

ALEMÃO NAS ESCOLAS EM SANTA CATARINA – LEVANTAMENTO DA SITUAÇÃO E TAREFAS PEDAGÓGICAS.

MARTIN METZ

1. INTRODUÇÃO: Alguns exemplos.

1) Exemplo: Um diálogo feito em alemão durante o recreio entre o Autor (1) e alguns alunos de 10 a 12 anos, em zona rural na região da grande Blumenau: os alunos demonstram uma conduta um tanto convencida e têm consciência de seu próprio valor: nós sabemos alemão!

2) Exemplo: Aula de Alemão em uma cidade pequena na Região da Grande Blumenau, com alunos de 14 anos em média. Um menino, descendente de alemães, evidentemente inteligente, nega-se terminantemente a falar alemão: ele esconde seus conhecimentos desse idioma.

3) Exemplo: Aula de Alemão em um Colégio no Centro de Blumenau, 1º ano de alemão. Uma aluna de aproximadamente 17 anos não participa da aula e a professora nem procura fazer com que ela participe: para ela alemão é língua estrangeira.

O autor assume a aula, interrompe-a logo a seguir e se dirige diretamente à aluna. Em uma conversa em português, analisando a situação, fica evidente que esta aluna está tão impressionada por aqueles outros que já vem trazendo de casa alguns conhecimentos de alemão que ela prefere ficar calada ao invés de participar.

Através de estratégias didáticas cuidadosas o autor junto com os demais alunos da turma consegue integrar a aluna de sorte que no exercício estrutural, dado a seguir, ela diz sorrindo; "Ich habe ein Buch". (Eu tenho um livro).

4) Exemplo: Visita a uma escola no interior, rodando sobre estradas rurais, finalmente a escola é alcançada, mas a aula de alemão já havia sido dada. Ao autor só resta procurar o colega teuto-brasileiro na casa dele. Ambos não conseguiram realizar uma conversa normal nem mesmo sobre a pescaria, hobby do professor.

Estes 4 exemplos, citados ao acaso, mostram o leque de situações e de tarefas com as quais o ensino de Alemão em Santa Catarina tem que se haver.

Após a reintrodução do ensino do Alemão a partir de 1985, no âmbito desse projeto-piloto, para desenvolver o ensino de LEM (inglês, francês, italiano, espanhol e alemão) temos em 1986, na área de ensino de alemão, cerca de 6.800

alunos em 61 escolas, das quais 43 são estaduais e 18 são escolas municipais e particulares, tendo cerca de 80 professores ministrando em regra 3 aulas semanais de alemão. A distribuição geográfica das escolas que ensinam alemão corresponde principalmente às áreas de colonização alemã às quais quiseram participar do projeto (2) (veja mapa): a leste, principalmente, o vale do Itajaí, com o centro de Blumenau, depois Joinville e Jaraguá do Sul; no oeste a linha de colonização ao longo do rio Uruguai, ao lado de outros núcleos isolados como Treze Tílias (Tiroleses); São Bento ao norte e São Bonifácio a sudoeste de Florianópolis.

A oferta do ensino da língua alemã nas áreas de colonização mais antigas deveria conduzir mais rapidamente a melhores resultados, se bem que o projeto esteja aberto a qualquer outra área geográfica do Estado. No entanto, como os exemplos citados no início demonstram, a situação é muito complexa e até contraditória. Deste modo, nas estratégias de um ensino de línguas estrangeiras modernas futuramente, devem ser considerados os seguintes pontos:

- verdadeira situação da língua: até que ponto o alemão (ainda é usado ativa e passivamente principalmente pelas crianças e jovens.
- Que característica tem o alemão falado?
- Que atitudes podem ser reconhecidas na população luso-brasileira em relação ao alemão e ao português.

2. SITUAÇÃO LINGÜÍSTICA, CAUSAS DA TRANSFORMAÇÃO

A fim de obter uma primeira visão global, (3) o autor dirigiu as seguintes perguntas a professores e diretores de 13 escolas **do Oeste Catarinense por enquanto:**

- 1.1. Quantos alunos tomam parte do ensino de alemão?
- 1.2. Para quantos alunos o alemão é língua estrangeira?
- 1.3. Quantos alunos falam alemão como língua materna?

O entendimento dos conceitos foi deixado por conta dos informantes, de modo que nas respostas poder-se-ia esperar até mesmo uma avaliação subjetiva.

Uma função de controle seria preenchida pelas próximas perguntas.

2. Os professores de português foram interrogados a respeito de possíveis interferências(4) do alemão sobre o português e como poderiam ocorrer, por exemplo, na expressão escrita. A pergunta referente a erros de interferência deveria informar sobre a difusão e a dinâmica da língua alemã.

Os alunos de alemão receberam as seguintes perguntas:

- 3.1. Ao ir à escola você falava alemão?
- 3.2. Seus pais falam alemão em casa?
- 3.3. Você fala alemão com seus pais?
- 3.4. Você fala alemão com os irmãos e os amigos?

As respostas permitem deduzir o seguinte (veja tabela):

1. Santa Catarina oferece um mosaico de situações lingüísticas muito diferenciadas. Assim há comunidades onde evidentemente uma grande parte dos pais (ainda) fala alemão, muitas vezes até, como se pode constatar, sem dominar o português; em outras comunidades o grupo de falantes de alemão é pequeno, cerca de 20%.

2. Para muitas crianças e jovens, o alemão tornou-se quase uma língua passiva. Assim se reduz, na fase escolar, a poucos, o número de crianças que, na faixa pré-escolar, ainda fala alemão, para os quais o alemão seria a língua materna (veja porém os resultados contraditórios em 1.2), os quais na fase de alfabetização têm que se haver com o problema da ortografia do Português, o que pode ser comprovado pelos erros de interferência (5).

A resposta da pergunta a respeito da língua estrangeira ou língua materna talvez tenha sido conduzida pela interferência do desejo do informante adulto: As informações não mantêm correlação com as respostas de 3.1.

É um fenômeno, que em algumas comunidades, ainda tantos adultos falem alemão e isto apesar da estigmatização de uma minoria étnica e da língua usada por eles nos anos 30 (6).

Para manutenção da língua, certamente, contribuiu o isolamento físico de várias dessas minorias étnicas, algumas das quais ainda hoje somente são atingíveis por estradas em precárias condições.

Um outro fator estudado por Dorian (7) em povoados isolados de pescadores na Escócia, possivelmente contribuiu também para a conservação da língua: o isolamento social como um ato interno e consciente, como expressão de vontade, pela qual o grupo se distingue de outros grupos, principalmente através de amizade e mais ainda por casamentos, apesar das quais há relações oficiais e comerciais: "social separateness can be as effective as physical separateness in promoting language maintenance" (8)

Conforme o autor tomou conhecimento não faz muito tempo (e talvez hoje ainda?) que em alguns poucos círculos de origem alemã do Sul do Brasil era costume, que uma moça, ao apresentar a seus pais seu candidato ao matrimônio, era submetida ao seguinte interrogatório: ele é católico? Sim. Então ainda passa. Ele é de família alemã? Não. Então tire-o de sua cabeça.

De outro lado, a proibição do uso da língua durante o período do II conflito mundial e nos anos a seguir contribuiu para que o alemão fosse substituído pelo português, inicialmente na geração mais antiga, depois também na geração mais nova(9).

No entanto, se os pais se queixam que seus filhos não falam mais o alemão, a responsabilidade cabe a uma outra série de razões, que pode ser parafraseada pela expressão “tempos modernos”.

O autor está convicto de que se não forem tomadas, de forma consciente e direcionada, medidas pelos grupos interessados para conter o desenrolar dos fatos, as línguas minoritárias, mais cedo ou mais tarde, estão fadadas ao desaparecimento.

Dentre as causas podem ser apontadas:

– meios de comunicação social, principalmente a televisão, mas também o rádio, desenvolvimento da rede rodoviária que favorece, uma mobilidade crescente e influências fortes do exterior;

– vantagens da língua portuguesa como língua nacional com seu alcance nacional muito maior;

– crescente escolarização num sistema educacional de língua portuguesa;

– dissolução de laços familiares – enquanto antigamente a avó ou a mãe se encarregavam da educação dos filhos, hoje freqüentemente esta tarefa é confiada adicionalmente a uma empregada doméstica, falante de português, enquanto os pais estão no trabalho fora do lar;

– com a abertura para o mundo fora de casa e o contato com a língua alemã padrão, o caráter dialetal da própria língua é reconhecido pelos seus usuários, o que no começo em muitos casos conduz a um menosprezo de si próprio (veja dialetos).

Disto naturalmente, não se pode deduzir que se pretende exigir o abandono do mundo moderno com todas as suas implicações. Porém, tratou-se principalmente de reconhecer as causas, que podem contribuir para o desaparecimento de uma língua e da cultura de que faz parte, para então, conservar através de um ato consciente da vontade o potencial lingüístico latente, ainda presente, e aproveitá-lo em tarefas futuras de uma integração social.

3. DIALETO VERSUS LÍNGUA PADRÃO

Embora em algumas regiões como Blumenau e Joinville haja alguns grupos que falem alemão padrão (quase) sem interferências do português, este não é o caso da maioria dos descendentes de alemães em Santa Catarina, onde, aproxi-

madamente 95% falam apenas um dialeto alemão – muito citado e em parte já examinado pelos estudiosos, uma fala teuto-brasileira não homogênea (11), que de um modo geral, não é muito considerada pelos próprios falantes, porque não o julgam um alemão correto = ao padrão. Mas esta opinião dos falantes não corresponde à realidade, pois a língua padrão se desenvolveu graças aos dialetos, mesmo que mais tarde tenha se diferenciado destes (12).

A comunidade dos tirolezes de Treze Tílias não tem este conceito negativo de si mesma. Lá o alemão tirolês é falado com naturalidade por aqueles que o falam.

As comunidades começaram a se organizar há cerca de 60 anos com famílias gaúchas provenientes do Rio Grande do Sul, que perderam quase todos os laços familiares com a pátria mãe, uma vez que estão no Brasil há mais de um século.

Diferentemente do oeste catarinense onde a colônia dos tirolezes de Treze Tílias, fundada há cerca de 50 anos, possui laços familiares muito intensos e vivos e mantém relações culturais, econômicas e políticas com o Tirol. Desta forma não há distinção entre o tirolês falado em Treze Tílias e o tirolês do Tirol, que, semelhante ao que ocorre na Suíça, preenche suas funções de língua padrão na vida pública apesar de seu caráter dialetal.

O que se observa em Treze Tílias é que, apesar de os alunos terem diariamente uma aula de alemão no Jardim de Infância (às expensas do governo do Tirol) as crianças e os jovens já perderam largamente o domínio ativo do alemão motivados, em parte, pela acentuada abertura de Treze Tílias à comunidade brasileira e à influência do meio-ambiente que fala português (veja tabela).

Dialeto (13) é a língua de tudo que é próximo, é a fala familiar, elo de ligação entre um grupo, enfim é a língua materna (14), a língua que se aprende dos pais ou de outras pessoas (como ponto de referência) e que é utilizada na comunicação cotidiana.

O dialeto geralmente se refere, também, ao nível ou grupo social a que pertence a pessoa: dialeto falam grupos inferiores na escola social: língua padrão denota um nível social mais alto, o que se constata como tendência correta e estatisticamente comprovada na escola de distribuição social (15).

O dialeto também pode ser barreira lingüística: ao buscar o acesso à língua padrão, o falante de dialeto encontra dificuldades sensíveis, motivadas pelo seu código restrito (16). Isto se evidencia na leitura, no ditado e principalmente na elaboração de textos próprios. Ao falar na língua padrão, o falante de dialeto leva desvantagens sobre o falante da língua padrão.

Esta deficiência não se mostra tão fortemente presente em Santa Catarina, porque, em geral, os falantes de dialetos constituem um grupo fechado.

Os problemas vão surgindo, quando os falantes de dialeto se encontram com os falantes da língua padrão, o que terá que se esperar numa abertura da sociedade, em algum momento futuro.

A aquisição de uma 2ª ou 3ª língua é sempre favorecida, quando estas têm um elevado prestígio o que é o caso do português e, ultimamente, do alemão padrão no Brasil. Aqui as línguas portadoras de prestígio atuam como fatores positivos. Em oposição a isso, os estereótipos negativos perante a própria língua apresentam uma reação psicológica negativa (push) que afasta o indivíduo de sua língua materna.

Talvez isto explique o comportamento dos falantes de dialeto, até mesmo de professores que se aplicam com desempenho e engajamento aos estudos da língua padrão, como se precisassem livrar-se do estigma de uma valorização negativa do dialeto. O perigo de semelhante comportamento é evidente: quanto maior o desembaraço de um falante na 2ª ou 3ª língua, "the more he may find that his place in his original membership group is modified at the same time as the other linguistic-cultural group becomes something more than a reference group for him (...) Depending upon the compatibility of the two cultures, he may experience feelings of chagrin or regret as he loses ties in one group, mixed with the fearful anticipation of entering a relatively new group. The concept of anomie (...) refers to such feelings of social uncertainty or dissatisfactions." (17)

O relacionamento emocional do falante de dialeto com o seu dialeto, a sua língua materna, se perde e com isto também uma parte de sua identidade étnica.

A substituição de uma língua por outra representa para o indivíduo o mesmo que um alheamento de si mesmo e conduz a considerável tensão e fraqueza: surgem conflitos já no aluno que traz a nova língua para casa e lá conta com sanções, mas também no adulto, como acontece com aquela professora de alemão na distante cidade grande, que com a prática escolar, ao longo dos anos, foi, pouco a pouco, perdendo seu relacionamento com o ambiente familiar do interior.

4. FALANTE E LÍNGUA – um resumo

Após as considerações feitas até aqui, parece que os comportamentos da população teuto-brasileira frente a sua língua e do seu fundo cultural podem ser relacionadas aos quatro tipos de comportamento que Lambert constatou nos americanos francófonos: (18)

– o 1º grupo rejeita seu fundo étnico, ele gostaria de se identificar o mais possível com a outra cultura;

– o 2º grupo se identifica fortemente com seu passado étnico, que defende com todos os recursos;

– o 3º grupo está em conflito em torno de sua lealdade cultural, ela procura sua identidade, que foi perdida em sua antiga cultura;

– o quarto grupo, pelo qual Lambert se distingue de uma investigação anterior de Child(19), salienta-se por uma atitude aberta e não etnocêntrica; ela mostra um forte interesse na aprendizagem de línguas e evidentemente superou o conflito de identidade: “the had, (...), achieved a comfortable bicultural identity” (Lambert 1972, p.232).

O primeiro grupo fortemente aculturado pode ser reconhecido só com grande dificuldade no âmbito do ensino de alemão, uma vez que deixou atrás de si sua origem étnica, fato que às vezes é motivado pela transferência de residência do campo para a cidade, onde se integrou no ambiente luso-brasileiro e por isso na escola prefere optar por outra língua estrangeira, como o inglês.

Restos desta origem étnica estão presentes nos nomes das famílias, talvez também em rudimentos lingüísticos.

Lambert mostra em uma pesquisa com crianças canadenses francófonas, de idade variável entre 9 a 18 anos, os preconceitos negativos frente ao próprio grupo étnico-lingüístico relacionados à idade (20): enquanto crianças de 10 anos ainda não cultivam preconceitos, eles já aparecem bem claros nas crianças de 12 anos ou mais. Isto corresponde à experiência geral, também observada em Santa Catarina, que as crianças a partir de certa idade mal conseguem esquivar-se da coação de grupos majoritários.

Enquanto Lambert distingue por classes sociais (crianças de classe média superior – preconceitos particularmente fortes; crianças das classes operárias – poucos preconceitos), parece que em Santa Catarina os preconceitos são diferenciados conforme a região: na cidade, preconceitos até a recusa, mais ou menos a partir da 6ª ou 7ª série; no campo, relativa naturalidade (desembaraço até) no entanto, em falantes mais velhos, grandes escrúpulos quanto ao alemão “errado”.

Sem medidas preventivas – o projeto piloto é um passo neste sentido – poderia acontecer que o 1º grupo, futuramente, cresça em volume à custa dos outros três.

O segundo grupo se caracteriza por uma elevada identificação étnica e consciência do valor próprio: ela está presente em Santa Catarina, nos centros urbanos – onde, às vezes, partindo das gerações mais velhas, trava uma luta desesperada pela sobrevivência frente às gerações mais novas para quem o alemão é antes de tudo uma língua do passado.

O segundo grupo também se encontra no campo, desde que vivam em espaços social e fisicamente isolados.

A possibilidade de agora ter outra vez o ensino do alemão nas escolas é aceito com muita satisfação pelos representantes do segundo grupo.

As formas de comportamento do 2º grupo se manifestam particularmente em sociedades com sistemas culturais e lingüísticos que concorrem mutuamente, das quais um é dominante. Nessa ocasião o próprio grupo étnico é preferido – talvez por uma atitude de defesa – a ponto de chegar à discriminação neste caso de grupo brasileiro.

Tendências semelhantes Lambert (21) reconheceu nos grupos minoritários de canadenses puramente francófonos frente aos anglo-canadenses, enquanto a identificação pessoal e a consciência do próprio valor não eram tão salientes em pessoas de pais ingleses e de etnias mistas (22).

É de se contar que, com a crescente integração nacional, o 2º grupo, principalmente as gerações mais novas, se integra na postura do 3º grupo, ou até mesmo do 1º. Com isto se perderia o potencial lingüístico latente (23).

O 3º grupo se alheou cultural e lingüísticamente de seu passado étnico, sem ter encontrado uma nova identidade cultural.

O desenraizamento étnico é o resultado dos processos, anteriormente mencionados em parte modernistas, que se desenrolaram nos últimos decênios. Encontra-se mais em regiões rurais, enquanto o indivíduo na cidade se integra no 1º grupo (por causa) das fortes influências urbanas e rapidamente sofre a aculturação.

No desenvolvimento do projeto piloto é preciso ter cuidado que o projeto ao ser levado às comunidades é até certo ponto bem aceito, em casos individuais não estimule o processo do desenraizamento étnico: pois o falante de dialeto cuja identidade e autocompreensão estão baseados também na sua própria língua, de repente se vê confrontado com a fala padrão que o faz duvidar da compreensão do mundo e da sua própria fala trazida de seus ancestrais. Isto terá como consequência a ausência de uso da língua (lembramos um dos exemplos iniciais).

Também o projeto piloto tem que levar em conta as implicações psicológicas, pois de outra forma corre-se o risco de se provocar uma nova marginalização.

O 4º grupo, que se distingue, por um bilingüismo esclarecido e uma identidade bicultural é reduzido (24) e quase sempre representado nas cidades, mas deveria servir de orientação para uma política de língua estrangeira.

5. TAREFAS PEDAGÓGICAS

Todas as medidas pedagógicas apoiadas em uma base de confiança e de comunicação de todos os participantes têm que ter como objetivo que o indivíduo seja capacitado no refúgio de sua própria situação lingüística e cultural, de acei-

tar e de assimilar os desafios aos quais se vê exposto num mundo aberto e de cooperar ativamente na transformação do seu meio-ambiente.

A isso tem que se acrescentar:

1. Medidas que mantêm e desenvolvem a fala dialetal e agem contra o alheamento de si mesmo. Assim, as formas de manifestação e as funções do dialeto especialmente também na Alemanha deveriam ser salientadas, como cultivo, do dialeto na poesia, no rock e na "Nova Deutsche Welle" (25). Através de concursos de leitura em dialeto e língua padrão pode-se apresentar o valor próprio do dialeto, podem ser desfeitos e compensados preconceitos contra dialeto como índice de nível social baixo (26).

2. O ensino do alemão pode ser bastante diferente de região para região.

2.1. Sempre deveriam ser levados em conta os interesses justos dos alunos que não têm um passado cultural de origem alemã: os professores, até agora, sem exceção, oriundos de um meio ambiente alemão, devem ter presente que para estes alunos o alemão é uma língua estrangeira; estes alunos têm que ser integrados na turma tendo a consideração dos outros; a divisão da turma em aprendizes de uma língua estrangeira e em falantes de dialeto às vezes seria desejável, porém na prática raras vezes pode ser efetivada.

2.2. Em regiões, nas quais o alemão ainda é usado, mesmo passivamente, penetrando no português através de interferências, o aluno deveria ser estimulado para fazer uso ativo da língua seja o dialeto, seja a língua padrão: o dialeto não pode servir nos pátios de recreio ou na rua como código secreto de 'insider'?

O predomínio do português é tão grande (25 aulas contra 3 de LEM) que não se pode esperar uma reversão das condições lingüísticas nem temê-las. Aqui se ensina alemão como LEM, talvez quando o dialeto predomina, em conexão com cadernos gramaticais e lingüísticos contrastivos (Bausinger, 1983:76) o que corresponde à prática didática em Santa Catarina e às recomendações de Ammon: Supõe-se que os métodos do ensino de línguas estrangeiras modernas seriam mais apropriados: treino áudio-lingual combinado com um mínimo de estudo cognitivo das regras gramaticais (1972: 141).

2.3. Nas comunidades onde o alemão ainda está muito ativo é a minoria – pode-se pensar num ensino bilingual precoce conforme as recomendações da Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna: "Com relação às minorias de não-indígenas, deve-se estimular o bilingüismo, iniciando-se, facultativamente, a alfabetização pela língua materna minoritária ou pela língua portuguesa" (Comissão, 1986:27).

Para isso precisariam ser elaborados programas especiais, que já deveriam iniciar no período pré-escolar (27). Esperiências promissoras foram feitas por

Lambert em americanos francófonos no norte da Nova Inglaterra (Lamert 1978:226).

Sempre se deveria aproveitar o potencial lingüístico latente e a naturalidade e curiosidade da criança, principalmente até os 12 anos, com o objetivo de um bilingüismo esclarecido no âmbito de uma sociedade aberta sem preconceitos étnicos (28): “(bicultural bilinguals) and their children are also the ones most likely to work out a new, nonethnocentric mode of social intercourse which could be of universal significance” (Lambert, 1972, p.233).

NOTAS

1. o autor foi convidado pela Secretaria da Educação de Santa Catarina e mandado pelo Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –, República Federal da Alemanha; trabalhando como coordenador para o ensino da língua alemã dentro da mesma Secretaria, ele está orientando atualmente 43 Escolas Estaduais com aproximadamente 55 professores e aproximadamente 3.800 alunos; outro coordenador trabalha no Instituto Goethe de Curitiba, orientando, além de uma série de escolas na Paraná, 18 Escolas Municipais e Particulares em Santa Catarina com cerca de 25 professores e 3.000 alunos.
2. “(...) propomos ampliar o ensino de Alemão (...) em regiões de colonização alemã (...) de Santa Catarina, (...)” (“Projeto Piloto...”, p. 3)
3. o seguinte refere-se a experiências e observações durante cinco viagens de visitas a escolas e alguns seminários. Resultados mais amplos devem se esperar de uma pesquisa iniciada sobre bilingüismo pela seção alemã do DLLE da UFSC.
4. quanto às interferências veja a obra de base de Weinreich 1986, p. 1.
5. exemplos muitos citados de erros de interferência são:
 - troca de consonantes sonoras e surdas: ‘bomba’ vs. ‘pomba’, ‘gato’ vs. ‘cato’, ‘dedo’ vs. ‘tedo’, ‘faca’ vs. ‘vaca’, ‘Egito’ vs. ‘Echito’
 - erros de gênero como ‘o árvore’
 - posição das palavras na frase
6. quanta confiança em si mesmo, até identidade, se perdeu por enquanto durante a nacionalização, deverá ser discutido mais para frente.
7. veja Dorian 1981, p. 73.
8. op. cit. p. 73.
9. veja Larson 1981, p. 7sq.
10. veja Edwards 1977, p. 276.
11. veja o trabalho de Fausel (1959).
12. veja Ammon 1972, Kap. B, p. 22sq, Bausinger 1983, p. 79.
13. para o seguinte veja em parte Bausinger 1983, p. 81 sq.
14. para acentuar o laço emotivo do indivíduo à língua, prefere-se aqui o conceito de língua materna ao outro de primeira língua, mais em uso hoje em dia.
15. veja Ammon 1972, kap. E e P.
16. veja op. cit., Kap. K.
17. Lambert 1972, p. 225, 226.
18. op. cit., p. 232.
19. Child (1943) estuda os italianos na segunda geração na Nova Inglaterra: ita-

lianos ou americanos?

20. Lambert 1972, p. 220 sq.
21. op. cit., p. 282.
22. op. cit., p. 266.
23. Canadian culture tug of war (...) seems to be controlled by the more powerful and prestigious English-Canadian communities" (op. cit., p. 285).
24. veja Lambert que supõe que na pesquisa de Child (1943) esse quarto grupo não aparece dentro dos italianos da Nova Inglaterra, também a causa da pressão social, Lambert 1972, p. 232.
25. sobre o dialeto e o Alemão padrão nas escolas alemãs veja Ammon 1972, p. 127.
26. assim já no Rio Grande do Sul, informação da coordenação do ensino da língua alemã dali.
27. observe a anotação de Lambert (1977), p. 24.
28. Lambert defende a mistura étnica: "in conclusion, the profile of characteristics of the subjects with mixed ethnic parentage is a healthy one in every respect when comparisons are made with groups with homogeneous ethnic backgrounds" (1972, p. 284).

BIBLIOGRAFIA

- Ammon, Ulrich, **Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule**, Weinheim 1972
- Bausinger, Hermann, "Dialekt als Unterrichtsgegenstand", in: *Der Deuteschunterricht*, Heft 2, 1983, p. 75 – 85
- Child, I. L., **Italian or American? The second generation in conflict**, New Haven 1943
- Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino / Aprendizagem da Língua Materna, "Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino / Aprendizagem da Língua Portuguesa", Relatório Conclusivo (Ministério da Educação), Jan. 1986
- Dorian, Nancy C., **Language Death**, Philadelphia 1981
- Edwards, John R., "Ethnic Identity and Bilingual Education", in: Giles, Howard, **Language, Ethnicity and Intergroup Relations**, London, New York and San Francisco 1977, p. 253 – 282
- Fausel, Erich **Die deutschbrasilianische Sprachmischung**, Berlin 1959
- Lambert, Wallace E., **Language, Psychology and Culture**, Stanford 1972, darin: "A Social Psychology of Bilingualism" (1967), p. 212 – 235, "Ethnic Identification and Personality Adjustments of Canadian Adolescents of Mixed English-French Parentage" (1969), p. 266 – 289
- Ibid., "The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences", in: Hornby, Peter A., **Bilingualism**, New York, San Francisco, London 1977, p. 15 – 28
- Ibid., "Some Cognitive and Sociocultural Consequences of Being Bilingual", in: Alatis, James E., **International Dimensions of Bilingual Education**, Washington 1978, p. 214 – 229
- Larson, Mildred L., "The Role of Vernacular Versus Prestige Languages in Primary Education", in: dies. und Patricia M. Davis (Hrsg.), **Bilingual Education, an Experience in Peruvian Amazonia**, Dallas 1981, p. 7 – 36

"Projeto Piloto A Reintrodução Do Ensino De Línguas Modernas Nas Escolas De Primeiro E De Segundo Graus Em Santa Catarina" Secretaria de Educação und Universidade Federal de Santa Catarina (DLIF), Florianópolis, 8. Juni 1984

Weinreich, Uriel, **Languages in Contact**, Den Haag, Paris, New York 1968

MAPA: Santa Catarina - escolas com aulas de alemão (só escolas estaduais) (1986)

