língua materna, mas na língua majoritária.

Ao perguntar se havia alguma espécie de castigo a quem falasse português à época de sua mãe, a mãe entrevistada respondeu que achava que não, o que não quer dizer que a hipótese acerca de elementos remanescentes da nacionalização não se sustente, uma vez que a própria informante relatou ser proibido falar alemão ainda em 1980. Vale reforçar que o que se pode notar no relato sobre a experiência escolar vivida por sua mãe (avó da aluna entrevistada através do questionário escrito), porém, é um retrato do silenciamento da língua alemã na escola. O aluno era tratado como monolíngüe, mas não como falante de alemão: era considerado como se fosse um aluno que só falasse português. Se os alunos tiravam notas baixas em virtude de não entenderem a língua do professor, não havia o que fazer. Não era possibilitado a esses alunos o acesso ao português de forma gradativa e pedagógica, em uma notável desconsideração da identidade destes. Pode-se, segundo Skutnabb-Kangas (1996), reconhecer também, nessa postura de descaso em relação à língua e ao bilingüismo local, uma ação lingüicida, ou seja, fomentadora da mortandade lingüística. Essa postura parece ser característica de ações institucionais, previamente restritas, envolvendo atos declaradamente repressivos, como castigos físicos ou morais, mandados de prisão, leis antidemocráticas, etc.

Quando questionada sobre quantos dos aproximadamente 4500 habitantes de Vale Real ainda fariam alemão, ela opina que seriam cerca de 4000, excluindo somente os moradores que vieram de outras localidades. Entretanto, ela ressalta que crê que esse número de falantes de alemão diminuirá, uma vez que, ao analisar o passado, já se nota, segundo observa, uma diminuição. Sem pausa, ela prossegue: “*Eles deviam fazer escolas de alemão também, né?*”. Essa declaração demonstra que, na teoria, a atitude dela em relação à língua alóctone é de aceitação e incentivo, e a própria atitude da filha em se declarar bilíngüe pode denotar que o bilingüismo é visto, no seio dessa família, como algo desejável e positivo. Porém, na prática, o que se pode perceber é que, embora demonstre uma atitude lingüística positiva em relação ao alemão, a mãe não o transmitiu aos filhos como língua materna, e não o usa com freqüência na comunicação com eles.

Ao ser interrogada sobre que alemão deveria ser usado na escola, a mãe fica em dúvida:

“tem o legítimo e tem o... [pequena hesitação] normal que a gente fala. O legítimo, alemão legítimo nem eu sei falar. Não sei, isso tanto faz, né, sei lá.” (BD1, Mãe)

Sugeri ser interessante se usar o que as pessoas no Vale Real entenderiam, e ela logo concorda. Essa sugestão simplesmente não consegui evitar. Foi impossível manter-me neutra, e como analista desta conversa, agora me questiono: o que será que essa mãe pensava realmente? Como a concordância dela com o que eu dissera foi bastante rápida, imagino que ela possa realmente ter expresso aquilo em que acreditava. Porém, não há como ter certeza. O fato de eu ser pesquisadora diretamente envolvida com a comunidade, e bilíngüe passiva desejosa de uma competência mais ampla certamente influenciaram, neste momento, o direcionamento da entrevista.

Tanto a mãe, quanto o pai aprenderam primeiramente o alemão, em suas respectivas famílias de origem. A transmissão intergeracional que se deu nesses dois casos, foi da língua materna alemã. Os pais deles, embora soubessem português, optaram pela transmissão da mesma língua materna que eles haviam recebido (pois também aprenderam o português em um momento posterior, na escola). Entretanto, o pai e a mãe entrevistados não transmitiram o alemão como língua materna para suas filhas. O que a mãe ressalta é ter notado em sua própria mãe um certo zelo em já ir falando português com ela, em casa, antes da escola, para que lhe fosse facilitada a entrada ao mundo escolar. Portanto, é possível analisar um movimento gradual de substituição lingüística na transmissão intergeracional do alemão: a avó teve como língua materna o alemão e aprendeu o português via escola; a mãe, idem, mas

a avó (sua mãe) já falava português com ela para que não sentisse dificuldades na escola. Por fim, a filha aprendeu o português em casa e, ouvindo seus pais interagirem em alemão, adquiriu uma competência mais restrita à compreensão da língua alóctone.

Quanto à escolha da primeira língua a ser falada por eles em uma interação, ambos, pai e mãe, preferem o alemão; porém, se eles não conhecem a pessoa com quem vão falar, eles iniciam a conversa em ‘brasileiro’ (português). Isso se deve à interação social prévia desses falantes, ao viverem situações, para eles constrangedoras, de iniciar falando alemão com uma pessoa que depois se descobria ser monolíngüe em português:

“eu já muitas vezes eu já fui em lugar, em lugares né “ah, eu não entendo alemão”... (risos) aí fica aquela situação...(...) no posto de saúde já me aconteceu que eu fui falando em alemão aí disse “ai, eu não entendo alemão”, aí em brasileiro” (BD1, Mãe)

O ambiente de trabalho da mãe é outro fator que a leva a não usar o alemão, visto que a fábrica em que ela trabalha fica em um município vizinho, Caxias do Sul (de tradição italiana), que não é bilíngüe em alemão e português:

“no trabalho é:: praticamente:: só o brasileiro, eu falo, porque lá na Petenatti são muito poucas pessoas que falam alemão. A maioria não entende alemão. (...) é difícil e nós também não devemos falar em alemão porque isso constrange a pessoa do lado que não entende nada, né? Eles já pedem pra gente evitar falar em alemão na firma por causa disso, né, porque tem muita gente lá de cima, que eles não sabem, eles não falam.” (BD1, Mãe)

A atitude dos pais em relação à variedade por eles falada é um pouco defensiva (possivelmente por já terem ouvido mitos a respeito de sua validade enquanto língua), mas ainda assim traz certa carga positiva:

“ ah, eu acho que foi o alemão que a gente aprendeu, né, a gente gosta dele do jeito que a gente aprendeu ele (...) se a gente não gostasse dele a gente também não falava ele.” (BD1, Mãe)

“ mesma coisa que falar contra nós mesmos...” (BD1, Pai)

Por que é importante falar alemão? Para o pai, a questão da identidade se coloca de forma bastante clara:

“porque nós temo que segurar a nossa origem, né? Isso que é importante... que... se nós vamo:: (...) Que nem as criança não falam mais nada quase em alemão por causa do colégio” (BD1, Pai)

A mãe avalia que dois motivos para o bilingüismo em alemão e português estar passando por uma etapa de substituição para um monolingüismo em português são a faixa etária e a escola:

“no colégio eu acho que é só falado em português. Que nem desde já vem da minha época, só o português, por isso que eu acho que o alemão ta diminuindo, né? (...) é... Isso tem diferença entre jovens e pessoas mais idosas, a juventude já é mais o português, mas as pessoas mais idosas eu acho que predomina o alemão entre elas” (BD1, Mãe)

Nota-se a tendência de se atribuir à escola a culpa e o papel de revitalização do alemão. A consciência do papel que eles, enquanto pais, possuem neste processo, parece estar em segundo plano.

A família não demonstrou preconceitos lingüísticos em relação ao português falado pelos bilíngües. A mãe ressalta somente os pontos positivos:

“ah, eu acho que, onde mais línguas tu sabe, melhor é pra ti, né (...) já é uma vantagem, né, do que aquele que só fala português, se ele chega num lugar onde ele precisa entender ou falar uma coisa em alemão já vai ficar difícil, né?” (BD1, Mãe)

Quando interrogada a respeito de ter ensinado alemão às filhas, a mãe tenta se justificar, através da declaração a seguir, através da qual se pode perceber que a mãe reconhece a filha como sendo bilíngüe, ainda que sua proficiência oral não seja a mesma de seus pais:

“ah, a gente... Às vezes eu digo pra elas, agora, né, Tainara, assim, fala uma vez, aí às vezes ela vem, ela quer falar em alemão, mas aí ela fica, ela se atrapalha, mas ela fala bastante coisa em alemão, mas entender, ela entende tudo...” (BD1, Mãe)

O pai fornece, ainda, um relato de violência sofrida por ele na escola para que não falasse alemão, mais um dentre muitos exemplos que denotam uma falta total de preparo pedagógico de boa parte dos professores em lidar com essa questão:

“eu apanhei uma vez.(...) da professora ainda (...) eu respondi só em alemão pro meu amigo. Ela veio e me deu uma cacetada na nuca.” (BD1, Pai)

Por fim, percebe-se que os pais da entrevistada consideram o alemão por eles falado como um valioso capital que, além de ser a língua que mais usam, é também a que carrega sua identidade, a qual eles desejam manter, apesar das tentativas de assimilação compulsória que,

como pôde-se ver através de seus relatos, eles sofreram. E a carga positiva atribuída por eles à sua variedade lingüística é compartilhada pela sua filha que, embora não fale alemão fluentemente, valoriza tanto o seu grau de bilingüismo (que, conforme já mencionado, se aproximaria mais do tipo passivo, uma vez que ela compreende muito e pouco produz) a ponto de se assumir, de enquadrar-se na categoria “bilíngüe que fala o alemão diariamente”.

3.4.2 Família de falante bilíngüe, freqüência de uso diária, pais bilíngües (BD 2)

O perfil da família BD2, como mostra a tabela 11, aproxima-se bastante do da família anterior.

Tabela 11 – Descrição da família BD2

Membro da família	Idade	Escolaridade
Pai	36	8ª série do Ensino Fundamental
Mãe	34	5ª série do Ensino Fundamental
Filho entrevistado	12	5ª série do Ensino Fundamental
Filha	4	não se aplica

A entrevista contou com o auxílio de uma entrevistadora auxiliar para operar o gravador e tomar notas de campo. A conversa se iniciou com a pergunta acerca do uso freqüente do alemão na família, ao que a mãe respondeu com um “*não*”, prontamente retrucado pelo filho (aluno da escola central). Diz ele: “*com meu pai, quando nós tomamos chimarrão é só alemão*”. O pai também retrucou “*só entre eu e ela (mãe) que falemo alemão*”. Nota-se uma grande semelhança com o caso analisado anteriormente, no sentido de que ambos os falantes afirmam ser bilíngües cujo uso da língua alóctone é diário e os pais avaliam que não é exatamente essa a realidade. É possível que o conceito de bilingüismo de pais e filhos varie. Ou, ainda, que os filhos expressem através do auto-enquadramento na categoria “bilíngüe” o orgulho de serem parte integrante da tradição e da identidade que vêm seus pais manterem.

Outra semelhança com o caso da família anterior é a contradição do pai desta família que diz só falar alemão com a sua esposa (mãe do aluno), e no decorrer da entrevista, revela que fala com o filho às vezes na língua minoritária. É como se os pais quisessem atender a uma expectativa, segundo a qual negam que falam alemão todos os dias em casa.

Em relação à filha mais nova, a mãe aponta que a situação é de monolingüismo em português:

“é que com essa aqui já não ela não fala e não entende, às vezes tem que... a gente fala em alemão mas aí tem que começar tu:do de novo...” (BD2, Mãe)

Inclusive, a mãe perguntou à filha, ludicamente, como se dizia chimarrão em alemão, ao que a menina só repetiu após sugestão materna.

Quando iniciei a frase *“então, vocês falam, com os filhos, mais em...”*, esperava a resposta ‘brasileiro’ ou ‘português’, mas a mãe se apressou em responder através de uma espécie de *mea culpa*:

“é... Tem que falar mais em alemão com eles...” (BD2, Mãe)

O pai aponta uma grande diferença entre a educação escolar por ele recebida e a que seu filho vem recebendo como motivo para a substituição lingüística, também transferindo à escola a responsabilidade do fomento da língua ou das línguas:

“eles, antigamente, quando nós fomos pra escola, né, nós tinha nas... nas escolas nós não entendia mais o português, mais só se falava em alemão em casa (...) e agora eles começam ir pra escola, né, aí o principal é o brasileiro, né? (...) aí eles, eles esquecem o alemão” (BD2, Pai)

Ainda se referindo a diferenças sociais e familiares, entre os dias de hoje e antigamente, o pai aponta para o fato de que seus pais não sabiam falar ‘brasileiro’, e somente interagiam em alemão. Quando iam à escola, tinham de passar por constrangimentos para aprender o português (novamente se manifestam aqui as questões previamente colocadas acerca do ‘campo de silêncio’ e dos problemas pedagógicos existentes em sala de aula), fato que hoje já não acontece com as crianças, segundo ele, que aponta os meios de comunicação e entretenimento atuais como grandes propulsores da aquisição do português:

“meus pais, meus vô eles só falavam em alemão, né, e aí (0.3), quando nós começava de ir na escola, era complicado o brasileiro (...) aí um dava risada ali, outro dava risada aí até que se engrenava e aprendia o brasileiro (...) mas hoje em dia eles aprendem mais o brasileiro por causa das tevê. Antigamente tinha pouca tevê (...) tevê, videogame, e o som, né, antigamente era pouco isso aí” (BD2, Pai)

A partir dessa declaração do pai, podem-se levantar algumas questões relevantes para reflexão: já que se aprende o português mais fácil devido à sua presença nos meios de comunicação e no contexto social de modo amplo, poder-se-ia voltar a falar alemão, visto que este está mais difícil? E se os habitantes passaram a falar o português, porque riam de quem não sabia falá-lo, o que aconteceria se os falantes passassem a rir de quem não sabe o alemão?

Os pais ressaltam que apenas “o pessoal mais do interior” ainda fala alemão, o que constituiria menos da metade dos habitantes do município. Eles consideram esse número normal, porque *“mais é o brasileiro que se fala hoje em dia”*. Sobre a interação com os filhos, o pai aponta: *“aí quando você fala né até nós às vezes tem que falar em brasileiro com eles e o alemão se esquece, né”*.

Segundo a opinião que expressam, o alemão está acabando, e eles fazem parte, talvez, da última geração de valerealsenses que interagirá na língua alóctone, uma vez que, ainda que se ensine alemão às crianças, a creche “des-ensina”.

Incomodado com o prognóstico, o filho se manifesta dizendo que *“uma criança que mora lá lá em, lá onde é que minha prima mora (0.4) fala em alemão”*. A mãe parece ser bastante conciliadora em relação às opiniões do filho, pois assente *“é, tem gente que fala”*.

O pai reafirma sua opinião a respeito de que o fato de que os pais precisam trabalhar e deixar seus filhos na creche acaba constituindo uma espécie de agente monolingualizador em português:

“ali que nem eu, eu digo, hoje em dia, eles, as pessoas, que nem o pai trabalha fora, a mãe trabalha fora e a criança já vão desde pequeno (...) desde bebê na creche (...) quando se aprendem a falar, e aprendem no jardimzinho, já tá ali na creche, né (...) já vai o brasileiro né? (...) chega em casa, depois, fim de semana, com os pai, né, os pai falam alemão né e ne::m nem dão bola, eu acho” (BD2, Pai)

A mãe se lembra de um exemplo de criança que fala alemão, e o elogia:

“Quem fala alemão bonito é é aquela filha do Vôvo, a neta do Vôvo, me:u, uma vez ela tava no ônibus tu:do, tudo tudo alemão (...) me:in...essa tudo é tudo em alemão... mein Gott” (BD2, Mãe)

A entrevistadora auxiliar se manifesta a esse respeito fazendo uma afirmação que vem a ser de grande valia para a interpretação de uma possível razão pela qual a referida criança fala alemão: a avó da menina só fala alemão com ela, e ela vê todos à sua volta interagindo em alemão.

Outro aspecto interessante a ressaltar são as interjeições *mein* e *mein Gott* (meu e meu Deus, respectivamente, em alemão), utilizadas em meio à fala em português – marcas lingüísticas e identitárias do português de contato falado da localidade.

Os pais do falante selecionado aprenderam primeiramente a língua alemã, no ambiente familiar, e depois o ‘brasileiro’ na escola. E seus pais não falavam português.

“era alemão em casa, mas depois na escola era a complicação aquela... Pra poder pegar o sotaque do brasileiro.” (BD2, Pai)

No decorrer da conversa, eles declaram sua real opinião acerca dos filhos, a de que estes são monolíngües. O pai cita inclusive o caso de uma cunhada bilíngüe que se refere aos sobrinhos em português porque estes não entendem o alemão.

Portanto, tem-se outro caso, bastante semelhante ao anterior, de substituição lingüística do alemão pelo português na transmissão intergeracional: avós monolíngües em alemão, filhos bilíngües em português e alemão (sendo esta a língua materna) e filhos com o português como língua materna. De modo geral, porém, perpassa a fala dos pais de BD2 uma tentativa de justificar sua escolha lingüística na educação dos filhos, atribuindo à escola não apenas a culpa desse processo como também a responsabilidade por tudo que tem a ver com a língua. Em nenhum momento, ou raramente, os pais assumem a si a possibilidade de uma educação bilíngüe, mesmo porque a versão oficial reconhece apenas o português como língua legítima e politicamente adequada. Mesmo que, no discurso, reconheçam a importância de “saber várias línguas”, em algumas falas parecem quase comemorar o fato “surpreendente” de seus filhos serem “monolíngües”, sobretudo a menor, contrariamente ao caso – descrito como exótico – da sobrinha que fala “um alemão bonito”. Enfim, não há mais nada a “temer”; a família está cumprindo com o que a escola e o Estado, no seu entender, esperam dela: que falem português, de preferência sem nenhuma marca do alemão.

Quanto à interação nos diversos locais da cidade (posto de saúde, prefeitura, etc), a língua que os pais mais falam é o português, demonstrando que, institucionalmente, o português vem traçando um movimento de substituição do alemão, com a ressalva de que “*se é alemão, né, aí o cara fala em alemão, mas assim na maioria é brasileiro, né*”.

Quanto ao uso de alemão na escola, nenhum deles sofreu punições ou castigos ou sabe de casos em que tenha havido uma proibição forte. O que por vezes poderia acontecer era uma leve chamada de atenção.

“Na época não, aí eles chamavam a atenção só, né: “é o brasileiro hoje não é o alemão”. Às vezes tu tu falava o brasileiro e tu não sabia assim explicar direito e falar. Aí a professora ajudava e chamava atenção” (BD2, Mãe)

Ao comparar o ‘alemão da Alemanha’ e o ‘alemão deles’, os pais somente percebem haver diferença, mas não estabelecem valoração de nenhuma das variedades. Se houvesse ensino de uma das variedades, porém, eles prefeririam a da localidade, para valorizar suas raízes – escolha que poderia denotar valoração positiva e identificação com a língua alóctone.

Já ao comparar o português de monolíngües nesta língua e o dos bilíngües, os pais percebem este último como sendo “*mais atrapalhado*”, por haver troca de letras, como < s > e < z >, < t > e < d >, etc.. O termo *atrapalhado* não necessariamente apresenta o estigma, o preconceito lingüístico que termos como *errado* sugerem.

Ao perguntar se foi ensinado alemão ao filho, este toma a iniciativa de responder, criando uma situação fantasiosa, idealizada, do que talvez ele gostaria de que tivesse acontecido:

“eu falava em alemão assim na escola. Comecei a falar em alemão. Depois aprendi a língua portuguesa” (BD2, Filho)

A mãe, imediatamente, corrige-o dizendo que não, que ele já sabia português, ao que ele acede dizendo um ‘é’ ligeiramente envergonhado. Nota-se, por meio deste exemplo, a forte identificação positiva do filho entrevistado com a língua alemã.

Uma entrevistadora auxiliar (que, por ser a primeira entrevista, foi convidada a colaborar, manejando o gravador e tomando notas), nesse ponto, manifestou-se, reclamando que é a única na família que não fala alemão. Assim como eu, entrevistadora principal, monolíngüe, não consegui me abster durante as entrevistas, ela, igualmente monolíngüe, também sentiu a necessidade de expressar seu descontentamento. O casamento de seus pais é do tipo exogâmico (o homem pertence a uma etnia diferente daquela da mulher), mas seu pai aprendeu a falar alemão depois de casado, após os 20 anos de idade. A entrevistadora auxiliar atribui a diferença entre o irmão dela, que fala alemão, e ela, monolíngüe em português, ao fato de que ele somente foi para a creche quando já era mais velho. O pai entrevistado ressalta “*e que nem, ele se criava mais com a vó, né? Eles tava sempre junto.*”, ao que ela acrescenta que os vizinhos, amigos de seu irmão, também falam alemão. Novamente, interpõe-se a questão do interlocutor, ou dos *domínios* elencados por Schmidt-Rohr (1936, apud FISHMAN, 1972): tanto a família como os amigos se constituem como fatores relevantes tanto para a aquisição da língua alóctone quanto para a manutenção do bilingüismo.

As empresas instaladas no município também foram apontadas como forças propulsoras no sentido da substituição lingüística do alemão pelo português. Fica bastante marcado, pelo relato do pai, que existe uma série de mitos lingüísticos (ALTENHOFEN, 2004) no discurso dos colegas de trabalho monolíngües:

“que nem tu tá às vezes quando tu tá... Que nem eu trabalho na empresa, né, às vezes tu tá entre dois três alemão conversando e vem um brasileiro, sabe, junto, né, aí começa a reclamar, né, “tira essa batata da boca” (...) e “para de falar alemão e: (...) “fala uma língua que todo mundo entende” e tudo que é coisa. Mas às vezes o cara se sente melhor, se tem três quatro alemão junto conversando, né, em alemão, né, que é fác... mais fác... mais...(0.5) (...) às vezes, no início que eu trabalhava na firma até quando eu chegava num alemão conversar com um alemão falar em português, eu até me sentia envergonhado, né “é, ele quer ser o tal?”, né, que os outros achavam, né, mas... Tudo muda, né? Mas, agora, que nem, agora se cuida, já. Quando tem um cara diferente junto, né, pra falar (0.5) em português.” (BD2, Pai)

O depoimento registra a existência de preconceitos lingüísticos por parte de falantes e a violação dos direitos lingüísticos dos falantes da língua minoritária. Infelizmente, são questões não tratadas pela escola e pela administração local, as quais permanecem omissas em uma tarefa que lhes caberia: discutir e tratar, promovendo o respeito e a tolerância através da reflexão sobre o real papel da diversidade lingüística no mundo atual.

A frase *“Tira essa batata da boca”*, proferida por um monolíngüe em português como protesto e reclamação pelo fato de um bilíngüe estar falando alemão enquadra-se no mito descrito por Altenhofen como *a deturpação da língua minoritária ou dialeto de imigrantes*. Da mesma forma, *“fala uma língua que todo mundo entende”* pode se enquadrar no mito *eles não querem se assimilar*, ou mesmo no *mito nacionalista “fale português, você está no Brasil”*. O falante tenta se justificar, humildemente, como se fosse preciso apresentar uma explicação para o fato de ele preferir usar sua língua materna entre colegas que, por sua vez, também preferem usar a mesma língua, possivelmente pelo mesmo motivo. Ele ressalta o fato de se sentir mais à vontade falando alemão, hesitando na escolha das palavras (afinal, ele está diante de duas bilíngües passivas - as entrevistadoras) e em dizer que o alemão é mais fácil. Para ele, no entanto, é a língua mais fácil, a mais natural, a que lhe faz sentir bem, características estas comuns à língua materna de qualquer indivíduo. Inclusive, falar português com pessoas cuja língua materna o pai sabia que também era alemão, como mostra o seu discurso, causaria um certo mal-estar, pois poderia ser interpretado como algo forçado para chamar atenção.

As intervenções da mãe, como por exemplo, *“porque eles acham que tu fala às vezes mal da pessoa e eles não entendem, né?”* (referindo-se aos comentários que o pai teceu,

comentados acima) e “*eles querem saber o que que tão falando*” (logo após outro comentário do pai) parecem buscar uma justificativa em relação a ela própria e seu círculo social. Disse o pai que os cunhados dele (irmãos dela) não sabiam alemão e que ela não sabia diferenciar direito alguns números, ao que ela assentiu. Talvez ela esteja em um caminho intermediário, de um bilingüismo não tão fluente quanto o dele, mas não incipiente como o do filho.

Novamente aparece o preconceito, o mito de *deturpação da língua minoritária ou dialeto de imigrantes* no seguinte comentário que os monolíngües fazem a respeito dos bilíngües “*e às vezes tu... Tem gente junto que não entende o alemão, né, aí eles começam a reclamar o racismo eles chamam de racismo*”. Racismo, falar a língua materna?

Transparece, mais para o final da conversa, que aspectos de vocabulário básico da língua alemã como meses, anos, e números estão sendo ensinados pelo pai ao seu filho, e ambos demonstram um certo orgulho em falar dessa atividade, reforçando, com isso, não somente sua relação de pai e filho, mas também toda uma identidade assumida por ambos, preservada pelo pai e admirada e almejada pelo filho.

A família estabelece, ainda, uma pequena discussão, na qual, de um lado, o pai busca alternativas para a revitalização do bilingüismo na região, a começar pelo ensino de alemão já nas creches; e de outro a mãe e a entrevistadora auxiliar argumentam que não seria possível uma medida como essa, porque os pais já estão deixando de falar alemão com os filhos, aliado ao fato de muitas crianças que ficam na creche serem filhas de monolíngües em português. Em outras palavras: o discurso é de exclusão ao bilingüismo. A criança vinda de fora não deveria ter de passar pelo processo de aprender mais uma língua, língua essa que ainda é bastante falada na comunidade; mas sim, o inverso: uma criança da própria comunidade, filha de bilíngües, deve se monolingualizar, assimilar-se.

A atitude da família BD2 parece consistir, acima de tudo, em adequar-se ao contexto que, a seu ver, exige o uso do português, e está disposta a abrir mão do alemão, sobre o qual recaem preconceitos lingüísticos. Por alguma razão, o filho mais velho – que se opõe à mais nova – parece lamentar, mesmo de forma inconsciente, a perda do alemão, imaginando uma proficiência e uma relação para além do concreto.

3.4.3 Família de falante bilíngüe, frequência de uso rara, pais bilíngües (BR 1)

Segue, inicialmente, um quadro descritivo do perfil sociocultural básico da família BR1:

Tabela 12 – Descrição da família BR 1

Membro da família	Idade	Escolaridade
Pai	46	5ª série do Ensino Fundamental
Mãe	54	3ª série do Ensino Fundamental
Filho	27	5ª série do Ensino Fundamental
Filho	23	5ª série do Ensino Fundamental
Filha entrevistada	12	5ª série do Ensino Fundamental

A entrevistada que preencheu o questionário escrito declarou-se bilíngüe com rara frequência de uso da língua alemã. Sua mãe, logo no início da conversa, diz “*ela fala ela entende tudo. Falar é difícil ela falar*”. E o pai complementa “*muito pouco. Muito pouco.*”

Apontam que, no passado, usava-se mais a língua alemã e imaginam que hoje em dia, somente cerca de 20% dos habitantes do município ainda se comuniquem nessa língua, sendo essa porcentagem composta em sua grande maioria por pessoas mais velhas. O prognóstico por eles apontado é sombrio, como se pode constatar no excerto abaixo:

“M – eu acho que com o tempo isso o pessoal vai deixar de falar o alemão

P – se continuar assim, sim

M – que nem as crianças não aprendem mais alemão

M – aula, creche, aí não

P – ninguém mais fala alemão

M – [eles não se interessam

E – [na aula e na creche não...

M – na creche é só português” (M – Mãe BR1, P – Pai BR1, E – entrevistadora)

O casal, ao conversar, usa a língua alemã, mas com a filha, fala português. A filha de 12 anos, que classificou a si mesma como bilíngüe que usa a língua de imigração raramente,

tem dois irmãos mais velhos (um com 23 anos e o outro com 27) e ambos falam alemão, sendo inclusive a língua que mais usam para falar com seus pais:

*“P – preferência deles do Valdo e do Volmir eles preferência deles eles falam mais alemão
M – é
P – em casa.
M – alemão”* (M – Mãe BR1, P – Pai BR1)

Os motivos apresentados pelos pais para a situação – na qual a própria filha deles se inclui – de substituição do alemão pelo português são, respectivamente, a creche e o colégio. A menina frequentou a creche até os seis anos, porque os pais trabalhavam fora. Estabelece-se aí, um contraste entre ela e seus irmãos mais velhos, que não foram criados na creche, mas sim em casa. Novamente, são apontadas razões externas para justificar a substituição lingüística: aula, creche, desinteresse “deles”. Não há, novamente, nenhuma menção ao papel do pai nesse processo.

Percebe-se um preconceito lingüístico, por parte da filha mais nova, em relação à língua alemã. Esse preconceito transparece na fala da mãe: *“às vezes a gente ela eu falo em alemão com ela e ela diz “mãe (0.2) fala direito... Aí eu tenho que ir pro português.”. “Falar direito”* significaria falar português e, paralelamente, fica clara a idéia de que expressar-se em alemão é falar errado, um dos preconceitos descritos por Altenhofen (2004): a deturpação da língua minoritária.

A primeira língua falada pelos pais foi o alemão, sendo o português aprendido depois, via escola. Pode-se dizer que os pais deles não falavam português. *“Muito pouquinho”* é o que o pai ressalta sobre o quanto seus pais sabiam português. A mãe afirma que os pais não sabem. Novamente, vê-se, na transmissão intergeracional, um processo de substituição lingüística do alemão pelo português: os avós eram monolíngües em alemão (ou incipientemente bilíngües); os pais, bilíngües em alemão e português; os filhos mais velhos, idem; e a filha mais nova, tem um bilingüismo incipiente.

No meio social, a preferência natural dos pais é pelo uso do alemão. Só usam português com os monolíngües nessa língua. A mãe faz críticas a atendentes, afirmando que *“a maioria não quer mais nem falar alemão”* e aponta: *“quando a gente começa a falar alemão ‘ah, eu não entendo’. Isto eu não acho certo porque num lugar assim devia ser uma pessoa que entende os dois lado, né?”*. Este discurso aponta para o desejo de valorização e revitalização do alemão como língua de interação social na localidade e a identidade, o *“sentir-se em casa com a língua do grupo social a que se pertence”*.

Quanto à variedade do alemão falado no município, a mãe aponta que é diferente do alemão falado na Alemanha e o pai ressalta: “*mas é que eles falam o alemão direito, o correto*”, ao que a mãe complementa: “*sim. O nosso alemão dizem que é o que não tá certo*”. Nota-se, aí, a disseminação do preconceito lingüístico através da eleição de somente uma variedade como válida, correta. Porém, o pai e a mãe parecem talvez discordar em relação a esse ponto: a palavra *dizem*, na fala da mãe acima mostra que ela não necessariamente se assume como “um dos que dizem”. O pai afirma que o alemão que eles falam é *meio quebrado*, e a mãe replica “*é que é como a gente foi ensinado (...) como os pais ensinaram*”. Novamente, ela apresenta uma espécie de valorização implícita em seu discurso ou, pelo menos, uma redução da sub-valorização, uma negação do estigma.

Sobre a importância de falar alemão, a mãe ressalta que é a língua dos antepassados e que por isso os jovens também deveriam sabê-la. Já o pai levanta a questão mercadológica, apontando que pessoas que saibam alemão têm maiores chances de conseguir emprego na localidade. Ambos ressaltam que não existem escolas que ensinem alemão, e a mãe aponta que seria importante haver esse ensino, mas não está certa sobre qual variedade deva ser contemplada. Na verdade, essa incerteza parece ser apenas superficial, de certa forma a mãe sugere que a variedade do alemão falada em Vale Real seria adequada, embora haja os que não pensem assim:

“Sei lá... Dizem que o certo certo é o de Alemanha, mas... Que o nosso é meio atravessado. É que a gente se entende, né?” (BR1, Mãe)

Para eles, o português é mais fácil de aprender do que o alemão, que é uma “*língua pesada*”, e quem fala alemão, ao falar português, “*tem coisas que sai meio atravessado (risos)*”. As marcas na fala são comumente associadas a aspectos negativos, e não a aditivos. Quando uma pessoa apresenta marcas lingüísticas características do alemão no seu português falado e estas não comprometem a compreensão do que é dito, o único problema real que pode surgir – e seguidamente surge – é o preconceito lingüístico em relação à variedade falada, sendo esta estigmatizada, carregada de *status* negativo (embora “*meio atravessado*” não seja francamente pejorativo). Esse preconceito está de certo modo associado ao mito lingüístico descrito por Altenhofen de que “*o bilíngüe não sabe bem nem uma nem outra língua*”, mito esse que pode ser detectado no próprio discurso dos pais, que crêem falar um alemão não correto, ‘quebrado’ e um português ‘atravessado’.

Em relação a punições sofridas no passado, na escola, a mãe conta sua experiência:

“eu me alembro quando eu fui na aula quando a gente falava alemão, era castigo.(...) era castigo. Porque eu tinha uma professora. Ela mora ali embaixo, a... M. K., dá aula no: Bernardo Petry (...) ela dava castigo a gente tinha ficava de recreio” (BR1, Mãe)

E, logo em seguida, critica as atitudes tomadas pela escola, ressaltando que o que outrora foi proibido e punido com castigos, hoje em dia, é desejado pela comunidade: que as crianças falassem alemão. Este discurso da entrevistada de que a comunidade de Vale Real desejaria que suas crianças e seus jovens falassem mais o alemão pode ser tomado como argumento para que um projeto de implementação de políticas lingüísticas de revitalização ao alemão na localidade seja proposto.

3.4.4 Família de falante bilíngüe, frequência de uso rara, pais bilíngües (BR 2)

Antes de passar à análise e interpretação dos dados da entrevista, vejamos a tabela a seguir, com a descrição do perfil sociocultural da família BR2:

Tabela 13 – Descrição da família BR 2

Membro da família	Idade	Escolaridade
Pai	53	8ª série do Ensino Fundamental
Mãe	52	5ª série do Ensino Fundamental
Filho 1	24	8ª série do Ensino Fundamental
Filho 2	22	8ª série do Ensino Fundamental
Filha 1	20	3ª série do Ensino Médio
Filha 2 (entrevistada)	16	1ª série do Ensino Médio

Esta conversa é bastante peculiar, pois contou com a participação da mãe da pesquisadora na casa dos entrevistados, dado que são vizinhos. Uma vez sabendo dos

objetivos deste estudo, pedi a ela que não opinasse nas respostas dos entrevistados – e, inclusive, interrompi-a uma vez, pois as questões identitárias impeliram-na a se manifestar.

Trata-se de uma família indicada pelo diretor da escola, mas que a pesquisadora já pensava em entrevistar, por conhecer previamente sua história em relação ao bilingüismo. Ao analisar a conversa, percebeu-se que – novamente – por vezes, a pesquisadora interferiu, ainda que de forma inconsciente, no que os pais responderam, talvez por imaginar já saber o que diriam – de forma que o que eles realmente responderiam permanecerá, talvez, incógnito. Essa atitude não consciente remete ao que Skutnabb-Kangas (1981) afirma a respeito de a visão de mundo do pesquisador interferir na escolha, na coleta e na interpretação dos dados. O autor afirma, ainda que, no lugar de buscar transmitir neutralidade, deve-se descrever a posição e os critérios adotados. Esta é uma ressalva necessária para o andamento da análise.

Os pais dizem que falam só alemão entre si, e “*metade ou mais*” em geral e com os filhos. Seus pais falam / falavam com eles somente em alemão – eles (filhos) foram aprender português depois dos 10 anos de idade, na escola.

Eles consideram que cerca da metade, ou mais, fala alemão em Vale Real, mas crêem que é um número pequeno se considerado que, segundo dizem, “*a maioria é alemão aqui*”. O prognóstico apontado é que o português vai ser cada dia mais falado e que o alemão tende a desaparecer.

A visão que os pais têm da língua portuguesa que aprenderam é deturpada. Embora ambos se comuniquem perfeitamente nessa língua, declaram falar errado:

*“M – pouco que a gente aprendeu fo:i na escola e errado ainda
M – porque o meu professor que eu tinha (2.0) falava mais ou menos que nem eu falo hoje.
P – ou pior ainda.” (M – Mãe BR2; P – Pai BR2)*

Reconhece-se, novamente, a escola como o lugar de aprendizagem do português. Apesar disso, falavam alemão na escola, mas os professores não queriam que eles falassem outra língua que não o português. Não eram punidos, mas advertidos para falarem o português. O pai argumenta: “*a gente não sabia falar outra língua*”, ao que a mãe complementa “*não queriam, mas o pior é que a gente não sabia falar aí tinha que se virar do jeito que dava*”. Aqui nota-se uma tentativa de silenciamento do bilingüismo.

No ambiente social, a preferência dos pais é pelo uso da língua alemã. No posto de saúde e em lojas, porém, como a maioria dos atendentes não fala alemão, eles buscam se adequar e falam português, sendo esta a última alternativa:

“só se a gente se sente obrigado a falar, né, tem a pessoa que não entende alemão, essas coisas” (BR2, Mãe)

No ambiente do armazém, a situação é inversa. Como se pode observar, os pais de BR2 ressaltam constantemente que falam *errado*, que há os que falem *pior*, etc:

“são: os donos são alemão, como é que nós vamos pedir as coisas em português se eles são alemão?(...) falam pior que nós” (BR2, Mãe)

O alemão falado na região é reconhecido pela mãe como sendo a variedade Hunsrückisch:

“wat mia spreche hier is net rischtisch Deitsch, mia spreche hier Hunsrückisch, hat die immer gesód. (...) ob dat jetzt rischtisch sehn oder net, eu não sei, ob dat rischtisch est. Well die rischtisch Deitsch é bem diferente, Hoch Deitsch”¹⁹ (BR2, Mãe)

É interessante notar uma alternância de códigos do alemão para o português através da presença de elementos discursivos marcadores de ênfase da entrevistada. Pode-se notar também que, primeiramente, essa variedade é julgada negativamente pela mãe, que aponta a variedade como ‘alemão não correto’. No decorrer da entrevista, porém, há uma relativização desse julgamento por parte do pai:

*“é o alemão que nós: (2.0) a gente se criou com esse alemão”
“não, a gente se se criou com essa língua (0.3) que a gente fala, o alemão (...) brasileiro veio depois.” (BR2, Pai)*

Para eles, é importante falar alemão – além de ser mais fácil para eles – porque:

*“P – todo mundo [fala alemão aqui, por isso que
M – [porque eu acho que a gente tem que se comunicar com vários tipo de pessoas e não só com [um
P [aqui tem duas mil pessoas, tem, uma uma e meia alemão, né? (...) porque entrou só o pessoal de fora que não falam alemão” (P – Pai BR2, M – Mãe BR2)*

É interessante notar que algumas vezes, diz-se que só quem veio “de fora” não fala alemão; e outras vezes, na mesma entrevista, quando se está falando sobre o português, o entrevistado afirma que ninguém mais fala alemão. Esse comportamento ambíguo mostra a desorientação da etnia, que se vê numa espécie de fogo cruzado causado pelo não-reconhecimento de seus direitos lingüísticos: de um lado, a cobrança oficial do português e, de outro, a identidade étnica do grupo. Quando a pergunta se relaciona a um dos dois lados (português ou alemão), pode-se constatar que freqüentemente o outro lado é negado,

¹⁹ “o que nós falamos aqui não é o alemão certo, aqui nós falamos Hunsrückisch, dizem. Se é certo ou não, eu não sei, se é certo. O alemão certo é bem diferente, alemão padrão” (Hoch Deutsch) (tradução livre)

acentuando a ambivalência das relações lingüísticas e sociais existentes. Neste sentido, seria papel fundamental da escola e da administração local e oficial a conciliação desses dois pólos como um capital lingüístico legítimo e reconhecido. Isto seria possível através de uma educação bilíngüe salutar, no sentido de uma educação lingüística de valorização da diversidade lingüística e das habilidades comunicativas do indivíduo.

Os pais de BR2, acham que hoje em dia se fala mais português que alemão no Vale Real, devido à televisão, às músicas e ao fato de os jovens saírem mais de casa, “*daí pra eles tudo é mais fácil*”. Além disso, os jovens estudam por períodos maiores (antigamente, a maioria estudava até a quinta série do Ensino Fundamental).

Quando foi feita a pergunta sobre o português do falante bilíngüe, a pausa foi consideravelmente grande (observar excerto abaixo). Isso talvez se deva à entrevistada ter um histórico de humilhações em razão das marcas do alemão presentes em seu português, como por exemplo, o fato de que os próprios filhos chegam a rir dela. Embora ela seja bilíngüe e, ao usar o português, sua fala seja compreensível, esse histórico a fez desenvolver uma certa resistência em falar português:

“E – e vocês acham que tem alguma diferença assim se uma pessoa sabe falar português e alemão, como é que é o português dessa pessoa? É diferente?”

(2.0)

M – É

P – sotaque é outro

E – sotaque?

M – completamente diferente do que uma pessoa que (0.3) nasceu aprendendo sabe direto falar o alemão é completamente diferente (...) eles falam corretamente (...) e os que n, pessoas que nem nós, pra nós é difícil dobrar a língua, a gente não consegue. (0.7) É difícil. (1.4) Então a gente só fala quando se sente obrigado a falar.” (P – Pai BR2, M – Mãe BR2, E – Entrevistadora)

Em relação à criança aprender duas línguas desde pequeno, os pais acham muito positivo, uma vez que crêem que ela irá “se virar”, “se defender” melhor. Sobre falar o alemão em casa para que os filhos o adquirissem, a mãe afirma que

“a gente achava assim, o português eles vão aprender no colégio então era mais fácil pra nós ensinar eles a falar em alemão (0.5) porque o português ia vir espontaneamente” (M – Mãe BR2)

Esta postura distingue fortemente esta família das anteriores. Considerando, porém, que a aluna respondeu no questionário escrito, que falava “raramente” o alemão, fica a pergunta se a esta tese corresponderia também a prática regular de uso do alemão no ambiente familiar. E, se sim, que outros fatores teriam interferido para a aluna responder que

“raramente” falava alemão, uma vez que, em casa, segundo os pais, “se falaria alemão, pois o português se aprende facilmente na escola”?

Já em relação ao ensino formal de alemão, entre o Hunsrückisch e o Hochdeutsch, a mãe prefere o “*alemão legítimo*”, o padrão, para que os jovens possam “*se comunicar melhor*” e o pai, por sua vez, preferiria a variedade local.

*“P – ah, eu acho que o nosso era melhor pra nós aqui. Jamais falaram o outro.
E – ãhã (assentindo).
P – o outro a gente não entende
M – no Va:le sim. Mas pras pessoas (0.2) poder se comunicar com outras pessoas de fora seria melhor o outro.”* (P – Pai BR2, M – Mãe BR2, E – Entrevistadora)

A respeito de proibições ao alemão impostas no período de nacionalização do ensino, eles não se lembram exatamente quem, mas que pessoas teriam sofrido maus tratos físicos por falar alemão, e que fiscais as prendiam.

*“P – ele pegava os os que falavam alemão e era na época da guerra
P – (incompreensível) prefeito
M – sub-prefeito
P – é naquela época
E – e aí batiam nas pessoas?
P – sim
E – prenderam alguém?
P – prenderam.
E – prenderam os alemães?
P – não sei mais quem. Tem gente que sabe isso.”* (P – Pai BR2, M – Mãe BR2, E – Entrevistadora)

A filha que respondeu o questionário escrito aplicado na escola central do município declarou-se bilíngüe com raro uso do alemão. Ao conversarmos com os pais, eles consideram sua filha bilíngüe do tipo passivo (entende bastante, mas não produz, ou produz pouco).

Dos quatro filhos do casal, apenas a mais nova (entrevistada através do questionário escrito) não fala alemão de maneira fluente. Os dois mais velhos falam fluentemente, porém pouco. A terceira fala com fluência, também pouco, mas “*é, mas tudo meio:: virado*”. A mais nova parece ter uma habilidade restrita:

*“M – ela só fala em alemão quando ela quer fazer uma brincadeira, uma gracinha, senão ela fala tudo em português
M – ela fala tudo atravessado
P – ela não sabe falar
M – as palavras não saem como deveriam”* (P – Pai BR2, M – Mãe BR2)

O que eles afirmam ter feito a diferença nesse processo de substituição lingüística em graus diferentes, conforme a idade dos filhos, foram o círculo de amizades e a televisão. A

mãe se refere a mim com uma pitada de ironia: “*companhia e: televisão (...) Vizinhos que vieram morar do lado, sabe (...) que vieram de fo:ra, de lo::nge...*”.

Depois que se considerou a entrevista como concluída satisfatoriamente, a conversa prosseguiu da mesma forma, com o gravador ainda ligado, e a mãe complementa, em alemão, que acha que a filha não entende tudo:

”M – Paula menne ich net dat tut dat alles vastehn²⁰

E – não?

P – acho que não

M – muita coisa ela também pergunta ‘que que é isso?’” (P – Pai BR2, M – Mãe BR2, E – Entrevistadora)

Portanto, mais uma vez, percebe-se haver um movimento de substituição lingüística do alemão pelo português em andamento nessa família: avós bilíngües ou monolíngües em alemão, pais bilíngües, filhos mais velhos bilíngües, filha com competência mais restrita e filha mais nova com um bilingüismo mais passivo e com alguns problemas de compreensão da língua alóctone. Os fatores que parecem ter fomentado essa substituição seriam a interação diária em português da falante com seu círculo de amigos e uma postura permissiva dos pais em interagirem em português (língua que, inclusive declararam lhes ser mais difícil e anti-natural) com a filha a maior parte do tempo.

3.4.5 Família de falante monolíngüe em português, pais bilíngües (M 1)

O perfil sociocultural da família M1 é o seguinte:

Tabela 14 – Descrição da família M 1

Membro da família	Idade	Escolaridade
Pai	45	3ª série do Ensino Médio
Mãe	39	4ª série do Ensino Fundamental
Filha entrevistada	14	8 série do Ensino Fundamental

Esta família é composta por três pessoas: o casal e a filha (entrevistada através do questionário escrito). A mãe veio de Santa Catarina para o Vale Real aos sete anos, e sua primeira língua foi o alemão. O pai, natural de Vale Real, também adquiriu primeiro o alemão, e ambos aprenderam o português através da escola e na interação na comunidade:

“P – na escola e na vida” (M1, Pai)

“M – sim, na marra (risos)” (M1, Mãe)

Já seus pais sabiam apenas *“se defender”* em português, isto é, tinham proficiência relativamente limitada. A língua familiar sempre foi o alemão, tanto na família da mãe quanto na do pai. O casal fala praticamente só alemão entre si e, detalhe interessante, inclusive com a filha, que se declara monolíngüe em português, o alemão é a língua mais usada. A mãe aponta:

“ Com ela também, só falo alemão em casa, não sei que que (...) ela, ela não fala, ela sa... ela entende (0.3) tudo. Só não fala (...) ela tenta falar, mas não... não sai certo.”
(M1, Mãe)

Os motivos apontados pelo pai para a substituição, por ele detectada, do alemão pelo português são a escola, o trabalho e as pessoas que vieram de outros locais para habitar no município. Ele afirma que *“no passado, aqui no Vale, era praticamente só alemão. Só.”* Hoje em dia, segundo ele, fala-se *“mais português”* na localidade, detectando uma força monolingualizadora presente na sociedade que chega a, por vezes, influenciar o ambiente familiar:

“é próprio jeito, no meu trabalho, na escola, trabalho das pessoa, tudo tudo influi, né, no caso, uma coisa puxa a outra, né, daí tu tu chega em casa às vez começa a falar em português com ela, mas daqui a pouco não, vou, é alemão, né, é alemão, né?”
(M1, Pai)

Os pais acham que cerca da metade dos habitantes de Vale Real, 2500 habitantes, falam alemão, e que esse número é baixo. *“Já é pouco por Vale Real ser um município de alem::ão, né?”*, afirma o pai. Eles crêem que o alemão tende a ser substituído pelo português:

“P – o alemão vai diminuir

M – vai, vai. Não, mas os velhos ter, só, que nem nós, nós vamos falar, continuar, mas agora os jovens, agora em diante, pode ter certeza que ninguém mais vai se interessar em falar alemão” (M – Mãe M1, P – Pai M1)

O pai declara não ter sofrido nenhuma punição ou constrangimento por falar alemão na escola, uma vez que, à época deles, já não havia a proibição:

²⁰ “A (Ana) Paula eu acho que não entende tudo.

“nossa nosso tempo não tinha mais aquela censura né que não podia, quando eu fui na escola já não tinha mais, tinha passado, podia falar alemão” (P – Pai M1)

A mãe, porém, no decorrer da entrevista, lembra-se de uma professora dela, no Vale Real, que não permitia que se falasse alemão, mas que em Santa Catarina era diferente, todos podiam falar a língua alóctone. A maior parte das experiências por ela ressaltadas se passaram em Santa Catarina, fato que possivelmente se deva à carga afetiva que esse local, onde ela passou a primeira infância, desperta.

No tocante a proibições da língua alemã no Vale Real, o pai se lembra, superficialmente, de que comentavam a respeito quando ele ainda era criança, mas não se recorda o quê, exatamente. Lembra somente que contavam que não se podia falar alemão em público, pois isso poderia levar o falante à prisão.

Em relação à língua escolhida para interação no ambiente social, na maioria dos locais (no armazém, nas lojas, na prefeitura, no trabalho, etc.), eles optam pelo português (em contraste com o ambiente familiar, no qual se fala praticamente só alemão), para não passarem pelo constrangimento de serem advertidos a usar o português. Entretanto, tão logo descobrem que o interlocutor também é bilíngüe, eles passam a falar alemão:

“M – óia, se eu conheço a pessoa, né, eu falo alemão, se eu sei que ela sabe falar eu falo alemão (...) só que se eu não se eu não conheço, né, daí eu já

E – [é, se depois tu percebe que ela fala alemão

P – [até que fale

M – depende, tu começa a falar, né, alemão, né, aí ela fala assim “ai, eu não entendo, eu não sei falar”

P – ai, nas lojas também, né, [o cara começa em português, se descobrir que é alemão aí já

M – [daí fica chato

M – ah, daí já a gente conversa alemão” (M – Mãe M1, P – Pai M1, E – Entrevistadora)

Ambos consideram importante falar alemão e, espontaneamente, o pai resalta a importância de se ter alemão nas escolas, como uma forma de evitar o processo de substituição lingüística da língua alóctone pelo português, e possibilitar, ao mesmo tempo, a manutenção dos laços culturais e a interação com a parcela da população mais velha que é bilíngüe incipiente (razão também apontada pela mãe):

“Até na escola deveria se::r introduzido um pouco de alemão ainda né?

M – seria o certo

P – porque daqui a pouco nem com os avôs o cara não fala mais

M – e tem muito, né, idoso que não sabe falar

E – e porque que vocês diriam, assim, se vocês tivessem que dizer por que que é importante falar alemão, o que que vocês iam dizer?

P – bom, duas coisa, né, uma (0.2) é não deixar morrer a (0.2)

M – isso. Tradição

P – a nossa tradição, né, e::: outra os idosos que não conseguem

M – porque minha vó, minha vó não entende nada
P – se não fala nada aí
M – é, daí já é ruim pra ela
P – a bisa da Cíntia
M – ela não fala, ela não entende, daí já é ruim, né?
E – claro
M – eu sempre falo assim pra ela ‘tu tem que começar a falar mais’, né, porque ela entende, né, mas (0.3) ela se defende com ela ainda ela fala, né, mas não é fácil.” (M – Mãe M1, P – Pai M1, E – Entrevistadora)

A variedade do alemão falada no município, que o pai conhece como ‘Hunsrück’, apresenta diferenças em relação ao alemão ‘da Alemanha’ (que a mãe aponta como sendo o correto), e não possui o *status* de língua, mas sim o de dialeto (com toda a carga depreciativa que esse conceito por vezes carrega):

“M – é uma diferença grande! Porque ele fala uma língua e nós;... acho que nós falamos errado
P – como é que é? O nosso é tileto? Acho que nosso é que é o tileto?
F – dialeto?
P – dialeto, é, dialeto, é. O deles é o...
M – eles que falam certo” (M – Mãe M1, P – Pai M1, F – filha)

Por esse motivo, para eles, porém, o alemão a ser ensinado nas escolas deveria ser o padrão, o ‘alemão mesmo’ (é possível notar, através do uso dessa expressão, que a variedade falada em Vale Real não é por eles reconhecida como língua, não tem prestígio e é menos importante):

“E – ahã (assentindo). Vocês gostariam que a Cíntia tivesse alemão na escola? (1.0)
P – alemão mesmo? Seria interessante.
E – qual vocês iam preferir se fosse, assim, pra escolher um dos dois, o aqui da região ou...
P – o alemão, mesmo, da Alemanha.
M – seria o mais importante, né” (M – Mãe M1, P – Pai M1, E – Entrevistadora)

O português dos bilíngües é visto como incorreto pelos pais, devido às marcas de interferência do alemão. Identifica-se, por trás dessa visão, o mito, descrito por Altenhofen (2004), de que “o bilíngüe não saberia bem nem uma nem outra língua”:

“P – não, não, é::: o nosso português é muito
M – a gente fala muito errado
P – é muito errado
M – realmente, a gente troca muito
P – troca as letra, no falar, no próprio falar, o pê pelo pê (b), o cê (z), ésse...
P – troca muito” (M – Mãe M1, P – Pai M1)

Apesar da presença de alguns preconceitos lingüísticos, pode-se apreender da fala dos pais que eles têm orgulho de sua identidade e mantêm a língua que falam por questões igualmente identitárias. Já a filha é por eles incluída na categoria bilíngüe passivo ou incipiente, ainda que a própria se declare monolíngüe. Pode-se constatar, igualmente, um

processo de substituição lingüística do alemão pelo português em andamento através da análise intergeracional: avós monolíngües em alemão ou bilíngües (incipientes, ou não), pais bilíngües e filha bilíngüe passiva, com competência em alemão bastante limitada.

3.4.6 Família de falante monolíngüe em português, pais bilíngües (M 2)

Vejamos, inicialmente, o perfil sociocultural da família M2:

Tabela 15 – Descrição da família M 2

Membro da família	Idade	Escolaridade
Pai	55	5ª série do Ensino Fundamental
Mãe	42	8ª série do Ensino Fundamental
Filho	21	Ensino Superior Incompleto
Filha entrevistada	16	8ª série do Ensino Fundamental

Os pais normalmente falam alemão entre si e muitas vezes com o filho mais velho (vinte e um anos de idade). Como a filha entrevistada não fala alemão e pouco entende, com ela, eles falam português. Esse filho mais velho, segundo relato da mãe,

“teve dificuldades na escola, porque na escola ele começou a aprender a falar o português (...) até: ele teve dificuldades de brincar, de se entender com o Renan (primo e vizinho da mesma idade), o Renan não entendia alemão, e o Régis não sabia falar o português. (...) aí os dois brincavam mas não se não não se entendiam não não conseguiram falar um com o outro” (M2, Mãe)

O relato acima, a respeito da experiência de aquisição das duas línguas por parte do filho mais velho coincide com o que seus pais viveram: ambos também adquiriram primeiro o alemão, na família (porém, os pais destes não falavam português), e o português foi aprendido na escola.

Segundo eles, há vinte anos, praticamente todos no município falavam alemão; e hoje em dia, para o pai, a situação permanece a mesma. Já a mãe aponta para o fato de que somente a maioria das pessoas adultas ainda fala alemão, e “*crianças pouco, jovens também*”. Ela considera baixo o número de falantes de alemão no município. A tendência é, em sua opinião, a substituição definitiva da língua alóctone pelo português, devido a dois fatores principais, a creche e a televisão:

“acho que vai acabar... ah... esquecendo de falar o alemão, porque as crianças desde pequenas já começam a aprender a falar português. É:: de nenê já vão pra creche e lá só falam português. (...) na televisão também só:: É. Só português. (...) e na tevê também só aprendem, aí o alemão vai ficando (0.2) esquecido, né?” (M2, Mãe)

Os pais não passaram por proibições ou castigos na escola ao falarem alemão. Pelo contrário, afirmam inclusive que falavam “*meio a meio assim mais alemão do que português*”, mas a mãe aponta que “*as professoras exigiam falar português pra nós aprender a falar*”, ao que o pai complementa que “*a aula era em português*”.

Sobre proibições na época da nacionalização do ensino, o pai se lembra de duas anedotas contadas pelo pai dele, que mostram saídas divertidas para escapar de punições, e ao mesmo tempo, formas bem-humoradas de expressar a resistência à assimilação forçada, o esforço para manter a língua alóctone e a identidade. As anedotas foram transcritas na seção 3.1 deste estudo (a primeira, sobre a forma de agradecimento “*Danke schön*” e a segunda sobre a música “*Trink, trink, Brüderlein trink*”).

Na interação social, os pais de M2 preferem usar o alemão. Só usam o português com desconhecidos, por não saberem se são bilíngües. Já no trabalho, usam as duas línguas. São empresários, donos de um atelier de calçados que emprega cerca de sessenta funcionários. A tendência natural é começarem falando alemão, mas às vezes precisam passar para o português porque o interlocutor é monolíngüe:

*“M – às vezes do::u (0.3) dou o maior fora quando uma pessoa que é:: (0.3) alemoa, aí fala alemão com ela ‘ai, eu não entendo alemão’ (risos)
E – (risos) que situação...
M – aí a gente acaba: usando mais o português porque (0.5)
E – tem a certeza que vão te entender, né?
M – é, por isso” (M – Mãe M2, E – Entrevistadora)*

A mãe, sobre a variedade de alemão falada no município, hesita um pouco, inicialmente, e depois declara que não julga se tratar de um ‘alemão correto’:

“não sei (0.4) o que eu vou achar, eu aprendi a falar assim desde criança, né (0.3) (...) desde a infância. Não sei se é o: (0.8) correto, ou se é errado (...) a gente tá acostumado assim (...) quer dizer, a gente sabe que não é o correto” (M2, Mãe)

Quando se perguntou se os pais achavam importante falar alemão, deu-se um silêncio de 2.6 segundos, ao que se seguiu a resposta do pai, “*sei lá*”, e mais uma pausa de 0.6 segundo. Estas pausas, bastante longas, apontam para a hipótese de que a resposta seria negativa. A mãe declarou achar importante, e a entrevistadora, perceptivelmente desconfortável com a situação latente da não-importância dada ao alemão, respondeu imediatamente “*ótimo, ótimo*” e perguntou o porquê, ao que a mãe respondeu (e o pai complementou):

“M – Ah, é porque, hã: (2.7) é uma língua a mais que a gente aprendeu a falar e: hoje em dia as crianças já nã:o (0.3) já não têm essa oportunidade.

E – ãhã (assentindo)

P – e é a língua dos nossos antepassados

E – com cer[teza

M – [é” (M – Mãe M2, E – Entrevistadora)

O português de quem fala alemão é visto por eles como “com sotaque” e com uma pronúncia de letras considerada errada, apontando como exemplo as trocas de < t > e < d > e de < p > e < b >.

Os pais ensinaram alemão aos filhos, segundo a mãe, “*porque a gente falava alemão e a gente queria que os nossos filhos também falassem*”. Surge, então, a pergunta: por que a hesitação acima, quando se perguntou sobre a importância de se falar alemão?

Para a mãe, o que fez a diferença entre os filhos, no tocante a falar ou não alemão, foi o fato de que o mais velho, bilíngüe, foi criado com a família e todo mundo só falava alemão, e a mais nova cresceu junto a uma vizinha, da mesma idade que só falava português.

Quando lhes foi perguntado se gostariam que os filhos tivessem alemão na escola, a resposta do pai, de certa forma, mostra uma atitude lingüística de não-transmissão, e talvez até mesmo de assimilação:

“eu acho que não é muito importante (...) mais o espanhol e o inglês (...) seria melhor pra eles”

A mãe considera complicado uma criança aprender duas línguas ao mesmo tempo – o mito de que o monolíngüismo seria a norma, e o bilingüismo, a exceção, quando mais de metade da população mundial é bilíngüe segundo Romaine (1995, p. 09). Ainda de acordo com a mãe entrevistada, sua filha não conseguiu se adaptar ao alemão. A mãe crê que os desenhos animados em português e a interação com os vizinhos foram fatores que levaram a filha a adquirir somente o português.

3.5 Transmissão intergeracional: comparação entre famílias

Em relação às atitudes lingüísticas dos pais, pôde-se verificar a existência de uma correlação entre atitudes positivas dos pais e identificação dos filhos como o bilingüismo: os filhos se declararam bilíngües em português e alemão com freqüência de uso diária da língua de imigração. A família BR1 apresentou uma atitude ligeiramente negativa em relação ao alemão, ainda que com um atenuante: “*é como a gente foi ensinado*”. As demais famílias, duas das quais têm filhos monolíngües em português, demonstram atitudes negativas em relação ao alemão falado em Vale Real, bem como ao português falado pelos bilíngües.

É importante ressaltar, entretanto, que todas as famílias (com exceção de um dos pais) consideram interessante e / ou importante falar alemão, para preservar as origens e a tradição e garantir a comunicação entre os mais velhos e os mais jovens. Esses dados encontram-se compilados e resumidos nas tabelas a seguir:

Tabela 16 – Atitudes lingüísticas dos pais

ATTITUDE LINGÜÍSTICA DOS PAIS ↓	INFORMANTES ↓					
	BD 1	BD 2	BR 1	BR 2	M 1	M 2
em relação à língua alemã de Vale Real	positiva o legítimo é o padrão, o valerealense é o ‘normal’, mas gostam dele como ele é, seria como falar contra eles mesmos	positiva (em relação ao padrão, afirmam ‘é diferente’)	ligeiramente negativa: ‘meio quebrado’ (o padrão é que é o correto), mas ‘é como a gente foi ensinado’	negativa (não é o alemão certo)	negativa (nós falamos o dialeto, os alemães da Alemanha é que falam o certo)	negativa (errado)
em relação a falar alemão	positiva	positiva	positiva	positiva	positiva	relativamente positiva
em relação ao português do falante bilíngüe	positiva	relativamente positiva (‘um pouco atrapalhado’)	relativamente positiva (‘meio atravessado’)	negativa (‘errado’)	negativa (a gente fala muito errado; troca muito as letras)	negativa (‘errado’)

Tabela 17 – O status da língua alemã na visão das famílias entrevistadas

O STATUS DA LÍNGUA ALEMÃ ↓	INFORMANTES ↓					
	BD 1	BD 2	BR 1	BR 2	M 1	M 2
Para os pais, qual a importância de falar alemão?	preservar as origens	não perder o costume	é a língua dos antepassados; conseguir emprego	comunicação com vários tipos de pessoas	manutenção dos laços culturais; poder se comunicar com os mais velhos, monolíngües em alemão	pai: não é importante mãe: manter a tradição

As duas tabelas acima, com todas as ressalvas apresentadas na análise particular, longe de apontarem verdades absolutas, uma vez que existem diferenças entre o que os informantes afirmam e o que pensam ou praticam de fato, sinalizam, no entanto, para alguns fatores de manutenção ou substituição lingüística importantes. O primeiro aspecto é de que há uma correlação entre atitudes positivas e manutenção da língua, ou seja, atitudes positivas tem papel importante para se manter o alemão ou, pelo menos, explicitam o desejo de que se continue a falar a língua de imigração, pois são justamente os pais BD1 e BD2 que apresentam esse comportamento. O segundo aspecto é que funções comunicativas são sempre valorizadas pelo grupo, e é nesse quesito que se vê de forma positiva que se fale alemão na comunidade. Por fim, a questão da manutenção e da substituição da língua de imigração pela oficial não se pode dissociar da aprendizagem dessa língua oficial, no caso o português. Assim, são justamente as famílias com maior substituição (BR2, M1 e M2) que expressam de forma mais veemente a negatividade do português falado por bilíngües.

No tocante à atitude lingüística dos filhos em relação ao alemão, a correlação com o bilingüismo ou monolingüismo desses falantes fica ainda mais clara, dado ser evidente que atitudes positivas levam a uma identificação com o bilingüismo e atitudes negativas, de forma oposta, tendem a fazer com que os falantes se identifiquem com o monolingüismo em português. Outro aspecto relevante é que as atitudes positivas dos pais em relação à língua alemã de Vale Real refletem-se em atitudes positivas nos filhos, e o inverso também se dá: pais com atitudes negativas as têm refletidas nas atitudes dos filhos, como se pode observar através da comparação da tabela a seguir:

Tabela 18 – Atitudes lingüísticas do(a) filho(a) entrevistado(a)

ATTITUDE LINGÜÍSTICA DO(A) FILHO(A) ENTREVISTADO(A) ↓	INFORMANTES ↓					
	BD 1	BD 2	BR 1	BR 2	M 1	M 2
em relação a falar alemão	relativamente positiva	extremamente positiva	negativa (“fala direito!”)	negativa (“só pra fazer piadinhas”)	negativa (“a gente diz pra ela falar mais, mas ela não quer”)	negativa (deboche)

O alemão ainda é falado no interior dos lares das famílias entrevistadas; entretanto, isso se dá com maior freqüência na interação / comunicação dos pais entre si e, em alguns casos, com os filhos mais velhos. Já com os filhos mais novos, em geral, observou-se em todas as famílias entrevistadas uma redução do uso do alemão e conseqüentemente, um avanço a substituição lingüística, observável pela comparação das gerações no eixo da diacronia (ver a esse respeito, na tabela 20, especialmente o caso das famílias BR1, BR2 e M2). Pode-se notar, com isto, que a transmissão intergeracional do alemão parece ter, se não cessado totalmente, ao menos reduzido sua abrangência em relação à geração mais jovem, como se pode ver na próxima tabela:

Tabela 19– O alemão na família

O ALEMÃO NA FAMÍLIA ↓	INFORMANTES ↓					
	BD 1	BD 2	BR 1	BR 2	M 1	M 2
Os pais falam alemão na família?	entre si	às vezes entre si, poucas vezes, com o filho, mais ludicamente	entre si e com os filhos mais velhos	entre si e com os filhos mais velhos	entre si e com a filha (entrevistada)	entre si, o pai com o filho mais velho

Enquanto todos os pais entrevistados aprenderam o português como segunda língua, principalmente via escola, e tiveram como língua materna o alemão, os filhos entrevistados adquiriram como primeira língua o português (embora alguns dos irmãos mais velhos tenham adquirido primeiro o alemão). Outro importante aspecto a ser considerado é que nenhum dos seis falantes entrevistados que se declararam bilíngües na etapa de coleta dos dados

estatísticos e demográficos é totalmente reconhecido como tal por seus familiares. O conceito de bilingüismo parece, portanto, ser variável entre pais e filhos. Uma hipótese a ser cogitada é a de que, para os pais, bilingüismo é baseado em competência lingüística e que, para os filhos, trata-se mais de uma questão de enquadramento em um grupo, em assumir uma identidade bilíngüe que, para eles, parece possuir valor positivo.

Tabela 20 – A(s) língua(s) dos filhos

A(S) LÍNGUA(S) DOS FILHOS ↓	INFORMANTES ↓					
	BD 1	BD 2	BR 1	BR 2	M 1	M 2
Primeira língua falada pelos filhos	filha 1 (11 anos, entrevistada): português filha 2 (8 anos): português	filho 1 (12 anos, entrevistado): português filha 2 (4 anos): português	filho 1 (27 anos): alemão filho 2: (23 anos): alemão filha 3 (12 anos, entrevistada): português	filho 1 (24 anos): alemão filho 2 (22 anos): alemão filha 3 (20 anos): alemão filha 4 (16 anos, entrevistada): português	filha (14 anos): português	filho 1 (21 anos): alemão filha 2 (16 anos, entrevistada): português
O filho entrevistado é considerado falante de alemão pelos pais?	com ressalvas	com bastantes ressalvas (o pai o considera monolíngüe)	não realmente (entende bastante. mas não fala)	não (entende, mas não tudo, e praticamente não fala)	não	não

Os pais entrevistados, em geral, preferem falar alemão na interação social; entretanto, a escolha da língua depende do interlocutor: quando os bilíngües têm dúvidas acerca do bilingüismo ou não de seu interlocutor, interagem em português. Inclusive, foram mencionadas situações de constrangimento por alguns dos informantes terem começado conversas em alemão e sido interrompidos pelos interlocutores, que alegavam não falar a língua de imigração.

No tocante à quantidade de falantes de alemão em Vale Real, as suposições da maioria dos entrevistados apontam para o bilingüismo de metade ou mais da população (à exceção da família BR1, que supõe que 20% da população ainda fale alemão). Entretanto, o prognóstico apontado é a substituição e perda lingüística do alemão, tendo como principais fatores elencados como agentes monolingualizadores em português a escola, a creche, o trabalho, a mídia, os amigos e a população exógena. Esses dados encontram-se também esquematizados sob forma de tabela, e refletem a ambivalência de sentido que os membros da comunidade atribuem ao significado de “falar alemão” e à exigência e ao prestígio de “usar o português” :

Tabela 21 – As línguas do meio

AS LÍNGUAS DO MEIO ↓	INFORMANTES ↓					
	BD 1	BD 2	BR 1	BR 2	M 1	M 2
Língua falada pelos pais em ambientes sociais	preferem o alemão, mas com desconhecidos falam português	português (se é alemão, o alemão, né, mas a maioria é brasileiro)	preferem o alemão. Só usam português com os monolíngües.	preferem o alemão. Só falam o português quando se sentem obrigados	português, a única língua que garantidamente o interlocutor entende	preferem o alemão, português só com desconhecidos ou monolíngües
Quantos habitantes, na opinião dos pais, ainda falam alemão (de 4500)?	4000 (só não os que vêm de fora)	metade (pessoal mais do interior)	cerca de 20%	metade ou mais	de metade a 2500	pai: quase todos mãe: só os mais velhos
Prognóstico dos pais para o alemão	diminuirá o número de falantes, os jovens já não falam tanto quanto os idosos	está acabando, talvez os pais constituam a última geração falante	está acabando, pois não há interesse por parte dos jovens	o português tende a ser mais falado e o alemão, a desaparecer	o alemão vai diminuir. Só os mais velhos vão continuar falando.	o alemão vai diminuir e tende a desaparecer. Os jovens não falam mais
Fatores apontados pelos pais como determinantes da substituição	escola	escola creche trabalho	escola creche desinteresse	televisão músicas festas escola amigos / vizinhos	escola trabalho pessoas que vêm de fora	creche amigos escola televisão

Por fim, no que diz respeito a possíveis políticas e planificações lingüísticas para manutenção e mesmo para a revitalização do alemão em Vale Real, a sugestão dos pais é que seja incluído o ensino de alemão nas escolas. A tabela a seguir mostra que os pais cuja atitude é positiva em relação ao alemão falado na localidade tendem a desejar o ensino de *Hunsrückisch*; os restantes têm opiniões diversas: uns julgam que o ensino deveria ser em alemão-padrão, e para uma das famílias sequer deveria haver ensino dessa língua nas escolas. Estes dados encontram-se esquematizados na tabela a seguir:

Tabela 22 – Planificações lingüísticas sugeridas pelos pais

PLANIFICAÇÕES LINGÜÍSTICAS SUGERIDAS PELOS PAIS ↓	INFORMANTES ↓					
	BD 1	BD 2	BR 1	BR 2	M 1	M 2
Ter alemão na escola? Qual?	sim. Tanto faz	sim. O 'nosso'.	sim. Não sabe	sim. Pai: o 'nosso'. Mãe: o padrão	sim, o padrão (seria o mais importante)	não
Sugestões dos pais	fazer escolas de alemão	ensino de alemão na creche (sugestão do pai)	ensinar alemão nas escolas	-----	ensinar alemão nas escolas	-----

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo sobre a transmissão intergeracional do alemão como língua de imigração em Vale Real, tornou-se possível um entendimento mais claro dos processos envolvendo manutenção e substituição lingüística em especial no domínio familiar, mas também nos domínios da escola, do ambiente de trabalho e do círculo de relações sociais de amizade, vizinhança, etc. A pesquisa na localidade englobou os âmbitos ecolingüístico, sócio-cultural e também histórico, envolvendo coleta de dados estatísticos e demográficos junto à escola central da localidade e à prefeitura, e de entrevistas a famílias bilíngües cujos filhos declararam diferentes graus de freqüência do uso do alemão (diária, rara, nenhuma).

Em relação ao primeiro objetivo estabelecido neste estudo²¹, ao se observar o panorama histórico de Vale Real desde o início da colonização alemã, constatou-se que muitas das características encontradas pelos primeiros imigrantes ao chegarem à localidade favoreceram a *manutenção lingüística do alemão como língua materna e de uso geral*. Esse quadro estendeu-se até, pelo menos, meados do século XX com a instauração da política de nacionalização do Estado Novo, que coincidiu com o período da II Guerra Mundial, e justifica em parte a resistência dos falantes aos fatores que, no contexto atual, sobretudo, poderiam acelerar a substituição lingüística do alemão na localidade a ponto de, inclusive, causar a morte dessa língua. No passado, o isolamento geográfico e a falta de suporte institucional luso trouxeram como consequência a homogeneidade étnica das áreas coloniais, o predomínio de casamentos endogâmicos, além de uma organização coletiva para o estabelecimento das instituições sociais principais nos diversos domínios, resultando em um fortalecimento da identidade e da língua alemãs.

²¹ Analisar, no eixo da diacronia, os fatores históricos, ecológicos e socioculturais que favoreceram a manutenção ou a substituição do alemão como língua de imigração na localidade da pesquisa (macroanálise na diacronia).

De fato, o período do Estado Novo e da nacionalização do ensino imposta por Getúlio Vargas, no tocante às medidas institucionais repressivas e lingüicidas (SKUTNABB-KANGAS, 1996), abriu caminho para o processo de substituição lingüística do alemão pela língua oficial, o português, medidas essas que incluíram desde o fechamento de escolas até a proibição de falar alemão, causando um impasse: boa parte dos falantes era monolíngüe em alemão, ou seja, não possuía outra língua para comunicar-se. A escola, nesse período, tornou-se grande aliada do Governo no sentido da tentativa de extirpar a língua alemã da localidade. E, mesmo passado esse período, a escola se mantém como agente monolingualizador até os dias de hoje, como afirma Skutnabb-Kangas (2006, p. 04):

*“Schools are every day committing linguistic genocide. (...) They also do it by forcibly moving children from one group (indigenous or minority) to another group (the dominant group) through linguistic and cultural forced assimilation in schools..”²²
 (...) Practices (including educational models) leading to linguistic genocide are described and analyzed, with numerous examples from all over the world.*

A relação entre o falante de alemão, sua língua materna silenciada ao longo da história e a língua nacional que juridicamente também está ligada a ele estabelece-se como um espaço de tensão entre as línguas e de constituição desse mesmo falante enquanto sujeito, de acordo com suas escolhas, sejam estas conscientes ou não. Ao mesmo tempo em que essa tensão constitui o sujeito como um ser real, ela apresenta um conjunto de traços da língua de imigrantes que são vistos errônea e preconceituosamente como “falhas” a serem apagadas, dado ser o português a língua que interpela esse sujeito juridicamente, a língua vista como apropriada a seu estatuto de cidadão brasileiro (PAYER, 2003). O alemão não seria, sob esse prisma, uma língua legítima ou válida; somente o português tem validade, com seu *status* de língua oficial única e reforçadora do mito do Brasil como sendo um grande país monolíngüe, fomentando as tentativas de silenciamento das línguas de imigração até hoje, tanto pela escola como, por vezes, pela própria família.

Quanto ao segundo objetivo proposto pela pesquisa²³, as entrevistas realizadas na escola central da localidade permitiram visualizar que, dos alunos pesquisados, 44% se declararam monolíngües e mais da metade, 56% deles, declararam-se bilíngües (dentre os

²² “As escolas estão, dia após dia, cometendo genocídio lingüístico (...). Elas o fazem também ao trocarem, por meio de força, crianças de um grupo (indígena ou minoritário) para outro (o grupo dominante) através de uma assimilação lingüística e cultural forçada (...). Práticas (incluindo os modelos educacionais) que levam ao genocídio lingüístico vêm sendo descritas e analisadas, com numerosos exemplos provenientes de todo o mundo”. (tradução livre)

²³ Empreender uma análise da substituição e manutenção lingüística em tempo aparente, através da comparação do uso do alemão entre as gerações de velhos e jovens na localidade da pesquisa (microanálise na sincronia, da dimensão intergeracional).

quais 51% em alemão e português e 5% em italiano e português). Ainda que essas porcentagens não revelem se, de fato, os falantes entrevistados são bilíngües, ou em que medida o são, mas sim e tão somente apontem o auto-enquadramento dos mesmos na categoria “falantes de alemão”, pode-se considerar esse enquadramento como uma atitude positiva em relação à presença marcante da língua e da identidade alemãs na localidade.

Paralelo à aplicação dos instrumentos que possibilitam um perfil demográfico e estatístico da presença do alemão em Vale Real, dada a inexistência desses dados no censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), buscou-se traçar, através dos relatos das famílias entrevistadas possibilitaram traçar um percurso analítico desde a primeira geração de famílias de imigrantes vindas da Alemanha para o Vale Real, em 1851, até os descendentes atuais, pertencentes à geração mais nova. Demarcando uma geração, de forma simplificada, como sendo formada por um período de 25 anos, pode-se contar a existência de 7 gerações na localidade (dos anos de 1851, 1876, 1901, 1926, 1951, 1976 e 2001), sendo que as 4 mais recentes coexistem atualmente. Da 1ª à 3ª geração, a maioria absoluta da população era monolíngüe em alemão. A partir da 4ª geração, com a proibição do alemão e a nacionalização do ensino, o português foi instituído de maneira compulsória. Como, àquela época, os habitantes estudavam poucos anos, ou seja, o contato com a língua oficial se dava por relativamente pouco tempo, uma vez que a língua natural na interação desses falantes continuou sendo o alemão, a fluência no português era bastante limitada, caracterizando um bilingüismo incipiente. De acordo com os dados das entrevistas, as duas gerações seguintes (1951 e 1976) tornaram-se bilíngües em alemão e português (com preferência pelo uso do alemão), ou seja, o monolíngüismo em alemão foi substituído pelo bilingüismo em alemão e português. As duas gerações mais jovens parecem estar em um processo de monolingüalização em português, uma vez que, dentre os 6 falantes entrevistados, 4 encaixam-se em um tipo de bilingüismo passivo e 2 são monolíngües na língua oficial cujos pais são bilíngües (vale lembrar que, dos 85 alunos declaradamente monolíngües, 27 são filhos de pais bilíngües, sendo 20 casais bilíngües em alemão e português e os 7 restantes, em italiano e português).

Conclui-se, desta forma, que os dados em Vale Real contradizem a estimativa colocada por Appel & Muysken (1992), de que na 4ª geração haveria apenas falantes monolíngües na língua majoritária pois, na localidade, mesmo já na 5ª / 6ª geração, ainda prevalece um bilingüismo perceptível. Apesar disso, trata-se, na verdade – e os dados deste estudo apontam nesta direção –, de um bilingüismo com tendência à substituição da língua de

imigração pelo português, observável na comparação do uso do alemão entre a geração dos mais velhos, a dos intermediários e a dos mais jovens, como em uma “mudança em tempo aparente”.

No tocante ao terceiro objetivo estabelecido por este estudo²⁴, é possível destacar vários dos fatores apontados pelos estudiosos como intervenientes nos processos de manutenção e de substituição lingüística do alemão pelo português em Vale Real. Como exemplos, podemos citar

- o dado de que 80,5% dos *casamentos exogâmicos* ocorridos na localidade resultaram em monolingüismo dos filhos em português, o fato de que atitudes negativas dos pais em relação ao alemão e ao português de quem fala alemão refletem a não-identificação dos filhos com essa língua, enquanto as atitudes positivas dos pais, por sua vez, fomentam a identificação igualmente positiva dos filhos com a língua e a identidade alemã.

- o fato de que, se os pais não falarem alemão com seus filhos no seio de suas famílias, essa língua tem grandes chances de não ser transmitida, ou de ser adquirida de forma bastante limitada, caracterizando o chamado bilingüismo passivo.

- os pais, em sua maioria, transferem à escola a responsabilidade da transmissão do alemão, talvez numa tentativa de atribuir o descaso em não interagir com os filhos em alemão e torná-los bilíngües a um agente externo, e não à família. Outros agentes citados são a creche, o trabalho, a mídia, o círculo de amigos e a população exógena da localidade.

Contra essa visão de ordem substitutiva, propõe-se o fomento do bilingüismo como única alternativa de sobrevivência da língua minoritária. E, como assinalam estudos como o de Romaine (1995), a família desempenha um papel fundamental nesse processo, no sentido de que, por mais interessantes que sejam, não bastam ações sociais coletivas, como ensino da língua, encontro de falantes, dia comemorativo da língua, grupos de teatro na língua, etc., se essas ações não repercutirem de forma positiva e conseqüente no ambiente familiar.

Os pais entrevistados afirmaram que, no que diz respeito a possíveis políticas e planificações lingüísticas para manutenção e mesmo para a revitalização do alemão em Vale Real, gostariam que o ensino de alemão fosse incluído nas escolas. Existe, portanto, a vontade da comunidade de fala de que haja um movimento de revitalização lingüística do alemão.

Entretanto, como aponta Fishman (2006), se realmente for implantado um programa de revitalização é necessário respeitar os estágios da comunidade lingüística em questão. Alguns autores, como Kaufmann (2003), defendem que o curso natural das línguas pode ser a substituição – inclusive definitiva – e que os pesquisadores não devem interferir nesse processo natural. Já Skutnabb-Kangas (2006) discorda veementemente desta posição, afirmando que a permissividade também é uma forma de lingüicídio ou genocídio lingüístico, e que, assim como se busca preservar as espécies sob risco de extinção na natureza, deve-se incluir as línguas ameaçadas de substituição no campo de preservação ecológica.

Skutnabb-Kangas ainda afirma, abaixo, algo que talvez tenha a ver com a reação dos falantes bilíngües que alternavam a resposta: quando se tratava de perguntar sobre o português, a língua oficial, o alemão praticamente “deixava de existir” nos comentários, em grande parte das vezes negativos:

“Bilingualism used to be and still is often associated with poverty, powerlessness, and subordinate social positions (see, for example, Fishman, 1970c; Mackey, 1978; Troike & Modiano, 1975). Bilingualism, then, has come to be something you “get away from” if you succeed in climbing the social ladder. It has been regarded as something negative, as a halfway house in the process of transition from monolingualism in the low status mother tongue and the high status majority language, to a final monolingualism in the majority language. In this view, bilingualism is seen as a necessary evil as the means by which a minority speaker may come to have some part in the power and the glory of the majority culture and language, and all the advantages associated with it”. (1996, p. 67)²⁵

Entretanto, quando se perguntou sobre alguns aspectos que despertassem a possibilidade de manifestar alguma valoração positiva do alemão, o discurso se modificou e os pais entrevistados assumiram sua identidade bilíngüe. Por outro lado, quando colocado em contraposição ao português, o alemão é, por vezes, menosprezado – possivelmente um resquício da repressão lingüística sofrida pelos falantes – e, quando apresentado sozinho, assume uma valoração mais positiva. Portanto, esse comportamento ambivalente entre a identidade e valor da língua alóctone e a sensação de sua perda diante das pressões sociais em favor do português levou a maioria dos falantes, no espaço da meia hora de entrevista, a

²⁴ Identificar, através do contraste entre situações de transmissão e de perda da língua de imigração os fatores que fomentam ou inibem essa transmissão e, deste modo, fornecer subsídios para a implementação de políticas lingüísticas adequadas.

²⁵ “O bilingüismo costumava ser e ainda é comumente associado com pobreza, ausência de poder e posições sociais subordinadas (ver, por exemplo, Fishman, 1970c; Mackey, 1978; Troike & Modiano, 1975). O bilingüismo, então, passou a ser algo de que se escapa se o falante obtém sucesso na escalada social. O bilingüismo tem sido visto como algo negativo, como uma casa de passagem no processo de transição do monolingüismo na língua materna de *status* baixo e a língua majoritária de *status* alto, para um monolingüismo final na língua majoritária. De acordo com essa visão, o bilingüismo é visto como um mal necessário através do qual um falante de língua minoritária pode vir a tomar parte no poder e na glória da língua e da cultura majoritárias, bem como em todas as vantagens a ela associadas” (tradução livre).

respostas contraditórias em relação ao alemão de Vale Real, sem mesmo se aperceber de tal fato.

Neste contexto, a escola assume papel fundamental, mas que é supervalorizado pelos pais, os quais delegam exclusivamente a ela o papel e os rumos da língua de imigração, eximindo-se, em grande parte, das suas responsabilidades e potencialidades como educadores no domínio da família. Assim, as possibilidades de uma educação linguística e bilíngüe ao nível das relações na família, se compreendidas e divulgadas – talvez via escola, através do diálogo com os pais (por exemplo, em palestras) – poderiam ajudar a resolver inúmeras tensões – como revelaram alguns dos depoimentos neste estudo apresentados – e aprimorar os processos de aquisição bilíngüe, que é o que, em última instância, está falhando. Propõe-se aqui uma mudança de foco, sob o qual se pondera que maior prejuízo do que a perda linguística por si só, na localidade, é a conseqüente aquisição monolíngüe em uma situação que poderia ser bilíngüe, por envolver uma situação de imersão, a qual se costuma admitir como amplamente favorável à aprendizagem de línguas.

Torna-se necessário, pois, romper o que o que Paraíso (1996) chama metaforicamente de “campo de silêncio”:

“Assim, com a metáfora ‘campo de silêncio’, quero indicar a privação a respeito de algo que, se problematizado, poderia provocar reflexões e atitudes nas pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Quero indicar, também, a existência de um ‘silêncio’, imposto mas não ‘respeitado’, sobre algo que incomoda, que provoca conflitos e contestação. É um ‘calar’ sobre algo que se faz presente, pedindo para ser problematizado e trabalhado. É um campo de silêncio porque está ausente no currículo formal e não é problematizado no currículo em ação como um conhecimento digno de ser trabalhado no Curso.” (p. 138)

Falta realmente uma problematização, uma discussão acerca do que está acontecendo, para que os falantes decidam sobre suas línguas de forma consciente e crítica. É importante levar essa discussão para as salas de aula, e / ou por meio de palestras comunitárias, e / ou para as rodas de chimarrão, e a todos os ambientes possíveis, para que se explicitem os mitos linguísticos, para que se problematizem também – e não silenciem – as relações históricas muitas vezes tensas entre a língua oficial nacional e as línguas de imigração.

É fundamental não permitir que esse silenciamento também fique silenciado, que passe despercebido, que pareça normal. Em outras palavras, é preciso explicitar que ele houve e que ainda tem efeitos sobre os falantes, sejam eles bilíngües na medida que forem. Esse silêncio ainda está presente na palavra que se busca lembrar em português, e que só ocorreu à mente em alemão; bem como em casos de hipercorreção do português, etc. O imprescindível

é problematizar a questão, discuti-la, refletir sobre ela, até que a comunidade tenha a capacidade de escolher criticamente – pesando pós e contras – as medidas a serem tomadas, em seu caso específico.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENHOFEN, C V. *A aprendizagem do português em uma comunidade bilíngüe do Rio Grande do Sul. Um estudo de redes de comunicação em Harmonia*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS / PPG-Letras, 1990.

_____. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul: ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*. Tese de Doutorado. Stuttgart: Franz Steiner, 1996.

_____. *Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Brasil*. In: Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI). Frankfurt: a.M., n. 1(3), 2004. p. 83-93.

_____. *A Constituição do Corpus para um Atlas Lingüístico Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata*. In: Martius-Staden-Jahrbuch. São Paulo, n. 51, 2004a. p. 135-165.

_____. *Interfaces entre Dialetoлогия e História*. UFRGS, 2006 (no prelo).

ALTENHOFEN, C. V.; LEÃO, P. B. *O projeto de uma escola bilíngüe, ou a “escola para o bilingüismo” no sul do Brasil*. UFRGS, 2005 (no prelo).

ALTENHOFEN, C. V. ; FREY, J. *As línguas de imigração no Livro de Registro das Línguas Brasileiras*. In: VII. Encontro do CELSUL: Programação e Resumos. Pelotas: PPG-Letras / UCPEL; PPG-Educação / UFPEL; CELSUL, 2006. p. 154-155.

APPEL, R. & MUYSKEN, P. *Language contact and bilingualism*. London; New York [u. a.]: Arnold, 1992.

APPEL, R. & MUYSKEN, P. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

BAGNO, M. *Preconceito Lingüístico: O que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. *Dramática da Língua Portuguesa - Tradição Gramatical, Mídia & Exclusão Social*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Problemas de comunicação interdialetoal*. In: Revista Tempo Brasileiro: Sociolinguística e ensino do vernáculo, vol. 78/79, Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Tecnologia, 1984. p. 9-32.

CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

CAVALCANTI, M. C. *Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil*. São Paulo: D.E.L.T.A., vol. 15, 1999. p. 385-417.

CUMMINS, J. *The Cognitive Development of Children in Immersion Programs*. In: The Canadian Modern Language Review. Toronto: University of Toronto Press, vol. 34, n. 5, 1978. p. 855-883.

DODSON, A. A. *Reappraisal of bilingual development and education*. In H. Baeten Beardmore (ed.) Elements of Bilingual Theory. Free University of Brussels, 1981.

DREHER, M. N. *Os protestantismos rio-grandenses*. In: Populações Rio-Grandenses e Modelos de Igreja. São Leopoldo e Porto Alegre: Sinodal e EST Edições; 1998.

FIORI, N. A. *Etnia e educação: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis / Tubarão: Editora da UFSC / Editora da Unisul, 2003.

ERICKSON, F. *Ethnographic description*. In An international handbook of the science of language and society. vol. 2. Berlin and New York: Walter de Gruyter. 1988. p.1081-1095

FISHMAN, J. A. *Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism*. In: Journal of Social Issues, v.23,n. 2, 1967. p. 29-38.

FISHMAN, J. A. *Language maintenance and language shift as a field of inquiry: revisited*. In: Fishman, J. A. Language in sociocultural change: essays by Joshua A Fishman. Selected and Introduced by Anwar S. Dil. Stanford, California: Stanford University Press, 1972 [1968]. p. 76-134.

FISHMAN, J. A. *Language Loyalty, Language Planning and Language Revitalization*. Recent Writings and Reflections from Joshua A. Fishman. Bilingual Education & Bilingualism. Multilingual Matters, 2006.

GAL, S.. *Variation and Change in Patterns of Speaking: Language Shift in Austria*. In: SANKOFF, Dart. Linguistic variation: models and methods. New York: Academic Press, 1978. p. 227-238.

HAMERS, F. J., BLANC, M. H. A. *Bilinguality & Bilingualism*. United States of America: Cambridge University Press, 1999.

HAUGEN, E. *Dialect, language, nation*. In: Sociolinguistics. Selected readings. Middlesex: Penguin, 1972. p. 97-111.

HAUGEN, E. *Planning for a Standard language in modern Norway*. In: Anthropological Linguistics: Special issue. A retrospective of the Journal Anthropological Linguistics: selected papers, 1959-1985. Bloomington: Indiana University, 1993. p. 109-123.

HILGEMANN, C. M. *Mitos e concepções lingüísticas do professor em contextos multilíngües*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades – Vale Real*. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> >. Acesso em: 15 de outubro de 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades – Vale Real*. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> >. Acesso em: 10 de março de 2007.

KAUFMANN, G. *Language Maintenance and Reversing Language Shift: Spracherhalt und Umkehr von Sprachwechsel*. In: Sociolinguistics – An International Handbook of the Science of Language and Society. 2nd ed., vol. 3. Berlin – New York, 2006.

KLOSS, H. *German-American language maintenance efforts*. In: Language loyalty in the United States. The Hague: Mouton, 1966. p. 206-252.

KOCH, W.; ALTENHOFEN, C. V. *Projeto de mapeamento do bilingüismo no Rio Grande do Sul*. In: Encontro de Estudos do Bilingüismo e Variação Lingüística da Região Sul. Anais. Florianópolis: UFSC, 1986. p. 211-221.

MACKEY, W. F. *The description of Bilingualism*. In: Reading in the sociology of language. 3^a ed. The Hague: Mouton, 1972. p. 554-584.

MORTARA, G. *Immigration to Brazil: some observations on the linguistic assimilation of immigrants and their descendents in Brazil*. In: Cultural Assimilation of Immigrants. Supplement to Population Studies. London / New York: Cambridge University Press, 1950. p. 39-44.

OLIVEIRA, G. M. de. (org.) *Declaração universal dos direitos lingüísticos*. Campinas: Mercado de Letras & ALB; Florianópolis, IPOL, 2003.

OLIVEIRA, G. M. de. *Política Lingüística, Política Historiográfica: epistemologia e escrita da(s) história(s) da língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754-1830)*. Tese de Doutorado. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2004.

OLIVEIRA, G. M. de. *Políticas Lingüísticas no Brasil*. Curso livre. Instituto de Letras, UFRGS, 10 a 13 de maio de 2005. Notas de aula.

ORLANDI, E. P. *Apresentação*. In: História das Idéias Lingüísticas: Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

PARAÍSO, M. A.. *Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente*. In: Educação & Realidade, n. 21 (1), jan./jun. 1996. p. 137-157

PAULSTON, C. B. *Linguistic Minorities in Multilingual Settings – Implications for language policies*. University of Pittsburgh, 1994.

PAYER, M. O. *Memória da língua e ensino – Modos de aparecimento de uma língua apagada no trabalho do esquecimento*. In: Revista Organon, Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, v. 17, n. 35, 2003. p. 221-228

PERTILE, M. *Manutenção e Substituição Lingüística do Italiano em Contato com o Português no Alto Uruguai Gaúcho*. Tese de Doutorado, 2007 (no prelo).

RADKE, E; THUN. H. *Nuevos caminos de la geolingüística românica. Un balance*. In: Neue Wege der Romanischen Geolingüistik (Akten des symposiums zur empirischen dialektologie. Kiel: Westensee-Verlag, 1996.

REVISTA VALE REAL. Vale Real: Prefeitura Municipal de Vale Real, 1992.

REVISTA VALE REAL. Vale Real: Prefeitura Municipal de Vale Real, 1993.

REVISTA VALE REAL. Vale Real: Prefeitura Municipal de Vale Real, 1994.

REVISTA VALE REAL. Vale Real: Prefeitura Municipal de Vale Real, 1995.

REVISTA VALE REAL. Vale Real: Prefeitura Municipal de Vale Real, 1996.

REVISTA VALE REAL. Vale Real: Prefeitura Municipal de Vale Real, 1997.

REVISTA VALE REAL. Vale Real: Prefeitura Municipal de Vale Real, 1998.

REVISTA VALE REAL. Vale Real: Prefeitura Municipal de Vale Real, 1999.

REVISTA VALE REAL. Vale Real: Prefeitura Municipal de Vale Real, 2000.

ROCHE, J. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Trad. Emery Ruas. Porto Alegre: Globo, 1969. 2 vol.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. 2nd ed. Language in society; 13. Oxford, England: Blackwell Publishing, 1995.

SCHWATZMANN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SKUTNABB-KANGAS, T. *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon / Avon: Multilingual Matters, 1981.

SKUTNABB-KANGAS, T. & CUMMINS, J. (eds.). *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon / Avon: Multilingual Matters, 1988.

SKUTNABB-KANGAS, T. *Multilingualism and the Education of minority children*. In Minority education: from shame to struggle. Clevedon / Avon: Multilingual Matters, 1988a. p. 9-44.

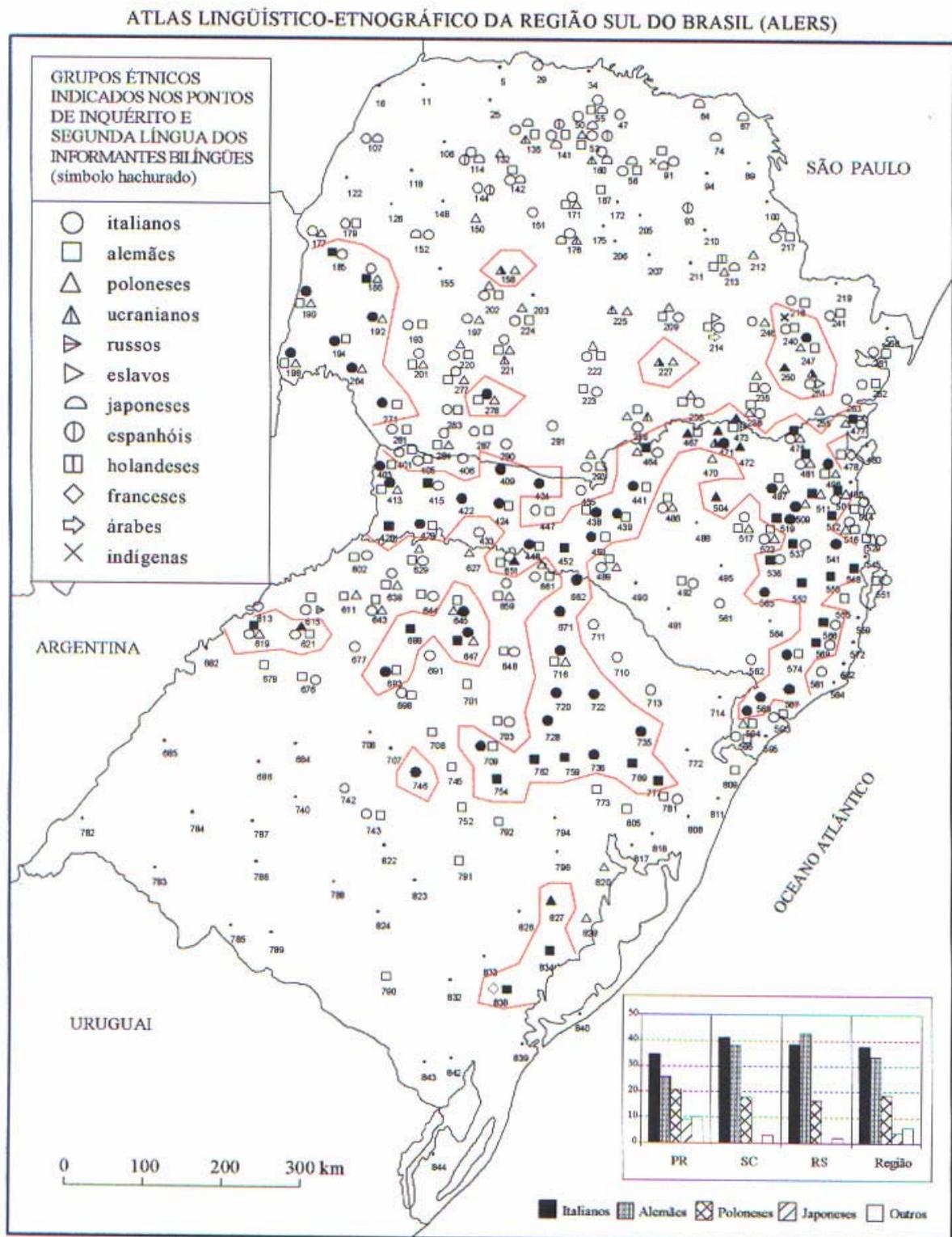
SKUTNABB-KANGAS, T. *Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights?*. Mahwah, NJ & London, UK: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

SKUTNABB-KANGAS, T; PHILLIPSON, R. *Linguicide and Linguicism*. In: *Kontaktlinguistik. Contact Linguistics. Linguistique de contact. Ein Internationales Handbuch zeitgenössiger Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. Manuel international des recherches contemporaines. Volume 1*. Berlin & New York: Walter de Gruyter, 1996. p. 667-675.

WEINREICH, Uriel. *Languages in Contact. Findings and Problems*. Hague, Paris: Mouton, 1974.[1953].

6. ANEXOS

ANEXO I - Mapa das áreas bilingües na Região Sul do Brasil.



ANEXO II.a - Questionário utilizado para a coleta de dados quantificáveis acerca do bilingüismo em Vale Real

		QUESTIONÁRIO SOBRE AS LÍNGUAS FALADAS EM VALE REAL - RS			
Use letra de forma para preencher seus dados					
Seu nome					
Série		Idade		Religião	
Seu endereço					
Bairro				Mora lá desde (ano)	<input type="text"/>
MARQUE COM UM "X" A RESPOSTA:					
Em casa só fala o português			sim		não
Se não fala só o português, que outra língua fala em casa?			alemão	italiano	outra: qual? _____
Fala a língua marcada na pergunta anterior:			todos os dias	muitas vezes	raramente
O pai, além do português, que outra língua fala com os parentes?			alemão	italiano	outra: qual? _____
A mãe, além do português, que outra língua fala com os parentes?			alemão	italiano	outra: qual? _____
Profissão do pai:		Profissão da mãe:			
Quantos irmãos tem?	_____ irmãos	Falam:	alemão	italiano	outra: qual? _____
	_____ irmãs				

ANEXO III - Questionário para entrevista semi-dirigida

GUIA PARA ENTREVISTA SEMI DIRIGIDA

Transmissão intergeracional do alemão em contato com o português em Vale Real - RS

0. IDENTIFICAÇÃO DA FAMÍLIA

FAMÍLIA _____

Pai: _____ Idade: _____

Naturalidade: _____ Instrução: _____

Mãe: _____ Idade: _____

Naturalidade: _____ Instrução: _____

Aluno: _____ Idade: _____

Naturalidade: _____ Instrução: _____

Outros membros da família:

Nome: _____ Idade: _____

Nome: _____ Idade: _____

Nome: _____ Idade: _____

Alguém viaja freqüentemente na família?

Recebem muitas visitas de gente de fora?

I. INTRODUÇÃO: SITUAÇÃO DE USO DO ALEMÃO

a. vocês ainda falam muito alemão na família?

b. no passado, como era?

c. quais as diferenças do passado para os dias de hoje?

d. Este município tem cerca de três mil habitantes. Quantas pessoas, aproximadamente, ainda falam alemão?

e. o que você acha disso?

II. FATORES PARA A MANUTENÇÃO OU PERDA DA LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO

1 EM CASA, NO PASSADO

- a. vocês aprenderam primeiro o português ou o alemão?
- b. o português vocês aprenderam em casa ou na escola?
- c. seus pais falavam português?
- d. que língua vocês falavam mais na infância?

2 NA ESCOLA, NO PASSADO

- a. quando vocês freqüentavam a escola, que em língua falava mais?
- b. deixavam os alunos falarem alemão na escola?

3 NA COMUNIDADE

E hoje em dia, na comunidade, qual língua fala mais:

- a. no armazém?
- b. em lojas?
- c. na prefeitura?
- d. no posto de saúde?
- e. no trabalho?
- f. antes e depois da missa/do culto?
- g.. em festas na sociedade?
- h.. em festas na sua casa?

III. ATITUDES LINGÜÍSTICAS

1. A LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO

- a..o que vocês acham sobre o alemão que se fala aqui?
- b. como chamam esse alemão?
- c. vocês acham importante falar alemão?

2. A LÍNGUA PORTUGUESA EM COMPARAÇÃO À LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO

- a..vocês acha que se fala mais português ou alemão aqui? Por quê?
- b. vocês acha que existe alguma diferença entre o português de quem fala alemão e o de quem não fala?

3. ENSINO / APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

- a. vocês ensinaram alemão aos seus filhos? Por quê?
- b. vocês gostariam que seus filhos tivessem alemão na escola? Por quê?
- c. o que acham da criança aprender duas línguas desde pequena?

IV. ASPECTOS HISTÓRICOS:

1. IMAGINÁRIO DOS FALANTES

- a. como vocês acham que era essa cidade no passado, na época dos seus bisavós? E quanto à língua que as pessoas falavam?

2. MEMÓRIA DOS FALANTES

- a. como era essa cidade na sua infância?
- b. que língua era mais falada no município nessa época? O alemão ou o português? E hoje, ainda é assim? (se não: Por que vocês acham que mudou?)
- c. no tempo da ditadura, em 1964, proibiram o alemão aqui?
- d. quais as punições para quem falava alemão?
- e. e na escola, vocês podiam falar alemão? Caso não, que castigos quem falava alemão na aula recebia?
- f. vocês se lembram de alguma (outra) história de proibição do uso do alemão que aconteceu com familiares ou conhecidos seus?

ANEXO IV - Termo de permissão de uso de som e imagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGÜÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

AUTORIZAÇÃO DE USO DOS DADOS

Estamos apresentando ao (à) Sr. (a) a presente autorização de uso de dados caso concorde em participar de nossa pesquisa, intitulada *"Transmissão diageracional no processo de manutenção e substituição lingüística do alemão em Vale Real – RS"* e consinta com a aplicação e gravação de uma entrevista sobre as línguas faladas em Vale Real. Esclarecemos que o referido estudo tem como objetivo analisar como se dá a transmissão, de pais para filhos, do alemão e / ou do português em Vale Real.

Garantimos o sigilo e anonimato da identidade dos entrevistados, o livre acesso aos dados, bem como a liberdade de não participação. Caso o (a) Sr. (a) tenha disponibilidade e interesse em participar como entrevistado(a) deste estudo, autorize e assine a declaração de autorização abaixo:

Pela presente autorização, declaro que fui informado(a) de forma clara, dos objetivos, da justificativa e dos instrumentos utilizados na presente pesquisa. Declaro que aceito voluntariamente participar do estudo e autorizo o uso de gravador e de câmara nos momentos em que se fizer necessário.

Fui igualmente informado (a) da garantia de: solicitar resposta a qualquer dúvida com relação aos procedimentos, do livre acesso aos dados e resultados; da liberdade de retirar meu consentimento em qualquer momento do estudo; do sigilo e anonimato.

Enfim, foi garantido que todas as determinações ético-legais serão cumpridas antes, durante e após o término desta pesquisa.

Autorizo o uso dos dados também em estudos futuros: () sim () não

LOCAL/DATA: _____

ASSINATURA DO PARTICIPANTE: _____