

Maria Luísa Bredemeier
mlbredemeier@unisinos.br

O ensinar e o aprender português nas escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul

Teaching and learning Portuguese as a second language at schools from the German immigration region in Rio Grande do Sul

RESUMO – Este artigo tem como objetivo examinar o discurso sobre o português como segunda língua nas escolas da imigração alemã do estado do Rio Grande do Sul, discurso esse presente no periódico *Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul* que circulou entre 1900 e 1939. O referencial teórico do estudo situa-se, por um lado, no campo da sociolinguística, destacando-se principalmente pesquisas que se ocupam da educação linguística de migrantes e de seus descendentes. Por outro lado, o estudo se vale de ferramentas teóricas oriundas do pensamento de Michel Foucault e de Paul Veyne, tanto no que diz respeito à escrita da História como à forma de escrutinar os artigos selecionados. A investigação evidencia que: (a) o ensino de português não deveria começar muito cedo, sendo precedido pelo de alemão; (b) a escolarização deveria se dar em uma instituição em que o alemão fosse a língua de ensino; a aprendizagem do português não se restringiria aos espaços escolares; (c) as atividades orais deveriam predominar nos primeiros contatos com o português; (d) a tradução deveria ter papel de destaque nas aulas; (e) o material a ser usado nas aulas de português deveria ser apropriado e próximo da realidade do aluno; (f) as crianças das escolas da imigração alemã, sendo brasileiras, deveriam aprender o português, mas era necessário garantir o direito de os imigrantes e seus descendentes manterem sua língua materna; (g) uma língua seria o resultado do uso que dela se faz; e (h) a formação dos professores para as escolas da imigração alemã deveria considerar que a esses caberia ensinar o português.

Palavras-chave: escolas da imigração alemã, educação linguística, ensino de segunda língua, bilinguismo.

ABSTRACT – This article aims at examining the discourse on Portuguese as a second language at schools from the German immigration region in Rio Grande do Sul as it appeared in the newspaper *Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul* between 1900 and 1939. On one hand the theoretical framework is based on sociolinguistics, mainly on the linguistic education of immigrants. On the other hand the work of Michel Foucault and Paul Veyne was also used. The most important results of the data analysis show that: (a) Portuguese classes should not start too early, coming after German; (b) schooling should happen in a school where German was the language of education; (c) learning Portuguese shouldn't be restricted to the school; (d) in the first contacts to Portuguese in school, oral activities should prevail; (e) translation would be a very important way of learning Portuguese; (f) the teaching material should be appropriate and close to the student's reality; (g) children at the community schools founded and maintained by immigrants, in the regions of Rio Grande do Sul where German immigration was most expressive, being Brazilians, should learn Portuguese, but it was necessary to assure that the immigrants and their descendants could keep their mother tongue; a language would be the result of the use made of it and (h) the teacher education for those schools should consider that they would have to teach Portuguese.

Key words: schools of the German immigration, linguistic education, second language teaching, bilingualism.

Introdução

Este artigo, que apresenta, de forma resumida, os principais elementos de minha tese, tem o propósito de examinar o discurso sobre o ensino de português como segunda língua nas escolas da imigração alemã no estado do Rio Grande do Sul. Esse discurso está presente em um periódico pedagógico que circulou entre os anos de 1900 e 1939, mais especificamente, no *Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul*. Além disso, artigos localizados em dois outros periódicos da mesma época (o *Jornal Geral do Professor para o Rio Grande do Sul – Folha*

da Associação de Professores Alemães Evangélicos no Rio Grande do Sul, e o *Livro Escolar – Órgão para o desenvolvimento da literatura escolar no Brasil*) igualmente foram analisados. Os três periódicos acima citados tinham os professores que atuavam junto às escolas comunitárias situadas nas regiões de colonização alemã no Rio Grande do Sul como público-alvo e constituem, com uma série de outros periódicos, um conjunto de jornais, almanques e textos diversos impressos em alemão que circulavam especialmente entre os imigrantes de língua alemã nesse Estado no período compreendido entre o início da imigração alemã (1824) e a proibição da circulação de textos em língua alemã, italiana e japonesa sob o governo de Getúlio Vargas (1942).

Para empreender a análise desses artigos, optei por procurar apoio nas teorizações de dois campos do conhecimento: na sociolinguística, com ênfase em autores que se ocupam da educação linguística de migrantes e de seus descendentes, e nas obras de Michel Foucault e de Paul Veyne. A decisão de buscar por ferramentas nas teorizações desses dois pensadores franceses deu-se pela perspectiva histórica que atravessa este trabalho, bem como pela necessidade de definir caminhos investigativos que me permitissem uma análise acurada dos artigos e do discurso neles presente. As ferramentas foucaultianas que mais se destacam são as de enunciado e discurso, enquanto que a noção veyniana que saliento é a de práticas.

Referencial teórico da investigação e descrição do material de pesquisa

Como indicado acima, os referenciais teóricos que dão sustentação a esta investigação são as obras de Michel Foucault (2005) e de Paul Veyne (1995), bem como o campo dos estudos sociolinguísticos. Início pelas teorizações foucaultianas, discorrendo, após, sobre os outros aportes escolhidos. Na obra de Michel Foucault, busquei aquelas ferramentas que, em meu entendimento, me apoiariam na análise do material selecionado, mas também na escrita deste artigo, principalmente, por seu viés histórico. Em sua obra *A Arqueologia do Saber*, Foucault coloca em destaque, entre outras, a noção de enunciado. Para o filósofo,

um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a conseqüências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (Foucault, 2005, p. 31).

Nessa mesma obra, Foucault aponta para outra possibilidade de compreensão dessa noção:

Chamaremos enunciado a modalidade de existência própria desse conjunto de signos: modalidade que lhe permite ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano; modalidade que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras *performances* verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível (Foucault, 2005, p. 121-122, grifo do autor).

O discurso, por sua vez, é compreendido pelo filósofo

[...] como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 2005, p. 54).

Penso que, do trecho acima, devam ser destacadas duas ideias centrais: a idéia de que os discursos constroem o objeto de que falam e a idéia de que os discursos são práticas. Seguindo a leitura de *A Arqueologia do Saber*, encontram-se outros trechos que elucidam a noção de discurso, como sendo um “conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação: é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico” (Foucault, 2005, p. 122) e que apresentam áreas de conhecimento estudadas em profundidade pelo filósofo. Assim, refere que

[...] a doença mental foi constituída pelo conjunto do que foi dito no grupo de todos os enunciados que a nomeavam, recortavam, descreviam, explicavam, contavam seus desenvolvimentos, indicavam suas diversas correlações, julgavam-na e, eventualmente, emprestavam-lhe a palavra, articulando, em seu nome, discursos que deviam passar por seus (Foucault, 2005, p. 36).

Seguindo essas posições e buscando operar com elas é que me proponho, portanto, examinar o português como segunda língua nas escolas da região de colonização alemã no Rio Grande do Sul nos periódicos que compõem meu material de pesquisa. Sendo assim, faço-o tendo em mente que é o discurso que encontrei no Jornal da Associação dos Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul que configura esse ensino, como destacarei a seguir, na análise dos artigos.

Meus esforços também são no sentido de descrever as práticas, entendidas, em uma perspectiva foucaultiana, como “o que os homens fazem e a maneira como o fazem” (Castro, 2009, p. 337); as formas de pensar; as articulações, como o indica Alfredo Veiga-Neto (2005), entre as práticas discursivas e as não-discursivas. Veyne, a seu turno, aponta para o fato de que, ao invés de procurar pelas origens, que ele afirma não existirem, devemos olhar para as práticas. Não devemos procurar por causas e conseqüências, mas sim por todas as práticas que cercam aquelas que nos interessam em determinado momento. Ele chega a sugerir que expliquemos “essas práticas não a partir de uma causa única, mas a partir de todas as práticas vizinhas nas quais se ancoram” (Veyne, 1995, p. 181).

Em suma, o que proponho neste estudo é analisar o material de investigação selecionado partindo de uma perspectiva foucaultiana e veyniana. Da análise empreendida dessa forma, se destacarão os enunciados que compunham o discurso sobre o ensino de português como segunda língua nas escolas da imigração alemã no estado do Rio Grande do Sul. Além disso, seguindo Veyne, busco

salientar as práticas escolares, linguísticas e sociais em torno desse ensino.

Nos parágrafos que seguem, apresento, de maneira sucinta, o *Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul*, fonte principal do material por mim selecionado e escrutinado em meu trabalho investigativo. Destaco que, no decorrer dos 39 anos de sua circulação, o *Jornal* também teve outras denominações.

O periódico publicado pela Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul foi o *Mitteilungen des Katholischen Lehrer- und Erziehungsvereins in Rio Grande do Sul* (a partir de 1907, o título passou a ser *Lehrerzeitung - Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrvereins in Rio Grande do Sul*) [Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul]. Esse periódico circulou de 1900 a 1939, tendo sua publicação sido interrompida entre novembro de 1917 e janeiro de 1920, em consequência da Primeira Guerra Mundial (Kreutz, 1994). Ao todo, foram, portanto, 396 números. Embora a presidência da Associação mudasse seu endereço em decorrência do local de moradia de seu presidente, a edição do *Jornal* sempre ocorreu em Porto Alegre. A coleção do *Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul*, hoje disponibilizada aos pesquisadores na forma de um CD¹ com os exemplares digitalizados, é, dos três periódicos que circularam entre os professores que atuavam junto às escolas comunitárias nas regiões de imigração alemã no Rio Grande do Sul por mim examinados, a mais completa².

Inicialmente, focarei o editorial do primeiro número. Esse editorial foi escrito por Siegfried Kniest, que, na época, somava a função de redator do *Jornal dos Professores Católicos* à de presidente da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos. Nesta primeira vez que se dirige aos professores associados, que constituem, em primeira linha, o público-alvo da publicação, Kniest abre o editorial anunciando que retomará pontos de seu discurso quando da fundação da Associação, momento em que assumiu o cargo de presidente dessa. Em breves palavras, os objetivos do *Jornal dos Professores Católicos* são apontados. Como era de se esperar, eles se vinculam aos objetivos da Associação. Ou seja, destacam-se as preocupações com a escola e com o professor.

Outros elementos recorrentes que chamam a atenção são os estreitos vínculos com a Igreja Católica e com o clero, a preocupação com a formação do professorado, a preocupação no que concerne ao reconhecimento da

profissão pelos membros das comunidades, a preocupação com o salário do professor e com sua situação financeira na aposentadoria. A profissão é descrita como sendo plena de sacrifícios, semelhante à do clero. Por outro lado, não faltam menções à instituição escola. O *Jornal dos Professores Católicos* também coloca como metas a luta pela obrigatoriedade de se frequentar a escola regularmente por quatro anos, a garantia de que a entrada de alunos novos se dê somente uma vez por ano, ou seja, no início do ano letivo, e o fomento à existência e ao funcionamento de conselhos escolares.

Faço, a seguir, uma breve descrição dos assuntos frequentemente presentes e da estrutura do *Jornal dos Professores Católicos*. Alguns temas que se destacam devido a sua recorrência são questões disciplinares e de comportamento dos alunos, a apresentação e discussão de currículos para as mais diversas disciplinas, o ensino de canto e música, religião, matemática, desenho, alemão, história, geografia e português. Além disso, encontram-se no *Jornal dos Professores Católicos* notícias quanto à própria associação, às leis que regiam o sistema escolar da época, como também as atas das assembleias de professores realizadas anualmente, as prestações de contas da associação, cartas de leitores, artigos de professores atuantes em diversas escolas, discussões quanto ao pagamento dos professores e à situação financeira das escolas. Textos impressos inicialmente em jornais na Alemanha e posteriormente publicados nesse *Jornal* igualmente se fazem presentes. Algumas seções se repetem ao longo dos anos, mas não há uma regularidade. Em alguns dos números, há um editorial em que a redação se dirige aos leitores; textos de cunho didático, às vezes, originais, às vezes, reproduções de textos previamente publicados em periódicos pedagógicos na Alemanha, são uma constante; há uma seção em que são divulgadas e comentadas correspondências recebidas pela redação; uma outra, chamada “Recensões”, contém críticas de livros recém publicados. Há, ainda, uma seção de notícias sobre a associação, convites para seminários de aperfeiçoamento, uma seção humorística, obituários, relatórios sobre os seminários e estatísticas variadas sobre as escolas católicas.

Análise do material

Passo, agora, à apresentação da análise do material estudado. Primeiramente, listo os enunciados que se destacaram no decorrer do escrutínio dos artigos para, em uma segunda etapa, discuti-los com maior profundidade. A discussão que empreendi do material de pesquisa, realiza-

¹ O CD contendo os exemplares do *Jornal dos Professores Católicos* foi produzido no âmbito de projeto de pesquisa conduzido pelo Prof. Dr. Lúcio Kreutz e pode ser encontrado no ADOPE (Acervo de Documentação e Pesquisa), na Unisinos.

² Em minha tese, apresento, de forma detalhada os três periódicos. Neste artigo, entretanto, me concentro no *Jornal dos Professores Católicos*.

da desde a perspectiva da análise do discurso foucaultiano, fez emergir um conjunto de enunciados sobre o aprender e o ensinar português como segunda língua nas escolas da imigração alemã:

- (i) O ensino de português não deveria começar muito cedo, sendo precedido pelo do alemão;
- (ii) Era importante que a escolarização ocorresse em uma instituição em que o alemão fosse a língua de ensino;
- (iii) A aprendizagem do português não deveria se restringir aos espaços escolares;³
- (iv) Nos primeiros contatos com o português, na escola, atividades orais deveriam predominar;
- (v) A tradução seria elemento importante na aprendizagem do português;
- (vi) O material a ser utilizado nas aulas deveria ser metodológica e linguisticamente apropriado ao ensino de português, contemplando a “realidade” do aluno;
- (vii) As crianças das escolas da imigração alemã, sendo brasileiras, deveriam aprender o português, mas era necessário garantir o direito de os imigrantes e seus descendentes manterem sua língua materna;
- (viii) Uma língua seria o resultado do uso que dela se faz; e
- (ix) A formação dos professores para as escolas da imigração alemã deveria considerar que a esses caberia ensinar o português.

O primeiro enunciado refere-se à indicação do período apropriado para se dar início ao ensino de português como segunda língua nas escolas das colônias alemãs no Rio Grande do Sul:

O ensino da língua portuguesa começa na *terceira série* (JAPC⁴, nº 3, março de 1900, p. 21, in Kreutz e Arendt, 2007b) ⁵.

Mas jamais inicio com o ensino de português antes da terceira série. E, mesmo nessa série, verifico com pesar que, no começo, somente os alunos mais dotados acompanham a lição (JAPC, nº 10-11, outubro-novembro de 1903, p. 78, in Kreutz e Arendt, 2007b).

Nos primeiros dois anos, as aulas são ministradas em língua alemã; a partir do segundo ano, acrescenta-se o ensino da língua do país, o português, sendo que se valoriza que as crianças realmente aprendam a compreender a língua do país com apoio de seus conhecimentos de alemão (JAPC, nº 10, dezembro de 1908, p. 117, in Kreutz e Arendt, 2007b).

Nesses excertos, evidencia-se que o consenso era de que se daria início às aulas de português como segunda língua na terceira série, uma vez que, nesse momento, a alfabetização dos alunos em língua alemã já se teria dado

e não haveria prejuízo para o processo de aprendizagem dessa. A ideia de que o ensino da segunda língua não deva começar muito cedo, ocorrendo somente após a alfabetização dos alunos em sua língua materna, em certa medida também pode ser verificada contemporaneamente em autores como Perera (2001, p.711), Brisk (2001, p. 696-699), Blanc (2001, p. 21) e Edwards (2001, p. 714-723). Esses linguistas, baseando-se em estudos sobre a aquisição da primeira e da segunda língua conduzidos a partir de uma perspectiva sociolinguística, convergem na afirmação de que é fundamental que a criança, ao ter suas primeiras experiências de letramento em contexto escolar, seja confrontada com sua língua materna, seja ela uma língua ou uma variedade linguística diferente da língua ou da variedade padrão ensinada na escola. Apontam que somente assim se possibilitaria a identificação da criança com seu meio e se permitiria que o processo de letramento se desse de forma tranquila e exitosa. A confrontação com uma língua ou uma variedade diferente daquela falada pelos alunos em suas famílias poderia conduzir a uma forma de bilinguismo em que o início da aprendizagem de uma segunda língua interferiria na estruturação da primeira língua da criança ou conduziria à perda dessa, fenômeno denominado bilinguismo subtrativo. Um processo de letramento bem conduzido na língua materna, segundo os autores acima indicados, garantiria melhores resultados na aquisição da segunda língua. De acordo com Blanc, “valorizando a primeira língua e a cultura dessas crianças e motivando-as a aprender por meio de sua língua materna, suas habilidades linguísticas e cognitivas são aprimoradas” (Blanc, 2001, p. 21).

Essa argumentação de que a primeira língua aprendida devesse ser o alemão e de que o ensino de português não devesse iniciar muito cedo tem seguimento no segundo enunciado que emerge do material de pesquisa examinado: era importante que a escolarização das crianças descendentes dos imigrantes de fala alemã ocorresse em estabelecimentos em que a língua de ensino fosse o alemão.

As experiências práticas mostram que as crianças que aprendem o português com mais facilidade são aquelas que melhor conhecem sua língua materna (em condições iguais, é claro). [...] Desejamos que nossas crianças aprendam a língua do país o mais rápido e melhor possível, mas também desejamos que elas mantenham sua língua materna. Desistir da língua materna seria uma grande perda em termos culturais (LE⁶, nº 30, setembro de 1930, p. 2-3, in Kreutz e Arendt, 2007a).

A experiência nos mostrou em vezes que, principalmente na colônia, crianças alemãs que venham a visitar a escola do governo não aprendem a língua do país mesmo após vários

³ Saliento que, nas comunidades em questão, falava-se predominantemente alemão.

⁴ Ao fazer uso de citações, indicarei as fontes por meio de abreviaturas. JAPC indica o *Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul*.

⁵ As traduções do texto original em alemão para o português foram feitas por mim.

⁶ LE é a abreviatura que usarei, doravante, para indicar o periódico *O Livro Escolar – Órgão para o desenvolvimento da literatura escolar no Brasil*.

anos, pois o português, que tão lhes é estranho, não é ensinado de maneira que garante sucesso na aprendizagem, ou seja, com o apoio de seus conhecimentos de sua língua materna, o alemão (JAPC, nº 12, dezembro de 1908, p. 117, in Kreutz e Arendt, 2007b).

Dos fragmentos acima, destaco a sugestão de que não se deveria começar com o ensino da *língua do país* muito cedo, ou seja, logo após o início da escolarização das crianças. Primeiro, as crianças deveriam aprender a ler e a escrever em alemão padrão; depois, elas poderiam aprender o português. Recorrentemente, encontramos nos jornais a afirmação de que a primeira língua a ser ensinada na escola seria a materna, aquela que as crianças já aprendiam em casa. A argumentação era de que desse modo a aprendizagem se daria melhor e de que bases sólidas na língua alemã possibilitariam um bom aprendizado do português mais tarde. Assim, se garantiria o papel da língua materna dos alunos, o alemão, como a língua em que ocorrem as trocas e em que se negocia o significado, elemento crucial na aprendizagem de uma língua estrangeira (Garcez *et al.*, 2004).

Estudos recentes igualmente priorizam esse procedimento de favorecer a língua materna dos alunos em seus primeiros contatos com a escola. Aponto especialmente para o estudo de Breunig (2007), que analisa o comportamento linguístico de uma professora da primeira série em Santa Maria do Herval e destaca que essa, fazendo uso de uma *pedagogia culturalmente sensível*⁷, expressa que fala alemão e português em sala de aula para que aqueles alunos que somente falam alemão sejam acolhidos de maneira positiva na escola e na turma e iniciem seu processo de letramento sem maiores conflitos no que diz respeito à língua de sua família e de suas primeiras interações: “no início se aproxima mais da língua que os alunos trazem do lar, da língua na qual eles se sentem seguros e que entendem melhor. Ao longo do semestre introduz gradativamente o português” (Breunig, 2007, p. 37).

O vínculo entre a língua materna e a religião igualmente se faz presente como mais um elemento que corrobora a argumentação de que o início do ensino de português não ocorresse antes da terceira série. “Não vamos sequer comentar o fato de que a aula de religião não pode ser ministrada em nenhuma outra língua que a materna” (JAPC, nº 2, fevereiro de 1913, p. 10, in Kreutz e Arendt, 2007b).

O terceiro enunciado que emergiu da análise do material examinado se refere à posição de que a aprendizagem do português não deveria se restringir aos espaços escolares. A escola poderia oferecer ao aluno conhecimentos

rudimentares, mas o “real aprendizado” se daria fora do âmbito escolar e no contato com falantes nativos. Ou seja, a argumentação enfatiza que seria na interação social que ocorre em espaços não escolares que se aprenderia português. Linguistas contemporâneos, ao discutirem questões de letramento e considerarem esse como um processo mais amplo do que a alfabetização, igualmente argumentam que etapas da aprendizagem ocorrem fora da sala de aula:

Ao encerrarmos este artigo, queremos enfatizar que o letramento deve ser visto ‘muito além da escola’. E isso, certamente, significa a discussão de um projeto pedagógico voltado para fora do ambiente escolar; alicerçado na qualidade de uma educação que deve ser obrigatoriamente letrada e reforçado por pesquisas semelhantes à relatada, que têm a preocupação com o desenvolvimento da linguagem (Guimarães, 2006, p. 65).

Schneider (2008) indica posições semelhantes, a partir de seus dados de pesquisa, gerados quando de entrevistas com professoras do Ensino Fundamental do município de Tupandi (RS): “o convívio com os colegas, principalmente com os que só falam português, contribui para o aprendizado do português” (Schneider, 2008, p. 83). Nos periódicos, encontramos argumentações como:

Finalmente, para garantir sua manutenção, é fundamental que se ensine brasileiro nas nossas escolas comunitárias, o que ocorre com sucesso em vários casos. Mas quanto? Isso depende de vários fatores e não pode ser determinado, assim como outros elementos do currículo, de maneira igual para todas as escolas. É um erro pensar que as crianças realmente aprenderiam português *somente* na escola (JAPC, nº 6, junho de 1909, p. 71, grifos do autor, in Kreutz e Arendt, 2007b).

É claro que, em regiões em que o português não esteja representado por decorrência do desenvolvimento natural, é impossível achar que, em quatro pobres anos, possam-se preparar as crianças para falarem fluentemente. *Neste sentido a escola pode desempenhar papel importante, pode trabalhar um determinado vocabulário, mas conversar só se aprende conversando. Não se deve pedir o impossível, mas sim dar tempo a um desenvolvimento sadio* (LE, nº 30, setembro de 1930, p. 2-3, in Kreutz e Arendt, 2007a).

Corroborando essa ideia de que o aprendizado teria sequência fora da escola, outros artigos que compõem o material de pesquisa examinado referem-se à discussão quanto aos resultados relativos que se poderiam alcançar no ensino de português nas escolas da imigração alemã e à necessidade de que a aprendizagem seguisse ocorrendo após o período de escolarização. A ideia que mais se destaca é o fato de que aquilo que se aprende na escola não seria suficiente para garantir um assim denominado “bom domínio” do idioma português. Os excertos abaixo apontam para esse posicionamento:

⁷ A noção de *pedagogia culturalmente sensível* deve-se a Erickson que a considera uma proposta pedagógica em que a escola se empenha em trabalhar de tal forma que a comunicação entre professores e alunos seja exitosa, evitando conflitos, desenvolvendo a confiança mútua e evitando que alunos se afastem da escola por dificuldades de adaptação.

Por meio das aulas dessa língua [o português], as crianças devem receber a base *para uma aprendizagem posterior da língua do país*. O que pode ser feito em cada escola depende das condições locais (JAPC, nº 3, março de 1900, p. 21, in Kreutz e Arendt, 2007b).

É infantil acreditar-se que os alunos das nossas escolas poderiam, durante o curto período de escolarização, ser tão incentivados que dominassem a língua estrangeira oralmente e, muito menos, por escrito. Isso só poderia acontecer por meio do contato contínuo com aqueles para os quais português é a língua materna e por meio de exercícios frequentes. Se as crianças falam português na cidade, na vila ou local, então elas, com certeza, não o aprenderam somente na escola, mas, em grande parte, através do contato com luso-brasileiros da mesma idade na rua (JAPC, nº 10-11, outubro-novembro de 1903, p. 78-79, in Kreutz e Arendt, 2007b).

Um método melhor, que levaria ao objetivo [que as crianças aprendam rapidamente o português] de forma mais rápida e segura, *é a troca de crianças entre famílias de línguas diferentes por um período determinado, como se faz na fronteira oeste da Alemanha* (JAPC, nº 2, fevereiro de 1910, p. 29, in Kreutz e Arendt, 2007b).

No material de pesquisa, o contato com luso-brasileiros é apontado como fundamental para um melhor aprendizado. Nas escolas, com a ressalva de que sempre se deveriam considerar as condições de trabalho e o contexto de cada uma, seria possível oferecer aos alunos conhecimentos básicos da língua portuguesa. E, a partir desses conhecimentos básicos, cada aluno teria de ampliar seu domínio da *língua do país*. O motivo dessa limitação no que tange às escolas, indicado com recorrência nos artigos, seria a falta de tempo. As crianças iam à escola somente por quatro anos, período em que se tinha de transmitir-lhes quantidade considerável de conteúdos. Dessa forma, indica-se que era no contato com falantes de português da mesma faixa etária que se dariam os progressos na aprendizagem da língua portuguesa. Por fim, sugere-se um tipo de intercâmbio, ou melhor, a troca de famílias, seguindo um modelo que parecia funcionar na época na Alemanha.

Também chama a atenção a argumentação de que é conversando em português que se aprende esse idioma (e não somente na sala de aula). Por outro lado, os excertos igualmente reforçam a ideia de que há uma separação entre a vida na escola e a vida fora dela, enfatizando que só uma parte do processo de aprendizagem poderia se dar com sucesso na escola, a saber, a estruturação de conhecimentos básicos de português. Entendo, ainda, que seja interessante destacar que os excertos indicam por que tarefas a escola se responsabilizaria, dentro de suas limitações, e que tarefas teriam de ser desempenhadas pelos jovens, que deveriam continuar aprendendo mesmo fora do âmbito escolar. Dito de outro modo, indicam-se que competências linguísticas poderiam ser adquiridas na escola e que competências deveriam ser desenvolvidas pelos alunos fora do contexto escolar.

Contemporaneamente, os questionamentos quanto à forma como melhor se daria a aprendizagem de uma língua permanecem no centro das discussões do campo da Linguística Aplicada. Ao debaterem o papel da interação na aquisição de segunda língua, Garcez *et al.* (2004), por exemplo, apontam para uma compreensão de aprendizagem ocorrendo na prática social (Garcez *et al.*, 2004, p. 356) e para um entendimento de “uso da linguagem como uma ação conjunta dos participantes com um propósito social” (Garcez *et al.*, 2004, p. 356). Seguindo Vygotsky, esses autores sugerem que “a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão inerentemente vinculados à prática social. Em outras palavras, a aprendizagem é coletiva, co-construída pelos participantes, instanciada através da interação” (Garcez *et al.*, 2004, p. 356). Fica enfatizada, portanto, a importância do uso da segunda língua como meio de interação na aprendizagem, ideia assinalada com recorrência no material de pesquisa examinado, como evidenciei. Em outra publicação, Schlatter (2009) discute a leitura nas aulas de língua estrangeira na escola. A autora assume a posição de que o letramento, ou seja, “a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua materna e na LE [língua estrangeira]” (Schlatter, 2009, p. 12) teria de estar no foco das aulas de língua estrangeira, devendo essa

criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua a partir de temas relevantes ao seu contexto e de gêneros do discurso variados, para que tenha oportunidade de ampliar sua participação em práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão (Schlatter, 2009, p. 11).

Quanto à maneira de estruturar as aulas, fui levada a pensar que há uma ênfase na importância de que fossem realizadas somente atividades orais nos primeiros contatos com a língua portuguesa, o que configura o terceiro enunciado que emergiu do exercício analítico que empreendo. Esse se refere à primazia das atividades orais nos primeiros contatos formais dos alunos com a *língua do país* em âmbito escolar e remete a duas possíveis formas de entendimento. Por um lado, pode-se compreender essa primazia como a preocupação em evitar que um aprendizado precoce do português escrito pudesse prejudicar o processo de alfabetização dos alunos em sua língua materna, o alemão. Mas também se pode compreendê-la no âmbito do ensino de segunda língua, campo do conhecimento em que o significado e o papel atribuídos às atividades orais passaram por profundas alterações no decorrer dos últimos 100 anos. De uma corrente em que praticamente não eram valorizadas as habilidades orais (quando da supremacia das habilidades de leitura, de tradução e dos conhecimentos de gramática), passou-se a correntes em que a oralidade recebia destaque, constituindo a primeira etapa do contato do aluno com novas formas e novas palavras na língua estrangeira (basta relembrar a fórmula: ouvir – falar – ler – escrever) (Neuner e Huhnfeld, 1993).

Além disso, também eram destacados a leitura em voz alta e o cuidado com uma pronúncia correta como aspectos a serem valorizados e praticados.

Centro minhas atenções na *leitura e pronúncia correta* principalmente (JAPC, nº 10-11, outubro-novembro de 1903, p. 78-79, in Kreutz e Arendt, 2007b).

É até mesmo muito importante destacar *que as primeiras aulas de português sejam orais*. Sem livro. Sem escrever (JAPC, nº 10, outubro de 1930, p. 3, in Kreutz e Arendt, 2007b).

Ele [o ensino de português] deve ser conduzido de acordo com livrinho recentemente publicado “Sabe fallar portuguez” e se constitui de exercícios em leitura, escrita, tradução e contas, se possível, também *em comunicação em língua brasileira* (JAPC, nº 3, março de 1900, p. 21, in Kreutz e Arendt, 2007b).

O quarto enunciado que se configurou aponta para a importância da tradução como um bom caminho para o ensino de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira e me remeteu a considerações que Neuner e Huhfeld fazem em sua obra *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Os autores, na primeira parte de seu livro, apresentam um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras na Alemanha e indicam que, no período que se estende do fim do século XIX ao início do século XX, a tradição era de se ensinarem as assim chamadas línguas estrangeiras modernas da mesma maneira como se fazia com o grego e o latim. Ou seja, liam-se textos clássicos, esses eram traduzidos e havia pouca preocupação com a compreensão e a produção oral na língua a ser aprendida (Neuner e Huhfeld, 1993). A tradução da língua materna para a língua estrangeira e vice-versa era um exercício frequente nesse modelo de ensino. Esses autores, entretanto, também apontam para as críticas que, aos poucos, foram surgindo em relação a esse modelo, pois os jovens eram capazes de ler na língua estrangeira, mas não de manter uma conversação nem de negociar com falantes de inglês ou francês, por exemplo.

Lucindo (2006) faz interessante apanhado do papel da tradução nas diferentes metodologias de ensino de línguas estrangeiras, apontando para sua relevância no método da gramática e tradução, seguida de seu desaparecimento das salas de aula quando da primazia do método direto, e para seu lento retorno nos últimos anos. Partindo de uma conceituação de tradução em que essa é vista como bem mais do que a simples transposição de palavras de uma língua à outra (Lucindo, 2006, p. 3), a autora propõe que se reveja o papel da tradução em aulas de língua estrangeira e defende sua reinserção como uma das possibilidades de permitir ao aluno refletir sobre os fenômenos linguísticos de sua língua materna e da língua que deseja aprender.

Além da sugestão do uso da tradução do alemão para o português e do português para o alemão como um caminho promissor no que diz respeito ao aprendizado,

também é sugerido um rigoroso acompanhamento durante o desenrolar das aulas. Esse pode ser compreendido dentro das metodologias de ensino de línguas estrangeiras em voga na época, em que, muitas vezes, se almejava um falante da língua estrangeira que fosse tão perfeito quanto o falante nativo da língua em questão (considerando que se partia de um ideal de falante nativo) e que consideravam o erro como um problema no processo de aprendizagem, primando por eliminá-lo.

No que diz respeito à língua do país, o professor deve trabalhar no sentido de que os alunos tenham um *grande vocabulário*, que aprendam várias palavras novas por dia, que sempre *as repitam e que formem frases simples com elas* (*Traduzir!*) (JAPC, nº 1, janeiro de 1921, p. 6, in Kreutz e Arendt, 2007b).

A parte da lição em português é lida frase por frase e traduzida para o alemão, ao mesmo tempo em que *cada palavra é controlada*. No que diz respeito às partes da lição em língua alemã, inicialmente escolho de cada lição, mas também da minha memória, frases condizentes que são traduzidas para o português oralmente e por escrito. *Quanto às traduções por escrito, devemos ser modestos nas nossas expectativas*. [...] Só com crianças bem dotadas podem-se introduzir exercícios por escrito. Esses se estruturam da seguinte forma: o professor dita frases em alemão e o aluno as escreve em português (JAPC, nº 10, outubro-novembro de 1903, p. 78, in Kreutz e Arendt, 2007b).

Para tal, elas devem traduzir do alemão ao português e vice-versa (JAPC, nº 12, dezembro de 1908, p. 117, in Kreutz e Arendt, 2007b).

Ao papel da tradução no processo de aprendizagem de uma segunda língua também pode ser atribuído outro significado: o da procura de garantir, por meio da tradução, a compreensão do que é dito e aprendido na segunda língua. Garcez *et al.* (2004) indicam a centralidade da negociação de sentido nos processos de aprendizagem, considerando que, em muitas situações de interação em segunda língua, a compreensão pode ser comprometida pelo não entendimento de palavras desconhecidas, novas para o aluno, sendo, então, tradução um meio de evitar esse não entendimento e, assim, garantir a compreensão.

O uso da tradução como uma possível ferramenta na aprendizagem de português como segunda língua não era, contudo, uma proposta que não deixasse de apresentar controvérsias, uma vez que argumentos que destacavam o fato de não haver correspondência total entre os significados de palavras em duas línguas diferentes também se faziam presentes no material de pesquisa examinado:

Na realidade, quase não há palavras de diferentes línguas cujo significado seja idêntico. Os significados se assemelham, isso sim, eles se correspondem “mais ou menos”, mas totalmente iguais eles não são.

Isso pode ser comprovado sem dificuldades. Tomemos um exemplo do dia-a-dia: Pae – Vater. Se os significados dessas duas palavras fossem absolutamente, totalmente iguais, elas poderiam ser trocadas uma pela outra à vontade.

E isso não é possível? “Pae” não significa, no fundo, “Vater”?

Não. Basta colocar “pae” no plural. Pois aí essa palavra não significa somente “Väter”, mas também “Eltern”. O significado de “paes” engloba portanto ao lado de pae também a mãe. E esse não é o caso de “Väter” em alemão. Se quisermos falar de pai e mãe em alemão, temos de usar “Eltern” e não “Väter”. Essa pequena, mas presente, ligação da palavra “pae” em português com a significação de “Mutter” soa, no caso daquele que tem português como língua materna, inconscientemente e dá à palavra “pae” assim um colorido que “Vater” não tem (JAPC, nº 3-4, março-abril de 1939, p. 1-3, in Kreutz e Arendt, 2007b).

O quinto enunciado que apresento aponta para o material didático que deveria ser usado nas aulas de português: O livro de gramática a ser utilizado na escola deveria ser metodológica e linguisticamente apropriado ao ensino de português, contemplando a “realidade” do aluno. Os excertos abaixo evidenciam que uma boa gramática seria aquela que simplificasse o ensino de português, que fosse metodologicamente e linguisticamente apropriada, moderna, prática e que trouxesse o vocabulário do dia-a-dia, do comércio e do trato com o governo. Ela também deveria ter um preço acessível. Em relação a algumas gramáticas que circulavam então, havia a crítica ao fato de não serem adequadas para o trabalho com principiantes, podendo ser usadas somente em casos de alunos com avançados conhecimentos de português.

Por fim, desaconselho aos meus colegas o uso da gramática de Jansen. *Além de cara (4\$500Rs), ela só pode ser usada com sucesso em escolas mais avançadas.* Para a nossa situação nas colônias, o livrinho ‘Sabe fallar Portuguez’ é aconselhado (JAPC, nº 10-11, outubro-novembro de 1903, p. 79, in Kreutz e Arendt, 2007b).

Cada página mostra o professor prático que sabe o que quer, de modo que temos de dizer: Da prática para a prática! O preço de 2\$000 não é muito caro (JAPC, nº 1, janeiro de 1915, p. 6, in Kreutz e Arendt, 2007b).

Gramática da língua portuguesa do Dr. Wilhelm Rotermund *Ela começa com os princípios da gramática; percorre, sempre explicando tudo por meio de exercícios, todos os capítulos da mesma, para chegar, por fim, às difíceis regras da sintaxe. A gramática é tão completa, que até mesmo aqueles que desejam prestar seu exame na Escola Normal de Porto Alegre ou na Escola de Engenharia podem fazer uso dela* (JAPC, nº 9-10, setembro-outubro de 1916, p. 39, in Kreutz e Arendt, 2007b).

Acima de tudo, eu gostaria de encontrar um livro apropriado à nossa realidade para o ensino de português. Os primeiros passos que se encontram em cartilhas ou outros materiais didáticos assemelham-se a um curativo de emergência. *Precisamos de um livro que se disponha a, nada mais, nada menos, ensinar crianças de 11 a 12 anos, por um período de dois anos, no que se refere ao vocabulário, à linguagem do dia-a-dia de uma pessoa comum. Além disso, se deveria ensinar o necessário para o comércio e o trato com o governo* (JAPC, nº 1-2, janeiro-fevereiro de 1920, p. 6, in Kreutz e Arendt, 2007b).

A ideia que emerge dos excertos acima de que a boa gramática seria aquela que se aproxima da “realidade” do aluno remeteu-me à tese de Duarte (2009) em que a

autora problematiza um enunciado recorrente em artigos da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul: a importância de se trabalhar com a realidade do aluno na escola. Nas palavras de Duarte “Estava interessada em problematizar um enunciado que aponta, com clareza, para o realismo epistemológico que reina, quase que de maneira intocável, no campo pedagógico” (Duarte, 2009, p. 171), a saber, “a importância de se trabalhar com a ‘realidade’ do aluno na escola” (Duarte, 2009, p. 21). Aprofundar-me nessa discussão acerca da importância da valorização da realidade do aluno em sala de aula extrapolaria a temática deste artigo, mas interessou-me salientar o fato de que um dos enunciados que emergiu em meu estudo constitui-se em tema de preocupações e estudos no campo da Educação. A seguir, ressaltando discussões do campo da Educação Linguística que se ocupam dessa temática.

Autores como Perera (2001), MacLure (2001) e Edwards (2001), que conduzem pesquisas voltadas à educação linguística de crianças migrantes em uma perspectiva sociolinguística, apontam para ideias convergentes às presentes nos artigos no *Jornal dos Professores Católicos* que examinei no que se refere à proximidade entre o material de ensino e a realidade do aluno, ressaltando, porém, a questão da língua. Perera (2001) expressa que é fundamental que os alunos encontrem em seu material didático palavras e estruturas gramaticais parecidas às que usam em seu cotidiano e que uma fonte de dificuldades no processo de letramento é justamente a linguagem (distante da que conhecem) que encontram nesse material (Perera, 2001, p. 713). Seguindo tal posicionamento, pode-se dizer que é fundamental que a realidade linguística, a variedade linguística que o aluno fala, esteja presente na gramática com que ele aprende uma segunda língua. Ou seja, materiais em que as formas de vida dos imigrantes de fala alemã não estivessem presentes não seriam apropriados ao ensino do português como segunda língua para essas crianças. MacLure (2001), assumindo uma posição próxima, aponta para a desarmonia entre a língua do âmbito familiar de muitas crianças e a língua da escola, indicando diversas teorias que procuram explicar tal situação: as teorias que partem de um déficit, por exemplo, e as que se baseiam em uma diferença. As primeiras, por verem no aluno a explicação para as dificuldades, propõem que essas sejam resolvidas por meio de ações que ajustem a língua desse à língua da escola. Já as que partem de uma diferença sugerem que o foco das atenções seja a língua da escola, adaptando essa às necessidades do aluno (MacLure, 2001, p. 737-738). Edwards (2001) enfatiza que uma das condições para o insucesso escolar é o fato de a língua da escola, muitas vezes, não ser a língua do aluno, aludindo tanto diferentes línguas como também diferentes variedades de uma mesma língua (Edwards, 2001, p. 714-723). Esse autor expressa a importância de ajudar os professores a se adaptarem à heterogeneidade linguística na sala de aula como forma de reduzir a passividade

e a não participação dos alunos menos privilegiados nas atividades escolares (Edwards, 2001, p. 722). Nessa argumentação, vejo aproximações com uma das articulações discutidas por Duarte (2009), a saber, a de que “trabalhar com a ‘realidade’ possibilita dar significado aos conteúdos matemáticos, suscitando o interesse dos alunos por sua aprendizagem” (Duarte, 2009, p. 145). Em síntese, tanto no campo da Linguística Aplicada como no da Educação Matemática, é recorrente a posição de que a escola deveria se aproximar do aluno, de seu cotidiano e de sua realidade como uma forma de garantir melhores resultados no aprendizado.

O enunciado que segue indica que as crianças das escolas da imigração alemã, sendo brasileiras, deveriam aprender o português, mas era necessário garantir o direito de os imigrantes e seus descendentes manterem sua língua materna. Os excertos a seguir referem-se a esse sexto enunciado. Sua discussão abrange o que, neste momento, gostaria de denominar planejamento linguístico ou de política linguística.

É óbvio que cada cidadão brasileiro, sem interessar sua origem, deve aprender português e permitir que seus filhos tenham aulas em todas as matérias em que se cultive o amor pela pátria. (LE, nº 34, maio de 1931, p. 3, grifos do autor, in Kreutz e Arendt, 2007a).

Nossas escolas são bilíngues há muito tempo. [...] Somos bons brasileiros e exigimos, na condição de cidadãos livres deste país, que também tenhamos o direito de manter nossas características especiais, pois é só através delas que nos tornamos capazes de servir ao país (LE, nº 44, dezembro de 1933, p. 2-3, in Kreutz e Arendt, 2007a).

Prezados associados!

Permitam-me tematizar hoje um aspecto que se tornou uma “cruz” para muitas escolas da colônia alemã: as aulas em língua portuguesa. [...] Aos grupos alemães de nossas colônias não falta boa vontade, antes a possibilidade de aprender a língua do país. Por esse motivo, a escola deve, dentro de suas possibilidades e garantindo que as demais matérias não sejam prejudicadas, oferecer essa possibilidade (JAPC, nº 2, fevereiro de 1913, p. 9-11, in Kreutz e Arendt, 2007b).

Retomando os aspectos recorrentes nos excertos acima, fui levada a pensar que a preocupação quanto à manutenção das escolas da colonização alemã era significativa e que o argumento de que os alunos deveriam primeiro passar pelo processo de alfabetização em sua língua materna era um dos indicados como motivo para que não se fechassem essas escolas, obrigando as crianças a irem para escolas públicas em que o português seria a única língua de ensino. Tentativas por parte do governo brasileiro de influenciar as escolas dos imigrantes são, igualmente, criticadas e se destaca o fato de que, mesmo sendo escolas particulares em que a língua de ensino é o alemão, elas fariam muito pela língua portuguesa. Ao ensino de português, é atribuído o significado de “uma cruz”, ou seja, de um

grande problema, quase que de um castigo. Os artigos reconhecem a necessidade de aprender a língua do país, mas indicam o confronto com grandes dificuldades pela falta de tempo para ministrar aos alunos, no exíguo período de quatro anos, o currículo esperado de uma escola fundamental acrescido de uma segunda língua, o português.

Já o sétimo enunciado, a saber, uma língua seria o resultado do uso que dela se faz e um direito pessoal, aponta para as noções de língua e de ensino de línguas que eram veiculadas no *Jornal dos Professores Católicos*. O acirrado debate em torno da expressão “língua do país” e dos vínculos entre país e língua fica evidenciado nos excertos abaixo:

Quando se nega a identidade das noções de “língua encontrada no país” e de “língua do país” e se vê na última uma ampliação da primeira noção e, nessa ampliação, se acredita haver uma influência sobre os direitos linguísticos, então se parte da ideia de que uma língua possa ser vinculada a um país. Essa ideia não pode ser depreendida do significado de língua e está errada. Em contraponto, classificamos como um grande erro quando se diz que direitos linguísticos estariam ligados a um país, não interessando se o país é encarado como uma individualidade ou um complexo territorial. Nós afirmamos que os direitos linguísticos de um cidadão em um determinado país só se vinculam a esse país na forma de um território administrativo (JAPC, nº 4, abril de 1929, p. 5-6, in Kreutz e Arendt, 2007b).

Essa nossa frase, com a qual nós afastamos as teorias falsas, baseia-se na verdade de que a língua é o resultado do uso por pessoas e de que o sujeito dos direitos linguísticos são justamente as pessoas que fazem uso da língua. Tampouco como a língua é seu próprio sujeito jurídico, pode um país ser seu sujeito jurídico; somente os habitantes de um país o são, em que a língua ou as línguas são faladas (JAPC, nº 4, abril de 1929, p. 5-6, in Kreutz e Arendt, 2007b).

Se uma língua fosse vinculada a um país como individualidade histórica e de estado e se daí se deduzisse o direito a seu uso oficial, duas ideias completamente loucas seriam a base de tal raciocínio. Em primeiro lugar, a ideia, já rechaçada, de que uma língua estaria vinculada a um pedaço de terra e não a seus habitantes. A história nos mostra o contrário: junto com os habitantes, países inteiros bem como regiões trocaram de língua. Mas a língua de uso diário é falada com aqueles com que convivemos hoje e não com as gerações que fizeram parte da história e que estão enterradas nos túmulos desse território. Exigir que uma língua seja vista como ainda válida em uma determinada região por ter sido falada nela há muitos anos seria como que proclamar de maneira irracional a posse nacional (JAPC, nº 4, abril de 1929, p. 5-6, in Kreutz e Arendt, 2007b).

Nesses excertos, está presente a argumentação que não existiriam vínculos entre um país e uma língua, salientando que a língua seria o resultado do uso que dela fazem as pessoas que a falam, os assim denominados sujeitos linguísticos. A língua seria como um *direito pessoal*, podendo haver diferenças linguísticas em um país sem que isso acarretasse nenhum tipo de risco à unidade nacional. A ideia de que um país e uma língua estejam fortemente ligados é apontada por Blanc (2001) como a solução en-

contrada por estados em que várias línguas eram faladas e que procuravam por uma solução para seus problemas de comunicação (Blanc, 2001). Impondo aquela língua a que se confere o *status* de dominante e legitimada (por ser a língua falada pelo grupo politicamente dominante), alcançou-se o monolinguismo dentro de um estado. Gogolin *et al.* (2005), por sua vez, apontam para o plurilinguismo que predominava na Europa antes de se estabelecerem os estados-nação, com sua proposta de formação do estado vinculado a uma única língua oficial e caracterizado por uma unidade territorial. Autores como Laitin (2001) e Oberndörfer (2005), a seu turno, que se dedicam a estudos voltados às relações entre língua e nação, apontam para diferentes maneiras de se lidar com as questões de plurilinguismo e de nação e para as diferentes soluções encontradas. Oberndörfer (2005) remete ao exemplo de países europeus como a França e a Alemanha para indicar que, na Europa Ocidental, a uniformização linguística fez parte do projeto de estruturação do estado-nação. Já Laitin (2001) argumenta que a uniformidade linguística ajudaria a produzir “uma aura de que todos os habitantes do estado formam uma comunidade natural” (Laitin, 2001, p. 652). Em contraponto, Oberndörfer (2005) refere países na América do Sul e na Ásia como exemplos de estados em que a construção do estado-nação é possibilitada por outros argumentos, uma vez que a língua oficial escolhida, muitas vezes, é a língua do antigo colonizador, não sendo “propriedade” desse país em processo de formação. Nessas regiões, portanto, outros elementos tiveram a tarefa de alavancar o processo de unificação nacional, como o território, a população e uma memória e uma história comuns (Oberndörfer, 2005).

Por fim, o oitavo e último enunciado que emergiu da análise do material de pesquisa refere-se à formação de professores para as escolas das colônias alemãs, que deveria prever que eles também seriam professores de português nessas escolas. Das argumentações que se destacam, depreendo que se esperava desse professor grande empenho quanto ao português. A Associação Católica de Professores, por exemplo, exigia de seus membros a comprovação de que falavam português ao se associarem. Embora a língua alemã se mantivesse como a mais importante, o professor não deveria negligenciar o ensino de português e tinha de, ele mesmo, buscar por formas de aprender esse idioma.

Como é de conhecimento dos senhores professores, Sua Excelência, o Arcebispo, determinou que, em todas as escolas católicas particulares, dê-se destaque ao ensino da língua do país. Esta decisão deve ser saudada, já que os novos tempos tornam os conhecimentos de português a cada dia mais importantes e necessários. Em várias escolas alemãs já se fizeram grandes avanços. Especialmente, a associação de professores alemães católicos tem-se dedicado a esta questão desde sua fundação. Já o estatuto original exige dos membros a formação em língua portuguesa. Em quase todas as assembleias gerais, bem como nas regionais, essa disciplina foi alvo de acirradas discussões.

Na região de São Leopoldo não falta, na assembleia anual, uma aula modelo de português. Mas está fora de discussão que, a partir de agora, muito mais tem de ser feito em muitas escolas. Portanto, será de valor que os presidentes dos núcleos regionais coloquem essa disciplina no programa das próximas conferências. Também as páginas deste Jornal se encontram abertas para que se troquem opiniões livremente (JAPC, nº 9 e 10, setembro e outubro de 1917, p. 34, in Kreutz e Arendt, 2007b).

Em seguida, é destacado que o professor da escola alemã deveria se engajar seriamente no estudo do português e que dominar essa língua se tornara elemento fundamental para garantir sua contratação por uma escola de renome. Pequenas escolas, em comunidades que contavam com poucos habitantes e que pagavam salário reduzido, talvez ainda viessem a aceitar professores sem conhecimentos de português, mas escolas em núcleos maiores não. Finalizando, ressalto a indicação de que mesmo aquele professor que não falasse português e não o ministrasse prestaria uma significativa cooperação ao país se fosse um bom professor. O domínio do português não seria garantia de que se daria uma contribuição para o *bem estar do país*.

Após a religião, é principalmente à língua materna que o professor deve se dedicar em seu aperfeiçoamento. Ele deve ensinar línguas às crianças, introduzi-las na compreensão da língua alemã, de modo que elas consigam ler tudo e tirar proveito disto; por outro lado, ajudá-las a desenvolver a competência de expressar seus pensamentos oral e por escrito de maneira correta. Isto parte do princípio de que ele mesmo se ocupe cada vez mais com a estrutura gramatical da língua, bem como que se ocupe dos melhores textos literários. Exige-se do professor que ele saiba escrever de maneira correta e acurada, expressando seus pensamentos de forma clara. Para nunca cometer erros, ele deve sempre aperfeiçoar-se e exercitar-se. *Uma dedicação especial exige a língua do país. Mesmo que o professor alemão deva ser o último a trabalhar a favor do desaparecimento gradativo da língua alemã no país, mesmo que ele, ao contrário, lute por sua manutenção, a exigência de conhecimentos da língua do país se faz cada vez mais forte. O professor não poderá deixar de introduzir a língua do país em suas aulas e, para tal, ele terá de buscar o conhecimento desta* (JAPC, nº 3, março de 1903, p. 20, in Kreutz e Arendt, 2007b).

Com isto, não quero dizer que nossas crianças não devam aprender o português; pelo contrário, reconheço que o conhecimento do português, ou seja, da língua do país, é de grande uso, já pelo motivo de que, sem o conhecimento da mesma, não se pode ter outro papel político que o de contribuinte. (mas realmente necessário esse conhecimento não é, o que é comprovado pelo passado e pelo bem-estar nas colônias). Mas meu sentido de direito se rebela, pois, no país da paciência, não se tem mais paciência e se quer castigar pais de fala alemã com multas em dinheiro por não proibirem seus filhos de usar sua língua materna. Nenhuma pessoa irá afirmar que somente aquele que domina a língua portuguesa é um bom cidadão. Não compreender a língua do país não significa ser analfabeto. *O quanto aqueles professores que trabalham de forma séria e consciente, por exemplo, mas que não dominam a língua do país, contribuíram para o bem estar do país em comparação com aqueles que até entendem e falam a língua do país (por ser, talvez, sua língua materna), mas que não têm a mínima formação escolar ou conhecimento, talvez não saibam nem*

mesmo escrever seu nome (JAPC, nº 1, janeiro de 1910, p. 9-10, in Kreutz e Arendt, 2007b).

O ponto central é a língua do país. Para não fazer rodeios. Pode-se, com tranquilidade, afirmar: praticamente, não há hoje nenhuma comunidade escolar que não exija, com veemência, que a língua portuguesa seja um elemento importante no ensino. *Um professor sem conhecimentos básicos da língua do país não encontra mais colocação a não ser que, por necessidade, uma comunidade pequena e que não pode pagar muito não consiga um professor melhor* (LE, nº 30, setembro de 1930, p. 2, in Kreutz e Arendt, 2007a).

Quanto à preparação dos jovens professores, os relatórios anuais da Escola Normal Católica, publicados no *Jornal dos Professores Católicos* indicam a carga horária dedicada à aprendizagem da *língua do país*: 5 aulas por semana nos 4 anos que constituem a formação dos professores (JAPC, 1937, jan-fev, nº 1-2, p. 1, in Kreutz e Arendt, 2007b). Dos relatórios examinados, também se pode inferir que, paralelamente ao ensino das disciplinas que viriam a ser ministradas mais tarde (matemática, geografia, ciências, história) os futuros professores acompanhavam aulas de história da pedagogia e de metodologia, bem como de psicologia escolar. Contemporaneamente, pesquisadores envolvidos na formação de professores de uma segunda língua (como no caso da Alemanha, ao se considerarem os descendentes de imigrantes turcos, italianos ou gregos, entre outros, que visitam escolas alemãs e aprendem alemão como segunda língua) apontam para um programa de formação de professores que deveria se compor de:

[...] conhecimentos do idioma em questão e de sociolinguística, bem como de aspectos contrastivos; teoria e prática da aquisição de (segunda) língua; teoria e prática dos processos de migração e aculturação, assim como de situações de contatos interculturais; conhecimentos de psicologia do desenvolvimento, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas; conhecimentos e habilidades profundos na aplicação dos princípios específicos do ensino de segunda língua; visitas a escolas e estágios em aulas com os mais variados públicos-alvo no âmbito do grupo dos que aprendem uma segunda língua (Barkowski, 2003, p. 161)⁸.

Entre pesquisadores brasileiros, destaco as teorias de Cavalcanti (1999), que apontam para outros elementos que deveriam compor o currículo de formação de professores que poderiam se confrontar com grupos de alunos bilíngues:

Disciplinas que seriam essenciais no curso nem fazem parte do currículo, por exemplo, Linguística Aplicada, Sociolin-

guística (Educativa), Iniciação à Pesquisa, Antropologia (Educativa), Interação em Sala de Aula. Essas disciplinas poderiam, dependendo de como fossem dadas, sensibilizar os futuros professores para o contexto linguístico complexo que os esperam [sic] em muitos dos lugares onde farão sua prática docente (Cavalcanti, 1999, p. 404).

Conclusão

Os enunciados destacados me permitem afirmar que foram atribuídos inúmeros significados ao ensinar e aprender português como segunda língua nas escolas da imigração alemã no estado do Rio Grande do Sul no período entre 1900 e 1939. Esses significados muito dizem dos conflitos e dos tensionamentos gerados pelas múltiplas facetas da educação linguística de migrantes e de grupos étnicos minoritários.

Embora tenha me decidido por examinar um debate que foi conduzido e que circulou em periódicos do início do século XX, indico que, de minha análise, emergiram posições muito próximas àquelas que circulam contemporaneamente, no campo de estudos da Educação Linguística de migrantes e de seus descendentes, principalmente nas vertentes da Sociolinguística e da Linguística Aplicada. Saliento as preocupações com a questão da identidade dos migrantes, com sua integração ou assimilação, com o bilinguismo e suas consequências.

As ideias centrais que emergiram de minha análise dizem respeito às formas de conduzir o ensino de português como segunda língua e a diversos aspectos da política linguística quanto ao ensino de português como segunda língua nas escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul. São sugestões quanto ao momento correto de dar início às aulas de português, quanto à língua de ensino na escola em que as crianças seriam escolarizadas, quanto aos espaços em que se daria a aprendizagem de português, quanto ao tipo de atividades a serem conduzidas nas primeiras aulas de português e quanto ao material didático a ser usado, quanto aos direitos linguísticos de imigrantes e seus descendentes, quanto ao fato de a língua ser o resultado de seu uso e quanto à formação de professores para as escolas em questão, uma vez que a esses caberia ensinar o português.

Referências

- BLANC, M.H.A. 2001. Bilingualism, Societal. In: R. MESHTRIE (org.), *Concise encyclopedia of sociolinguistics*. Oxford, Elsevier, p. 16-22.
- BARKOWSKI, H. 2003. Zweitsprachenunterricht. In: K.-R. BAUSCH, H. CHRIST, H.-J. KRUMM (org.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4ª ed., Tübingen und Basel, UTB Francke, p. 157-163.

⁸ No original: „[...] (a) systemlinguistische und soziolinguistische Grundkenntnisse, einschließlich kontrastiver Aspekte; (b) Theorie und Empirie des (Zweit-)Spracherwerbs; (c) Theorie und Empirie von Migrations-, Akkulturations- und interkulturellen Begegnungsprozessen; (d) entwicklungspsychologische Grundkenntnisse, insbesondere solche der Entwicklung von Sprache und Denken; (e) umfassende Kenntnisse und Fähigkeiten der didaktisch-methodischen Umsetzung von spezifischen Prinzipien der unterrichtlichen Förderung des Zweitspracherwerbs; (f) ein ausreichendes Maß an betreuten Hospitationen und Praktika im Unterricht mit unterschiedlichen Adressaten der Gruppe der Zweitsprachenlerner“ (Barkowski, 2003, p. 161).

- BREUNIG, C.G. 2007. "Eu tenho que falar alemão, senão eles choram!" Bilinguismo como pedagogia culturalmente sensível. *Calidoscópico*, 5(1):31-44.
- BRISK, M.E. 2001. Bilingual Education. In: R. MESHTRIE (org.), *Concise encyclopedia of sociolinguistics*. Oxford, Elsevier, p. 696-700.
- CASTRO, E. 2009. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte, Autêntica, 477 p.
- CAVALCANTI, M.C. 1999. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, 15(nº especial):385-417. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244501999000300015&script=sci_arttext, acesso em: 10/10/2007.
- DUARTE, C.G. 2009. *A "realidade" nas tramas discursivas da educação matemática escolar*. São Leopoldo, RS. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 198 p.
- EDWARDS, J.R. 2001. Multiculturalism and Language. In: R. MESHTRIE (org.), *Concise encyclopedia of sociolinguistics*. Oxford, Elsevier, p. 48-50.
- FOUCAULT, M. 2005. *A Arqueologia do Saber*. 7ª ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 236 p.
- GARCEZ, P.; SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, M. 2004. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações par ao ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, 39(3):345-378.
- GOGOLIN, I.; KRÜGER-POTRATZ, M.; NEUMANN, U. 2005. Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. In: I. GOGOLIN; M. KRÜGER-POTRATZ; U. NEUMANN, *Migration und sprachliche Bildung*. Münster/New York/München/Berlin, Waxmann, p. 1-12.
- GUIMARÃES, A.M. de M. 2006. Letramento: muito além do jardim ou uma alfabetização sem limites ou datas marcadas. *Calidoscópico*, 4(1):60-65.
- KREUTZ, L. 1994. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira no Rio Grande do Sul*. 1ª ed., São Leopoldo, Editora Unisinos, 187 p.
- KREUTZ, L.; ARENDT, I.C. (orgs.). 2007a. *Periódico Das Schulbuch - Organ zum Ausbau der Schulbuchliteratur in Brasilien (1917-1938)/O livro escolar - Órgão de apoio a produção da literatura escolar no Brasil, 1917-1938*. 1ª ed., São Leopoldo, Editora Unisinos, vol. 1 (CD-ROM).
- KREUTZ, L.; ARENDT, I.C. (orgs.). 2007b. *Lehrerzeitung. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrvereins in Rio Grande do Sul, 1900-1939/Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul, 1900-1939*. 1ª ed., São Leopoldo, Editora Unisinos, vol. 1, (CD-ROM).
- LAITIN, D.D. 2001. Multilingual states. In: R. MESHTRIE (org.), *Concise encyclopedia of sociolinguistics*. Oxford, Elsevier, p. 652-657.
- LUCINDO, E.S. 2009. *Tradução e ensino de línguas estrangeiras*. Disponível em: www.scientiaindustrial.ufsc.br/ensino.pdf. Acesso em: 27/12/2009.
- MACLURE, M. 2001. Home Language and School Language. In: R. MESHTRIE (org.), *Concise encyclopedia of sociolinguistics*. Oxford, Elsevier, p. 737-738.
- NEUNER, G.; HUHNFELD, H. 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts - Eine Einführung*. Berlin/München, Langenscheidt, 184 p.
- OBERNDÖRFER, D. 2005. Sprache und Nation. In: I. GOGOLIN; M. KRÜGER-POTRATZ; U. NEUMANN, *Migration und sprachliche Bildung*. Münster/New York/München/Berlin, Waxmann, p. 231-248.
- PERERA, K. 2001. Education and Language: Overview. In: R. MESHTRIE (org.), *Concise encyclopedia of sociolinguistics*. Oxford, Elsevier, p. 710-714.
- SCHLATTER, M. 2009. O ensino de língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópico*, 7(1):11-23.
- SCHNEIDER, M.N. 2008. As (des)sonorizações e a neutralização da vibrante: atitudes e concepções linguísticas. *Contingentia*, 2:77-88.
- VEIGA-NETO, A. 2005. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 191 p.
- VEYNE, P.M. 1995. *Como se escreve a história*. 3ª ed., Brasília, UnB, 198 p.

Submissão: 26/09/2010

Aceite: 17/03/2011

Maria Luísa Bredemeier

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Av. Unisinos, 950, Cristo Rei

93022-000, São Leopoldo, RS, Brasil