

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Luísa Lenhard Bredemeier

O PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

NAS ESCOLAS DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ:

UM ESTUDO DO JORNAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES

TEUTO-BRASILEIROS CATÓLICOS DO RIO GRANDE DO SUL (1900-1939)

São Leopoldo

2010

Maria Luísa Lenhard Bredemeier

**O PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA
NAS ESCOLAS DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ:
UM ESTUDO DO JORNAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES
TEUTO-BRASILEIROS CATÓLICOS DO RIO GRANDE DO SUL (1900-1939)**

Tese de Doutorado, apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Gelsa Knijnik

São Leopoldo

2010

B831e Bredemeier, Maria Luísa Lenhard

O português como segunda língua nas escolas da imigração alemã: um estudo do Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul (1900 – 1939) / por Maria Luísa Lenhard Bredemeier. – 2010.
242 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2010.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Gelsa Knijnik, Ciências Humanas”.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Bilinguismo – Educação. 3. Aquisição da segunda língua. 4. Língua alemã – Língua portuguesa. I. Título.

CDU 806.90:372.8

Catálogo na Publicação:

Bibliotecária Fabiane Pacheco Martino - CRB 10/1256

Maria Luísa Lenhard Bredemeier

O PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA
NAS ESCOLAS DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ:
UM ESTUDO DO JORNAL DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES
TEUTO-BRASILEIROS CATÓLICOS DO RIO GRANDE DO SUL (1900-1939)

Tese de Doutorado, apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em 31 de março de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Lúcio Kreutz – Universidade de Caxias do Sul

Professora Doutora Clarice Saete Traversini – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Professora Doutora Ana Maria Stahl Zilles – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Professora Doutora Eli Terezinha Henn Fabri – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Professora Doutora Gelsa Knijnik – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Orientadora)

AGRADECIMENTOS

Ainda em Landau, sentada à frente de minha mesa de trabalho no Instituto de Educação Intercultural, comecei a pensar em todos que gostaria de listar em meus agradecimentos. Foram inúmeros aqueles que, de uma forma ou outra, me apoiaram na escrita desta Tese. Decidi começar pelos que sei que estarão longe quando eu escrever as últimas frases, mas que, mesmo assim, não são menos importantes.

Aos meus professores no IFPLA - Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã , Gerhard Fuhr e Edmund Wild, pela confiança e por todos os momentos de apoio, trocas e risadas desde os idos de 1984. Principalmente, pelo carinho nos meses de março a julho de 2009, durante minha estada em Landau.

Aos professores e funcionários da Universität Koblenz-Landau, Abteilung Landau, principalmente ao Professor Doutor Norbert Wenning, à Doutora Katharina Kuhs, às Senhoras Sitt e Komor, que me ajudaram a preparar e a conduzir da maneira mais agradável possível meu estágio de pesquisa junto a essa Universidade.

Aos amigos Angelika Gärtner, Göz Kaufmann e Hardarik Blühdorn, pela amizade e pelas conversas inesquecíveis, quer no Brasil, quer na Alemanha. A Herbert e Gerlinde Böpple, por me levarem a Klein-Venedig e me ensinarem a amar Berlim.

À nossa família na Alemanha. Afinal, passar a Páscoa com eles é muito bom e ajuda a recarregar as baterias.

E, chegando mais perto, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial à Linha de Pesquisa Currículo, Cultura e Sociedade e a seus professores e professoras; às dedicadas secretárias; ao grupo de estudos conduzido pela Professora Gelsa Knijnik (Ana Cristina, Daiane, Edmar, Fernanda, Ieda, Joelma, Juliana, Leoncina, Marli, Marta, Paula, Sabrina, Tiago e Vera – in memoriam); ao Professor Ático Chassot, pelas aulas que me mostraram que ainda tenho de ler e aprender muito.

Aos professores Lúcio Kreutz, Clarice Traversini, Ana Maria Zilles e Eli Fabri, que compuseram a banca de qualificação e que participam da banca de defesa final, pela leitura cuidadosa, pelas sugestões valiosas, pelo rigor acadêmico.

Aos meus colegas da Unidade Acadêmica de Graduação da Unisinos, pelo apoio e pela paciência, e por me “deixarem” passar quatro meses na Alemanha. Um agradecimento especial a Artur Jacobus, com quem compartilho o prazer de novas descobertas e um apreço enorme por leituras inusitadas.

Ao IFPLA – Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã e aos meus colegas nessa instituição. Principalmente, a Walter Volkmann, meu fiel leitor e corretor, e a Rosângela Markmann Messa, companheira de aventuras intelectuais e acadêmicas.

Aos meus alunos, pelo carinho, pelos desafios, pela inspiração.

Aos amigos Ruth, Hans-Joachim, Katharina, Marli e Tânia, pelos almoços, pelas jantãs, pelo chimarrão e pelas risadas que me ajudaram a manter o bom humor em fases nada fáceis.

À Deutsche Jesuitenmission e à Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, especialmente ao Prof. Dr. Vähröder e à Doutora Dorotéa Frank Kersch, por me oferecerem a bolsa de estudos que me permitiu passar quatro meses “só escrevendo a tese” na Alemanha.

À EST – Escola Superior de Teologia, por ter me permitido usar o Arquivo Histórico e a Biblioteca que mantém, ao Museu Histórico de São Leopoldo, ao ADOPE – Acervo de Documentação e Pesquisa da Unisinos, ao Acervo Benno Mentz da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao IFA – Institut für Auslandsbeziehungen em Stuttgart e ao EZAB – Evangelisches Zentralarchiv em Berlim.

Aos professores e professoras que, entre 1900 e 1939, tanto debateram e escreveram sobre o ensino de português como segunda língua nas escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul; sem eles e suas profícuas publicações, esta Tese não teria sido escrita.

À Gelsa, por seu apoio, seu desprendimento e carinho. E por ser uma educadora e pesquisadora que não tem medo de desafios, nem em outras línguas.

E, em especial:

Ao Thomas, pelo carinho e pelo companheirismo no amor aos livros, aos arquivos, às bibliotecas e “às coisas e aos temas antigos”.

Ao Frederico, meu sobrinho, que, junto comigo, descobriu e conheceu Foucault e que, vendo-me questionada sobre o quê, afinal, eu fazia no doutorado, respondeu “Ah, ela escreve sobre Foucault”!

Ao meu irmão, Friedrich, e à sua esposa, Virgínia, pela paciência com minhas ausências e com minhas inquietações.

Aos meus pais, Sonia e Friedrich, sem cujo apoio técnico, acadêmico e afetivo esta Tese não teria “nascido”. Seu carinho incondicional durante minha formação acadêmica não pode ser descrito em nenhuma das línguas que eu falo.

RESUMO

Esta Tese tem como objetivo examinar o discurso sobre o português como segunda língua nas escolas da imigração alemã do estado do Rio Grande do Sul, presente no periódico *Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul*, cuja circulação abrangeu o período de 1900 a 1939. De modo mais específico, discute como se configuraram as condições de possibilidade para o surgimento de publicações em língua alemã no Rio Grande do Sul, em particular, do *Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul*; como questões relativas ao português como segunda língua foram se constituindo em um debate para a educação dos filhos de imigrantes de fala alemã do Rio Grande do Sul; os tensionamentos que marcaram o referido debate e os enunciados que constituem o discurso do *Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul* sobre o aprender e o ensinar a língua do país. Os aportes teóricos do estudo vinculam-se às obras de Michel Foucault e de Paul Veyne, com ênfase em seus modos de pensar a escrita da História. Teorizações de sociolinguistas que atuam no campo da Educação Linguística de migrantes e seus descendentes e as de educadores que se ocupam da mesma temática igualmente compõem o embasamento teórico da investigação. O material de pesquisa consiste em um conjunto de artigos sobre a temática em estudo, selecionados entre os 396 exemplares do *Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul*. Secundariamente, também foram examinados 263 exemplares do *Jornal Geral do Professor para o Rio Grande do Sul – Folha da Associação de Professores Alemães Evangélicos no Rio Grande do Sul* e os 50 exemplares do periódico *O Livro Escolar – Órgão para o desenvolvimento da literatura escolar no Brasil*. Os principais resultados da investigação apontam que: o português nessas escolas foi alvo de acirrados debates já a partir do ano de 1900; o ensino de português não deveria começar muito cedo, sendo precedido pelo do alemão; a escolarização deveria se dar em uma instituição em que alemão fosse a língua de ensino; a aprendizagem do português não deveria se restringir aos espaços escolares; nos primeiros contatos com o português, na escola, atividades orais deveriam predominar; a tradução seria elemento importante na aprendizagem do português; o material a ser usado nas aulas deveria ser apropriado e próximo da realidade do aluno; 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; uma língua seria o resultado do uso que dela se faz; e 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. Michel Foucault. Paul Veyne.

ABSTRACT

This doctoral thesis aims at examining the discourse on Portuguese as a second language at schools from the German immigration region in the Federal State of Rio Grande do Sul (southern Brazil) as they appeared in the newspaper *Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul* [Journal of the Catholic German-Brazilian Teachers' Association of Rio Grande do Sul] published between 1900 and 1939. Specifically, it discusses how the circulation of print media in German was possible in Rio Grande do Sul, particularly regarding the *Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul* [Journal of the Catholic German-Brazilian Teachers' Association of Rio Grande do Sul]; how Portuguese as a second language would become an issue of debate regarding the education of the German migrant's children in this Federal State; the tensions around this debate and the enunciations that constitute the discourse in the *Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul*. The theoretical framework used for the investigation was based on the works of Michel Foucault and Paul Veyne, mainly texts discussing the writing of history. The work of linguists who write about the linguistic education of immigrants and their descendants was also used, as well as the work of education scientists who discuss the same topic. The data is composed by a collection of articles on the topic of Portuguese as a second language selected from the 396 issues of the aforementioned newspaper. Moreover, the 263 issues of the *Jornal Geral do Professor para o Rio Grande do Sul – Folha da Associação de Professores Alemães Evangélicos no Rio Grande do Sul* [General Journal of the Teacher for Rio Grande do Sul – Newspaper of the German Evangelical Teachers in Rio Grande do Sul] and the 50 numbers of the *O Livro Escolar – Órgão para o desenvolvimento da literatura escolar no Brasil* [The schoolbook – Newspaper for the development of school literature in Brazil] were also examined. The most important results of the data analysis show that: the teaching of Portuguese in these schools was a topic that was already considered as highly controversial in 1900; Portuguese classes should not start too early, coming after German; schooling should happen in a school where German was the language of education; learning Portuguese shouldn't be restricted to the school; in the first contacts to Portuguese in school, oral activities should prevail; translation would be a very important way of learning Portuguese; the teaching material should be appropriate and close to the student's reality; 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 the teacher education for those schools should consider that they would have to teach Portuguese.

Keywords:

Schools of the German immigration. Linguistic education. Second language teaching. Bilingualism. Michel Foucault. Paul Veyne.

SUMÁRIO

1 CONFIGURANDO OS CAMINHOS DA TESE	11
2 DOS APORTES TEÓRICOS E DO MATERIAL DE PESQUISA	29
3 O PROCESSO DE IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO RIO GRANDE DO SUL E SEUS TENSIONAMENTOS	53
3.1 A Europa e os Estados Alemães na primeira metade do século XIX	60
3.2 O Brasil e o Rio Grande do Sul	65
3.3 A imigração alemã e a colonização do Rio Grande do Sul	67
3.4 A Colônia de São Leopoldo	75
3.5 O uso das línguas portuguesa e alemã nas regiões de imigração alemã	80
3.6 As escolas nas regiões de imigração alemã e as Associações Católica e Evangélica de Professores Alemães	85
3.7 A nacionalização das escolas da imigração alemã	105
4 DO ENSINAR E APRENDER A <i>LÍNGUA DO PAÍS</i>	118
5 DA POLÍTICA LINGUÍSTICA	148
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	176
ANEXOS	191

1 CONFIGURANDO OS CAMINHOS DA TESE

De fato, quando se observam os discursos científicos do final do século XVIII, constata-se uma mudança muito rápida e, na verdade, bastante enigmática ao olhar mais atento. *Eu quis descrever justamente essa mudança*, ou seja, *estabelecer o conjunto de transformações necessárias e suficientes* para passar da forma inicial do discurso científico, o do século XVIII, à sua forma final, o do século XIX. O conjunto de transformações que defini *mantém* um certo número de elementos teóricos, *desloca* outros, vemos desaparecerem alguns elementos antigos e surgirem novos; tudo isso permite definir a regra de passagem nos domínios que considere. O que eu quis estabelecer é justamente o contrário de uma descontinuidade, já que evidenciei a própria forma da passagem de um estado ao outro (FOUCAULT, 2005b, p. 66). [grifos do autor]

Escolhi as palavras de Michel Foucault como um *leitmotiv*¹ que pudesse me acompanhar na escrita desta Tese. Considero que elas dizem muito dos significados que a ela atribuo e ao caminho que percorri até chegar a este momento de minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Foram muitas as *mudanças*, foram muitas as *transformações* que ajudam a compreender como aquela menina, aluna extremamente tímida, quieta e comportada, acabou se fazendo professora de alemão, colaboradora da administração da Unisinos e doutoranda em Educação. Ainda me inspirando em Foucault, busco, aqui, fazer uma *história do presente* (FOUCAULT, 2008b, p. 29), entendendo por tal perspectiva escrever uma História que nos auxilie a fazer emergir as condições de possibilidade que permitiram o surgimento do presente (DAVILA, 2006). Como discuto com mais profundidade posteriormente, acredito que fazer emergir os tensionamentos quanto ao ensino de português como segunda língua² nas escolas da imigração alemã no período de 1900 a 1939 pode ser relevante para pensar o ensino de línguas estrangeiras modernas no Rio Grande do Sul na contemporaneidade.

Na escrita da Tese, observei que uma de minhas maiores dificuldades foi não me deixar capturar pelos discursos sobre a imigração alemã no Rio Grande do Sul que circulam na historiografia desse Estado. Deixando-me, mais uma vez, inspirar por Foucault, busquei produzir um texto que permitisse “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade

¹ O substantivo *leitmotiv*, empréstimo linguístico do alemão, identifica uma melodia que, em uma ópera, concerto ou sinfonia, repete-se com frequência, estando, muitas vezes, vinculada a determinada personagem e a suas aparições.

² Ainda neste capítulo, ao enunciar o objetivo do estudo, discuto o significado que estou atribuindo à expressão *segunda língua*, já presente no título da tese.

no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (FOUCAULT, 2006, p. 7). Ou seja, tentei não me deixar capturar pela procura da “verdade”, embora tal tarefa se revelasse difícil para mim, tão inserida no contexto da imigração no que diz respeito à minha vida pessoal e profissional. Como aprendiz da língua foucaultiana, lancei meu olhar para trás, procurei examinar minhas primeiras experiências linguísticas e vi emergir os muitos significados que confiro a elas, bem como à minha passagem pela escola.

Deparei-me, portanto, com a necessidade de refletir sobre as línguas que aprendi em casa – o alemão – e nos contatos com outras crianças bem como na escola – o português – , sobre as línguas pelas quais “passei”, sobre as línguas que me “atravessam”. Tal necessidade tornou-se ainda mais premente, já que me vi confrontada com uma nova tarefa linguística: aprender a produzir meu texto em um registro foucaultiano, ou melhor, na “língua” desse filósofo que vim a conhecer nas aulas do doutorado em Educação da Unisinos. Esta Tese é, portanto, o resultado do processo de aprendizagem de mais uma “língua” em minha vida.

Ao lembrar as experiências linguísticas que me fizeram bilíngue, fui remetida ao que escreve Edward Said (2004) em sua autobiografia intitulada *Fora do lugar*.

Mais interessante para mim como autor era a sensação de tentar sempre traduzir experiências que eu tive não apenas num ambiente remoto, mas também numa língua diferente. Cada pessoa vive sua vida em determinada língua; suas experiências, em função disso, são vividas, absorvidas e lembradas nessa língua. A cisão básica da minha vida era entre o árabe, minha língua nativa, e o inglês, a língua da minha educação e subsequente expressão como intelectual e professor, e portanto tentar produzir uma narrativa em uma língua ou outra - para não falar das numerosas maneiras como as línguas se misturavam diante de mim e invadiam o reino uma da outra - tem sido até hoje uma tarefa complicada. Assim, sempre foi difícil explicar em inglês as verdadeiras distinções verbais (bem como as ricas associações) que o árabe usa para diferenciar, por exemplo, os tios maternos e os paternos; mas, uma vez que tais nuances desempenharam um papel definido no início da minha vida, tenho de tentar dar conta delas aqui (IBIDEM, p. 14-15).

Said vê sua vida como que cindida, marcada pela existência de dois mundos, definidos cada um por uma língua diferente. Tentava se movimentar em ambos, mas salienta a impossibilidade de tradução das inúmeras nuances de uma língua para outra. Encontro uma interessante diferença entre os significados que Said atribui ao árabe (a língua de sua família) e ao inglês (a língua de sua educação e atuação intelectual) e os que atribuo ao português e ao

alemão. Diferentemente dele, não vivencio uma distinção tão clara entre os domínios e os espaços de cada uma dessas línguas: tanto o português como o alemão constituem minha vida familiar bem como minha vida profissional e acadêmica. Isso pode, talvez, ser explicado pelo fato de que realizei parte de minha formação acadêmica na Alemanha, mas também pelo fato de que, com o passar do tempo e com as decorrentes alterações da estrutura de minha família, o alemão e o português foram se alternando e assumindo papéis diferentes em meu dia-a-dia, como descrevo nos parágrafos que seguem. Contemporaneamente (GROSJEAN, 2001, p. 10-16), há estudos que se ocupam do bilinguismo, considerando a possibilidade de encontrarmos variadas fases e formas de bilinguismo em relação a um só falante bi ou multilíngue, uma vez que o contexto em que vive e necessidades pessoais podem possibilitar mudanças em suas competências linguísticas nas diversas línguas que fala.

Quanto às tentativas de tradução, minhas lembranças são de que, ainda pequena, mesmo antes de ser alfabetizada, traduzia rapidamente do português para o alemão e vice-versa, uma vez que ter crescido em um centro urbano fez com que o português também constituísse minhas primeiras experiências linguísticas. No entanto, assim como Said, também tinha a sensação de que havia determinadas expressões que só existiam em um dos “mundos”, mas entendo que, por me movimentar – familiarmente e profissionalmente – em ambientes também bilíngues português-alemão, sempre pude fazer uso das duas línguas e me valer da alternância de código sem prejudicar a comunicação com os que estavam à minha volta. Desse modo, nunca vivenciei os, digamos assim, limites das duas línguas como algo negativo. Simplesmente lançava mão daquela língua que melhor expressava o que eu queria dizer numa determinada situação, experienciando o bilinguismo como algo positivo.

Em sua obra *A globalização imaginada*, Nestor Canclini (2007), refere-se ao que escreve Amin Maalouf, autor franco-libanês, sobre suas vivências multilinguísticas:

“O que me faz ser eu, e não outro” – escreve Amin Maalouf no início de seu livro *Identities Assassinas* - , “é esse estar na fronteira entre dois países, entre dois ou três idiomas, entre várias tradições culturais.” Assim como a ele e a tantos outros que compartilham dessa posição intercultural, muitas vezes me fizeram esta pergunta: “mas, afinal, o que você se sente no fundo?” O autor franco-libanês diz que, durante muito tempo, essa pergunta arrancava dele um sorriso. Agora ele a considera perigosa pela hipótese de que cada pessoa ou cada grupo tem uma “verdade profunda”, uma essência, determinada desde o nascimento ou por conversão religiosa, e que alguém poderia “afirmar essa identidade” como se os compatriotas fossem mais importantes que os concidadãos (que podem ser de vários países), como se

as determinações biológicas e as lealdades infantis prevalecessem sobre as convicções, preferências e os gostos que a pessoa vai aprendendo das várias culturas. As “pessoas fronteiriças”, diz Maalouf, podem sentir-se minoritárias e muitas vezes marginalizadas (CANCLINI, 2007, p. 15). [grifos do autor]³

Da mesma forma como Maalouf e Canclini, diversas vezes fui questionada quanto às minhas “origens”, fui questionada quanto à minha identidade, quanto ao que, “afinal”, eu era/sou: brasileira ou alemã. Latente estava a pergunta: *Mas, “afinal”, o que você se sente no fundo?* Interessante eu me dar conta, agora, de como *essa verdade profunda* jamais foi algo sobre o que me detive a pensar. No Brasil, com frequência, me é atribuída a posição de alemã; na Alemanha, ao contrário, me atribuem a posição de não-alemã, pois identificam meus gestos, meu modo de falar e meu comportamento como não “típicos” dos nativos daquele país. Aprendi, ao longo de minha vida, a jogar o jogo das identidades, fazendo-o parte de meu modo de estar no mundo. No entanto, esse aprendizado não se deu sem conflitos. A condição de bilíngue foi me posicionando, muitas e muitas vezes, como “diferente”.

Sou a filha primogênita. Para meus avôs paternos, a primeira neta, aquela que leva o nome de duas das bisavós, Luísa. Para os avôs maternos, a penúltima, seguida somente por meu irmão. A condição de primogênita significou assumir a posição de depositária de uma série de expectativas e de esperanças por parte de minha família, principalmente de meu avô paterno e de minha avó materna. Ambos, assujeitados por sua condição social e pela época em que nasceram, não puderam frequentar a escola além da 5ª série. Em contrapartida, empenharam-se com afinco para garantir que os filhos e os netos pudessem seguir por outros caminhos e realizassem estudos universitários.

Nasci em uma família que carrega os traços da imigração alemã no Rio Grande do Sul. A família de minha mãe já está radicada nesse Estado há muitas gerações, mantendo, mesmo assim, o hábito de falar alemão em casa. A família de meu pai imigrou mais recentemente. O último a imigrar foi meu avô paterno, Friedrich, que aqui chegou em 1921. Para aprender português, lançou mão de “Os Sertões” de Euclides da Cunha, talvez não a melhor opção do ponto de vista de sua neta, professora de línguas estrangeiras, mas aquela a que teve acesso. Com o passar dos anos, alcançou domínio invejável da língua portuguesa. Todavia, fez questão de que nós, meu irmão e eu, falássemos alemão em casa. E assim foi. No círculo familiar mais próximo, cercada por meus pais, meus avós e minhas tias, aprendi, primeiro, a

³ Nas citações, assinalarei grifos do autor quando isso ocorrer. Os demais são meus.

me comunicar em alemão. Porém, vivendo em um centro urbano desde meu nascimento, já aos três anos eu também falava português e me movimentava com facilidade de uma língua para a outra.

A citação de Marlise Meyrer (1999) que segue descreve exatamente a situação com que meu avô se viu confrontado. Após algumas idas e vindas e diversas tentativas de se estabelecer, ele se radicou em Canoas (mais tarde, em Porto Alegre) e atuou como comerciante. Como muitas vezes o escutei dizer, comunicar-se em português tornara-se relevante para suas atividades profissionais. Entretanto, quis manter sua língua materna concomitantemente.

O interesse pelo idioma nacional por estes setores da sociedade decorria, em parte, do reconhecimento do português como língua oficial do país, do que eram cidadãos, mesmo pertencendo à nacionalidade alemã.

Nesse sentido, embora sua língua materna fosse o alemão, falado em casa ou entre membros do mesmo grupo étnico, o *reconhecimento* do português como língua oficial, impunha a necessidade de *conhecê-la* o melhor possível, pois falar corretamente a língua oficial constituía-se num dos valores simbólicos adquiridos pela burguesia para distinguir-se socialmente (IBIDEM, p. 146-147). [grifos da autora]

Diferentemente dos assim chamados “colonos”⁴, os imigrantes que moravam nos centros urbanos aprenderam português mais rápido e se empenharam para que seus descendentes também dominassem esse idioma, já que, devido a sua atividade profissional ou situação social, consideraram importante se comunicar com os outros grupos étnicos radicados nas cidades.

Ao domínio da língua portuguesa, paralelamente ao domínio do alemão, atribuiu-se, portanto, o significado de uma possibilidade de ascensão e de distinção dentro da sociedade brasileira da época, fosse ela imperial ou já republicana. Contemporaneamente, aqueles indivíduos que falam duas ou mais línguas também são valorizados. Essa valorização, entretanto, está muitas vezes vinculada ao *status* atribuído às línguas que falam. Não se atribui igual valor ao falar inglês, francês ou alemão, por exemplo, e ao domínio de uma língua africana. Carol Myers-Scotton (2006), linguista estadunidense, apoiada no pensamento de Bourdieu, trabalha com as noções de “capital linguístico” e “dominação simbólica” ao falar

⁴ Seguindo Houaiss, entendo como *colono* “aquele que emigra para povoar e/ou explorar uma terra estranha” (HOUAISS, 2009, p. 495). Destaco, ainda, que essa denominação é usada pelos imigrantes e seus descendentes quando descrevem a si próprios.

sobre o mercado linguístico e explicar as situações e condições que levam imigrantes a aprenderem, com maior ou menor rapidez, a língua oficial do país em que se estabelecem. A autora enfatiza que, em decorrência da importância atribuída por imigrantes à língua do país de acolhida, o aprendizado dessa língua se daria de forma mais rápida. Sua argumentação pode ser interessante para pensarmos o valor atribuído pelos imigrantes de fala alemã no Rio Grande do Sul ao ensinar e ao aprender português. No caso de minha família, por exemplo, o domínio do português foi significado como algo positivo, já que permitiria a integração de meu avô na vida social canoense e, mas tarde, porto-alegrense.

Volto, agora, à minha primeira infância e às minhas primeiras vivências na escola. No que se refere ao âmbito familiar, creio ser possível me considerar o que é caracterizado como um caso de bilinguismo infantil, tendo falado em casa um idioma diferente daquele que se falava na rua, no contato com outras pessoas. Bernd Kielhöfer (1995) menciona esse tipo de situação como sendo um dos mais comuns entre as diversas constelações que levam pessoas a se tornarem bilíngues:

Crianças adquirem uma língua porque precisam dela socialmente. Sendo assim, duas línguas têm de ter ou têm de adquirir uma função para a criança quando se trata de bilinguismo precoce. Isto pode acontecer em diversas constelações linguísticas e sociais. Para citar as mais importantes:

- a) A família em que há mistura de línguas, pois a língua da mãe é diferente da do pai.
- b) *A situação, geralmente condicionada pela migração, em que a língua da família é diferente da língua do contexto em torno dela.*
- c) Aquela situação que se estabelece por contatos sociais em que a língua dos jogos e brincadeiras é diferente da língua do contexto social.
- d) A situação em que a língua no jardim-de-infância ou na escola é diferente da língua da família e/ou do contexto social. Esta situação, entretanto, não conduz mais ao bilinguismo precoce, mas aparece com frequência combinada com a situação (a) e, especialmente, com a situação (b) (IBIDEM, p. 432).⁵

⁵ Assim como todas as demais que constam na tese, extraídas de obras em uma língua que não o português, essa citação foi traduzida por mim. Os textos originais encontram-se em notas de rodapé ou nos anexos, quando forem extensos. No original: „Kinder erwerben eine Sprache, weil sie sie sozial brauchen. Dementsprechend müssen im frühkindlichen Bilingualismus zwei Sprachen für das Kind funktional sein oder werden. Dies kann durch verschiedene Konstellationen von Sprachen und Situationen geschehen. Um nur die wichtigsten zu nennen:

- a) die gemischtsprachige Familie, in der die Muttersprache von der Vatersprache verschieden ist,
- b) die meist durch Migration bedingte Situation, daß die Familiensprache verschieden ist von der Umgebungssprache,
- c) die durch besondere soziale Kontakte entstehende Situation, daß die Spielsprache verschieden ist von der Umgebungssprache,

Maria Nilse Schneider (2007), por sua vez, aponta para as diversas conceituações de bilinguismo que circularam no campo da linguística nas últimas décadas, indicando a grande variação que nelas encontramos. Seguindo sua proposta, proponho que, nesta Tese, bilinguismo seja entendido como a situação de falantes que “domina[m] bem uma das habilidades linguísticas (fala, escrita, compreensão em leitura e oral) e tem um desempenho regular nas demais” (IBIDEM, p. 59). Ou seja, aproximando-me de muitos trabalhos contemporâneos no campo da Linguística, saliento que a condição de bilíngue não se restringe àqueles que dominam “perfeitamente” duas línguas, uma vez que parto do princípio de que o falante nativo “perfeito” não existe. Entendo, ainda, que a descrição que faço de minha própria condição de bilíngue indique o quão flexível e maleável pode ser o desenvolvimento linguístico daqueles que convivem com duas ou mais línguas.

Muitas vezes, contudo, a decisão de meus pais de nos educarem em um contexto bilíngue foi duramente criticada, já que amigos e “tias mais velhas” previam um futuro problemático para nós: não aprenderíamos nenhum dos dois idiomas de maneira correta, em consonância com correntes teóricas dentro do campo da Linguística que igualmente viam o bilinguismo como um déficit.⁶

Considero que hoje possa descrever minhas primeiras tentativas de escolarização, principalmente as primeiras idas ao jardim-de-infância, como momentos tensos para mim. Extremamente quieta e tímida, quase que “medrosa”, várias vezes, meu comportamento e os choros fizeram com que meus pais desistissem do jardim-de-infância. Foi só aos cinco anos de idade que pude participar das atividades de uma turma de pré-primário de uma escola estadual localizada no centro de São Leopoldo, cidade em que cresci. Em março de 1971, com seis anos, iniciei o que então se chamava de *Experimental*, uma classe em que havia a tentativa de alfabetizar crianças precocemente. A condição para a passagem à 2ª série era uma alfabetização bem sucedida. Se houvesse dificuldades, o destino seria a 1ª série. Nesse ano, iniciei uma vida escolar caracterizada pelas boas notas e pelo “sucesso”, apesar de minha grande timidez e de meus medos. Fui assujeitada pelos padrões de comportamento de minha família, impulsionada pela vontade de meu avô paterno e de minha avó materna de garantir,

d) die Situation, daß die Kindergarten- und Schulsprache verschieden ist von der Familien- und/oder Umgebungssprache. Diese Situation führt jedoch nicht (mehr) zu frühkindlichem Bilingualismus, tritt aber häufig kombiniert mit Situation (a) und besonders (b) auf“ (KIELHÖFER, 1995, p. 432).

⁶ Seguindo Suzanne Romaine (1995), cito autores como Weinrich (1968) e Labov (1971) que criticaram especialmente a alternância de código, vista como um déficit, por lhe ser atribuído o significado de uma falta de domínio de uma ou de ambas as línguas faladas pelo bilíngue, mas também Bloomfield (1933) que igualmente não via a alternância de código como uma “forma legítima de comunicação” (ROMAINE, 1995, p. 6).

por meio de bom sucesso escolar e de estudos universitários, ascensão social e econômica, bem como acesso à música, ao teatro, às artes visuais. Porém, ao longo de minhas experiências escolares, fui sendo posicionada como diferente, muitas vezes por ser a única da turma a dominar uma segunda língua.

Com o intuito de lembrar aqueles primeiros anos de escola que, muitas vezes, tento apagar por não guardar deles boas lembranças, assim como já o tinha feito Fernanda Wanderer (2007), busquei por meus boletins. Guardados cuidadosamente por minha mãe e, posteriormente, por mim, vislumbro neles os dispositivos de regulação e de disciplinamento⁷ que foram usados para que eu me “tornasse o que sou”. O Boletim final do “Experimental”, por exemplo, dividia-se em várias áreas de avaliação. Eram elas:

- a) Apreciação do Progresso Social e Pessoal do Aluno.
- b) Aquisição de conhecimentos.
- c) Indicação de Recursos que levarão a Criança a Progredir.
- d) Indicação de presenças.

Nessas diversas áreas, destacavam-se os bons resultados que alcancei em todos os quesitos valorizados: Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais, Artes Aplicadas, Música e Religião. Também no que dizia respeito ao meu comportamento, sempre “alcancei o que se esperava”. Nos quesitos Aplicação, Senso de Responsabilidade, Hábitos e Atitudes de Trabalho e Hábitos de Higiene era uma aluna MB (Muito Bom). Tais resultados se repetiam por todos os boletins. O Conselho Escolar elogiava meu empenho e sugeria que continuasse trabalhando dessa forma. E eu, assujeitada por essas recorrentes recomendações, me esforçava para continuar sendo uma “boa” aluna.

Um elemento destaca-se em todos os meus boletins da 1ª à 5ª série. Não tive aulas de línguas estrangeiras, embora houvesse, no formulário pronto preenchido pela escola ao término da 5ª série⁸, espaço para a indicação de resultados obtidos em Latim, em Inglês e em Alemão. Presumo que se tratava de formulário mais antigo, uma vez que, pouco após o início

⁷ Em concordância com o pensamento de Foucault, entendo por dispositivos de regulação e disciplinamento mecanismos, instrumentos e relações postos em ação para alcançar um determinado fim, no caso, que eu fosse uma boa aluna, que “me comportasse bem” e que tivesse boas notas. Como exemplos, cito o rígido horário na escola e a distribuição espacial dos alunos na sala de aula e na fila de espera para entrar no prédio da escola.

⁸ Da 4ª para a 5ª série, troquei de escola, passando a frequentar uma escola particular evangélico-luterana localizada em São Leopoldo, onde permaneci até a conclusão do 2º Grau, hoje Ensino Médio.

de minha escolarização, as línguas estrangeiras tinham sido relegadas a um segundo plano do currículo escolar pela legislação vigente na época⁹.

A partir de meu boletim da 6ª série, a língua estrangeira passa a ser indicada, pois na ocasião comecei a ter aulas de alemão. Quanto a esse idioma, gostaria de salientar que, na década de 1970, se retomou seu ensino em muitas das instituições vinculadas à Rede Evangélica de Educação (décadas depois da proibição decretada pela Campanha de Nacionalização durante o governo de Getúlio Vargas). Embora já dominasse o idioma, participava das aulas, uma vez que os alunos foram selecionados em grupos de acordo com os conhecimentos prévios. Pela primeira vez, tive colegas na mesma situação que eu, ou seja, outras crianças na minha turma eram bilíngues. Compúnhamos o grupo que era posicionado como “adiantados”. A partir de 7ª série, passei a ter aulas de inglês, que se estenderam até o segundo ano do assim denominado 2º Grau. No terceiro, já “não havia mais lugar” para uma segunda língua estrangeira. Havia matérias “mais importantes” a serem aprendidas.

Após muitas indecisões quanto à profissão a seguir, optei por estudar Letras, o que permitiu que eu me dedicasse inteiramente a um campo de saber que, ao longo de minha trajetória de estudante, me posicionara como “boa aluna”, mesmo que aqueles que ocupavam essa posição estivessem destinados a profissões bem mais “nobres” que a de professora. Finalizei o Curso de Letras Português – Alemão – Inglês na Unisinos em dezembro de 1988, sendo que antes de sua finalização meus pais me propiciaram uma estada de cinco semanas na Alemanha para que aperfeiçoasse meus conhecimentos. Prossegui com minha formação e realizei estudos de Especialização em Alemão. Em dezembro de 1991, parti mais uma vez rumo à Alemanha, onde realizei meu curso de Mestrado na Universidade Koblenz-Landau, no campus de Landau, pequena cidade no estado da Renânia-Palatinado. Como áreas de concentração, optei por teoria literária, alemão e francês, um vez que esse último idioma também tinha invadido minha vida, mais precisamente em 1984.

A volta da Alemanha se deu em fevereiro de 1994. A partir dessa data, dediquei-me a atividades profissionais como professora e em diversos cargos administrativos na Unisinos. Também participei ativamente das diretorias das associações gaúcha e brasileira de professores de alemão. Foi a oportunidade de ter um profundo e profícuo contato com a discussão em torno de questões como as políticas linguísticas. Foi, igualmente, a

⁹ Tratava-se da LDB 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que eliminou a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras do então denominado 1º Grau (hoje, Ensino Fundamental).

oportunidade de exercer uma gama enorme de atividades: organizar seminários e congressos, preparar jornais e revistas voltados aos professores de alemão do Rio Grande do Sul e do Brasil, participar de debates e procurar por caminhos que garantissem a pluralidade linguística nas escolas.

As idas e vindas entre o Brasil e a Alemanha, que foram ainda mais frequentes nos últimos anos, levaram-me a ter experiências nas quais fui sendo posicionada como sujeito de diferentes modos. No Brasil, devido a minha história pessoal e profissional, ocupo, muitas vezes, a posição de alemã. Na Alemanha, também sou posicionada como estrangeira (lá, raramente sou identificada como brasileira devido à minha pele clara; as pessoas me atribuem vínculos com a Polônia ou algum outro país eslavo). Tive de aprender a viver com os tensionamentos causados por essas posições de “estrangeira” aqui e lá.

Dez anos após a finalização de meu mestrado, em janeiro de 2004, deu-se a primeira aproximação com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Quando trocamos as primeiras ideias sobre um projeto de doutorado que permitisse aprofundar meus estudos no que se refere ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, o Professor Lúcio, uma referência no âmbito da pesquisa educacional sobre os processos de escolarização entre os imigrantes de fala alemã, indicou-me um caminho que permitiria unir minha área de trabalho e minhas experiências como professora e como membro ativo das associações de professores com as linhas de pesquisa do Programa acima mencionado: estudar questões relativas ao ensino e à aprendizagem de português como segunda língua nas escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul, usando como fonte principal os jornais das associações de professores publicados no início do século XX. Após leituras preliminares, fui capturada por essa temática.

Como aluna não regular inicialmente, pude acompanhar algumas atividades do Programa por dois anos. Desse modo, abriram-se os caminhos para meus primeiros contatos com novos campos de estudo: o campo dos Estudos Culturais, o da Escola francesa dos Annales e, mais tarde, já como aluna regular, com as obras de Paul Veyne e de Michel Foucault, entre outros. Contudo, não se abriam somente os caminhos que me levariam a novos campos de estudo; abriam-se, da mesma maneira, as possibilidades de mais uma mudança em meu percurso acadêmico, agora focando meus interesses maiores no campo educacional.

Retomando minhas palavras iniciais, busco, nesse trabalho, descrever os tensionamentos envolvendo a discussão sobre o português como segunda língua nas escolas da imigração alemã. Busco, de certa maneira, escrever minha própria história, as tramas que me constituem como descendente de imigrantes de fala alemã que se instalaram no Rio Grande do Sul na procura de melhores condições de vida e que, uma vez estabelecidos, se viram confrontados com a necessidade de aprender português.

Entretanto, como já indiquei no início deste capítulo, não gostaria de perder de vista a noção foucaultiana da *história do presente*. Os debates vinculados à migração e à integração dos migrantes nas sociedades em que vêm a se estabelecer, bem como o debate relativo ao aprendizado da língua do país de acolhida ainda hoje são de grande relevância. Na Europa, em países como a França e a Alemanha, como também na Espanha, na Itália e nos países escandinavos, os processos de migração e as questões linguísticas a eles vinculadas estão na ordem do dia. Fenômeno semelhante pode ser verificado nos Estados Unidos, país com forte imigração de falantes de espanhol, bem como de falantes de línguas asiáticas. Desejo que esta Tese possa se constituir em uma contribuição para o debate de questões relativas ao ensinar e ao aprender a língua oficial de um país para grupos de imigrantes. Estou consciente de que outros autores (como, por exemplo, os citados a seguir) também refletem sobre as muitas questões e os muitos campos envolvidos no debate quanto à educação linguística¹⁰ de migrantes. Sei, também, que o fenômeno da migração e da educação linguística dos migrantes e de seus descendentes é extremamente complexo, mas creio que possa contribuir para tal debate de uma forma própria, como que puxando fios que me ajudem a tecer um texto que, assim, nasce da combinação de vários campos de conhecimento. Os campos que destaco na escrita de minha Tese são a Educação, em uma perspectiva foucaultiana, a Linguística, em uma perspectiva sociolinguística, e a História, de inspiração veyniana. Cabe, ainda, destacar

¹⁰ Creio ser interessante, discutir, brevemente, o conceito de educação linguística. Rangel (2007) o significa como sendo “a formação do aluno, [...] o desenvolvimento de suas capacidades tanto de reflexão sobre a linguagem quanto de uso crítico da língua” (RANGEL apud BAGNO, 2007, p. 15). Já Bagno (2004) se aproxima de Bortoni-Ricardo afirmando que “Por isso, cabe à escola levar os alunos a se apoderar *também* das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecer o seu repertório linguístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno à maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada – sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade” (BAGNO, apud BORTONI-RICARDO, 2004, p. 9). Bortoni-Ricardo (2005), por sua vez, vê no desenvolvimento de uma “sociolinguística educacional” a oportunidade de garantir que os alunos possam adquirir os conhecimentos de português que lhes permitam o acesso a emprego e cultura sem que percam sua forma de falar ou se sintam menos valorizados que outros por falarem uma variante menos reconhecida. Essa discussão para que aponto no campo da Educação Linguística está em consonância com debates e produções em outros campos como o da Etnomatemática, por exemplo. Cláudia Duarte (2009) discute a educação matemática e enfatiza que opta por acrescentar a ela o adjetivo *escolar* justamente por considerar fundamental enfatizar que a educação matemática se efetiva não somente nos tempos-espacos escolares.

que o aporte teórico que busco nas ferramentas e noções foucaultianas não se restringe à contextualização histórica da tese. Pelo contrário, Foucault ocupa um lugar que lembra o de um fio condutor que perpassa todo o texto, como o fio que perpassa o tecido e lhe dá sustentação. Sua obra se faz presente na constituição de uma perspectiva para examinar a imigração alemã no Rio Grande do Sul, mas também direciona o modo de examinar o material de pesquisa que constituí.

Como exemplos de pesquisas conduzidas a partir de uma perspectiva sociolinguística e que se ocupam da educação linguística de migrantes e seus descendentes contemporaneamente, indico os trabalhos de Ana Maria Zilles e Kendall King (2005), de Nancy Hornberger e Ellen Skilton-Sylvester (2000) e de Nancy Hornberger (2004) que discutem questões vinculadas à identidade do falante bilíngue, bem como situações de bilinguismo e as consequências desse para a educação linguística das crianças inseridas nessas situações. Além desses estudos, também se destaca a produção de Bonny Norton (2000), pesquisadora canadense que se dedica aos processos de aprendizagem de inglês por parte de mulheres imigrantes que se estabelecem no Canadá. Quanto à produção em língua alemã nesse campo do conhecimento, aponto para as obras de Norbert Wenning (1996, 1999), em que são discutidas temáticas como a migração e a escola confrontada com a migração no contexto alemão; para as obras de Ingrid Gogolin e Bernhard Nauck (2000), de Ingrid Gogolin, Sabine Graap e Günther List (1998) e de Ingrid Gogolin et al. (2005), que se dedicam à análise dos movimentos migratórios na Europa contemporânea e ao plurilinguismo, valorizando aspectos sociais e educacionais, bem como para o artigo de Hans H. Reich (2000) quanto às diversas formas com que as sociedades européias reagiram frente à imigração e à escolarização dos filhos desses imigrantes, traçando um histórico que se inicia no século XIX. Por fim, destaco a obra de Safiye Yildiz (2009), que lança mão de ferramentas foucaultianas na leitura que faz dos discursos quanto a conceitos de nação que circulam na Alemanha e seu imbricamento com questões multiculturais e de pedagogia intercultural na Europa contemporânea. Porém, paralelamente a esses autores, que olham para as questões de migração e educação linguística de uma perspectiva pedagógica, cabe comentar que se encontram produções também em campos do conhecimento como a História e a Psicanálise. Entre essas, destaco as obras *A arte da conversação* (BURKE, 1995) e *Linguagem, Indivíduo e Sociedade* (BURKE, PORTER, 1993), bem como *Imigrantes: Incidências subjetivas das mudanças de língua e país*, do psicanalista francês Charles Melman (1992).

Quanto a pesquisadores que se debruçam sobre essa questão no contexto brasileiro, aponto para um grupo que atua ou teve sua formação junto à Unicamp. Entre eles, destaco o trabalho de Elzira Uyeno (2003), que se dedica ao estudo da aprendizagem de português por nipo-brasileiros; de Sérgio Bertoldo (2003), que investiga o assim denominado “aprendiz de sucesso” em língua estrangeira; de Maria José Coracini (2003), bem como o trabalho de Cynthia Campos (2006), pesquisadora catarinense que escreve sobre a política linguística durante o governo de Getúlio Vargas e as formas de reação a essa por parte dos imigrantes de fala alemã nesse Estado. Outro pesquisador que se volta para a imigração alemã no estado de Santa Catarina e que foca suas atenções nas escolas das comunidades alemãs desse Estado é José Marcelo Freitas de Luna (2000). Entre suas publicações, saliento *Português na Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática*. Remeto, ainda, à tese de José Luís Félix (FELIX, 2004) que se dedica ao estudo de gramáticas utilizadas para o ensino de português às crianças das comunidades alemãs no período entre o fim do século XIX e o início do século XX. E, por fim, cito o trabalho de pesquisadores gaúchos que, nos últimos anos, também têm se dedicado às questões do bilinguismo no Rio Grande do Sul e do ensino de segunda língua e de língua estrangeira como Cléo Altenhofen (2002), Carmen Breunig (2007), Maria Nilse Schneider (2007, 2008, 2009), Pedro Garcez, Margarete Schlatter e Mathilde Scaramucci (2004).

Na configuração da pesquisa, inicialmente pensei em trabalhar com os três periódicos pedagógicos de abrangência regional endereçados aos professores das escolas de colonização alemã que circulavam no Rio Grande do Sul nas primeiras décadas do século XX¹¹. São eles: - o *Mitteilungen des Katholischen Lehrer- und Erziehungsvereins in Rio Grande do Sul* [Comunicações da Associação de Professores e Educadores Católicos no Rio Grande do Sul] cujo título, a partir de 1907, passou a ser *Lehrerzeitung - Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul* [Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros¹² Católicos do Rio Grande do Sul], alteração essa ligada, entre outros, à alteração do nome da própria associação,¹³

¹¹ Esse vasto material havia sido reunido e digitalizado no âmbito de um projeto de pesquisa do Professor Doutor Lúcio Kreutz, no período em que foi professor da Unisinos.

¹² Ao fazer uso, pela primeira vez, da expressão teuto-brasileiro com hífen, estou acompanhando UYENO (2003) que se posiciona da seguinte maneira quanto à melhor forma de escrever tais substantivos compostos por duas nacionalidades: “O filho do estrangeiro estranho à terra que o hospeda, nascido nessa terra, é objeto de outra forma de ambiguidade: se, por um lado, seus concidadãos lhe cobram o domínio da língua da terra onde nasceu, por outro lado, seus pais lhe exigem que saiba a língua de sua herança racial. Essa ambiguidade é produzida de dois conceitos de língua materna: o determinado pela condição de nascimento em relação à terra e o determinado pela condição de nascimento em relação ao sangue. Como forma de se qualificar essa situação específica de não serem rigorosamente brasileiros (no sentido de filhos de brasileiros), nem rigorosamente estrangeiros, usa-se o

- o *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul, Vereinsblatt des Deutschen Evangelischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul* [Jornal Geral do Professor para o Rio Grande do Sul, Folha da Associação de Professores Alemães Evangélicos no Rio Grande do Sul] ¹⁴ e, por fim,
- o *Das Schulbuch, Organ zum Ausbau der Schulliteratur in Brasilien* [O Livro Escolar, Órgão para o desenvolvimento da literatura escolar no Brasil], periódico publicado pela Editora Rotermund de São Leopoldo e que deveria, mais corretamente, ser descrito como uma revista voltada aos professores. ¹⁵

O *Jornal dos Professores Católicos* circulou de 1900 a 1939, tendo ocorrido uma interrupção entre 1918 e 1919 devido à proibição da impressão de materiais de qualquer ordem em língua alemã quando da Primeira Guerra Mundial. São, portanto, 396 os números que estão à disposição de pesquisadores e interessados. O local de publicação sempre foi Porto Alegre, embora seja interessante salientar que o presidente da Associação, muitas vezes, morava em um município do interior, informação sempre presente no editorial. Por sua vez, o *Jornal dos Professores Evangélicos* circulou de 1902 a 1938, tendo sofrido, igualmente, interrupção nos anos de 1918 e 1919. Quanto a esse periódico, deve-se salientar que não foi possível localizar todos os números. Outro fato a ser mencionado é que de 1902 a 1908 o local de sua publicação foi São Leopoldo; já entre 1914 e 1925, foi Santa Cruz do Sul e, de 1926 a 1938, por fim, o local de publicação deslocou-se para a capital do estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Ao todo, são 263 os exemplares a que, por já terem sido reunidos e digitalizados, tive acesso. Quanto a *O Livro Escolar*, o primeiro número circulou em julho de 1917 o que significa que sua publicação iniciou-se bem mais tarde. Essa revista circulou até 1938, sendo que, nesse caso, também houve interrupção entre os anos de 1918 e 1924. Seu local de publicação sempre foi São Leopoldo, sede da Editora Rotermund e são 50 os exemplares que pude analisar.

Selecionados os três conjuntos de periódicos acima brevemente descritos, que conformaram um total de oitocentos e dois exemplares, fiz uma primeira leitura de cada um deles, destacando os excertos nos quais havia referência explícita quanto ao português como

hífen: ítalo-brasileiro, nipo-brasileiro, afro-brasileiro. [...] A função do hífen na composição da nacionalidade do filho de pais de diferentes nacionalidades ou de filho de imigrantes, nascidos no país que os acolhe, é a de considerar as duas origens” (UYENO, 2003, p. 45-46).

¹³ Esse jornal será, a partir de agora, denominado *Jornal dos Professores Católicos* e indicado, nas citações, pela sigla *JAPC*.

¹⁴ Denominado, doravante, de *Jornal dos Professores Evangélicos* e indicado pela sigla *JAPE* nas citações.

¹⁵ Doravante, chamado de *O Livro Escolar* e indicado, quando em citações, pela sigla *LE*.

segunda língua para as escolas da colonização alemã. A seguir, transpus todos os excertos da escrita alemã gótica para a escrita latina, realizando, após, a tradução ¹⁶ dos mesmos para o português. Uma análise preliminar da totalidade dos excertos traduzidos de cada um dos três jornais me mostrou as especificidades de cada um deles, o que me permitiu a geração de um material de pesquisa extremamente rico e diversificado. Porém, à medida que dei prosseguimento ao trabalho investigativo e fui configurando, de modo mais claro, meu interesse em examinar primordialmente o debate sobre o português como segunda língua nas escolas da imigração alemã, fui levada a optar pelo *Jornal dos Professores Católicos* como material de pesquisa central do estudo, pois esse periódico mostrou ser aquele que mais recorrentemente veiculava esse debate ¹⁷.

Para a fundamentação teórica do estudo, como antes referido, optei por trabalhar com algumas ferramentas oriundas da obra de Foucault: enunciado, discurso e verdade. Além disso, as teorizações desse filósofo e de Paul Veyne sobre o fazer e escrever História foram fundamentais na constituição do olhar que lanço sobre a imigração alemã no Rio Grande do Sul e sobre as escolas particulares que, por várias décadas, funcionaram nas regiões em que esses imigrantes se estabeleceram ¹⁸. Esse referencial teórico e o exame preliminar dos três conjuntos de jornais me levaram a definir o seguinte objetivo para o estudo:

Examinar o discurso sobre o português como segunda língua nas escolas da imigração alemã do estado do Rio Grande do Sul, presente no periódico *Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul*, cuja circulação abrangeu o período de 1900 a 1939.

Na formulação desse objetivo e, por consequência, ao longo de todo o texto, optei por denominar o português como *segunda língua* para os imigrantes de fala alemã nos trechos que são de minha autoria. Faço-o consciente da discussão que tal denominação pode suscitar. Considerando-se o fato de que o idioma que os imigrantes falavam em seu âmbito familiar era

¹⁶ No Capítulo 2 da Tese, discuto o significado que estou atribuindo à prática da tradução.

¹⁷ Entretanto, penso que o desenvolvimento de minha análise mostrou que os excertos que selecionei dos outros dois periódicos foram de grande importância para que pudesse fazer emergir os enunciados sobre o ensino de português como segunda língua nas escolas das colônias alemãs no Rio Grande do Sul referidos no *Jornal dos Professores Católicos*.

¹⁸ Nesta parte introdutória da Tese limito-me a indicar as ferramentas foucaultianas e as ideias de Veyne, que deram suporte ao estudo. Optei por discuti-las ao longo do texto, na medida em que delas me servi.

o alemão e que o português era o idioma do contexto em que estavam inseridos no Brasil, poder-se-ia, contemporaneamente, definir a língua portuguesa como sendo uma *segunda língua* para esses imigrantes. Porém, saliento que esse termo só passou a ser usado em textos acadêmicos e reconhecido no final da década de 1970, quando se iniciaram estudos mais aprofundados sobre grupos de imigrantes como os italianos e os turcos na Alemanha, por exemplo, e sua integração/assimilação social e linguística (BAUR, 2001). Esses grupos, por sua vez, se encontravam (e se encontram ainda hoje) em uma situação em que a língua do convívio familiar é diferente da língua do contexto maior de inserção social e se veem confrontados com questionamentos semelhantes aos que são apontados no material de pesquisa estudado por mim. Hans Barkowski (2003) apresenta uma interessante definição de *segunda língua*:

O conceito de segunda língua funciona como um termo técnico que denomina a aquisição linguística, apoiada por aulas ou não, que ocorre por parte de migrantes à procura de trabalho, imigrantes pós-coloniais, fugitivos, na Alemanha, também por parte daqueles que retornam da Rússia, por exemplo, bem como por parte dos filhos desses. A segunda língua ocupa uma posição secundária e vem depois da primeira língua no que diz respeito a seu papel social e comunicacional. Isso implica que o ensino da segunda língua, por princípio, está inserido em um contexto de bilinguismo e plurilinguismo no sentido existencial da competência linguística do ser humano (Stölting-Richter, 1996). Também no que diz respeito aos modos de aquisição, o ensino da segunda língua está mais próximo do ensino da primeira língua do que da língua estrangeira ao basear-se essencialmente no contato com a língua a ser aprendida sem o apoio de aulas [...] (IBIDEM, p. 157).¹⁹

Nos capítulos que seguem, portanto, o português será denominado de *língua do país*, quando se tratar das traduções dos fragmentos extraídos dos periódicos analisados (saliento que faço essa opção seguindo produções já existentes sobre as escolas e a temática das quais me ocupo), e de *segunda língua* nos trechos de minha autoria.

¹⁹ No original: „Der Begriff Zweitsprache fungiert dabei als Fachterminus für den unterrichtlich gestützten sowie den außerunterrichtlichen Spracherwerb von Arbeitsmigranten, postkolonialen Einwanderern, Flüchtlingen, in Deutschland auch von Aus- und Umsiedlern und von den Kindern dieser Gruppen. Die Zweitsprache ist ihrem Range nach die zweite Sprache und folgt der Muttersprache in ihrer sozialen und kommunikativen Bedeutung. Dies impliziert, dass Zweitsprachenunterricht prinzipiell eingebettet ist in den Kontext von Bilingualität und Mehrsprachigkeit im Sinne der existenziellen Sprachlichkeit des Menschen (Stölting-Richter, 1996). Auch hinsichtlich der Erwerbweise steht der Zweitspracherwerb dem Erstspracherwerb näher als dem Fremdspracherwerb, indem er im Wesentlichen auf dem Kontakt mit der Gesellschaft der Zielsprache basiert, ohne durch intentionale unterrichtliche Steuerung unterstützt zu werden [...]“ (BARKOWSKI, 2007, p. 157).

Para direcionar a investigação, formulei as seguintes questões:

- 1. Como se configuraram as condições de possibilidade para o surgimento de publicações em língua alemã no Rio Grande do Sul, em particular, do *Jornal dos Professores Católicos*?**
- 2. Como o português foi se constituindo em uma questão de debate para a educação dos filhos de imigrantes de fala alemã do Rio Grande do Sul?**
- 3. Que tensionamentos podem ser identificados no debate, presente no *Jornal dos Professores Católicos*, sobre o português como segunda língua?**
- 4. Que enunciados sobre o aprender e o ensinar a *língua do país* conformaram o discurso do *Jornal dos Professores Católicos*?**

Em consonância com a abordagem teórica do estudo, fui conduzida à leitura de obras que me permitissem uma melhor compreensão do contexto mais amplo do movimento de imigração alemã no Rio Grande do Sul nas primeiras décadas do século XIX, bem como da integração desses imigrantes na sociedade imperial brasileira. Partindo de uma perspectiva foucaultiana, creio ser importante ter presente que as diversas correntes que examinam a imigração alemã no Rio Grande do Sul e seus respectivos historiadores, sejam eles considerados clássicos ou não, descrevem esse movimento migratório de diferentes modos. Encontramos autores como Karl Heinrich Oberacker Jr. (1978), Carlos Fouquet (1974) e Jean Roche (1969), considerados clássicos da historiografia da imigração alemã no Brasil e que passaram a integrar o conjunto de obras a serem lidas por mim, que investigam a imigração alemã no Rio Grande do Sul sob forte influência do movimento de revalorização do assim denominado “grupo étnico alemão” alguns anos após o término da Segunda Guerra Mundial. Também devem ser considerados autores como Jorge da Cunha (1995), Marcos Tramontini (2000) e Marcos Witt (2007), que igualmente estudei, e que trazem perspectivas quanto à imigração alemã no Rio Grande do Sul diferentes das desenvolvidas pela historiografia tradicional²⁰.

Finalizo esta Introdução apresentando o modo como estruturei a Tese. A ela, seguem o Capítulo 2, em que descrevo o material de pesquisa e discorro sobre os referenciais teórico-metodológicos do estudo, e o Capítulo 3, em que faço uma contextualização histórica do movimento de imigração alemã no Rio Grande do Sul no século XIX, destacando a

²⁰ No Capítulo 2 da Tese, discuto as diferentes abordagens históricas sobre a imigração alemã no estado do Rio Grande do Sul.

organização da colônia ²¹ de São Leopoldo, das escolas e das associações de professores católica e evangélica. Nos Capítulos 4 e 5, concentra-se a análise do material de pesquisa. O Capítulo 4 apresenta a discussão de questões relativas ao ensino de português como segunda língua nas escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul. Já no Capítulo 5, analiso aspectos de política linguística. Nele, indico os temas que são abordados recorrentemente no *Jornal dos Professores Católicos* e aponto para as condições de possibilidade que fizeram emergir o debate sobre o português como segunda língua nas escolas naquele período. Por fim, apresento, no Capítulo 6, as considerações finais que, mantendo-me fiel ao registro teórico desse estudo, não denomino conclusões. Entendo que, por meio da análise que realizei do material de pesquisa, pude fazer emergir enunciados presentes no *Jornal dos Professores Católicos* quanto ao português como segunda língua. Porém, também sei que muito ainda poderá ser escrito a partir desse material.

Ao escrever a palavra “finalizo”, com que, paradoxalmente, iniciei o parágrafo anterior, dei-me conta da dificuldade que tenho em finalizar. Procuro por mais explicações que possa dar de forma a conduzir os leitores deste texto que tanto diz de mim mesma e de minha trajetória profissional e acadêmica. Conduzi-los pelos tecidos que teci, puxando fios e linhas oriundos das mais diferentes teorias. Conduzi-los pelas composições que usei fazer ao aproximar Foucault, Veyne e sociolinguistas que se ocupam de questões de bilinguismo na análise do material de pesquisa da Tese. Aos tecidos e às composições que resultam de meus escritos atribuo o significado de um novo caminho que permita nos aproximarmos de práticas escolares passadas. Essas, por sua vez, nos possibilitam um novo olhar sobre as práticas escolares de ensino de línguas estrangeiras contemporâneas em um contexto bilíngue como o que, em certas regiões do Rio Grande do Sul, ainda se faz presente. Não procurei assumir uma posição de avaliadora do que estava expresso no *Jornal dos Professores Católicos*, mas sim fazer emergir aquelas verdades que circularam em periódicos pedagógicos, há cerca de cem anos, sobre o português como segunda língua nas escolas das regiões de imigração alemã no Rio Grande do Sul. Por fim, procurei destacar as temáticas recorrentes que, parafraseando Veyne (1995), ajudam a compor o quadro em que se insere o debate sobre o português como segunda língua nessas escolas, priorizando as relações, não os objetos em si, valorizando as práticas e as tramas por elas compostas.

²¹ Ao utilizar o termo colônia, acompanho o significado que Houaiss a ele atribui, ou seja, o de um lugar em que migrantes, vindos de outra região ou país, se estabelecem, cultivando a terra (HOUAISS, 2009, p. 495).

2 DOS APORTES TEÓRICOS E DO MATERIAL DE PESQUISA

Neste capítulo, tenho como objetivo, inicialmente, indicar como empreendo a análise do material de pesquisa. Em uma segunda etapa, descrevo esse material, já fazendo uso das ferramentas teóricas escolhidas para a pesquisa. Meu intento, em outras palavras, é apresentar com que “lentes”, a partir de que perspectiva teórica, lanço meu olhar sobre os periódicos que estudo. A opção de examinar o material de pesquisa tendo as teorizações de Michel Foucault como conformadoras de meu olhar teve forte influência do grupo de pesquisa no campo da Educação Matemática de que passei a participar no ano de 2007. Tal opção significou, como já indiquei na Introdução, aprender uma nova língua, mas, mais do que isso, ela fez nascer a necessidade de “usar outros óculos”, de aprender a ver os periódicos pedagógicos que pretendia analisar de outra maneira.

Seguir as teorizações de Foucault conformou minha pesquisa de tal modo que a busca pelas origens da decisão de ensinar português como segunda língua nas escolas da região de colonização alemã no Rio Grande do Sul não poderia se configurar em um objetivo de minha investigação. Também não procuro por causas, muito menos pela “verdade” quanto a esse ensino. Não faço julgamentos quanto às decisões tomadas e se os modos como tal ensino se deu foram corretos ou não, embora traga, com frequência, aportes de sociolinguistas que se ocupam da educação linguística de migrantes e de seus descendentes contemporaneamente. Não tenho a pretensão de sinalizar caminhos nem soluções para o ensino de línguas estrangeiras hoje, muito menos de esboçar propostas de como se deveria lidar com os alunos que ingressam na escola bilíngues (caso de muitos de meus alunos no Curso de Letras Português-Alemão na Unisinos, por exemplo). Intento, isso sim, investigar que condições possibilitaram que o debate quanto ao português como segunda língua se tornasse possível e circulasse nos periódicos que examino. Em outras palavras, aponto para condições sociais, culturais, econômicas e políticas que se conjugaram, suscitando debate acirrado sobre o português como segunda língua, e indico argumentos que se tornaram centrais nesse debate.

Considerando a complexidade da obra de Foucault e o fato de que, raramente, indicou definições precisas para suas ferramentas teóricas, aponto quais foram as ferramentas e obras de que me servi ao desenhar meu percurso de análise. Destaco que Foucault sempre argumentou que suas obras não deveriam se encaradas como receitas ou propostas inflexíveis de caminhos a serem seguidos. Sendo assim, permiti-me procurar em suas teorizações aqueles

elementos que, em meu entendimento, me permitiriam compreender os tensionamentos envolvidos na emergência do debate quanto ao ensinar e aprender português nas regiões de colonização alemã no Rio Grande do Sul.

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. Em suma, mapeio as condições que tornaram possível o debate acima mencionado. Repito, parafraseando Veiga-Neto (IBIDEM), que “[n]ão se trata de onde [esse debate] veio, mas *como/de que maneira e em que ponto* ele surge” (IBIDEM, p. 72). [grifos do autor]

Primordialmente, lanço mão de obras desse filósofo, bem como de obras de alguns de seus comentadores, como Alfredo Veiga-Neto e Esther Diaz. Indo além, também discuto noções que constituem a obra de Paul Veyne, no que diz respeito ao ato de escrever História, e de Jorge Larrosa, no que diz respeito a questões de leitura e tradução.

Considerando que meu material de pesquisa se constitui de artigos publicados em jornais de circulação regional voltados aos professores que lecionavam nas escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul, lidarei diretamente com questões vinculadas à linguagem. Isso é, a meu ver, potencializado pelo fato de que esses artigos se ocupam do ensino de português como segunda língua às crianças dos imigrantes de fala alemã e de seus descendentes. Não se trata, portanto, de uma coincidência ter optado por dedicar-me ao estudo da obra foucaultiana, uma vez que esse filósofo se destaca, entre outros motivos, por seu posicionamento perante a linguagem como “constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo” (VEIGA-NETO, 2005, p. 107). Esse argumento será retomado mais tarde, quando comento que, para Foucault, é falando e escrevendo sobre as mais diversas temáticas, sobre a história e o mundo, por exemplo, que as constituímos.

Em *A Arqueologia do Saber*, marco importante do domínio arqueológico da obra de Foucault, o filósofo discute as formas de trabalho e de análise da historiografia clássica em contraponto a uma historiografia contemporânea, sendo essa última à qual ele se dedicará. Na introdução do referido livro, o filósofo enfatiza que a historiografia contemporânea pontua novos elementos e salienta a valorização das rupturas, das interrupções e das transformações

como centro das atenções dessa nova maneira de lidar, segundo ele, com os “mesmos problemas”. E esses problemas, para Foucault, se concentram em um ponto bem determinado, “a crítica do *documento*” (FOUCAULT, 2005a, p.7). [grifo do autor]

O filósofo, aprofundando-se nessas reflexões, procura por diversas argumentações que lhe permitam formular detalhadamente o que seria essa maneira contemporânea de fazer História. Sobressaem-se ideias como a procura por séries e regularidades nos documentos, a tomada do documento como um monumento e a descrição arqueológica do monumento como a “descrição intrínseca” desse, descrição essa a ser adotada, portanto, quando do trabalho com documentos como os que examino nesta Tese. Indo além, Foucault remete ao vínculo entre a historiografia tradicional e a noção de um homem moderno único, estável e fixo. Em sua argumentação, ele aponta para o abandono da busca pelas origens e pelas certezas como uma das características fundamentais da historiografia contemporânea. Ao contrário, como já mencionado, se buscam as rupturas, as quebras e as interrupções:

Ora, por uma mutação que não data de hoje, mas que, sem dúvida, ainda não se concluiu, a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (IBIDEM, p. 7).

Em outro texto, mais precisamente na entrevista concedida por Foucault a Bellour, em 1967, e que podemos ler em *Ditos e Escritos II*, o filósofo elucida suas ideias quanto ao fazer História após o acirrado debate provocado por sua obra *As palavras e as coisas*. Criticando uma História escrita a partir de um olhar que se volta somente para as relações de causa e efeito e colocando no centro de sua atenção o trabalho com os discursos e os enunciados que compõem esses últimos, Foucault expressa:

Eu quis, pelo jogo sistemático, tentar evitar esses expedientes e, conseqüentemente, esforcei-me para descrever os enunciados, grupos inteiros de enunciados, fazendo surgir as relações de implicação, de oposição, de exclusão, que podem ligá-los novamente (FOUCAULT, 2005b, p. 65-66).

Assim, esse filósofo não procura, em seus trabalhos no campo da História, as origens “verdadeiras”. Esse é mais um fator que o leva a refletir sobre uma nova História que, por sua vez, não traria garantias e muito menos certezas. E, como Foucault é justamente um dos pensadores que compõem o grupo dos que, por volta da metade do século XX, começaram a criticar a concepção de sujeito moderno, uno e centrado e se puseram a refletir sobre um sujeito fragmentado e desestabilizado, ele conjuga sua nova maneira de fazer História com essa nova maneira de olhar para o homem moderno e com o abandono de perspectivas que veem nos trabalhos históricos o caminho para encontrar a origem primordial. Segundo Foucault:

O primeiro motivo condena a análise histórica do discurso a ser busca e repetição de uma origem que escapa a toda determinação histórica; o outro a destina a ser interpretação ou escuta de um já-dito que seria, ao mesmo tempo, um não-dito. É preciso renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. É preciso estar pronto para colher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem: é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (FOUCAULT, 2005a, p. 28).

Esther Diaz (2005), comentadora argentina da obra de Foucault, enfatiza as opções feitas pelo filósofo ao refletir sobre a escrita da História com as seguintes palavras:

A história está repleta de enigmas. Nenhum deles inquietou tanto os homens (pelo menos, os homens da Renascença) como aqueles que rompem com as continuidades. Uma tentativa de salvar diferenças foi instaurar teleologias ou sentidos ocultos que resgatem, para o intelecto, um progresso ininterrupto da razão. Foucault, em vez de perseguir sentidos ocultos, prefere “descrever” as condições que possibilitaram determinados acontecimentos históricos em si mesmos, sem inventar uma continuidade que, geralmente, é mais desejada pelo estudioso do que confirmada pelos fatos (IBIDEM, p. 44).²²

²² No original: “La historia abunda en enigmas. Ninguno de ellos ha inquietado tanto a los hombres (por, lo menos, a los hombres de la Ilustración) como aquellos que rompen las continuidades. Un intento de salvar diferencias ha sido instaurar teleologías o sentidos ocultos que rescaten, para la intelección, un progreso ininterrupto de la razón. Foucault, en lugar de perseguir sentidos ocultos, prefiere “describir” las condiciones que posibilitaron determinados acontecimientos históricos, en sí mismos, sin inventarles una continuidad que, en general, es más deseada por el estudioso que confirmada por los hechos” (DIAZ, 2005, p. 44).

Nos capítulos de *A Arqueologia do Saber* que se seguem à Introdução, Foucault traz suas reflexões sobre diversos elementos que são fundamentais para que se possa operar com essa nova maneira de fazer História. Trata-se de noções como as de discurso, formações discursivas, enunciado, sujeito e arquivo, elementos a partir dos quais articulará novas estratégias e modalidades para lidar com o passado. Algumas dessas noções serão discutidas nos parágrafos a seguir, pois as considero como componentes de minha “caixa de ferramentas”. Foi Deleuze, em um debate com Foucault sobre as relações entre teoria e prática, debate esse publicado no Brasil na obra *A microfísica do poder* (FOUCAULT, 2006), quem, pela primeira vez, usou essa expressão atribuindo-lhe e refinando o significado que Foucault propusera: “É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática” (FOUCAULT, 2006, p. 71). Ao que Deleuze reage com a afirmação: “Exatamente. *Uma teoria é como uma caixa de ferramentas*. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma” (IBIDEM).

Não é somente em *A Arqueologia do Saber* que Foucault se dedica à noção de discurso. Em sua conferência inaugural no Collège de France, em 1978, o discurso igualmente é colocado no centro da discussão. E na obra que contém essa primeira conferência, “*A ordem do discurso*”, o filósofo indica os laços entre discurso e poder, indicação que creio ser de grande utilidade para a análise que proponho fazer. Nas palavras de Foucault:

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2007, p. 10). [grifos do autor]

Veiga-Neto (2005) destaca, igualmente, as relações entre discurso e poder que devem ser consideradas em uma análise foucaultiana. Ele indica esse tipo de análise do discurso como sendo aquele em que não se parte de um autor pré-existente ao discurso ou de significações por trás do mesmo, mas sim aquele em que se empreende um trabalho analítico que sempre mantém em mente o fato de que é através dos discursos que o poder é exercido, já

que é com eles que se estabelecem regimes de verdade. Este autor expressa que, para o filósofo francês,

[s]ão os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isso é, que estabelecem um regime de verdade (IBIDEM, p. 122).

Além disso, pontua que

Ao se falar em problematizar *em torno* dos regimes de verdade, está-se falando em analisar o *dictum* como um *monumento* e não como um *documento*. Isso significa que a leitura (ou escuta) do enunciado é feita pela exterioridade do texto, sem entrar propriamente na lógica interna que comanda a ordem dos enunciados. O que mais importa é estabelecer as relações entre os enunciados e o que eles descrevem, para, a partir daí, compreender a que poder(es) atendem tais enunciados, qual/quais poder(es) os enunciados ativam e colocam em circulação. O que importa, para Foucault, é ler o texto no seu volume e exterioridade (monumental) e não na sua linearidade e interioridade (documental): ‘trata-se de uma análise [que toma] os discursos na dimensão de sua exterioridade’ (IBIDEM, p. 125-126). [grifos do autor]

Ao discutir a análise do campo discursivo, Foucault o faz por diferenciação quanto ao que ele denomina de “análise da língua” que, para ele, indaga “segundo que regras um enunciado foi construído e, conseqüentemente, segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos” (FOUCAULT, 2005a, p. 30). A análise do campo discursivo, por sua vez, é explicitada pelo filósofo como

orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (IBIDEM).

Outra noção presente em *A Arqueologia do Saber* e que merece atenção especial é a do enunciado. Portanto, ela é retomada com mais profundidade neste ponto, já que foi comentada anteriormente de maneira rápida. 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 consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (IBIDEM, 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 (IBIDEM, p. 121-122). [grifo do autor]

Em seu artigo *Sobre a Arqueologia das Ciências. Resposta ao Círculo de Epistemologia*, publicado, inicialmente, em 1968, o filósofo reflete, além disso, sobre uma possível forma de analisar discursos e enunciados:

Enfim, no horizonte de todas essas pesquisas, talvez se esboçasse um tema mais geral: o do modo de existência dos acontecimentos discursivos em uma cultura. O que se trata de fazer aparecer é o conjunto de condições que regem, em um momento dado e em uma sociedade determinada, o surgimento dos enunciados, sua conservação, os laços estabelecidos entre eles, a maneira pela qual os agrupamos em conjuntos estatutários, o papel que eles exercem, a série de valores ou de sacralizações pelos quais são afetados, a maneira pela qual são investidos nas práticas ou nas condutas, os princípios segundo os quais eles circulam, são realçados, esquecidos, destruídos ou reativados. Em suma, tratar-se-ia do discurso no sistema de sua institucionalização. Chamarei de *arquivo* não a totalidade de textos que foram conservados por uma civilização, nem o conjunto de traços que puderam ser salvos de seu desastre, mas o jogo das regras que, em uma cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de *acontecimentos* e de *coisas*. Analisar os fatos de discurso no elemento geral de arquivo é

considerá-los não absolutamente como *documentos* (de uma significação escondida ou de uma regra de construção), mas como *monumentos*; é – fora de qualquer metáfora geológica, sem nenhum assinalamento de origem, sem o menor gesto na direção do começo de uma *archè* – fazer o que poderíamos chamar, conforme os direitos lúdicos da etimologia, de alguma coisa como uma arqueologia (FOUCAULT, 2005b, p. 95). [grifos do autor]

Como comentei no capítulo introdutório desta Tese, penso que, partindo de vários campos do conhecimento, posso melhor examinar as questões de investigação que formulei. Seguindo essa ideia e tendo em mente a preocupação com o fato de que, em muitos dos textos e livros que li na preparação da Tese, a discussão quanto às aproximações dos campos de conhecimento da História e da Linguística é acirrada, procurei por textos de Foucault em que ele próprio refletisse sobre essas aproximações. Esperava, assim, encontrar indicações, pistas de como conjugar esses dois campos do saber, a História e a Linguística, em minha investigação. Um desses textos é a transcrição de um debate travado por Foucault com um grupo de intelectuais tunisianos em março de 1968. Destaco, a seguir, alguns excertos desse debate que me parecem muito produtivos para as reflexões que faço mais tarde ao proceder à análise de meu material de pesquisa.

Tudo isso está ligado, creio, à *renovação das disciplinas históricas*. Tem-se o hábito de dizer que as disciplinas históricas estão atualmente atrasadas e que elas não atingiram o nível epistemológico de disciplinas tais como a linguística. Ora, parece-me que, em todas as disciplinas que estudam a mudança, produziu-se recentemente uma renovação importante: foram introduzidas *as noções de descontínuo e de transformação*. Noções como a da análise das condições correlativas à mudança são bem conhecidas pelos historiadores e economistas. [...] *A linguística permitiu, enfim, analisar não somente a linguagem, mas os discursos, isto é, ela permitiu estudar o que se pode fazer com a linguagem* (IBIDEM, p. 166-167). [grifos do autor]

Resumindo, eu diria que a *linguística se articula atualmente com as ciências humanas e sociais* por uma estrutura epistemológica que lhe é própria, mas que lhe permite fazer aparecer o caráter das relações lógicas no próprio cerne do real, fazer aparecer o caráter senão universal, ao menos extraordinariamente extenso dos fenômenos de comunicação que vão da microbiologia à sociologia, fazer aparecer as condições de mudança graças às quais se podem analisar os fenômenos históricos, enfim, realizar ao menos a análise do que se poderia chamar de produções discursivas (IBIDEM, p. 167). [grifos do autor]

Prosseguindo com meu intento de indicar as ferramentas teóricas que me apoiam em minha investigação, passo a descrever aquelas diretamente associadas ao que é conhecido como domínio genealógico da obra foucaultiana (VEIGA-NETO, 2005). Elas se referem a uma maneira de fazer História que se propõe a “[fazer] uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas” (IBIDEM, p. 71) que, antes de ser configurada por Foucault, se constituiu em parte essencial da obra do filósofo alemão Friedrich Nietzsche. A genealogia de Foucault não procura por uma origem para determinado evento histórico, muito menos pela essência de algo. Ela me oportuniza, isso sim, encarar o conhecimento que se tem sobre o ensino de português como segunda língua nas escolas das regiões de colonização alemã no Rio Grande do Sul como o “produto de discursos cuja logicidade é construída, cuja axiomatização é sempre emblemática porque arbitrária, cuja fundamentação tem de ser buscada fora de si, no advento; discursos que são contingentes e também subjetivos” (IBIDEM, p. 110-111).

Configurando e conduzindo minha investigação em uma vertente genealógica, não procuro escrever nem “corrigir” uma história oficial. Meu intento é entender os muitos tensionamentos em torno das questões de investigação que formulei sobre o português como segunda língua, bem com entender melhor o ensino de línguas estrangeiras hoje, uma vez que, contemporaneamente, ainda é muito ignorado o fato de que parte das crianças que ingressam na escola, tanto no Rio Grande do Sul como em outras regiões do Brasil, são bi ou multilíngues. Busco, em outras palavras, compreender as tramas que tecem o presente, que o tornam possível.

Antes de partir para a apresentação propriamente dita do material de pesquisa, considero importante refletir sobre o modo com que lidarei com esse material a partir de outra perspectiva que, em meu entender, acompanha os movimentos de minha análise de inspiração foucaultiana. Além dos quase cem anos que separam o momento da publicação dos periódicos que examino do momento da leitura que deles faço, outros elementos se interpõem nesse processo de leitura. Inicialmente, destaca-se o fato de esses textos terem sido publicados em língua alemã, idioma de ensino nas escolas da imigração alemã na época e de uso corrente em muitas das colônias e entre muitos dos que imigraram e seus descendentes. Mas também merece atenção o fato de terem sido impressos em letras góticas, típicas da época. Ou seja, os artigos que constituem meu material de pesquisa passaram por duas etapas de transformação: uma primeira de transcrição ao alfabeto latino, uma segunda de tradução do alemão ao português.

Um pensador que faz um aporte interessante no que diz respeito a questões de leitura e de compreensão, sempre remetendo ao campo da Educação, é Jorge Larrosa. Em seu texto *Ler é traduzir* (LARROSA, 2004), insere a situação de comunicação nos dias de hoje em um contexto de tradução. Para apoiar essa sua posição, Larrosa busca as obras de autores como Steiner, Gadamer, Heidegger e Paz. Afirma que Steiner, um teórico da literatura, vê os processos de compreensão e de tradução como intimamente ligados, como implícitos um no outro. Gadamer, filósofo alemão da Escola de Frankfurt, afirma que “entranha a tradução todo o mistério da comunicação social e da compreensão humana” (IBIDEM, p. 66). Já Heidegger, também filósofo alemão, equipara traduzir a interpretar e acredita em processos de tradução dentro de um mesmo idioma. Paz, por fim, aponta para o fato de que “A linguagem mesma, em sua essência, já é tradução” (IBIDEM, p. 68).

Dando seguimento a suas reflexões, Larrosa indica para a forma como gostaria que a expressão “ler é como traduzir” fosse compreendida. O elemento principal é, a meu ver, o fato de que esse filósofo segue por um caminho que acredita na pluralidade babélica e que vincula linguagem e mundo.

Com a expressão “ler é como traduzir”, quero dar a pensar a leitura como uma operação na qual a linguagem se dá em sua condição babélica ou, dito de outro modo, quero sugerir que a leitura não é uma operação que se dá na língua, nem sequer em uma língua, mas uma operação que se dá entre as línguas, e entre línguas, além do mais, que levam em si, todas e cada uma delas, as marcas babélicas da pluralidade, da contaminação, da instabilidade e da confusão. A tradução, e como tentarei mostrar, também a leitura, não se podem pensar fora da condição babélica da linguagem humana (IBIDEM, p. 69).

Nesse fragmento, aparece nitidamente o tema da conexão entre a linguagem e o mundo da vida e o tema da inseparabilidade da palavra e a coisa ou, de outro modo, da língua e do sentido. Por isso o escândalo hermenêutico e a impossibilidade da tradução (IBIDEM, p. 80).

Destaco esses dois excertos, pois neles encontro vinculação com noções de Foucault. Por um lado, se refletirmos sobre as noções de pluralidade, instabilidade e confusão, podemos vinculá-las às noções de ruptura e descontinuidade tão presentes e marcantes nos textos foucaultianos voltados à escrita da História. E se nos debruçarmos sobre a conexão entre linguagem e mundo que Larrosa destaca da obra de Gadamer, é possível estabelecer uma

vinculação entre tal noção e a afirmação foucaultiana de que é através dos discursos que constituímos o objeto de que falamos e, assim, o mundo à nossa volta. Seguindo Larrosa, portanto, indico que estou ciente de que minha ação sobre o material de pesquisa, transcrevendo-o e traduzindo-o, o transformou antes mesmo do início minha análise.

As ideias do historiador francês Paul Veyne também me auxiliaram a dar forma à minha investigação. Gostaria, agora, de retomar alguns dos conceitos já discutidos anteriormente, principalmente, sua proposta de trabalho quanto ao escrever História e quanto às formas de lidar com documentos ao se fazer História. Veyne 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 consequências, 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). Ou ainda, comentando a obra de Foucault:

A história-genealogia de Foucault preenche, pois, completamente o programa da história tradicional; não deixa de lado a sociedade, a economia, etc., mas estrutura essa matéria de outra maneira: não os séculos, os povos nem as civilizações, mas as práticas; as tramas que ela narra são a história das práticas em que os homens enxergaram verdades e das suas lutas em torno dessas verdades (IBIDEM, p. 180).

Transpondo as palavras desse historiador para o exame de meu material de pesquisa, tal procedimento significaria, a meu ver, olhar para as práticas linguísticas, para as práticas escolares, para as práticas da imprensa dos imigrantes de fala alemã, ou seja, olhar para todas as práticas que compõem as tramas em que estão imbricadas as práticas de ensinar o português como segunda língua nas escolas das regiões de imigração alemã.

A partir deste ponto, este capítulo se foca nos três periódicos que examino. Dois deles estavam vinculados às associações de professores, um terceiro se posicionava como tendo todos os professores, sem considerar sua religião, como público-alvo. Embora tenha optado por concentrar minhas pesquisas no *Jornal dos Professores Católicos*, entendo ser interessante iniciar minhas reflexões apresentando também a Associação Evangélica de Professores e seu Jornal, bem como a revista *O Livro Escolar*, editada sem vínculo a uma associação, uma vez que assim se mantém o fio condutor usado no primeiro capítulo em que

procurei mostrar que tanto o movimento de emigração como o de imigração foram marcados por uma série de conflitos e resistências. A leitura e a análise dos periódicos e de outras fontes indicam que tanto as escolas como os outros elementos envolvidos no processo escolar em torno do ensino de português se encontravam constantemente em situação de luta por afirmação e por reconhecimento perante o país em que tinham se estabelecido, bem como perante os outros grupos que constituíam o conjunto dos assim denominados imigrantes de fala alemã e de seus descendentes.

Sendo assim, parto, nos parágrafos a seguir, para uma descrição mais detalhada dos três periódicos voltados aos professores atuantes nas escolas das colônias alemãs do Rio Grande do Sul que circularam entre 1900 e 1939. Como minha opção foi pelo *Jornal dos Professores Católicos* como fonte principal, é a ele que dedico mais atenção. Conjugando-se ao texto que eu mesma escrevo, lanço mão de uma série de excertos dos próprios periódicos que permitem inferir como esses se apresentavam a seu público.

Antes de me debruçar sobre eles, gostaria de destacar uma informação que considero de importância quando se valorizam as condições que possibilitaram o surgimento dos três periódicos em questão. Trata-se do fato de que sua publicação, tendo como público-alvo os professores atuantes nas escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul, não foi um movimento isolado. Houve, desde os primórdios da imigração alemã nesse Estado, uma forte atuação de imigrantes de fala alemã na área da imprensa. René Gertz (2004), sugere que se atente “...para, no mínimo, três tipos de publicações: almanaques, revistas e jornais” (IBIDEM, p. 100). Aprofundar a discussão em torno da imprensa gaúcha em língua alemã não é relevante, no momento, para os propósitos desta Tese, porém, vale a pena destacar alguns desses periódicos e algumas de suas editoras. Entre os jornais, se encontram *Der Colonist* cuja circulação iniciou em 1852; *Der Einwanderer*, de 1854; *Deutsche Zeitung*, de 1861; *Deutsches Volksblatt*, de 1871; *Deutsche Post*, de 1881 e *Koseritz' Deutsche Zeitung*, de 1882; entre os almanaques, destaco aquele que citarei posteriormente, *Der Familienfreund*, de 1912. Algumas das editoras com atuação ativa são Gundlach e a Typographia do Centro, em Porto Alegre, e a Editora Rotermund, em São Leopoldo.

No excerto a seguir, pode-se ler de que forma a Associação Católica, no ano dos festejos dos 25 anos de sua existência, descreve seu periódico, indicando-o como um elemento destacado em sua atuação: ²³

O mês de janeiro do ano de 1900 foi de grande importância para a nossa associação. Pois foi nesse mês que o primeiro número de nosso Jornal, na época, ele se chamava "Mitteilungen des Kath. Lehrervereins in Rio Grande do Sul", foi publicado. Se atentarmos ao conteúdo de cada exemplar desde o começo, temos de reconhecer: o redator do Jornal, Professor Siegfried Kniest, soube, com empenho, habilidade e conhecimento de causa, tocar de maneira especial aqueles problemas que atingem nosso sistema escolar. Em uma sequência agradável, tratados pedagógicos com a presença do "indicador pedagógico" se misturam a notícias sobre a associação e outras (JAPC ²⁴, nº 12, dezembro de 1923, p. 3). ²⁵

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. O custo da assinatura anual era de 3\$000. 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.

O Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul é, entre os três que descreverei a seguir, justamente o periódico cuja coleção está mais completa. 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

²³ Com o intento de dar-lhes destaque e de diferenciá-los dos excertos das obras que constituem os aportes teóricos desta Tese, os excertos extraídos diretamente do material de pesquisa encontram-se grafados com fonte diferente.

²⁴ Relembro que, como já indicado no Capítulo I, usarei a sigla JAPC para indicar os excertos do *Jornal dos Professores Católicos*.

²⁵ Os textos originais das citações extraídas do material de pesquisa e inseridas neste capítulo encontram-se no Anexo I.

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.

Cabe, contudo, mencionar que não é exatamente com o editorial que se abre o primeiro número do *Jornal dos Professores Católicos*, mas sim com uma poesia, cujo autor está identificado somente com as iniciais C. S. Essa poesia tem o título “À nova folha” o que se explica por ter o substantivo alemão “das Blatt” dois significados: folha (de uma árvore) e jornal. E é justamente no jogo entre esses dois significados que reside a engenhosidade da poesia. Como se fosse uma folha que constitui a árvore da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos, nasce o *Jornal dos Professores Católicos* dedicado aos associados. Optei por citá-la em toda sua extensão aqui, pois entendo que ela aponta para os muitos significados atribuídos ao *Jornal* e a seu papel.

À nova folha

Em nosso meio surgiu
Uma obra, bonita e cheia de esperança;
Muitos homens simples se uniram
Para, juntos, se tornarem uma árvore,
Que, imponente, está postada aos raios do sol;
É a associação de professores.

No início, lá estava ela, envolta de silêncio,
Para que pudesse juntar sua força interna;
Porém, agora, sente-se como ela cresce,
Tendo em si o nobre suco da vida;
E o que nela hoje cresce e vive
Esforça-se por sair.

Quando uma árvore tem vida - em seus galhos
As folhas verdes o anunciam;
Isso também tem de se mostrar na associação
Quando a obra foi bem feita.
Portanto, alegrem-se, professores, que uma folha
Desenvolveu-se na árvore.

Uma folha, linda como o dizemos;
Mesmo que seja grande o número de folhas,
Levadas ao país e ao povo,
E amplamente propagadas por vales e montanhas.

Tal folha nasceu em nosso meio,
Da árvore ela é o vestido.

As folhas são necessárias à vida da árvore;
É por elas que essa respira,
Elas lhe dão saúde e força,
Por meio delas, ela ganha sua aparência bonita e sublime.
Que assim elas sejam para a associação
Enfeite e energia e sopro de vida.

Se vires folhas em uma árvore,
Então podes alegremente
Entregar-te a um sonho mágico no futuro.
Às folhas segue a floração em breve;
A fruta segue à floração nos campos e na floresta.

Que assim seja contigo,
Tu, nobre e excelente associação.
Quando te vemos com os enfeites das folhas,
A esperança invade nosso coração.
Que a ti também se siga uma floração
Que se transforme em fruto dourado.

(JAPC, nº 1, janeiro de 1900, p. 1)

Nesse poema, as funções da nova folha (do *Jornal*) são caracterizadas como dar vida e saúde à árvore, à associação, além de colaborar para sua beleza. E às folhas segue a floração, que traz os frutos. A poesia finaliza desejando que assim seja o caminho do novo *Jornal*: que dessa folha nasça uma flor, que da folha nasça um fruto dourado, carregado de esperança quanto ao futuro da associação.

Quanto ao editorial em si, ele apresenta, em breves palavras, os objetivos do *Jornal dos Professores Católicos* que, como era de se esperar, se vinculam aos da Associação. Ou seja, destacam-se as preocupações com a escola e com o professor, sempre sob a égide dos “princípios católicos”. Nas palavras do editor:

Nosso programa? É aquele de nossa associação: *O fomento da escola segundo princípios católicos; o fomento do desenvolvimento espiritual do professorado, assegurando-lhe uma boa posição social e reconhecimento.* - Ele [o programa] se foca em algo elevado e santo, na organização da escola comunitária confessional; somente através dela teremos boas

condições de ensino. *Exigências como a obrigatoriedade de quatro anos de escolarização, a entrada de alunos novos somente uma vez por ano e a existência de conselhos escolares têm de ser continuamente feitas, se queremos uma escola católica alemã saudável.* O programa foca, ainda, o desenvolvimento espiritual do professorado. Quanto a esse aspecto, as "Comunicações" ²⁶ terão muito que fazer. Elas [as Comunicações] não abrirão suas páginas para exigências extremas nem para experiências pedagógicas; avançando lentamente, partindo da situação atual, elas apoiarão o professor em sua formação. Mas nosso programa também almeja uma melhor posição social para o professorado católico. Nada de parcialidade, nada de arrogância; não há espaço nestas folhas para tal. Nós sabemos que o clero católico e a maioria dos católicos querem o bem da escola e do professorado. Mas também temos de, de vez em quando, desejar mais interesse pela situação material do professor. Porém, isso não é coisa pela qual se brigue, mas sim que se alcança através de uma postura resignada e cônica de suas tarefas, através de grande dedicação ao desenvolvimento espiritual da nossa categoria. Para tal, as "Comunicações" caminharão lado a lado com o clero; nessa marcha unida, os objetivos especiais da nossa categoria não sofrerão, pelo contrário, eles ganham (JAPC, nº 1, janeiro de 1900, p. 2).

No número que circulou em dezembro de 1905, os objetivos do periódico são retomados no editorial. O redator, Siegfried Kniest, dirige-se aos leitores agradecendo pelo apoio recebido no ano decorrido, desejando a todos um bom ano novo e reforçando o que se almejava com a publicação, ou seja, apoiar o professor no exercício de sua profissão, em suas atividades de formação e aperfeiçoamento, tudo de acordo com os princípios católicos a serem cultivados na escola e no lar:

Nosso trabalho, hoje como outrora, serve à propagação de princípios educativos cristãos na escola e no lar, mas, antes de tudo, ele serve à manutenção e ao aperfeiçoamento da escola católica alemã. Como o desenvolvimento dessa depende, em grande parte, de um professorado capaz de sacrifícios, que gosta de sua ocupação, com formação rica e profunda, defendemos, o tanto quanto possível, os interesses desse professorado, oferecemos ao professor em ensaios de cunho didático-pedagógico, em trabalhos práticos, em relatórios sobre experiências pedagógicas e seminários apoio para sua formação. Além disto, tentamos, antes de tudo, entusiasamá-lo em seus esforços por uma fundada formação profissional e pela complementação de sua formação geral (JAPC, nº 12, dezembro de 1905, p. 89).

²⁶ Cabe comentar que, ao fazerem uso da expressão "Comunicações", os artigos fazem referência ao nome do periódico na época que era "Comunicações da Associação de Professores e Educadores Católicos no Rio Grande do Sul" (como já indicado na página 23).

Em relação aos primeiros números desse periódico, gostaria ainda de salientar que de janeiro a junho de 1900, ou seja, nos seis primeiros números, é publicado um texto extremamente longo (ele se estende por todos esses seis primeiros números) no qual Matthäus Grimm, professor em Dois Irmãos, apresenta aquele que seria o currículo ideal para as escolas comunitárias católicas alemãs no Rio Grande do Sul na visão da Associação Católica.

Outro aspecto a ser destacado do excerto acima se refere à questão do endereçamento do Jornal. Antes de tecer alguns comentários sobre o público-alvo do *Jornal dos Professores Católicos*, considero importante indicar que optei pela maneira como Elizabeth Ellsworth (2001) define modo de endereçamento, ou seja, “Os filmes, assim como as cartas, os livros, os comerciais de televisão, são feitos para alguém. Eles visam e imaginam determinados públicos” (IBIDEM, p. 13). A mesma proposta de definição pode ser usada para outros meios de comunicação como, por exemplo, os periódicos. Seguindo tal linha de pensamento, podemos dizer que o *Jornal dos Professores Católicos* se endereçava a um determinado grupo de professores que, lançando mão das indicações que podemos encontrar nos excertos dos editoriais acima destacados, pode ser caracterizado como:

- trata-se de um professor que precisa complementar sua formação e se aperfeiçoar continuamente;
- trata-se de um público que também deve aprimorar sua formação no que concerne aos conhecimentos gerais;
- trata-se de leitores que não podem despendar somas elevadas para pagar a assinatura do jornal da agremiação profissional a que são filiados.

Outros elementos recorrentes que chamam a atenção nos editoriais 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.

Apresento, 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 conta 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-metodológico, 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, além disso, uma seção de notícias sobre a associação, convites para seminários de aperfeiçoamento, uma seção humorística, obituários, relatórios sobre os seminários e as assembleias e estatísticas variadas sobre as escolas católicas.

Já a publicação da Associação de Professores Alemães Evangélicos no Rio Grande do Sul foi o *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul - Vereinsblatt des Deutschen Evangelischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul* [Jornal Geral do Professor para o Rio Grande do Sul - Folha da Associação de Professores Alemães Evangélicos no Rio Grande do Sul]. Isabel Arendt (2005) indica que, em 1931, o nome do periódico sofreu alteração para *Allgemeine Lehrerzeitung, herausgegeben und verlegt vom Deutschen Evang. Lehrerverein von Rio Grande do Sul* [Jornal Geral do Professor, editado e publicado pela Associação de Professores Evangélicos Alemães do Rio Grande do Sul]. Essa publicação da Associação Evangélica circulou entre 1902 e 1938. 263 números foram editados, tendo a assinatura o preço de 4\$000 por ano. Lamentavelmente, ainda não foi possível localizar todos os seus exemplares, havendo grandes lacunas nos anos de 1902 a 1905, de 1910 a 1911 e no ano de 1913. Deve-se salientar, também, que, devido à Primeira Guerra Mundial, esse Jornal não foi publicado entre novembro de 1917 e 1919. Segundo Arendt (IBIDEM), foram localizados ao

todo 256 exemplares, microfilmados e digitalizados no âmbito de vários projetos de pesquisa realizados na Unisinos. Também deve ser mencionado o fato de que, de 1902 a 1908, o *Jornal Geral* foi editado em São Leopoldo pela Editora Rotermund, tendo sido distribuído como encarte da Deutsche Post, um jornal publicado e distribuído pela mesma editora. Entre os anos de 1914 e 1925, o local de publicação foi Santa Cruz do Sul. Por fim, de 1926 a 1938, sua publicação se deu em Porto Alegre. Apesar das alterações no que diz respeito ao local de publicação, essa se deu sempre sob a tutela da Associação de Professores Alemães Evangélicos no Rio Grande do Sul (IBIDEM).

Como não foi possível localizar os primeiros números, não há como saber se seus objetivos foram ali expressos. Porém, pode-se recorrer a edições posteriores que indicam, em seus editoriais, os objetivos da Associação e de seu periódico. No número que circulou em dezembro de 1906, encontram-se publicados, por exemplo, os estatutos da Associação Evangélica, nos quais se destaca o papel previsto para o *Jornal dos Professores Evangélicos*²⁷: o *Jornal* era visto como um instrumento para alcançar os objetivos propostos pela Associação, que eram o desenvolvimento e a formação do professorado, o envio de professores com boa formação àquelas escolas que pudessem oferecer condições de trabalho adequadas, a preparação de material didático apropriado, a manutenção de uma biblioteca, a publicação de jornal especializado, a organização de conferências e encontros e a manutenção de uma caixa de pecúlio e de pensão.

§ 1. A Associação de Professores Alemães Evangélicos no Rio Grande do Sul tem sua sede no local de residência do respectivo presidente; ela objetiva o desenvolvimento das escolas alemãs-brasileiras e o fomento espiritual e material do professorado. Trata-se de uma pessoa jurídica.

§ 2. A Associação procura alcançar seus objetivos através de:

- Envio de professores e professoras adequados às escolas alemãs-brasileiras com as devidas condições de ensino.
- Aquisição de material escolar apropriado.
- Manutenção de uma biblioteca.
- Edição de um jornal especializado;
- Realização de reuniões.
- Manutenção de uma caixa de pecúlio e pensão (para professores e professoras em escolas alemãs-brasileiras).

²⁷ Como indicado anteriormente, denominarei de *Jornal dos Professores Evangélicos* o *Jornal Geral do Professor*, editado e publicado pela Associação de Professores Evangélicos Alemães do Rio Grande do Sul.

- Procura de colocações adequadas aos seus associados (JAPE ²⁸, nº 12, dezembro de 1906, p.1).

Em outro número, bem mais tardio, encontram-se, igualmente, indicações interessantes sobre os objetivos e a linha de trabalho do periódico. Não há indicação do autor deste excerto. Porém, como ele se encontra na seção “Allerlei” [De tudo um pouco], acompanhado de textos curtos em que se anuncia, entre outros, a volta de professores após longa estada na Alemanha, bem como notícias sobre o sistema escolar alemão, pode-se pensar que tenha sido escrito por um dos membros da redação.

Jornal dos professores. O *Jornal dos professores* teve uma atitude bastante ousada neste ano. Ele teve a coragem de publicar, novamente, doze números por ano, o que foi reconhecido com gratidão pelos leitores. Mas o *Jornal dos Professores* fez mais ainda: Outros jornais aumentaram seu preço, o que era necessário se não quisessem trabalhar com déficit. O preço do *Jornal dos Professores* ficou o mesmo. Esse *Jornal* não quer ter lucros. Seu objetivo é mais alto, mais idealista: Ele quer entusiasmar os professores para sua profissão de valor, mas pouco reconhecida pelo mundo, ele quer animá-los a permanecerem em seu caminho repleto de espinhos; ele quer, por fim, oferecer-lhes um apoio na continuação de sua formação. O *Jornal dos Professores* fez tudo o que estava a seu alcance. Com a proximidade do fim do ano, chega a vez dos leitores fazerem algo pelo *Jornal*. Alguns já pagaram a assinatura, poucos até mesmo um valor acima do solicitado. Outros seguirão. Infelizmente, há também aqueles que não pagaram as assinaturas de anos passados; esses nós solicitamos que o façam sem demora. Partimos do princípio de que se trata de esquecimento, já que excluímos a possibilidade de que um leitor do *Jornal do Professor* se aproveite das dificuldades financeiras da associação, favorecendo sua formação espiritual (JAPE, nº 11, novembro de 1921, p. 5-6).

Na sequência desse excerto, encontra-se uma indicação que merece destaque, mas que, infelizmente, raramente se repete nas páginas do *Jornal dos Professores Evangélicos*: a indicação do número de assinantes. Para o ano de 1921, há a indicação de quase 450 assinantes e se expressa o desejo de alcançar 500 no decorrer do ano de 1922.

²⁸ Destaco que, nas indicações bibliográficas dos excertos obtidos diretamente do material de pesquisa examinado, a sigla JAPE indica o *Jornal dos Professores Evangélicos*.

Em relação às características de estrutura e às temáticas desse periódico, saliento alguns aspectos que distinguem o *Jornal dos Professores Evangélicos* do *Jornal dos Professores Católicos*. São elas: uma seção em que se encontram propagandas e anúncios, sendo que todos apresentam vínculo com a escola (há a divulgação de livros novos e de editoras, do Instituto de Formação de Professores Evangélicos, de máquinas de escrever, de vagas em escolas e de professores que se candidatam a uma vaga e divulgam suas habilidades e qualificações). Há, igualmente, propaganda para novas áreas de colonização em Santa Catarina e Paraná em que se chamam colonos e se destacam as vantagens da vida e do trabalho nessas novas regiões. Há uma seção de artigos que versam sobre o Sínodo Evangélico do Rio Grande do Sul e relatos sobre a história e a estrutura de diversas escolas evangélicas no Estado. Seguem relatórios sobre os trabalhos e as atividades realizados por escolas no ano anterior (esses relatórios são extremamente interessantes, pois os professores que os redigiram destacam os temas e os livros trabalhados nas diversas disciplinas e, assim, pode-se verificar que atividades foram realizadas com os alunos nas aulas de português como segunda língua, por exemplo). Considerando sua importância, listo alguns deles:

- Relatório anual da escola de Picada Clara em Teutônia para o ano de 1920 (esse relatório está impresso no *Jornal* do ano de 1921). Português é mencionado como segunda língua na 5ª e na 6ª séries, tendo sido usado em sua totalidade o livro de Clemente Pinto vol. I e o vol. II até a página 58; quanto à 2ª série, há somente o comentário de que os alunos foram preparados para, na série subsequente, usarem o livro *Deutsches Sprachbuch*.

- Relatório da Escola em Serra Cadeado para o ano de 1921 (esse relatório pode ser encontrado no *Jornal* de março de 1922). O professor que assina o relatório se chama W. Reuters. Quanto ao ensino de português, ele comenta: 5ª e 6ª séries (classes avançadas), ler, escrever e traduzir a partir de diversas obras; séries intermediárias, *Orthoepia da Lingua Portugueza* de Rotermund até a página 40 e diversos poemas; classes iniciais, ler, escrever e traduzir a partir da *Primeira Cartilha Maternal*.

- Relatório da Escola em D. (sem indicação de que cidade é essa nem do nome do professor) para o ano de 1921 e editado no *Jornal* de março de 1922: séries iniciais, exercícios introdutórios a partir do anexo em português que acompanha o *Deutsches Lesebuch*; séries intermediárias, conjugação dos verbos e advérbios; classes avançadas, advérbios, morfologia e sintaxe.

- Relatório da Escola de Sinimbu sobre o exame final prestado pelos alunos no dia 07 de dezembro de 1921: são indicados dias, horários e conteúdos das provas, sendo que,

para português, podemos ler que as classes iniciais tinham como conteúdo a *Cartilha Primária*, páginas 11 e 12; as classes intermediárias, a mesma cartilha, mas somente a página 43 e as classes iniciais uma obra citada somente como “*Büchle*” (que significa livrinho), com a indicação das páginas 95 e 96.

- Relatório da Escola de Picada Clara para o ano de 1921 prestado pelo Prof. Arnold Knewitz no mês de maio de 1922: as classes avançadas trabalharam de acordo com a *Grammatica portugueza* de Clemente Pinto, tendo concluído o volume I e iniciado o volume II; as classes intermediárias trabalharam com a mesma *Grammatica Portugueza* e com a obra de Büchler *Deutsches Sprachbuch*; e as classes iniciais tiveram somente uma introdução ao português, não havendo maiores explicações do que isso engloba.

Do *Jornal dos Professores Evangélicos*, gostaria de salientar ainda a apresentação do conteúdo programático previsto para encontros de capacitação de professores, em que também se faz presente o português, e uma série de críticas de materiais didáticos para o ensino de português que indicam a boa formação e atualização daqueles que as escreveram. Seus autores, por exemplo, comentam onde tais materiais se situam em termos de teorias de ensino de línguas estrangeiras modernas. Como exemplo, cito do mês de dezembro de 1922 a crítica ao livro de Rudi Schäfer *Lese- und Übungsbuch* (Livro de Leituras e Exercícios), que o autor (não indicado) inicia com as seguintes palavras:

O Livro de Leituras e Exercícios encontra o meio-termo entre o método gramatical e o direto. Quer proporcionar às crianças nas escolas das colônias tal nível de conhecimentos de português que lhes permitam desempenhar-se bem em sua vida futura, àqueles que assim o desejarem, darem prosseguimento a seus estudos em níveis mais avançados (JAPE, nº 12, dezembro de 1922, p. 5).

Como no *Jornal dos Professores Católicos*, também se leem no *Jornal dos Professores Evangélicos* convites às atividades da Associação, artigos que comentam o trabalho dessa e relatórios sobre os seminários de formação e as assembléias conduzidos sob sua égide.

O terceiro periódico editado no Rio Grande do Sul, que, por suas características, se assemelha mais a uma revista do que a um jornal, tinha como público-alvo os professores atuantes nas escolas de língua alemã foi o *Das Schulbuch, Organ zum Ausbau der*

Schulliteratur in Brasilien [O Livro Escolar, Órgão para o desenvolvimento da literatura escolar no Brasil]. Alguns elementos diferenciam essa publicação das duas anteriormente apresentadas. Em primeiro lugar, ela não estava vinculada a nenhuma associação de professores, e sim era publicada pela Editora Rotermund. Além disso, sua circulação iniciou-se somente em 1917, ou seja, muitos anos após o início da publicação dos dois jornais vinculados às associações de professores. O primeiro número do *Schulbuch* circulou em julho de 1917. Os três primeiros números (publicados em julho, agosto e setembro de 1917) puderam ser localizados. Os números quatro e cinco, ao contrário, ainda não foram encontrados; já o número seis circulou em outubro de 1925 (o que indica uma pausa na publicação e circulação também desse periódico, provavelmente decorrente das dificuldades surgidas quando da Primeira Guerra Mundial). O número seis traz um forte indício de que tenha havido uma interrupção na publicação do periódico, pois trabalha, em seu editorial com uma ideia de recomeço, expressa já em seu título (*Zur neuen Fahrt! À nova viagem*). A partir dessa data, foram localizados todos os exemplares até o ano de 1938, momento em que se interrompeu definitivamente sua circulação (KREUTZ, 1994). Neste momento, é apropriado destacar que, desde 1877, o Pastor Wilhelm Rotermund, que fundara e conduzia a Editora Rotermund, teve papel extremamente importante e ativo no que diz respeito às escolas evangélicas de língua alemã no Rio Grande do Sul e na preparação e publicação de materiais didáticos para essas escolas. Desse periódico circularam 50 números que eram distribuídos gratuitamente.

O posicionamento da redação da revista ao colocar seus objetivos difere, em parte, dos indicados pelos outros dois jornais descritos. Ela se propõe ultrapassar as fronteiras delimitadas pelas confissões e anuncia:

Estas folhas abrangem uma área bem maior. Elas se voltam ao professorado como um todo, sem considerar em que estado brasileiro mora, sem considerar sua confissão e sem considerar seu nível de formação (LE, nº 1, julho de 1917, p. 1).

Quanto a seu papel no sistema escolar alemão-brasileiro, destaca-se o empenho na preparação e na melhoria do material didático usado nas escolas desse sistema: "Antes de tudo, essas folhas têm como objetivo o desenvolvimento da nossa literatura escolar, almejam

eliminar um mal sob o qual a grande maioria de nossas escolas padece" (IBIDEM). Mas há outros elementos interessantes que podem ser identificados na proposição abaixo:

Com esta revista, deve ser estabelecida uma base comum para todos os pedagogos brasileiros, para todos os colaboradores do desenvolvimento de uma cultura alemã, especialmente para aqueles que se ocupam da educação e da formação da juventude em idade escolar (IBIDEM).

Quanto às seções e temáticas que se encontram nesse periódico, destaco: o editorial, que, geralmente, debate temas considerados relevantes para a educação; estatísticas escolares; uma seção em que se comentam as correspondências encaminhadas pelos leitores à redação; textos em que se discutem temas de ordem prática quanto ao ensinar o português como segunda língua. Há também uma seção em que se localizam propagandas para materiais de ensino; anúncios de empregos ou de professores que buscam por uma colocação; uma seção de humor e uma seção em que se apresentam e criticam materiais de ensino recém publicados.

Cabe, por fim, mencionar que a Editora Rotermund, entre 1923 e 1938, também editou e distribuiu o *Almanaque do Professor*. Trata-se de uma publicação que segue a tradição dos outros almanaques editados em língua alemã no Rio Grande do Sul. Além de conter um calendário, havia espaço para anotações pessoais do professor e uma série de textos voltados ao campo da Educação.

Passo, agora, a retomar brevemente os pontos principais deste Capítulo 2. Nele, aponte para as ferramentas que escolhi para configurar e conduzir o exame do material de pesquisa por mim selecionado, vinculadas ao pensamento de Foucault e Veyne, e ainda introduzi algumas reflexões de Larrosa no que diz respeito à leitura e à tradução em pesquisas conduzidas no campo pedagógico. Após, descrevi o material de pesquisa.

No Capítulo 3, que segue, volto meu olhar para o processo de imigração alemã no Rio Grande do Sul, ressaltando os tensionamentos que o conformaram.

3 O PROCESSO DE IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO RIO GRANDE DO SUL E SEUS TENSIONAMENTOS

Neste capítulo, organizado em diversas seções, apresento as condições sociais, políticas, culturais e econômicas que possibilitaram a imigração alemã²⁹ ao Brasil, o estabelecimento das colônias alemãs no estado do Rio Grande do Sul e a estruturação de um sistema escolar comunitário em que, até a nacionalização do ensino sob o governo de Getúlio Vargas, se ensinavam todas as disciplinas em língua alemã e o português como segunda língua. Ao fazê-lo, permitirei que a citação abaixo, extraída de *Nietzsche, a genealogia, a história*, um dos textos que compõem o segundo volume de *Ditos e Escritos*, me conduza em minha tentativa de escrever um texto que não seja “uma gênese linear” (FOUCAULT, 2005b, p. 260) desse movimento migratório.

A história, genealógicamente dirigida, não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos, essa primeira pátria à qual os metafísicos prometem que nós retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam (IBIDEM, p. 279).

Entrevejo nessa citação mais do que uma proposta que objetiva definir uma linha de trabalho para uma maneira diferenciada de fazer História. Vejo nela, antes de tudo, a possibilidade de lançar “outro” olhar sobre um movimento migratório que marcou tanto o assim chamado Mundo Velho, a Europa, como, entre outros, o Brasil, um dos muitos países que receberam imigrantes europeus durante o século XIX e no início do século XX. Um “outro” olhar que permita indicar as tramas e as singularidades que marcaram a *emergência*³⁰

²⁹ Gostaria de, brevemente, discutir o termo ‘imigração alemã’, pois, na época em que os imigrantes deixaram sua terra natal, não existia a nação alemã como a conhecemos hoje. Tratava-se de um conjunto de ducados, condados e principados politicamente independentes ou fracamente unidos por acordos comerciais. O elo que os unia era o alemão, sua língua comum. Nas páginas a seguir, a situação desses ducados, condados e principados será explicitada. Embora ciente dos riscos em usar o termo ‘imigração alemã’, optei por ele de modo a garantir uma leitura mais agradável. Quando me referir aos imigrantes em si, usarei o termo ‘imigrante de fala alemã’.

³⁰ O termo *emergência* (em alemão, Entstehung) aqui usado está em consonância com a obra foucaultiana que o significa como o “ponto de surgimento” (FOUCAULT, 2005b, p. 267), como aquilo que “se produz sempre em um determinado estado das forças” (IBIDEM).

desse movimento migratório³¹ que deixou marcas profundas na Europa e no sul do Brasil e que permita apontar sua *proveniência*³², examinando-o como um *acontecimento*, noção à qual, em consonância com a obra foucaultiana, atribuo o significado de “uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada mascarada” (IBIDEM, p. 272-273). Em outras palavras, proponho-me, neste capítulo, a olhar para a imigração alemã no Rio Grande do Sul como um acontecimento possibilitado por forças em movimento tanto no contexto europeu como no contexto brasileiro. Ao empreender a análise dessas condições que possibilitaram a imigração alemã ao Rio Grande do Sul, lanço mão de documentos produzidos pelos próprios imigrantes de fala alemã nesse Estado, assim como de textos de historiadores brasileiros e alemães que se ocupam da época em que tal movimento migratório ocorreu. Acompanhando o filósofo francês, debruço-me sobre a História a partir de uma perspectiva genealógica que “exige, portanto, a minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados, exige paciência” (IBIDEM, p. 260), pretendendo não buscar pela origem, pela essência nem pela identidade primeira desse movimento migratório. Procuo, isso sim, mostrar as forças que permitiram a emergência da imigração alemã, “descobrir as marcas sutis” (IBIDEM, p. 265) desse acontecimento “assinalar [sua] singularidade” (IBIDEM, p. 15). Além desse propósito de escrever uma História de inspiração genealógica, realço, neste capítulo, o papel central atribuído às questões envolvendo a língua e o ensino de línguas na época em questão.

Grande parte da produção historiográfica que se dedica à imigração alemã ao Brasil, especialmente no Rio Grande do Sul, é marcada pela busca e manutenção das origens, das tradições, da homogeneidade e dos costumes trazidos da região de origem e aqui mantidos. Os conflitos, as dificuldades e as descontinuidades são, com frequência, apagados. Tratam-se os imigrantes como se constituíssem um grupo regular e compacto, desconsiderando-se as muitas singularidades que o compunham:

³¹ Quanto ao termo migração, gostaria de referir, mesmo que rapidamente, à sua etimologia. O radical *migra-* é derivado do verbo latino *migro* que significa passar de um lugar (ou estado), para outro, mudar de residência, alterar-se; no indo-europeu, a raiz *mei* significava ‘mudar, trocar’ (HOUAISS, 2009, p. 1289).

³² Destaco que, ao usar o termo *proveniência* (em alemão, *Herkunft*), remeto ao significado que lhe é atribuído por Foucault, ou seja, não se trata de procurar pela origem pura ou pelas raízes, mas sim de “descobrir todas as marcas sutis, singulares, subindividuais que podem se entrecruzar nele [no indivíduo] e formar uma rede difícil de desembaraçar. Longe de ser uma categoria de semelhança, tal origem permite ordenar, para colocá-las a parte, todas as marcas diferentes [...]. A proveniência também permite reencontrar, sob o aspecto único de um caráter ou de um conceito, a proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram” (FOUCAULT, 2005b, p. 265).

Da mesma forma, a germanidade no Rio Grande do Sul lança hoje, com alegria e com orgulho, um olhar retrospectivo sobre a obra que realizou. Não se trata de uma obra que consumiu os esforços de um ou outro ano, não se trata de uma obra que exigiu o empenho isolado de um ou outro, não. Trata-se de *uma obra de cem anos*, de uma obra de quatro gerações, de uma obra gigantesca levada a bom termo por cem mil mãos alemãs, de uma obra, sobre a qual é permitido afirmar que renovou uma boa parcela da face da terra, transformou o Rio Grande do Sul e fez com que ele seja hoje um dos estados mais prósperos do Brasil. (AMSTADT, 1999, p. 9). [grifos do autor]

Por outro lado, a cultura de homens que se destacavam e as novas gerações que surgiam sob um ambiente mais dilatado, davam início a conquistas eminentemente liberais, de onde surgiram movimentos sociais e políticos de que o Rio Grande seria o vanguardeiro (PORTO, 1996, p. 212).

Como se pode inferir dos excertos acima, alguns historiadores que se inserem em uma historiografia mais clássica, tradicional, descrevem os imigrantes de fala alemã constituindo-os como um grupo homogêneo que merece os elogios por sua obra centenária a obra da “germanidade”. O mesmo movimento de busca de unidade pelos historiadores de uma corrente mais tradicional pode ser observado quanto à denominação usada na referência à língua falada por esses imigrantes. Usa-se o termo “alemão” para designá-la, apagando-se suas muitas variações, principalmente o fato de que se falavam inúmeros dialetos de acordo com a região de proveniência dos imigrantes.

Diferentemente dessa produção, acompanhada por autores como Jorge da Cunha (1995), Marcos Tramontini (2000) e Marcos Witt (2007), busquei os tensionamentos que atravessam esse movimento migratório. Tal busca se vincula ao fato de que, ao ler e analisar obras historiográficas que descrevem a situação nos Estados alemães no início do século XIX, bem como outras que se dedicam à imigração alemã no Rio Grande do Sul, estou interessada em examinar suas descontinuidades.

Seguindo Foucault, não se trata de procurar pelas origens dos imigrantes que aqui se estabeleceram a partir de 1824, mas sim de compreender as condições que, por um lado, lhes permitiram deixar a Europa e, por outro, levaram o Brasil a recebê-los. Não objetivo, parafraseando esse filósofo, procurar pelo solo ou pela língua vinculados à nossa origem e à nossa identidade. Quero discutir como a migração, o ato de deixar o país em que se nasceu e de se instalar definitivamente em outro, permeia, ou seja, atravessa os processos de identificação dos migrantes; almejo discutir como se tomam decisões quanto à aprendizagem da língua do país que os acolhe, discutir que relações de poder se estabelecem entre os

migrantes e os países envolvidos no movimento migratório. Aproximando-me de Dagmar Meyer (2000), entendo o *fazer história* não como o registro

[da] *verdade* dos fatos, acontecimentos, sua evolução e/ou transformação, de forma uniforme, neutra e definitiva. Sua escritura está articulada com interesses e necessidades bem concretas e específicas, o que faz dela um campo conflituoso, aberto a múltiplas leituras e interpretações; um campo que está ativamente implicado com a produção de saberes e significados históricos acerca de “um passado” que melhor responda às necessidades (de várias ordens) postas pelo presente (MEYER, 2000, p. 40). [grifos da autora]

Vejo nessa citação, ou melhor, no significado que a autora atribui ao *fazer história*, um de meus maiores desafios na escrita desta Tese. A pergunta que faço a mim mesma diz respeito à minha habilidade (ou não) de descrever o movimento da imigração alemã no Rio Grande do Sul sem me deixar capturar pelos discursos que circulam no campo da historiografia desse Estado, estando, contudo, ciente de que sempre serão muitas as forças que me tentarão no sentido de procurar pela *verdade* sobre esse movimento. Antevendo, no momento em que preparo este texto, que esse será um campo de árduas “batalhas”.

Como antes referi, outro pensador francês que propõe uma maneira de fazer e escrever História bastante semelhante à de Foucault e que desenvolve algumas noções com que pretendo operar neste capítulo é Paul Veyne. Por ser Foucault essencialmente filósofo e Veyne, historiador, pode parecer não ser possível aproximar suas obras e suas propostas de trabalho. Além disso, ambos se caracterizam por não se deixarem rotular facilmente e por terem seguido caminhos teóricos próprios. Porém, em alguns momentos, é possível debater o fazer História a partir de noções e formas de trabalho propostas por Foucault e Veyne, conjugando algumas delas.

Em sua obra *Como se escreve a história*, cuja segunda parte se constitui de uma profunda discussão em torno das contribuições de Foucault à História, Veyne (1995), aluno e amigo desse filósofo, também destaca o fazer História contemporaneamente como a opção por não procurar pelas causas e pelas consequências. Sua opção é de apresentar as práticas e suas relações com outras práticas, entendendo por práticas aquilo que “fazem as pessoas” (IBIDEM, p. 160). Além disso, igualmente nesse texto, destaca-se sua decisão de não procurar pela origem da realidade estudada, e sim por

explicar e explicitar [...] correlacionar os pretensos objetos naturais às práticas datadas e raras que os objetivizam, e em explicar essas práticas não a partir de uma causa única, mas a partir de todas as práticas vizinhas nas quais se ancoram [...]. Desnudar, assim, a realidade para dissecá-la e explicá-la é uma coisa, acreditar descobrir, por detrás dela, uma segunda realidade que a telecomanda e a explica é uma outra coisa, bem mais ingênua (IBIDEM, p. 181).

O autor retoma esta ideia em “as origens, isso não existe, ...” (IBIDEM, p. 173), ou seja, não se procura pela origem, pela verdade original nem pela essência do movimento migratório rumo ao Rio Grande do Sul, e sim se olha para o conjunto, para as relações nesse conjunto e para uma miríade de práticas entrelaçadas com outras práticas que auxiliam no entendimento da emergência desse movimento.

Considero que cabe, neste ponto do trabalho, destacar a importância de um olhar múltiplo sobre a imigração alemã no Rio Grande do Sul. Lançando mão de outra noção do historiador Veyne, entendo que não são somente as “tramas” que desenham a chegada dos imigrantes no Rio Grande do Sul que são de interesse, mas também aquelas com que se narram as condições que levaram à emigração. Para poder empreender tal propósito de olhar para a imigração alemã com um olhar múltiplo, busco entendê-la seguindo a proposta de uma história-genealogia que se ocupe das “práticas” (IBIDEM, p. 180), das “tramas” (IBIDEM) narradas como “a história das práticas em que os homens enxergaram verdades e das suas lutas em torno dessas verdades” (IBIDEM).

Tomo como objetivo dedicar-me a um episódio de migração já muitas vezes narrado. Proponho, desta vez, que ele seja narrado de tal forma que se destaquem as práticas que, em certos momentos, foram significativas para um determinado grupo e que o levaram à opção pela emigração, à decisão de estruturar um sistema particular de ensino em língua alemã e à discussão quanto ao ensino ou não de português como segunda língua nesse sistema de ensino.

Trabalhos mais recentes sobre a imigração alemã no Rio Grande do Sul possibilitam dar destaque a uma tônica que não se encontra em textos mais antigos. Enquanto autores como Theodor Amstadt (1999) e Aurélio Porto (1996) olham para este movimento migratório caracterizando o grupo de imigrantes como se fosse homogêneo e marcado pelas mesmas

características ³³, trabalhos publicados nos últimos anos destacam certas singularidades que apontam para a heterogeneidade que era o traço marcante desse grupo. Trata-se de produções a partir da década de 1990 em que encontramos essa nova abordagem, uma abordagem que salienta as muitas “faces” dos imigrantes, indicando suas diferentes profissões:

Os imigrantes *alemães* não compunham, então, um grupo homogêneo, sob muitos aspectos: eram oriundos de diferentes regiões e estados, por vezes de diferentes países; muitos deles eram camponeses e servos, outros tantos marginalizados urbanos e excluídos do processo de industrialização que se iniciava; alguns poucos poderiam ser enquadrados como intelectuais em exílio político e, como nos informa Jorge Luiz da Cunha (1995), nos primeiros grupos havia ainda muitos indivíduos “socialmente indesejáveis”, libertados de prisões sob a condição de que emigrassem (MEYER, 2000, p. 38). [grifos da autora]

Meyer (2000) também propõe que se ponha de lado a visão do grupo de imigrantes de fala alemã como um grupo que trouxe suas tradições como se essas compusessem uma “bagagem cultural” (IBIDEM, p. 40) compacta e estável que teria vindo pronta da Europa e aqui tivesse sido mantida e cultivada. A autora argumenta que tal visão “apagaria” as inúmeras especificidades e diferenças que marcaram os muitos imigrantes que decidiram deixar a Europa pelos mais diversos motivos e aqui chegaram a partir de 1824. Já Meyrer (1999), focalizando os matizes sociais e as diferenças vinculadas ao acesso à educação e às informações por parte dos imigrantes, já estabelecidos no Rio Grande do Sul, indica que:

No processo de construção das distinções sociais, um importante papel coube ao sistema educacional, na medida em que, em decorrência do desenvolvimento sócio-econômico, político e ideológico dominante na sociedade sulrio-grandense e em especial na teuto-brasileira, surgiram escolas diferenciadas para atender grupos sociais distintos. Considerando o grupo étnico em questão, essas diferenças estabeleciam-se entre as escolas comunitárias, destinadas exclusivamente ao ensino elementar e dirigidas, principalmente, à população rural, isto é, aos “colonos”, e as mais avançadas. Ao se referir a estas últimas instituições, protestantes, Roche (1969) afirma que, no início do século XX, nos principais núcleos urbanos, surgiram educandários de aperfeiçoamento, nos quais os teuto-brasileiros recebiam “(...) *uma educação severa ao mesmo tempo que uma cuidada instrução*” (MEYRER, 1999, p. 141). [grifos da autora]

³³ Tanto no caso de Porto como no de Amstadt, as edições por mim utilizadas são reimpressões de obras publicadas pela primeira vez em 1924 (Amstadt) e 1934 (Porto).

João Klug (2004), pesquisador cujos estudos se centram no estado de Santa Catarina, alude que os imigrantes oriundos dos estados da Confederação Alemã, portanto, aqueles chegados antes de 1871, não “tinham a ‘identidade alemã’ que lhes era atribuída” (IBIDEM, p. 26). Pelo contrário, eles vieram dos diferentes estados que constituíam a Confederação e vinham por estarem fugindo de crises políticas e econômicas que lhes tornavam a permanência na terra natal muito difícil. Ou seja, não eram portadores de um “orgulho nacional alemão” (IBIDEM) como o explicita o fragmento que segue:

É necessário apontar para o fato de que os imigrantes que chegaram ao Brasil até 1870 não tinham a “identidade alemã” que lhes era atribuída, mas sim diversas identidades regionais fortemente marcadas. Eles eram badenenses, pomeranos, prussianos e assim por diante e não se viam uns aos outros como alemães. As dificuldades econômicas e sociais que tinham vivenciado impediam que nascesse neles um orgulho pela pátria. Eles queiram deixar a fome, as dívidas, ou (no caso dos que tinham participado das Revoluções Liberais de 1848) as decepções políticas para trás. Após chegarem ao Brasil, procuraram o apoio do estado brasileiro, a integração na nova pátria e os direitos civis aos quais não tinham direito, como logo ficou claro (IBIDEM) ³⁴.

Por sua vez, Gelsa Knijnik (2004), inspirando-se em Hardt e Negri, propõe uma possibilidade de um novo olhar para o Movimento Sem Terra que pode ser muito produtivo se também lançarmos mão dele ao observarmos o grupo dos imigrantes de fala alemã no Rio Grande do Sul.

Pois desejo dar ao MST o sentido de multidão, por entendê-lo não como algo compacto, uniforme, no qual centenas de famílias oriundas de diferentes estratos sociais acabariam por se tornar um todo unificado, homogeneizado pela luta pela terra. Olhar para este movimento social com tais lentes implica em considerar que se há algum tipo de intenção em fixar uma “identidade Sem Terra”, tal intenção acaba por ser nunca completamente realizada (IBIDEM, p. 6).

³⁴ No original: “Man muss darauf hinweisen, dass die Einwanderer, die bis 1870 nach Brasilien kamen, nicht alle die ihnen zugesprochene ‚Deutsche Identität‘ besaßen, sondern stark ausgeprägte regionale Identitäten. Sie waren Badener, Pommern, Preußen usw. und betrachteten einander nicht als Deutsche. Die von ihnen erlebten wirtschaftlichen und sozialen Schwierigkeiten ließen in ihnen keinen ‚Nationalstolz‘ aufkommen. Sie wollten dem Hunger, den Schulden oder (im Falle der *Achtundvierziger*, der an der liberalen Revolutionen von 1848 Beteiligten) den politischen Enttäuschungen entkommen. Nach ihrer Ankunft in Brasilien bemühten sie sich um die Unterstützung des brasilianischen Staates, um die Integration in die ‚neue Heimat‘ und um die Bürgerrechte, auf die sie jedoch kein Anrecht besaßen, wie schon bald deutlich wurde“ (KLUG, 2004, p. 26). [grifos do autor]

Refletindo sobre o contexto da imigração alemã no Rio Grande do Sul a partir dessa citação e retomando as principais ideias expostas no início deste capítulo, sugiro significar os imigrantes como uma “multidão”, ou seja, sugiro fazer emergir suas singularidades, os desacordos dentro do grupo, as multiplicidades e as diversidades que os compunham. Esse caminho de significação me permite evitar tratá-los como um grupo compacto e homogêneo bem como me auxilia na tentativa de apontar para as condições que possibilitaram que, pelo menos para parte desses imigrantes, o aprender português tivesse tantos significados e produzisse tantos tensionamentos.

3.1 A Europa e os Estados Alemães na primeira metade do século XIX

Para operacionalizar meu intento anteriormente anunciado, pretendo, em uma primeira etapa, indicar quais as condições sócio-culturais vigentes nas regiões européias em que se falava alemão de onde partiram os imigrantes que se dirigiram ao estado do Rio Grande do Sul, condições essas que possibilitaram um movimento migratório que, em termos numéricos, foi muito maior em direção aos Estados Unidos da América, mas que também marcou a história do Brasil e de outros estados da América do Sul como a Argentina, o Uruguai ou o Chile, embora fossem em menor número os que optaram por esses países. O Museu da Emigração de Bremen, um dos principais portos de partida de emigrantes europeus no século XIX, indica que, entre 1821 e 1914, 44 milhões de europeus deixaram a Europa rumo aos Estados Unidos da América, ao Canadá, à Austrália e à América do Sul.³⁵ Quanto ao Brasil, Lúcio Kreutz (2000) indica a entrada de cerca de 250.000 imigrantes de fala alemã entre 1824 e 1947.

Uma primeira observação faz-se necessária quanto à forma de denominação dos imigrantes. Embora o termo mais usado seja “alemães”, não se deve fazer uso dele sem certo questionamento. Pois, por muito tempo, o termo “alemão” nomeou não um grupo pertencente a um determinado estado, mas sim o grupo que fazia uso da língua alemã. Na época da emigração rumo ao Brasil, início do século XIX, não existia um Estado alemão como o conhecemos hoje. Havia, isto sim, uma infinidade de pequenos estados, ducados, condados e

³⁵ <http://www.dah-bremerhaven.de>: 23 jan. 2008.

principados. Foi somente em 1871, sob o Chanceler Bismarck e em momento de confronto com a França, país vizinho cuja história conjunta com os estados em que se fala alemão é marcada por lutas e guerras pela anexação das regiões fronteiriças, que se formou a nação alemã com fronteiras semelhantes às de hoje. Entretanto, faz-se uso do termo “alemão” de forma indiscriminada para denominar imigrantes oriundos da região que hoje constitui a Alemanha, porém, igualmente, para denominar imigrantes de fala alemã oriundos de regiões que, na época, pertenciam a países como a Áustria e a Rússia. O fato de haver populações de fala alemã nesses países se explica, entre outros, por movimentos migratórios mais antigos que tinham levado agricultores e artesões a procurar melhores condições de vida em outras regiões da Europa Central e Oriental. Considerando que a maioria dos imigrantes chegados ao Rio Grande do Sul entre 1824 e 1914 ³⁶ provinha de regiões como o Palatinado, a Baviera e a Saxônia e que o que os marcava como elo comum era o uso da língua alemã (embora a grande maioria fizesse, no dia-a-dia, uso de um dos muitos dialetos regionais), optei por usar neste trabalho a denominação *imigrantes de fala alemã*.

Operando com os entendimentos das noções de *fazer história* e de *condições de possibilidade* discutidos anteriormente, analiso, nas páginas a seguir, as práticas que se destacam no movimento da imigração alemã no Rio Grande do Sul e destaco enunciações que pude localizar, entre outros, em meu material de pesquisa, mas também em vários outros textos em que imigrantes de fala alemã e seus descendentes contam sobre tal movimento. Muitos dos textos foram produzidos quando dos festejos do centenário da imigração alemã, ou seja, no ano de 1924. Trata-se, principalmente, de textos que enaltecem o trabalho alemão no Rio Grande do Sul, destacando o quanto esses imigrantes colaboraram para construir o bem-estar nos estados localizados no sul do Brasil, embora o início tenha sido caracterizado por grande pobreza e inúmeras dificuldades.

As condições que possibilitaram a partida de imigrantes de fala alemã rumo ao Rio Grande do Sul, como o indicam algumas das enunciações analisadas, estariam vinculadas aos mais diversos problemas enfrentados por grande parte da população dos Estados Alemães no início do século XIX: “A crescente miséria fez nascer e crescer em muitas famílias a ideia da emigração. [...] Foi assim que muitos abandonaram a pátria e partiram em busca da

³⁶ A opção de delimitar este capítulo temporalmente, tomando como parâmetros os anos de 1824 e 1914, baseia-se em Cunha que optou, ele próprio, por estes anos. No ano de 1824, chegaram ao Rio Grande do Sul os primeiros imigrantes de fala alemã trazidos pelo Major Schäffer; Em 1914, dois acontecimentos determinaram o fim do movimento migratório. Por um lado, o início da Primeira Guerra Mundial pôs fim à emigração de alemães. Por outro lado, neste mesmo ano, cessou o fomento à imigração por parte do governo do estado do Rio Grande do Sul (CUNHA, 1995).

felicidade” (DEDEKIND, 1924, p. 3) ³⁷. A emigração era constituída como a única solução para as dificuldades. “Somente a emigração pode[ria] alterar a situação inatural em que os estados se encontram. As massas que sobram têm de ir embora, de modo que aos que ficam se possam devolver a paz de antigamente e a felicidade perdida” (ACKERMANN apud SUDHAUS, 1940, p. 23) ³⁸. Por outro lado, imperava a necessidade do jovem Império Brasileiro de garantir suas fronteiras e era Dona Leopoldina uma princesa austríaca da família dos Habsburgos.

Em textos de historiadores que se ocupam da história européia no século XIX, estão presentes enunciações que se aproximam dos que se salientam nos excertos acima. Ao descreverem a história da Europa Central³⁹ no início do século XIX, os historiadores destacam, entre outros, a existência de inúmeros pequenos estados e de alguns de maiores proporções, como a Prússia e o Império Austríaco, todos de língua alemã. Segundo alguns desses historiadores, nenhum desses Estados estava disposto a abrir mão de sua independência em nome de um estado alemão de território tal que se aproximasse das dimensões do antigo Sacro Império Romano-Germânico cuja duração de estende de 962 d.C. (ano da coroação de Otto I) a 1806 (período das Invasões Napoleônicas), império esse caracterizado por uma estrutura em que o imperador era escolhido pelos príncipes eleitores, bem como por profundas lutas pelo poder ⁴⁰. Justamente essa prática, baseada na divisão em pequenos estados e inúmeros conflitos envolvendo a posse de regiões de fronteira, é uma condição de surgimento dos movimentos migratórios. Principalmente as populações fronteiriças (basta pensar na fronteira com a França, frequentemente envolvida em guerras e que, no início do século XIX, é repetidamente invadida pelas tropas napoleônicas) vivenciaram fome, destruição e morte.

A Europa Central do início do século XIX carregaria, para vários historiadores, as marcas da Revolução Francesa e da ascensão de Napoleão ao poder. Por um lado, disseminavam-se as ideias de liberdade, igualdade e fraternidade, símbolos da Revolução. Por

³⁷ No original: “Die steigende Not ließ in zahlreichen deutschen Familien den Gedanken an Auswanderung lebendig und übermächtig werden. [...] So ließen viele die Heimat und zogen hinaus auf die Jagd nach dem Glück“ (DEDEKIND, 1924, p. 3).

³⁸ No original: Nur die Auswanderung kann die unnatürliche Lage, in die die Staaten geraten, ändern. Die überschüssigen Massen müssen fort, um den Zurückbleibenden die frühere Ruhe und das verlorene Glück wiederzugeben (ACKERMANN apud SUDHAUS, 1940, S. 23).

³⁹ A Europa Central, na época em questão, era composta por França, Reino da Dinamarca, Reino Unido da Suécia e Noruega, Reino Unido dos Países Baixos, Polônia, sob a forma de protetorado russo, Suíça e pelos estados italianos não vinculados à Áustria, além, é claro, dos Estados alemães.

⁴⁰ Neste capítulo, há várias referências ao termo “poder” a que atribuo um dos significados discutidos por Foucault, ou seja, o de “poder soberano” ou de poder do estado.

outro lado, o regime ditatorial instalado por Napoleão poucos anos mais tarde e as guerras por ele conduzidas desestabilizaram profundamente os países europeus.

Thomas Nipperdey aponta para a forma como a “grande política” comandada pelos “grandes estados europeus” atingia cada um dos habitantes desses estados (NIPPERDEY, 1983) e a indica como uma das fortes características deste período. Esse mesmo autor caracteriza as décadas após o Congresso de Viena (que ocorreu no ano de 1815), no que se refere aos estados que compunham a Confederação Germânica, como marcadas por movimentos políticos de amplitude. Podem-se destacar o liberalismo, o conservadorismo e o nacionalismo, uma vez que é a oposição a Napoleão e as suas guerras que, na visão de historiadores como Nipperdey, possibilita o surgimento de um sentimento de nação por parte dos alemães (NIPPERDEY, 1983). Os primeiros a se interessarem pela ideia de uma nação alemã que unisse todos os alemães foram os intelectuais, principalmente jornalistas e escritores. Mas, todas as suas tentativas de introduzir pequenas alterações nas relações de poder que viessem a permitir a camadas mais amplas da população participarem da vida política foram duramente reprimidas pelos governantes, resultando em prisão e exílio para boa parte dos dirigentes desses movimentos. Entre eles, podemos destacar o Hambacher Fest de 1832, uma reunião de estudantes nas ruínas do Castelo de Hambach, no Palatinado. Esses estudantes almejavam a democracia inspirando-se na Revolução de Julho de 1830 na França, em que a população se rebelou contra o regime ditatorial de Carlos X. Além dos estudantes, também jornalistas passaram a atacar os nobres e suas formas de governo, tendo como reação uma repressão ainda mais forte por parte dos dirigentes, pouco afeitos a permitirem alterações nas formas com que governavam. Cabe destacar que, em nenhum desses movimentos, houve a participação significativa da população que possibilitasse uma revolução de maiores proporções contra as estruturas de poder ditatoriais então vigentes (MAI, 1999). Uma possível forma de compreender esse movimento nacionalista na Confederação Germânica aponta para o papel da língua falada quando da falta de uma unidade territorial: “Povos que não têm um estado ou que estão divididos em vários estados são aqueles que primeiro e antes de tudo se deixam orientar pela língua, cultura e história, pela nação constituída em torno do povo ⁴¹. Assim foi com os alemães” (NIPPERDEY, 1983, p. 303) ⁴². Ou seja, para as pessoas que

⁴¹ Em alemão, usa-se o termo nação constituída em torno do povo em oposição a uma nação que se constitui em torno de um território.

⁴² As citações extraídas de obras publicadas em idiomas que não o português foram traduzidas por mim. No original: “Völker, die keinen Staat haben oder die staatlich geteilt sind, sind es, die sich zunächst und vor allem an Sprache, Kultur und Geschichte, an der Volksnation orientieren. So die Deutschen” (NIPPERDEY, 1983, p. 303).

moravam nos Estados alemães da época eram elementos como a língua e a cultura, principalmente, que se tornariam desencadeadores de sentimentos nacionalistas por não vivenciarem a experiência de compartilharem um único estado. Saliento, ainda com relação a essa citação, a importante função de identificação atribuída à língua, argumentação que se repetirá nas páginas que compõem este capítulo e nos capítulos que seguem.

Enfocando, agora, a vida dos habitantes da Europa Central nesse período, há igualmente uma série de elementos a serem destacados. Assim como houve eventos que afetaram as relações entre os países, também a vida cotidiana passou por profundas alterações. Inicialmente, é importante referir o crescimento populacional ocorrido no início do século XIX. Embora ainda houvesse problemas significativos de saúde pública, muitas mortes ocorridas durante as guerras e um movimento de emigração, houve um considerável aumento populacional (IBIDEM). A pirâmide etária indicava uma população extremamente jovem que se movimentava dos campos para as cidades e, lá, participava do processo de industrialização. O principal motor da industrialização foi a construção das linhas férreas. Por outro lado, se salientava, igualmente, a produção de máquinas para os mais diversos tipos de fábricas, ao lado de um desenvolvimento extraordinário dos setores terciários: o comércio, a importação e a exportação de bens e o sistema bancário desenvolveram-se de maneira extremamente rápida, entre outros, sob impulso das guerras. Contudo, há que se destacar que somente setores reduzidos da sociedade ganharam com todo esse desenvolvimento e o progresso e a riqueza permaneciam distribuídos de maneira muito desigual (IBIDEM).

Retomando rapidamente, destacam-se como condições que teriam possibilitado a decisão de emigrar: as guerras napoleônicas e toda a destruição que provocaram; os sucessivos fracassos das tentativas de democratizar os estados alemães; o acelerado crescimento populacional e a divisão desigual da riqueza e dos bens entre os diversos setores da sociedade. Além disso, há que se destacarem crises na agricultura na Europa do início do século XIX que levaram à fome e um modelo social que prevalecia nas áreas rurais e que previa, via de regra, a divisão da propriedade agrícola entre todos os filhos, o que conduzia à constituição de propriedades de tamanho ínfimo que não poderiam garantir o sustento de uma família (DREHER, 1984). Enquanto para alguns era a situação no campo que desencadeava a emigração, outros provinham, por exemplo, de áreas urbanas na Saxônia. Emílio Willems (1980) descreve os últimos como artesãos e operários cuja emigração era, antes de tudo, impulsionada pelo temor da proletarização: “eles não queriam trabalhar em fábricas” (IBIDEM, p. 33).

Pretendi, nesta seção, apresentar as práticas e as condições que levaram um número significativo de europeus, com foco naqueles que habitavam os estados de língua alemã, a se decidirem por deixar a Europa, marcada por crises na época, e a virem se estabelecer, por exemplo, no Brasil. Tive, igualmente, a intenção de indicar que não gostaria de olhar para esse grupo de emigrantes como um conjunto compacto e homogêneo. Tratava-se de pessoas buscando melhores condições de vida para si e seus descendentes, buscando fugir da fome e das guerras na Europa do início do século XIX. Espero ter, acompanhando as palavras de Veyne (1995), conseguido “fazer compreender as tramas. Como se trata de tramas humanas, e não, por exemplo, tramas geológicas, os resultados serão humanos” (IBIDEM, p. 52). Ou seja, por mais que se persiga um ideal de cientificidade ou objetividade, mesmo em ciências como a Geologia, seguindo o exemplo de Veyne, o fator humano sempre terá um papel de destaque. Além disso, ele não é controlável, nem perfeito. Ele escapa ao controle. E, considerando que a História lida primordialmente com as ações humanas, fica explícito por que motivo não são tramas lineares, perfeitas, previsíveis.

3.2 O Brasil e o Rio Grande do Sul

Se, a partir de agora, nossa atenção for dirigida às forças e às condições que possibilitaram a imigração de europeus no Rio Grande do Sul, há igualmente uma série de práticas e tramas a serem destacadas quanto ao convite, à vinda e à chegada desses a esse Estado.

Até o início do século XIX, a Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, hoje estado do Rio Grande do Sul, se caracterizava por uma economia baseada na pecuária e em propriedades rurais extensas em poder de portugueses e/ou seus descendentes. As regiões afastadas da costa não eram habitadas e, muitas vezes, eram até mesmo desconhecidas (CUNHA, 1995). As regiões que se localizavam na fronteira com os territórios espanhóis, por sua vez, eram alvos de conflitos envolvendo a posse de terras.

Quanto ao Brasil (ainda colônia de Portugal nos primeiros anos desse século), foi nessa época que se iniciou uma fase de grandes mudanças provocadas pela chegada, em 1808, da corte portuguesa que, fugindo das invasões napoleônicas, veio se estabelecer no Rio de Janeiro. Historiadores indicam as condições que teriam possibilitado a decisão do Príncipe

Regente à época, mais tarde Rei Dom João VI, de alterar radicalmente a política de imigração da então colônia, uma vez que, até então, vigorava uma proibição de imigração de outras nacionalidades que não a portuguesa. Como elementos que teriam desencadeado a nova política de imigração, destacam-se:

- A necessidade de garantir as fronteiras das regiões meridionais através da sua colonização por agricultores que também pudessem assumir a função de soldados em caso de conflitos envolvendo a posse dessas regiões.

- A necessidade de fomentar a produção de víveres que garantissem a sobrevivência das populações citadinas (IBIDEM), alterando, assim, as estruturas de produção agrícola até então baseadas fortemente na grande propriedade rural voltada ao cultivo de cana e café ou à criação de gado.

- A vontade de apoiar a instalação de artesãos, grupo profissional pouco representativo até o momento na estrutura da sociedade do Brasil colônia.

- A vontade de, após a independência do Brasil, fomentar o desenvolvimento de uma classe média que se contrapusesse à estrutura social vigente caracterizada por uma polaridade entre os grandes senhores proprietários de terras e os escravos (IBIDEM).

- A necessidade de, aos poucos, substituir a mão-de-obra escrava, tendo em consideração a proibição do comércio de escravos determinada pela Inglaterra, aliada de Portugal e, mais tarde, do Brasil independente.

- A política de “branqueamento” da população destacada, entre outros, por Dreher (1999).

Quanto ao papel de Dona Leopoldina como elemento possibilitador da vinda de imigrantes de fala alemã ao Brasil, mais precisamente, ao sul do Brasil, esse foi de destaque: “O casamento do Imperador Dom Pedro I com uma das filhas do Imperador Austríaco, a Arquiduquesa Leopoldina, foi o fundamento para a prosperidade do elemento alemão no sul do Brasil, pois foi sob seus auspícios que a Colônia de São Leopoldo foi fundada à qual logo se seguiram outras” (KOSERITZ, 1879, p. 117) ⁴³.

⁴³ No original: “Die Heirath des Kaisers D. Pedro I. mit einer österreichischen Kaisertochter, der Erzherzogin Leopoldina, legte den Grund zum Emporkommen des deutschen Elementes in Südbrasilien, denn unter ihren Auspicien wurde die Colonie S. Leopoldo mit deutschen Einwanderern gegründet, der bald andere Colonien nachfolgten“ (KOSERITZ, 1879, S. 117).

Em uma etapa anterior à chegada da família real portuguesa ao Rio de Janeiro, tinham sido privilegiados imigrantes de origem açoriana que já vinham se estabelecendo na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul desde 1752. Em 1818, fora assinado o acordo que permitiu a entrada de imigrantes suíços, sendo que esses se fixaram em Nova Friburgo, Rio de Janeiro.

3.3 A imigração alemã e a colonização do Rio Grande do Sul

A vinda organizada de imigrantes de fala alemã ao Rio Grande do Sul teve seu marco inicial em 1822, com a viagem do Major Schäffer aos estados da Confederação Germânica e da Aliança Sagrada⁴⁴ para, em primeiro lugar, ganhar aliados à causa brasileira em uma provável guerra contra Portugal e ganhar soldados que viessem ao Brasil disfarçados como agricultores e aqui prestassem serviço militar por seis anos, para, após, realmente se dedicarem à agricultura (CUNHA, 1995). Em segundo lugar, Schäffer tinha como objetivo fazer propaganda para a emigração de agricultores e artesãos rumo ao Brasil. Aurélio Porto, no excerto abaixo, aponta para as dificuldades de Schäffer em encontrar pessoas dispostas a emigrar, bem como para as promessas que fez, promessas essas que, por entrarem em conflito com a legislação brasileira, muitas vezes não puderam ser cumpridas:

Encontrando dificuldades em recrutar colonos na Europa, sem certas vantagens oficiais, embora não tivesse levado as credenciais necessárias para isso, o major Schaeffer, contratou, em 1824, os primeiros colonos que se destinariam à Colônia Alemã da Feitoria, criada, com a extinção da Feitoria do Linho Cânhamo⁴⁵, por decreto de 31 de Março de 1824. Acenava-lhes o contratante com as seguintes vantagens, que haviam tido os primitivos colonos suíços, fundadores de Nova Friburgo:

- a) Passagem paga à custa do governo imperial;
- b) concessão gratuita de um lote de terras de 400 braças, em quadro, ou 160.000 de superfície;

⁴⁴ A Aliança Sagrada nasceu no Congresso de Viena e era composta por Rússia, Áustria e Prússia. Seus governantes se posicionavam positivamente quanto a uma maneira cristã de dirigir estas nações que lhes permitia o combate às rebeliões populares e às tentativas de democratização (dtv-Atlas zur Weltgeschichte, 1977, p. 39).

⁴⁵ A Feitoria do Linho Cânhamo era uma tecelagem às margens do Rio dos Sinos em que trabalhavam escravos a serviço do governo imperial.

- c) subsídio diario de um franco, ou 160 reis, a cada colono no primeiro ano, e metade no segundo;
- d) caberia a cada família, na proporção do número de pessoas certa quantidade de bois, cavalos, etc.
- e) E ainda:
- f) concessão imediata da qualidade de cidadão brasileiro;
- g) inteira liberdade de culto;
- h) isenção por dez anos do pagamento de direitos.

Esses favores, reputados excessivos nos meios imigrantistas, fizeram com que os próprios colonos desconfiassem da sua exequibilidade. E, além disso, não inspirava muita confiança o agenciador major Jorge Antônio Schaeffer, pelos seus precedentes na propria Alemanha.

Ao chegarem ao Rio de Janeiro, souberam eles que eram falsas as promessas de Schaeffer. Entre essas, algumas mesmas havia que se contrapunham à letra da Constituição do país e que não poderiam ser efetivadas, como a inteira liberdade de culto, isenção do pagamento de impostos e a cidadania brasileira (PORTO, 1996, p. 37-38).⁴⁶

Nascido na Baixa Francônia, médico, Schäffer por muitos anos esteve a serviço do imperador russo. Após viagens em que conheceu muitas das regiões do Brasil Colônia, colocou-se a serviço de Dom Pedro e de Dona Leopoldina, cuja confiança rapidamente conquistou (OBERACKER JR, 1978). Embora não representasse o Brasil oficialmente em sua viagem no ano de 1822 (um dos motivos que ocasionaram suas dificuldades iniciais no recrutamento de possíveis emigrantes), preparou, como já mencionado acima, a vinda de soldados disfarçados. Mais tarde, dedicou-se, a partir das cidades de Bremen e Hamburgo, à emigração de artesãos, agricultores e operários rumo ao Brasil. Cunha (1995) destaca que, nesses primeiros grupos de emigrantes, contava-se com considerável número de prisioneiros que, sob a condição de emigrarem, eram libertos. Tratava-se de homens, mulheres e crianças oriundos, em sua grande maioria, de prisões da região que, na época, era denominada Mecklemburgo-Schwerin. Essa primeira fase de imigração findou-se em 1830, ano em que os opositores a Dom Pedro I conseguiram impedir a manutenção das despesas com sua política de imigração no orçamento do governo imperial, principalmente devido aos altos gastos com os soldados trazidos à Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (IBIDEM).

Os elementos recorrentemente destacados nos relatos sobre o início da imigração são a longa e árdua viagem:

⁴⁶ Embora a ortografia da língua portuguesa usada na obra de Aurélio Porto difira bastante do padrão atual, manteve a grafia do texto original.

Após uma viagem de quatro semanas por terra, chegamos a Bremen no dia 21 de junho de 1828. Uma estada de 13 semanas se seguiu e então viajamos de bote pelo Rio Weser até o grande navio “Olbers” no porto de Bremerlehner. Subimos a bordo do “Olbers”, mas ainda esperamos por 14 dias no porto. Partimos somente em 26 de setembro, navegando pelo Mar do Norte. Felizes e cheios de saúde cruzamos este oceano, mas a viagem não foi sem riscos nem fácil. Nenhum membro da nossa família ficou doente enquanto que das 875 pessoas a bordo 47 (crianças e adultos) morreram e seus corpos foram lançados ao mar (durante a viagem, 47 crianças nasceram, de modo que o número de passageiros se manteve inalterado). A 17 de dezembro aportamos no Rio de Janeiro, nosso primeiro contato com o solo brasileiro. Até este momento, tínhamos viajado por 3400 horas. Na casa do imigrante no Rio de Janeiro, tivemos de esperar por sete semanas. A bordo de um pequeno veleiro português, demos seguimento a nossa viagem e, após sete dias, chegamos à antiga cidade de Rio Grande e, cinco dias mais tarde, a Porto Alegre. No dia 11 de março de 1829, felizes e cheios de saúde, tocamos este solo sagrado na cidade de São Leopoldo, recém erguida pelos alemães (DER FAMILIENFREUND, 1926, p. 31)⁴⁷.

Mas também o pioneirismo dos primeiros imigrantes que penetraram na floresta virgem que aqui dominava, o isolamento em que se encontraram sem, por exemplo, orientação religiosa em sua língua materna, o desenvolvimento possibilitado pelas ações dos imigrantes de fala alemã e a valorização que deve ser creditada a seu trabalho se fazem presentes:

Descrever a chegada dos primeiros 124 imigrantes de fala alemã a São Leopoldo no dia 24 de julho de 1824, falar das inenarráveis dificuldades da luta contra homens e animais selvagens, sozinhos na mata brasileira, abandonados e esquecidos por sua longínqua terra natal que os via como os filhos perdidos da mãe Germânia, sem qualquer tipo de orientação religiosa por padres que falassem sua língua, sem um apoio financeiro por parte do governo brasileiro que valha a pena ser mencionado, mas que os

⁴⁷ No original: “Math. Franzen schreibt in seinem Briefe vom 27. August 1832: ‘Nach einer vierwöchigen Reise über Land kamen wir am 21. Juni 1828 in Bremen an. Nach 13 Wochen Aufenthalt fuhren wir mit einem Boot die Weser herunter bis zum großen Schiff “Olbers” im Bremerlehner Hafen. Wir bestiegen den “Olbers”, blieben aber noch 14 Tage im Hafen und segelten erst am 26. September 1828 in die Nordsee. Wir befuhren glücklich und gesund das Weltmeer, hatten eine wohl beschwerliche, aber nicht gefährliche Fahrt. Keines von unserer Familie ward krank, indessen von den 875 Personen, die auf dem Schiffe waren, 47, groß und klein, starben und ihr Grab in den Meereswellen fanden (eben so viele Kinder wurden auf der See geboren, so daß die Zahl voll blieb). Am 17. Dezember 1828 kamen wir in Rio de Janeiro, der ersten Stadt von Brasilien, an. Wir hatten bis hierher 3400 Stunden Weges zurückgelegt. Im Einwanderungshause bei Rio de Janeiro mußten wir 7 Wochen bleiben. Ein portugiesisches kleines Schiff segelte mit uns abermals und wir gelangten in 7 Tagen vor die Altstadt Rio Grande und von da aus in 5 Tagen nach Porto Alegre. Den 11. März 1829 landeten wir in Vergnügen und vollkommener Gesundheit und betreten zuerst den hiesigen gesegneten Erdboden in der erst von den Deutschen neuerbauten Stadt S. Leopoldo“ (DER FAMILIENFREUND, 1924, S. 31).

tinha convidado a imigrarem, este não é o nosso objetivo destas linhas, além de já ser sabido por todos. Muito mais deve ser dito o que os imigrantes, contando somente com suas próprias forças e com os meios mais primitivos, fizeram em termos de escola e de formação (JAPC, nº 7, julho de 1924, p. 2) ⁴⁸.

Uma segunda etapa de imigração (1844-1889) teve como marco inicial a decisão do governo brasileiro de permitir às províncias que definissem suas próprias políticas, decisão essa que, contudo, não trouxe alterações profundas. Mais tarde, procurou-se fomentar a imigração por dois caminhos: o apoio a iniciativas e a colônias particulares e alterações na legislação que passava a liberar das taxas portuárias aqueles navios que transportassem números significativos de imigrantes (CUNHA, 1995). São, então, fundadas as colônias novas, de cima da Serra, como Ijuí, Erechim e Panambi, esta última, uma colônia particular ⁴⁹. Relatos dos próprios imigrantes indicam que

Quando a Província do Rio Grande do Sul se encontrava despovuada e destruída devido aos dez anos de Guerra Civil, o governo imperial se lembrou da imigração alemã. Inicialmente, criou-se a Picada Feliz, que deveria complementar a colônia de São Leopoldo na margem direita do Rio Caí, no ano de 1845, preparando terrenos de 140.000 braços quadrados. Além disto, o Imperador cedeu à Província terras abandonadas que, nos anos seguintes, foram medidas e, em parte, entregues aos filhos de imigrantes, em parte cedidas a novos imigrantes. Assim, nasceram as Colônias Provinciais de Santa Cruz (1849), Santo Ângelo (1857), Nova Petrópolis (1859) e Mont'Alverne (1860). – Para trazer nova vida ao movimento de povoação da Província, cederam-se grandes áreas de terra a sociedades ou a pessoas mediante determinadas condições. Tais condições eram, via de regra, que o responsável pelo processo de imigração receberia as terras mediante um pequeno pagamento – geralmente, de meio real por braço quadrado (1 colônia de 100.000 braços = 50\$000), mas que se comprometeria a, em um determinado período, colonizá-las. Para tal, ele receberia, por cada imigrante europeu, certa quantia de dinheiro como apoio. Foi assim que, muitas vezes, o valor que o responsável tinha pagado pelas terras lhe era restituído por meio dos valores que recebia como forma de apoio (DER FAMILIENFREUND, 1924, p. 33) ⁵⁰.

⁴⁸ Os textos originais das citações extraídas do material de pesquisa e inseridas neste Capítulo encontram-se no Anexo II.

⁴⁹ Em contraponto às colônias organizadas pelos governos imperial e provincial, houve também colônias denominadas particulares. Nessas, tratava-se de proprietários de grandes extensões que organizaram a colonização por imigrantes alemães nas terras que lhes pertenciam.

⁵⁰ No original: “Als die Provinz Rio Grande do Sul durch den 10jährigen Bürgerkrieg verwüstet und entvölkert war, da besann sich die kaiserliche Regierung wieder auf die deutsche Einwanderung. Zuerst wurde 1845 von der kaiserlichen Regierung zur Vervollständigung der Kolonie S. Leopoldo auf dem rechten Ufer des Cahy die Pikade Feliz mit 140 großen Kolonielosen von 140.000 Quadratbrassen angelegt. Außerdem waren vom Kaiser

Dessa forma, após a Revolução Farroupilha, período em que a destruição de bens e a morte de grande número de pessoas atingiram profundamente a então Província do Rio Grande do Sul, o governo imperial decidiu retomar suas ações de povoamento dessa região. Nesse sentido, fomentou-se a expansão das antigas colônias e criam-se as colônias particulares, disponibilizando novas áreas de terras a serem colonizadas. Essas novas colônias cresceram rapidamente, fato significado pelos próprios imigrantes como mais uma prova do quanto fizeram pela Província e do valor de seu trabalho.

A rapidez com que essas colônias particulares se desenvolveram pode ser verificada na Colônia de São Lourenço. 20 anos após sua fundação, quando da morte de seu fundador no ano de 1877, ela contava com 8.000 habitantes dos quais a grande maioria eram imigrantes europeus. Santo Ângelo e Nova Petrópolis também contaram com grandes majorias de imigrantes europeus no início: pomeranos, saxões, renanos. Número significativo de imigrantes dirigiu-se a Santa Cruz que, assim, se tornou uma segunda São Leopoldo, mas que, em relação a esta, tinha a vantagem de que, entre os recém chegados imigrantes europeus, se instalaram colonos daqui, conhecedores da região. Treze imigrantes sob as ordens do velho Wutke deram o primeiro passo em 1849. Em 1850, eram 72 os moradores da cidade, em 1851, o censo realizado no distrito colonial de Santa Cruz indicou 4796 moradores; destes, 2403 se declararam de confissão católica e 2391 de confissão evangélica (DER FAMILIENFREUND, 1924, p. 34)⁵¹.

Na segunda metade do século XIX, os Estados alemães, reunidos na Confederação Germânica, passaram a se preocupar com a sorte de seus emigrantes, alterando as práticas vigentes até então que se caracterizavam por um total abandono dos emigrantes à sua sorte.

der Provinzialregierung devolute Ländereien überlassen worden, welche nun in den folgenden Jahren durch die Provinzialregierung vermessen und teils an Kinder hiesiger Kolonisten, teils an Neueingewanderte vergeben wurden. So entstanden der Reihe nach die Provinzialkolonien S. Cruz (1849), S. Ângelo (1857), Neu Petropolis (1859), Mont'Alverne (1860). – Um die Besiedelung der Provinz mehr in Schwung zu bringen, vergab man an Gesellschaften oder Private unter gewissen Bedingungen größere Landkomplexe. Die Bedingungen bestanden meistens darin, daß der Unternehmer gegen einen geringen Kaufpreis – gewöhnlich einen halben Real die Quadratbrasse (1 Kolonie von 100.000 Brassens = 50\$000) das Land erhielt, sich aber verpflichten mußte, innerhalb einer bestimmten Frist das Land zu kolonisieren. Dabei erhielt er wiederum für jeden Einwanderer aus Europa ein bestimmtes Kopfgeld als Unterstützung. So kam es dann, daß der Kaufpreis meistens als Unterstützungsgelder dem Unternehmer wieder zufiel“ (DER FAMILIENFREUND, 1924, p. 33).

⁵¹ No original: “Wie rasch auch diese mit Privatmitteln gegründeten Kolonien sich entwickelten, kann man an der Kolonie S. Lourenço sehen. Sie zählte, 20 Jahre nach ihrer Gründung, beim Tode des Gründers, 1877, bereits 8000 Bewohner, von denen wohl der größte Teil Einwanderer aus Europa waren. S. Ângelo und Neu Petropolis hatten desgleichen im Anfang zum größten Teil europäische Ansiedler: Pommern, Sachsen, Rheinländer. Ein Hauptstrom der Einwanderung zog nach der Kolonie Santa Cruz, die so ein zweites S. Leopoldo wurde, dabei aber den Vorteil vor S. Leopoldo voraus hatte, daß zwischen den neueingewanderten Europäern sich stets eine Anzahl landeskundiger, hiesiger Kolonisten niederließ. 13 Einwanderer unter Führung des alten Wutke machten 1849 den Anfang, 1850 waren es 72 Bewohner, 1851 ergab die veranstaltete Zählung für den damaligen Koloniedistrikt Santa Cruz 4796 Bewohner; davon bekannten sich 2403 zur katholischen und 2391 zur protestantischen Konfession“ (DER FAMILIENFREUND, 1924, p. 34).

Os relatos sobre as condições de vida desse grupo preocupavam muito os governantes dos estados alemães. Principalmente a má fé e a exploração que enfrentavam por parte dos agentes de emigração/imigração levaram a uma legislação que procurava controlar tais excessos. O Rescrito de von der Heydt, Ministro Prussiano, datado de 1859, foi o ápice dessa legislação.

O Rescrito de von der Heydt não proibia a emigração para o Brasil, como seguidas vezes podemos ler, mas pretendia proteger os súditos prussianos, desejosos de emigrar, ante agentes inescrupulosos (DREHER, 1984, p. 33).

Principalmente a atuação de agentes e transportadores estava no centro das preocupações de von der Heydt. Anos mais tarde, em 1898, foi promulgada nova lei que, por sua vez, regulamentava a emigração a partir da então já unificada Alemanha. A “Lei sobre a Emigração” (Gesetz über das Auswanderungswesen) tinha como maior objetivo não uma proibição de movimentos migratórios, mas sim a proteção dos emigrantes alemães (FOUQUET, 1974). Procurou-se, ainda, garantir a manutenção dos vínculos desses emigrantes com sua terra natal no que diz respeito a aspectos culturais bem como a aspectos econômicos (CUNHA, 1995) o que, anteriormente, nunca tinha sido almejado.

Quanto aos aspectos econômicos, salienta-se a vontade de reconquistar os emigrantes para sua terra natal na forma de consumidores dos produtos lá produzidos e de, no caso da América do Sul, incentivar uma emigração que levasse à formação de colônias que estivessem sob o domínio alemão. No que se refere aos aspectos culturais, visava-se a manutenção das tradições bem como da língua alemã (IBIDEM). Os fragmentos abaixo apontam para essas práticas e seu significado para a vida dos imigrantes de fala alemã na Província:

Mas também esta fase da imigração teve seus lados sombrios o que dificultou a imigração no Brasil como um todo, mas especialmente a imigração alemã. – Já na instalação da colônia de São Leopoldo tinha havido dificuldades com a medição dos terrenos. Foi assim que, em pouco tempo, nasceram desavenças em torno da terra. As compras dos terrenos igualmente eram bastante problemáticas. Logo, queixas chegaram aos cônsules alemães e à representação da Prússia no Rio de Janeiro. O resultado foi a promulgação do Rescrito de Heidt a 3 de novembro de 1859 que proibiu todo tipo de propaganda pela emigração rumo ao Brasil na Prússia. A visita do enviado prussiano von Eichmann às colônias de São Leopoldo e Santa Cruz até tinha tido como resultado solução para muitas das disputas em

torno da posse de terras, já que novas medições e indenizações tinham sido permitidas. Porém, a proibição de propaganda para a emigração rumo ao Brasil foi mantida e até mesmo expandida a toda a Alemanha após a unificação deste país na forma de Império Alemão (DER FAMILIENFREUND, 1924, p. 36).

Nessa fase, tem destaque, também, a chegada, em 1850, de um grupo diferenciado de imigrantes. Eles são conhecidos como os “Brummer” e foram recrutados entre soldados que tinham participado da guerra pela libertação da região setentrional do Schleswig-Holstein e que, após a derrota perante a Dinamarca em 1848, juntamente com um grupo de estudantes, optaram por aceitar o convite do governo brasileiro que procurava por interessados em participar de uma legião que lutasse ao lado dos brasileiros contra Rosas. Esse grupo se caracterizava por ser formado por intelectuais que, mais tarde, já radicados no Rio Grande do Sul, ocuparam posições de destaque na política gaúcha, bem como na imprensa e no meio artístico desse Estado. O exemplo que mais se salienta nesse grupo é o de Karl von Koseritz, jornalista e político liberal com forte influência sobre o grupo de imigrantes de fala alemã no Rio Grande do Sul. Kreutz aponta para o fato de que os Brummer, grupo composto por cerca de 1800 imigrantes, foram distribuídos nas diferentes colônias alemãs, nelas assumindo diversas funções. “Em 1870, mais da metade dos professores da colônia teuta da Província eram Brummer” (KREUTZ, 1994, p. 22). Karl von Koseritz relata, no excerto que segue, a chegada desses Brummer e seu papel no contexto da imigração de fala alemã ao Rio Grande do Sul:

Um acréscimo de valor ao grupo alemão estabelecido no Rio Grande do Sul foi a Legião Alemã que fora convocada em 1851 para participar da Guerra contra Rosas. Eram cerca de 2000 soldados que vieram ao Brasil e entre os quais se encontravam homens inteligentes e de sólida formação. A década de 40, época estimulante, não tinha passado em branco para eles, homens muitas vezes ainda jovens que tinham vivenciado os movimentos de 1846 a 1850 na Alemanha e participado das lutas nas regiões de Schleswig-Holstein e de Baden. Eles trouxeram outro espírito consigo, tiveram influência vitalizante sobre o grupo de fala alemã e foram, por assim dizer, o fermento que levou ao processo de fermentação e maturação (KOSERITZ, 1879, p. 122)⁵².

⁵² No original: “Einen wichtigen Zuschuß zum deutschen Element der Provinz bildete die deutsche Legion, die im Jahre 1851 in Deutschland angeworben wurde, um im Kriege gegen Rosas verwendet zu werden. Es waren ca. 2000 Soldaten, die damals nach Brasilien kamen und zu denen auch viele intelligente und gebildete Männer gehörten. Die anregenden Zeiten der vierziger Jahre waren nicht erfolglos über sie dahingezogen; diese Männer, die meistens noch jung waren und die Bewegung von 1846 bis 1850 in Deutschland mit durchgelebt, zum

Na segunda etapa da imigração alemã que Cunha propõe, são fundadas colônias como, por exemplo, Santa Cruz do Sul, em 1849. Da mesma forma como em outros povoamentos com imigrantes de fala alemã, após um período inicial em que a atividade econômica se caracterizava pela agricultura de subsistência e, assim que a produção alcançou níveis tais que o permitissem, deu-se início à comercialização dos víveres excedentes. E, poucos anos mais tarde, estabeleceram-se os primeiros artesanatos que dariam origem a indústrias (CUNHA, 1995). Povoamentos como Santo Ângelo, Nova Petrópolis e as colônias nos vales dos Rios Caí, Taquari e Rio Pardo seguiram o mesmo caminho de Santa Cruz.

No que diz respeito à imigração neste período, o elemento alemão recuou bastante, ao mesmo tempo em que, de 1875 a 1885, a imigração de italianos predominou. Entre os alemães, principalmente imigrantes da Boêmia e da Pomerânia vieram ao Brasil, das outras regiões alemãs e austríacas somente pessoas isoladas emigraram. Os boêmios e pomeranos escolheram, sobretudo, Nova Petrópolis; mas também Sampaio, em Santa Cruz, Santo Ângelo e São Lourenço receberam boêmios e pomeranos; já os vestfalianos optaram antes de tudo por Teutônia (DER FAMILIENFREUND, 1924, p. 38)⁵³.

Quanto à terceira fase da imigração alemã no Rio Grande do Sul, cuja duração Cunha (1995) delimita entre os anos de 1890 (Proclamação da República no Brasil) e 1914 (término da política de imigração por parte do Brasil), profundas alterações sociais, econômicas e políticas por que passava o país a conformaram. Entretanto, não podemos deixar de registrar o fato de que não houve alterações nas relações de poder, permanecendo esse nas mãos de uma elite minoritária.

Nesse período, manteve-se o fluxo de entrada de imigrantes de fala alemã no Rio Grande do Sul, porém, constatam-se novos traços que o distinguem dos períodos anteriores. Um deles, já mencionado anteriormente, indica que a Confederação Alemã e, mais tarde, o Estado alemão, passaram a se preocupar com a sorte de seus emigrantes e a estruturar

größten Theil in Schleswig-Holstein und Baden mitgefochten hatten, brachten einen neuen, selbständigen Geist mit sich; sie wirkten anregend auf das damalige Deutschtum und waren so zu sagen der Sauerteig, der es zur Gährung und zum Aufgehen brachte“ (KOSERITZ, 1879, S. 122).

⁵³ No original: “Was nun die Einwanderung in dieser Periode betrifft, so trat das deutsche Element von jetzt an stark zurück, während von 1875-1885 die Einwanderung nach Rio Grande do Sul hauptsächlich aus Italienern bestand. Von den Deutschen waren es besonders Böhmen und Pommern, die das Hauptkontingent stellten, während das übrige Deutschland und Österreich gleichsam nur vereinzelt Zugvögel lieferte. Von den Böhmen und Pommern wählten viele sich Neu-Petropolis zum Aufenthalt; auch am Sampaio, in Santa Cruz, S. Angelo und vor allem in S. Lourenço siedelten sich teils Böhmen, teils Pommern an, während Teutonia seinen Zuzug vielfach aus Westphalen erhielt“ (DER FAMILIENFREUND, 1924, p. 38).

instituições e formas de apoio a eles, bem como de manutenção da assim chamada “cultura alemã” por parte dos emigrantes.

3.4 A Colônia de São Leopoldo

Embora seja considerado que o processo de desenvolvimento das diferentes colônias foi marcado por características peculiares (CUNHA, 1995), me restrinjo a apresentar informações mais detalhadas sobre a colônia de São Leopoldo, por ter sido ela a primeira a receber imigrantes de fala alemã no Rio Grande do Sul e por ter originado muitas das colônias que surgiram mais tarde, seja por movimentos de migração interna ou por divisão de seu território, dando origem a municípios como Novo Hamburgo, Ivoti e Estância Velha.

São Leopoldo foi uma das assim chamadas “colônias imperiais” por ter sido criada a partir de ordens expressas do Imperador Dom Pedro I. Seu nome foi uma homenagem à Imperatriz Dona Leopoldina. Autores que se dedicaram a historiar o município destacam, nos primeiros anos da colonização, as dificuldades geradas por problemas e desavenças vinculados à medição dos terrenos destinados aos imigrantes. Além disso, os subsídios prometidos pelo governo imperial para os dois primeiros anos eram pagos em víveres que, muitas vezes, sequer eram entregues, estando os imigrantes à mercê de negociantes inescrupulosos. Porto é um dos que, com clareza e riqueza de detalhes, descreve a situação inicial:

Antes de ser o coronel Porto designado para fazer essa verificação (tinham ocorrido muitos erros e problemas na primeira medição de terras que se tinha realizado em São Leopoldo), a 23 de fevereiro de 1825, já haviam chegado à Feitoria as primeiras duas levas de colonos alemães que a ela aportaram em 1824. Como se lhes não podia entregar os lotes coloniais para que neles trabalhassem, ficaram os colonos arranchados nas velhas e arruinadas casas que ainda subsistiam, pertencentes ao estabelecimento. E isso retardou o início dos primeiros povoadores da Colonia (PORTO, 1996, p. 43).

A questão da demarcação das terras se estenderia, segundo Marcos Tramontini (2000), não por vários anos, mas sim por décadas, já que o mesmo problema se repetiria, por exemplo, ao final da Guerra dos Farrapos (1835-1845), momento em que imigrantes de fala alemã que tinham participado da guerra como soldados receberam apoio do governo imperial para se fixarem em São Leopoldo, em terras a serem demarcadas.

Porto (1996, p. 41) apresenta os seguintes números quanto à chegada de imigrantes em São Leopoldo nos primeiros anos da imigração:

Por anos a entrada [de imigrantes em São Leopoldo] foi:	
1824	126
1825	909
1826	828
1827	1.088
1828	99
1829	1.689
1830	117

perfazendo um total de 4.856 imigrantes nos primeiros sete anos. A partir de 1830, como já citado anteriormente, verifica-se decréscimo considerável da entrada de imigrantes, pois os gastos do governo Imperial com os mesmos eram significativos e tinham sido cortados pelos opositores a Dom Pedro I e a sua política de imigração. Seria somente com o término da Revolução Farroupilha que o fluxo de imigrantes voltaria a crescer.

Embora muitos dos problemas do período inicial da colonização tenham persistido por vários anos, já em 1825 pequenas melhorias no que diz respeito ao tratamento dado aos imigrantes se fizeram presentes. Nesse ano, a povoação de São Leopoldo foi fundada, os colonos passaram a receber seus subsídios em dinheiro e estabeleceu-se, rapidamente, um florescente comércio no centro da povoação. Logo após, instalaram-se indústrias, sendo que, em 1829, havia curtumes, moinhos, artesãos e uma fábrica de sabão (TRAMONTINI, 2000).

Porto (1996, p. 52-53) descreve a povoação no ano de 1830 da seguinte maneira:

A povoação tomara incremento considerável e, em 1830, dividida a cordel, em ruas e praças, já ostentava 182 prédios, muitos construídos de tijolos e cobertos de telha. Para isso fôra aproveitada a olaria da antiga Feitoria. A povoação se compunha de três praças: a da Alegria, a da Igreja e a do Triângulo, e de dezesseis ruas denominadas: da Praça, do Fogo, do Brejo, do Sacramento, do Passo, Formosa, da Igreja, de Sapucaia, da Praia, de São

José, de S. Ana, Bela, de S. Francisco, de S. Joaquim, de S. Pedro, de S. Domingos. A rua em que se concentrava maior número de prédios era a do Passo, com 51 edificações; seguia-se, logo, a do Fogo, com 40 casas; a Formosa e Sapucáia, com 16 cada uma; praças da Igreja e da Alegria com 11 cada uma; e as outras todas com menos de 10 prédios.

Os proprietários desses 182 prédios eram:

Alemães	92
Brasileiros	86
Italianos	3
Francês	1

	182

O autor refere como aspecto importante o rápido crescimento da povoação de São Leopoldo. Seis anos após a chegada dos primeiros imigrantes e cinco anos após a fundação da povoação, já eram 182 os prédios, localizados nas praças e nas ruas listadas acima. Também é interessante mencionar a composição “étnica” da população, indicando a convivência de alemães e luso-brasileiros já nos primórdios da imigração. Os excertos analisados assinalam, portanto, o contato entre diversas etnias que desencadeou necessidades quanto ao uso da língua portuguesa por parte dos imigrantes de fala alemã, por exemplo.

As tentativas de participação na vida da povoação por parte dos imigrantes, seja por meio de petições ou de solicitações perante as autoridades, merecem atenção igualmente, uma vez que elas, seguindo a perspectiva sugerida por Tramontini (2000), eram sinal contundente de que os imigrantes não se isolaram, e sim de que procuraram encontrar seu lugar na sociedade do Brasil Imperial. Essas tentativas se destacam no excerto abaixo.

Nele [um abaixo-assinado encabeçado pelo Dr. Carlos von Ende], os colonos pediam para que São Leopoldo passasse a ser Capela curada, o que teria reflexos não só no atendimento dos fiéis, mas, e principalmente, na estrutura administrativa, uma vez que assim passaria a ter um juiz de Paz. Reforça-se assim a hipótese que se pretende demonstrar de que os colonos não formavam um grupo social isolado, passivo e subserviente, mas que tentaram, nos seus limites, defender seus interesses, e, ainda, que mantinham relações com o resto da sociedade brasileira (IBIDEM, p. 171-172).

Tramontini analisou em sua tese de doutoramento as relações sociais construídas pelos imigrantes nos primeiros anos da imigração. Ele foca sua atenção na povoação, mais tarde

vila de São Leopoldo, nos anos de 1824 a 1850. Como fio direcionador de sua discussão, o historiador usa as disputas e os conflitos gerados pela posse das terras. Uma das conclusões mais interessantes a que chega é a de que os imigrantes não se isolaram, pelo contrário. Além de haver luso-brasileiros e até mesmo outras etnias morando na povoação, as reiteradas solicitações dirigidas pelos imigrantes de fala alemã às autoridades (sejam elas as autoridades da própria povoação ou as da Província) indicam que práticas baseadas em relações, trocas e disputas entre os habitantes de São Leopoldo preponderaram, independentemente de sua etnia. Outro aspecto que mereceu atenção por parte desse autor é a diversidade do grupo dos imigrantes de fala alemã, ou seja, além de contestar a ideia do isolamento, tão presente em obras da historiografia da colonização alemã no Rio Grande do Sul, Tramontini igualmente discute a ideia da homogeneidade desse grupo que, em sua opinião, não pode ser visto como compacto e marcado por uma só cultura de origem:

Assim, como grupo em estruturação, este processo caracterizou-se por conturbações, intrigas e disputas além de estar marcado pelo profundo sofrimento do imigrante, gerado pelo estranhamento tanto frente à sociedade brasileira como frente aos demais imigrantes. Desse modo, enfatiza-se esses dois ângulos, interligados, de enfrentamento das adversidades externas – sociais, políticas, econômicas, naturais, etc. – e internas na configuração do mundo colonial, afastando qualquer perspectiva de transplante cultural (hipótese bastante improvável, dada a heterogeneidade do contingente migratório), e não priorizando, sem desconsiderar, a história pregressa individual desses colonos, ao mesmo tempo em que se destaca a não inserção desses homens livres e pobres nos sistemas de mando tradicionais do Brasil Imperial. (IBIDEM, p. 174-175)

Outro autor que, assim como Tramontini, propõe uma leitura diferenciada daquela da historiografia clássica sobre a imigração alemã é Marcos Witt (2007). Por meio da análise das relações de parentesco e dos inventários dos membros de duas famílias (Diefenthaler e Voges) que moravam nas regiões de São Leopoldo e do Litoral Norte do Rio Grande do Sul durante o século XIX, o autor questiona a tese do isolamento social e geográfico. Witt destaca os muitos movimentos que ocorreram em função de batismos e casamentos bem como as tentativas de inserção na vida política (mas não político-partidária). Tanto esses movimentos, bem como a participação na vida política, são significados por Witt como indicadores de que os imigrantes de fala alemã não viviam totalmente isolados em suas colônias (IBIDEM).

Seguindo uma significação já proposta por Eunice Durham, que estudou a imigração italiana no estado de São Paulo, Tramontini (2000) aponta para um olhar sobre o desenvolvimento de São Leopoldo e dos processos de estruturação social por parte dos imigrantes que valoriza os conflitos entre esses e as diversas instâncias de governo com que tinham contato. Esses conflitos são vistos como alavancas que, por iniciativa dos próprios imigrantes, afinal, foram eles que tomaram a decisão de emigrar, lhes permitiram uma ascensão social e econômica que na Europa dificilmente teria sido possível. Tanto Durham quanto Tramontini evitam um discurso laudatório, ufanista, afirmando, ao contrário, que os imigrantes souberam fazer proveito das possibilidades que, através da emigração, se lhes apresentaram, principalmente, a possibilidade de ascensão social e de integração na sociedade brasileira. Ao fazê-lo, Tramontini também questiona a historiografia tradicional que, muitas vezes, olha para a imigração italiana e alemã como sendo ambas exemplos dos resultados do que *a união e o esforço de um determinado grupo* podem significar em termos de ascensão social e econômica. Ele sugere que se olhe para esses movimentos migratórios como a oportunidade que muitos viram de ascender por meio da sua inserção na sociedade brasileira na época do Império. Nos países de onde provinham, tal ascensão não teria sido possível, mas, na jovem sociedade brasileira ainda em estruturação, os imigrantes vislumbravam essa possibilidade. É importante, também, destacar o fato de que Tramontini insiste na ideia de que a ascensão só é possível por meio da inserção, não do isolamento o que, segundo ele, logo teria sido reconhecido pelos imigrantes. Quanto aos governos imperial e provincial, Tramontini enxerga neles grandes dificuldades em lidar com esse novo grupo que se constituiu no Brasil. O autor igualmente considera esses governos responsáveis pelo surgimento da ideia de diferença entre os luso-brasileiros e os outros imigrantes europeus. Na introdução de sua obra, Tramontini (2000) usa o termo *desregulamentação* e não *abandono* dos imigrantes, ou seja, embora o governo imperial brasileiro tivesse convidado os imigrantes, nada estava regulamentado para sua vinda. As terras não estavam demarcadas, o pagamento dos subsídios prometidos não estava organizado, não havia escolas públicas para os filhos dos imigrantes.

3.5 O uso das línguas portuguesa e alemã nas regiões de imigração alemã

Interessa-me aqui aludir outro aspecto interessante e relevante para este estudo que é o uso que se fazia da língua alemã, dos diversos dialetos alemães e da língua portuguesa nas regiões de colonização alemã. Examinar as práticas linguísticas vigentes nessas regiões, a meu ver, me apoia na compreensão dos movimentos e do debate em torno de outras práticas, a saber, das práticas do ensino de português nas escolas particulares e comunitárias que nelas se situavam. As leituras que realizei indicam que não se falava somente alemão ou somente português nas regiões com predominância de imigrantes de fala alemã. Autores como Erich Fausel (1962) e Egon Schaden (1953) apontam para diversos processos linguísticos que puderam constatar, no decorrer de suas pesquisas, nas regiões de colonização alemã no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, indicando qual a situação linguística nessas regiões no que diz respeito ao uso da língua portuguesa e da alemã. As grandes questões com que esses linguistas se ocuparam se referem ao uso da língua alemã padrão e do dialeto alemão falado na comunidade, bem como ao uso da língua portuguesa. Além disso, merece grande atenção a mescla entre o alemão e o português, sendo que a mistura geralmente se dava entre o dialeto alemão (não o alemão padrão) e o português:

Também essa língua misturada tem laços estreitos com o dialeto. Enquanto o dialeto estiver vivo, ele, por um lado, tem uma capacidade quase que ilimitada de absorver e digerir; por outro, ele sempre ainda poderá ser um solo fértil para o alemão padrão ou se constituir em uma ponte em sua direção (FAUSEL, 1962, p. 216-217)⁵⁴.

Schaden (1953), ao descrever os usos do português e do alemão que se podiam observar em regiões de colonização alemã em Santa Catarina, destaca que, por muito tempo, a prática mais comum seria de se usar somente o alemão, ou melhor, de usar o dialeto alemão que os primeiros imigrantes que chegaram à comunidade em questão já falavam no Estado Alemão de sua procedência, mas destaca que, na década de 1950, profundas alterações teriam ocorrido.

⁵⁴ No original: “Auch diese Mischsprache hängt noch aufs engste mit der Mundart zusammen. Solange die Mundart lebendig bleibt, hat sie einerseits eine fast unbegrenzte Aufnahme- und Verdauungsfähigkeit, andererseits kann sie immer wieder Mutterboden fürs Hochdeutsche oder Brücke zu ihm hin sein” (FAUSEL, 1962, p. 216-217).

Não falavam português. Na colônia, usavam o seu dialeto germânico, e na capital encontravam sempre quem lhes servisse de cicerone ou de intérprete. Possuíam uma escola particular para os seus filhos, fundada logo no início do povoamento, mas os professores, alguns dos quais mal sabiam ler e escrever, eram todos alemães e ignoravam a língua do país. Hoje, está tudo mudado. [...] Os moços falam português. Todos frequentaram a escola pública, onde aprenderam o idioma nacional (IBIDEM, p. 4-5).

O excerto abaixo, que destaquei do *Jornal dos Professores Católicos*, igualmente aponta para que se falaria tanto alemão como português nas colônias mistas e nas cidades maiores, mas que havia localidades menores e mais isoladas em que a língua alemã predominaria:

Ao leitor mais atento, já está claro que a primeira forma do aprendizado acima citada é uma característica das colônias monolíngues em que as crianças, na sua maioria, escutam as primeiras palavras em português na sala de aula. A segunda forma de aprendizado, porém, ocorre em regiões com mistura de línguas, principalmente nas cidades, portanto, locais em que o português predomina (JAPC, nº 6, julho de 1934, p. 2).

Quanto à motivação para aprender português por parte dos imigrantes de fala alemã, destacam-se passagens como:

Embora ter conhecimentos da língua portuguesa não garanta a paz eterna, ainda não encontrei nenhum teuto-brasileiro que não quisesse aprender português (JAPC, nº 2, fevereiro de 1910, p. 29).

Se a língua do país não tem a mesma importância para todos e mesmo se algum dos nossos cidadãos de fala alemã foi enterrado sem compreender sequer 10 palavras em português, o conhecimento dessa é de valia para vários e, para muitos, que têm contato frequente com luso-brasileiros, até mesmo indispensável. Nós, habitantes de língua alemã desse país, já fomos acusados de não quereremos aprender a língua portuguesa. Essa acusação não se baseia em nenhum argumento e é injusta.

Aos grupos alemães de nossas colônias não falta boa vontade, antes a possibilidade de aprender a língua do país. Por este 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. 9-10).

No que diz respeito à língua do país, as escolas comunitárias católicas nunca deixaram de reconhecer que essa merece a devida atenção. A possibilidade do contato diário com a população luso-brasileira, o comércio e o contato crescentes, a contínua ocupação do território, o contato necessário com as repartições públicas, motivos econômicos, políticos e sociais exigem o conhecimento da língua do país. Tal nunca deixou de ser reconhecido por nós. Mas mesmo com toda a atenção que se dê à língua do país, para a educação e a formação da juventude em casa e na escola, a língua materna alemã continua sendo a base. A manutenção e o cuidado com essa é seu direito natural. *Ninguém tem o direito de obrigar os imigrantes e seus descendentes a abrirem mão de sua língua materna. A especificidade da língua não é uma invenção da vontade humana, tão pouco como a cor da pele pela qual as diferentes raças se diferenciam, trata-se de uma força maior. Ninguém escolheu sua própria língua materna, mas para todos ela é um dos bens mais valiosos que há na terra. A língua materna é a língua do coração e da alma, em que toda a vida espiritual com seus pensamentos, sentimentos e suas nuances é expressa. A igreja sempre reconheceu o direito à língua materna* (JAPC, nº 5, maio de 1928, p. 5).

Dos excertos acima, podemos inferir que, embora houvesse forte preocupação em garantir a manutenção da língua alemã como língua de ensino nas escolas das regiões de colonização alemã bem como na comunicação diária, igualmente se fazia presente o desejo de aprender a língua nacional de modo a permitir o contato com os outros grupos étnicos que compunham a então sociedade riograndense. Também se encontra, nesses excertos, a indicação de que as escolas estão dispostas a ensinar o português como segunda língua, garantindo a carga horária necessária para as disciplinas consideradas como fundamentais. Ainda entendo como relevante salientar a forma como os excertos apontam para o que contemporaneamente denominamos de direitos linguísticos, entre outros, o direito à manutenção da língua materna, mesmo no caso de migrantes que se veem compelidos a aprender a língua nacional do país que os acolhe.

Como os textos analisados enfatizam, há, igualmente, uma forte discussão quanto ao uso do dialeto nas colônias alemãs. Os fragmentos abaixo evidenciam as enunciações quanto ao dialeto, que circulavam nos periódicos escolares examinados neste estudo, bem como indicam caminhos a serem seguidos pelos professores com o objetivo de conduzirem seus alunos ao uso da língua alemã padrão:

Com base nisso, fica claro que uma boa compreensão e o uso seguro da língua alemã padrão têm de ser o objetivo principal do ensino de línguas

da escola primária. Ao dialeto a escola tem de fechar suas portas. Ele é, por assim dizer, somente o vestido confortável para ser usado em casa (JAPC, nº 6, junho de 1905, p. 46).

Os novatos, é claro, falam dialeto ao iniciarem sua vida escolar. As muitas formas desse não estão somente vinculadas à forma de pensar das crianças, mas também seus órgãos fonadores estão habituados aos fonemas presentes no dialeto; o alemão padrão lhes é novo. Para que o professor não tire dos alunos o ânimo de expressarem seus pensamentos de maneira espontânea, ele deve deixá-los fazer uso do dialeto no início - é, se pelo menos todos o falassem com alegria! Deve partir dele para, de forma cuidadosa, indicar as diferenças entre dialeto e língua padrão e conduzir os alunos à forma padrão (IBIDEM, p. 46-47).

Ficaria, portanto, a cargo dos professores a tarefa de garantir uma assim denominada pureza linguística, evitando o uso de expressões ou palavras do dialeto, bem como de expressões decorrentes da mistura entre o dialeto e o português. A escola deveria adotar uma postura diferente daquela da casa paterna, ou seja, deve trabalhar no sentido de garantir que os jovens façam uso da língua alemã padrão, da língua pura⁵⁵. Por fim, caberia à escola a tarefa de despertar nos alunos uma consciência linguística que lhes permita entender as diferenças entre o dialeto alemão e a língua padrão e optar pelo uso do padrão.

Nas aulas de alemão, mas também em todas as outras matérias, [o professor deve] sempre cuidar para que as crianças só usem palavras em alemão corretamente. O sentido para a correção linguística tem de ser despertado, por exemplo, por meio de comparações:

Como é lindo o som da palavra "Weide", como é feia a palavra "Past", Hütte - "Ranscho", Buschsichel - "Fäusse", Halster - "Kabrest", jäten - "Kabinen", etc. [...]

Sem dúvida, a eliminação de todas as palavras misturadas não é possível e, no caso de adultos, impossível, pois esses são muito conservadores e não se deixam mais influenciar. A juventude, entretanto, pode ser influenciada, embora em termos linguísticos a casa paterna seja um empecilho.

Todas essas dificuldades, contudo, não devem nos impedir de lutar pela pureza de nossa língua (LE, nº 27-28, janeiro-fevereiro de 1930, p. 3-4).

⁵⁵ A indicação de que o alemão padrão corresponderia a uma língua alemã pura parte da premissa de que a variante do alemão que foi normatizada e regulamentada em fins do século XIX (quando do surgimento do estado nação alemão) seria uma língua perfeita e livre de influências. Cabe comentar que foi nesse período que filólogos como Konrad Duden, Theodor Siebs e Wilhelm Viëtor publicaram diversas obras que culminaram por fixar a variante, que contemporaneamente é tomada como correta e pura, em termos de fonética, sintaxe e ortografia (KÖNIG, 1991).

Contemporaneamente, linguistas cuja produção insere-se em uma perspectiva sociolinguística, como K. McCormick (2001), C. Letts (2001), J. Heath (2001) e Gregory Guy e Ana Maria S. Zilles (2006) indicam uma postura diferente em relação à transferência, à alternância de código e aos empréstimos linguísticos em situações de línguas em contato: “A alternância de código para falantes bilíngues fluentes serve a uma gama de propósitos de estilo e pode, portanto, indicar flutuações mínimas nos sentimentos dos interlocutores em relação um ao outro durante o curso de uma conversação” (McCORMICK, 2001, p. 449)⁵⁶. O autor aponta para a alternância como um caminho para indicar pertencimento a um determinado grupo, como neutralidade em uma discussão de que diferentes códigos linguísticos fazem parte ou a tentativa de encontrar a melhor maneira de expressar uma determinada ideia (IBIDEM, p. 450). Já Letts se ocupa de fenômenos de transferência, destacando que: “Contudo, a transferência [de uma língua para outra] é comum e bem aceita em muitas comunidades bilíngues em que os falantes podem alternar o código rapidamente sem se darem conta de que o estão fazendo” (LETTS, 2001, p. 431)⁵⁷. Quanto às atitudes perante a língua que podemos encontrar em famílias de imigrantes, Heath aponta que: “Uma ampla variedade de atitudes e comportamentos perante a língua pode ser observada em famílias de imigrantes, tanto se as crianças vieram com seus pais ou se nasceram no país de acolhida. Algumas vezes, os pais tentam maximizar o uso da língua étnica (e da cultura étnica em geral), uma tentativa que pode refletir a esperança de retornar ao país de origem, mas que também pode ser associada com um controle rígido por parte dos pais quanto ao comportamento de seus filhos. De maneira alternativa, alguns pais tomam decisões explícitas de trocar para a nova língua da maioria, uma reação que pode, conscientemente, ter como objetivo melhorar as possibilidades profissionais e educacionais dos filhos” (HEATH, 2001, p. 441)⁵⁸.

Já Guy e Zilles (2006) discutem o papel da escola e dos professores quanto à sensibilização dos alunos para o fato de que a “variação linguística está presente em todos os

⁵⁶ No original: “Switching by fluent bilinguals serves a range of stylistic purposes in the interlocutor’s feeling towards each other during the course of a conversation” (McCORMICK, 2001, p. 449).

⁵⁷ No original: “However, transfer is common and well-tolerated in many bilingual communities, where speakers may switch rapidly with little awareness that they are doing so” (LETTS, 2001, p. 431).

⁵⁸ No original: “A wide variety of attitudes and behaviors toward language are observed within immigrant families, whether the children came with the parents or were born in the host country. Sometimes the parents attempt to maximize the use of the ethnic language (and ethnic culture in general), an approach that may reflect the hope of returning to the motherland, but may also be associated with strong parental control of children’s behavior. Alternatively, some parents make explicit decisions to shift to the new majority language, an approach that may be consciously intended to improve the children’s educational and career prospects” (HEATH, 2001, p. 441).

aspectos da linguagem” (IBIDEM, p. 42) e propõe um “ensino de língua ao mesmo tempo realista e sofisticado [que] aceitaria este fato e o usaria como um recurso pedagógico. Um ensino de língua sensível às diferenças socioculturais, dentre as quais se inclui a variação linguística, procuraria, a nosso ver, trabalhar abertamente com essas questões” (IBIDEM). Além das indicações quanto ao ensino de línguas, esses autores também apontam para novas posturas perante o que chamam de dialeto padrão e os outros dialetos:

O sentido normativo do ensino da língua materna que mencionamos acima é ligado, em princípio, à *seleção*, nessa grande riqueza de variedades linguísticas existentes, de uma como sendo o padrão. [...]. Geralmente, essa seleção (ou instituição) é acompanhada de tentativas de justificação, no sentido de atribuir ao padrão valores inerentes especiais, dizendo que tais estruturas linguísticas são, por um motivo ou outro, melhores, mas corretas ou mais elegantes, do que as alternativas que existem nas variedades não padrões (IBIDEM, p. 43).

3.6 As escolas nas regiões de imigração alemã e as Associações Católica e Evangélica de Professores Alemães

Antes de dar início à discussão sobre as escolas nas regiões de imigração alemã, proponho uma breve incursão a um passado mais longínquo. Trata-se de sucintas reflexões quanto à obra do pedagogo alemão Wolfgang Ratke que viveu entre 1571 e 1635. A obra de Ratke, comentada por Sandino Hoff, me ajuda a compreender as condições que possibilitaram que os imigrantes optassem por estruturar escolas no Rio Grande do Sul em que a língua de ensino era o alemão. Esse pedagogo viveu em uma época da história alemã em que, como já comentado acima, não existia o estado alemão como o conhecemos hoje. Havia, isto sim, inúmeros principados, ducados e condados. Ratke, tendo vivenciado significativas alterações na forma de produção nas oficinas, estabelece uma proposta de ensino que se centrava em uma nova orientação pedagógica para as escolas caracterizada por economia de tempo (por meio do uso de materiais didáticos e do ensino de muitas crianças por um único professor), por uma unidade da pátria e por uma unidade linguística (esse pedagogo é o primeiro a sugerir que, em vez de latim, se ensine as crianças na língua que falam, em alemão) (HOFF, 2008). Indo além, Ratke se engaja pela construção e manutenção de escolas públicas que possam

acolher a todas as crianças, sejam elas meninos ou meninas. “Dois princípios gerais nortearam seu pensamento político-pedagógico: instrução pública para todas as crianças e instrução coletiva que resultou na divisão do trabalho didático e na utilização de manuais didáticos” (IBIDEM, p. 7).

Sua insistência quanto ao funcionamento das escolas em língua alemã se repete em sua obra como apontam os excertos abaixo:

O terceiro ponto consiste em três partes. A primeira parte trata de como introduzir pacificamente no Império uma língua única, isso é, como podem habituar-se ao alto alemão os saxões, francos, suábios, turíngios, etc. e, unanimemente, utilizá-la. Isso eu pretendo atingir nas escolas alemãs. Para conservar a majestade e o bem-estar do Império e da nação, é necessário empregar o alto alemão (IBIDEM, p. 32).

Não se deve entender por “escola alemã” aquela que somente ensina a ler, escrever e contar em alemão, mas é também a escola onde se ensinam todas as artes liberais e as ciências em alemão puro, tal como é a língua de Lutero e tal como os gregos e os latinos ensinavam outrora todas as artes na sua língua materna e como os árabes o fazem até o presente momento. A juventude alemã atual tem o espírito atormentado ao começar a estudar em latim e outras línguas, quando poderia facilmente partir da língua alemã. A base de tudo está na língua alemã, tanto na gramática quanto nas artes; assim também, na lógica, na retórica, etc. Certamente, quando se aprendeu de uma forma a língua alemã e se fez a iniciação nela, é fácil depois aprender da mesma forma nas outras línguas. Uma arte não se vincula somente a uma única língua; ao contrário, a mesma didática aplica-se a todas as outras. [...] Quem quer estabelecer um fundamento correto à juventude deve fazê-lo na língua materna. Dessa maneira, o aluno tem a vantagem de chegar à compreensão dos conteúdos em todas as artes que lhe são ministradas, evidentemente, quando desenvolvidas em correta ordem, conforme a arte de ensinar. Tudo isso não pode ocorrer primeiro em língua estrangeira (IBIDEM, p. 93-94).

Entendo que a leitura dos comentários que Sandino Hoff faz da obra de Ratke fornece pistas que nos apoiam na compreensão da motivação dos imigrantes de fala alemã no Rio Grande do Sul no que diz respeito à estruturação e manutenção de escolas em suas comunidades que pudessem acolher a todas as crianças e as ensinasse em língua alemã. Seguindo suas teorizações, a partir de uma bem sucedida escolarização na língua materna dos alunos, não haveria dificuldades em ensinar o português.

Prosseguindo, agora, na análise de excertos dos jornais dos professores das regiões de imigração alemã no Rio Grande do Sul, e lançando mão, de forma especial, de excertos que

me ajudam a compreender as diversas formas de vida que se estabeleceram nessas regiões, pretendo, nas páginas a seguir, destacar os caminhos trilhados pelos imigrantes de fala alemã ao procurarem estruturar uma rede de escolas particulares em que a língua alemã era a língua de ensino. Desde cedo, a questão linguística e a discussão quanto ao ensino de português e alemão nas regiões de imigração alemã fazem-se presentes em relatórios e ofícios dirigidos ao governo da Província. Gostaria de apresentar, inicialmente, alguns excertos das obras de Porto (1996) e de Tramontini (2000) que tematizam a escola. Embora ambos tenham usado fontes diversas daquelas de que lanço mão, a argumentação que esses dois autores trazem e o debate que levantam enriquecem e me auxiliam na explicitação das condições que possibilitaram que, alguns anos após a chegada ao Rio Grande do Sul, a questão escolar e linguística já se estabelecesse como de grande importância e se tornasse mais um elemento de conflito entre os imigrantes de fala alemã e o governo da província.

O primeiro excerto, extraído da obra de Porto (1996), aponta para a vinculação das escolas nas colônias com o nacionalismo, argumentação que será encontrada anos mais tarde também no *Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul*.

Vinha de longe esse mal entendido nacionalismo que se queria impor por meios violentos, demorando, assim, pelo deflagar de ódios a incorporação dos elementos teutos á nacionalidade. Hillebrand acusava a Câmara de não auxiliar a nacionalização dos alemães, e esta por sua vez, com os mais bárbaros processos, criava em tórno dos brasileiros uma atmosfera de antipatias profundas. Opuzera-se, como primeiro ato administrativo, em 46, à nomeação de um alemão para intérprete de seus patrícios e, no ano seguinte, solicitava do presidente da Província uma lei que obrigasse os alunos das escolas particulares ou públicas a não aprenderem outro idioma, sem primeiro “ler, escrever e contar até ás quatro operações, na língua nacional”.

A instrução, na Colônia, mereceu das primeiras administrações de S. Leopoldo, os mais carinhosos desvelos. Embóra por meios radicais, se houvessem posto em execução as sugestões da época, o Rio Grande teria, bem cedo, resolvido o seu problema de nacionalização dos filhos de estrangeiros, sem ter chegado ás consequências que ainda hoje nos advém do descaso original.

No *Relatório* de 1851 fôca a Câmara o aspecto interessantíssimo do ensino público: “A instrução primaria não se acha no goso que era para desejar, porquanto os colonos alemães, quasi no geral, mandam ensinar seus filhos sómente o idioma alemão, motivo porque a aula publica de meninos desta Villa tem matriculados 37 alunos e a de meninas 35, quando duas aulas alemãs que há são frequentadas, uma por 68 alunos de ambos os sexos e outra por 33, motivos estes que obrigam a Câmara Municipal a pedir a criação de uma lei que prohiba aos paes de família allemães mandarem

ensinar a seus filhos o idioma alemão, sem primeiro terem aprendido o nacional, mediante uma multa forte para aquelles que ao contrario pratique, devendo ser sугeitos à mesma multa os mestres que receberem os alumnos, sem mostrarem por documentos estarem prontos do idioma nacional etc.”

Mais tarde, em 61, a Câmara sugere um outro alvitre: O ensino do alemão deve ser considerado como secundário, creando-se na Vila um Liceu em que, a par desta língua, se ensinasse também o francês e o latim. Quase todos os anos, preocupam-se os vereadores com o assunto.

Em 1846 havia na Vila dois professores públicos, que eram João da Silva Paranhos, que depois foi secretário da Câmara e Francisca de Paula Ribas, com 16 alunos cada um. Em compensação havia na Colônia 13 escolas particulares em que só se ensinava o alemão, com a matrícula de 266 meninos e 227 meninas. 2 destas estavam localizadas na Vila; 1 no distrito do Sem-dente; 2 na Costa da Serra; 1 no campo Bom; 3 na Picada dos 2 Irmãos; 2 na Picada de Berghan; 1 nas 48 colonias; e 1 na Picada do Bernardino. O total geral dos alunos matriculados era de 522. Em 1850 a população escolar matriculada era de 871, dividida por 26 aulas. Em 1857, atendendo às reclamações constantes da Câmara, havia o governo creado mais 10 aulas públicas, das quais estavam providas 9 e três por prover. As escolas particulares se elevavam a 34. O total da matrícula das aulas públicas atingia a 244 alunos e o das aulas particulares a 1.325 crianças. Só duas dessas 34 aulas eram dirigidas por senhoras brasileiras, em todas as mais só se ensinava a língua alemã. Em 58 a matrícula já se elevava a 1.058 alunos, nas aulas particulares. (IBIDEM, p. 149-151). [grifos do autor]

Tramontini (2000), por sua vez, indica a forte vinculação entre escola e igreja e já sinaliza algumas das dificuldades dos primeiros imigrantes a se aventurarem na organização de pequenas escolas particulares nas regiões de imigração alemã.

Intimamente associada à organização religiosa estava a organização de escolas, onde, no mais das vezes, um dos colonos assumia as funções de professor em uma das casas da picada, depois na igreja. E, assim, como a religião, enquanto instância de organização social, a estruturação da escola comunitária gerava união e conflito no próprio grupo, como, por exemplo, quando o professor da escola de Campo Bom, H. Hosensbroech, anos mais tarde, em novembro de 1836, afixa na porta da Igreja (o que pela data e pelo local demonstra o desejo de lembrar Lutero) um “aviso e advertência” aos pais, em que informava que não voltaria a lecionar se “não fosse reconsiderada a ‘mesquinha proposta salarial’ ” (IBIDEM, p. 165-166).

Os dois excertos acima, embora tenham sido extraídos de obras cuja temática principal não é o processo escolar entre os imigrantes de fala alemã, indicam alguns dos aspectos que serão discutidos nesta Tese e que caracterizam profundamente as escolas da imigração alemã: a vinculação entre escolarização e nacionalismo, assunto que surge já em relatórios e ofícios encaminhados ao governo provincial ou central em meados do século XIX, mas que se

apresenta com força redobrada quando da nacionalização do ensino durante o Estado Novo; a falta de escolas públicas e o crescimento considerável das escolas em que a língua de ensino era o alemão, mesmo que nessas as condições de ensino fossem bastante precárias; e a proximidade entre igreja, religião e escola.

Nas páginas que seguem, apresento, a partir das contribuições de diferentes autores, um panorama sobre as escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul. Assim como ocorreu com as condições que possibilitaram o movimento migratório bem como com o processo de colonização de São Leopoldo, serão destacados, principalmente, os pontos de conflito que, mesmo constituindo adversidades, desencadearam o estabelecimento de uma rede escolar ampla e numerosa em que a língua de ensino era o alemão, enquanto que o português era ministrado na condição de segunda língua. E, da mesma maneira como procedi nas páginas anteriores, lançarei mão de excertos extraídos dos jornais que compõem meu material de pesquisa bem como de outros textos em que se relata a estruturação do sistema de ensino particular nas colônias de fala alemã.

Porém, antes de voltar-me com maior atenção às escolas da imigração alemã, cabem alguns breves comentários que auxiliam a compreender em que contexto essas escolas estavam inseridas. Luciano Mendes de Faria Filho (2000) comenta o fato de que, no Brasil imperial do início do século XIX, a escola não tinha um lugar assegurado na sociedade. Foi com a estruturação do Império e com as primeiras tentativas de legislar sobre o assunto que nasceram as assim chamadas “escolas de primeiras letras”, voltadas às classes mais pobres. Essas deveriam aprender a ler, escrever e realizar cálculos simples, não havendo a ambição de que dessem continuidade a seus estudos. A formação das classes mais abastadas, por sua vez, passava pela instrução por preceptores particulares, sendo que encontrava seguimento em escolas secundárias na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, que preparavam os alunos a estudarem na Europa, geralmente em Portugal.

A Lei de 15 de novembro de 1827 foi “a primeira e única lei geral sobre instrução primária no Brasil durante o período imperial” (FARIA FILHO, 2000, p. 149). Ela é a expressão da ideologia então vigente de que, para que se formasse a nação brasileira, seria necessário garantir a instrução, pois só assim o governo poderia atuar sobre a população e governá-la (FARIA FILHO, 2000; KREUTZ, 2000). A ela, seguiram-se inúmeras legislações provinciais nas décadas subsequentes, porém, pouco se fazia de concreto. A situação financeira das províncias, que deveriam concretizar o determinado pela legislação, era

precária, não permitindo a real estruturação de uma rede de escolas. Além disso, a legislação se caracterizava por pouca ou nenhuma continuidade. Tais condições possibilitaram, isto sim, o surgimento de uma rede “particular e doméstica” de ensino numerosa e ativa (FARIA FILHO, 2000, p. 144-145), que se constituía de um professor contratado pelos pais de crianças em idade escolar. As aulas eram, via de regra, ministradas na própria casa da família, participando delas também os filhos de vizinhos e de parentes. Faria Filho destaca que foi somente com a Proclamação da República em 1889 que essa situação se alteraria e que se passaria a estruturar uma rede de ensino pública.

Segundo Lúcio Kreutz (2000), ainda no fim do século XIX, a situação da instrução no Rio Grande do Sul tinha como traço marcante a deficiência. “No período de maior entrada dos mesmos [imigrantes] na década de 1890, o Brasil tinha um sistema escolar altamente deficitário, com uma população de mais de 80% de analfabetos” (KREUTZ, 2000, p. 353). Em outro artigo, Kreutz (1996) comenta que a primeira escola pública fundada na Província de São Pedro data do ano de 1770 e que, em 1824, ano da chegada dos primeiros grupos de imigrantes de fala alemã em São Leopoldo, havia “oito aulas (dizia-se assim!) públicas, porém quatro estavam sem professor” (IBIDEM, p. 145). Assim como Kreutz, Guacira Lopes Louro (1986) também ressalta uma situação de pouca preocupação para com a educação e de poucas escolas.

Se, como vimos, a sociedade gaúcha estruturou-se num clima constante de lutas de fronteira e de conflitos outros é fácil entender que aí foi mais lento o processo de valorização da educação e sua organização de modo sistemático. Do período colonial há muito pouco a registrar como preocupação oficial com a educação, e a presença educativa jesuíta, que era marcante em outras regiões do País, ali praticamente inexistiu (com exceção das Missões) (IBIDEM, p. 7).

Em sua obra *A Instrução Pública no Rio Grande do Sul – 1770-1889*, Regina Schneider (1993) destaca como etapas importantes da estruturação de uma rede de ensino pública a fundação das primeiras escolas nas missões jesuíticas e sua destruição quando da expulsão desses e a inauguração da primeira aula pública em Porto Alegre no ano de 1778, seguida da primeira aula particular em 1800. Em 1820, eram oito as aulas públicas, localizadas em Porto Alegre, Rio Grande, Santo Antonio da Patrulha, São João da Cachoeira, São Francisco de Paula de Pelotas, Senhor Bom Jesus do Triunfo e Nossa Senhora da Conceição de Piratini (IBIDEM). Todas essas etapas foram, segundo a autora, marcadas pela

falta de dinheiro e de legislação. Quanto às colônias alemãs, a autora faz comentários sobre São Leopoldo e São Pedro de Alcântara, situada no litoral norte da Província:

Em 1830, a colônia alemã de São Leopoldo tinha sido visitada pelo presidente da Província, que observara os principais problemas existentes – policiamento, justiça, direitos privados, atribuição de títulos de propriedade, perigo de segregação, dificuldade de fusão com outros grupos sociais. Nesta colônia, havia um mestre de primeiras letras, que recebia a gratificação anual de 150 mil-réis, que era menos do que recebiam o médico, com 250 mil-réis anuais e o inspetor, com 600 mil-réis por ano.

Tanto a colônia de São Leopoldo como a de São Pedro de Alcântara necessitavam de escolas de primeiras letras.

Segundo o Despacho 53, de 7 de novembro de 1831, os colonos abriram uma subscrição para pagar um professor que ensinasse a língua alemã. Esta iniciativa dos colonos mostrava a necessidade de abrir nas colônias, o mais cedo possível, uma escola nacional.

O problema escolar das colônias alemãs estava evidente, mas a realidade da instrução pública provincial não permitia que fosse resolvido (IBIDEM, p. 34-35).

A reação dos imigrantes a essa situação precária se deu por meio de inúmeras queixas e solicitações de construção de escolas nas regiões de colonização, mas também pela criação de escolas particulares que, embora precárias, resolvessem a questão da instrução das crianças nos primeiros tempos como comenta a autora. Dessa maneira, seguiram o mesmo caminho dos outros grupos de imigrantes que tinham buscado na família ou na igreja a possibilidade de instrução para seus filhos. Seguindo Kreutz, também se deve referir que escravos e negros eram totalmente excluídos do “processo escolar” (KREUTZ, 1996, p. 145). Balduino Rambo (1956) apresenta o seguinte depoimento extraído de uma correspondência de um imigrante chamado Franzen, correspondência essa datada do ano de 1832: “Escolas regulares, como na Alemanha, aqui ainda não existem e as que existem, estão tão distantes que não podemos mandar as nossas crianças para lá; por esta razão instruímos, do melhor modo que podemos, nós próprios as crianças” (RAMBO, 1956, p. 114). Paiva (1984) igualmente apresenta uma correspondência da época. Dessa vez, porém, trata-se de correspondência oficial enviada pelo então Presidente da Província, José Feliciano Fernandes Pinheiro, ao Secretário de Assuntos Internacionais, Luís José de Carvalho e Mello. Na carta, são descritos os preparativos para a chegada dos primeiros imigrantes, sendo ela datada de 14 de maio de 1825. “Não escapará à inteligência de Vossa Excelência que influência a criação de uma escola primária teria sobre os costumes e como seria importante controlar o uso da língua alemã” (PAIVA, 1984, p. 44).

Em 1924, em um dos textos publicados no *Jornal dos Professores Católicos*, na edição comemorativa ao centenário da imigração alemã no Rio Grande do Sul, são descritas as primeiras escolas que funcionaram nas colônias alemãs:

Um é certo: desde o começo, os simples colonos alemães estavam convencidos da necessidade de oferecer aos seus descendentes uma educação baseada em princípios cristãos e, mesmo que de maneira simplória, oferecer-lhes também alguns conhecimentos. Isto se concretizou apesar das grandes dificuldades e da falta de professores formados bem como de material didático apropriado. Entre os próprios colonos se escolheram professores e pregadores para a missa de domingo. Que estas escolas não eram um exemplo para outras, isto é fácil de compreender. Mas estes bravos homens, entre os quais despontou aqui e ali um ótimo pedagogo, fizeram tudo o que lhes foi possível.

Essa era a situação em que se encontravam os colonos ainda em 1898, ano da fundação da Associação Católica de Professores. Nesse momento, deu-se início a uma mudança para melhor por meio da compra de material didático adequado e da formação de melhores professores, por meio da publicação de um periódico especializado, por fim, por meio de seminários e outros tipos de encontros (JAPC, nº 7, julho de 1924, p. 2).

Segundo a estatística no almanaque "Familienfreund" de 1922, foram fundadas por imigrantes alemães até 1870 as seguintes escolas (em ordem cronológica): 1835, Dois Irmãos, 1836, 14 Colônias, 1840, Linha Nova, 1842, Bom Jardim, 1845, São José do Hortêncio, 1847, Morro dos Bugres, 1848, Picada Feijão e Santa Catharina da Feliz. 1850, Vale do Schneider e Santo Ignácio da Feliz. 1851, Rincão del Rei. 1853, Picada Holanda, 1856, Colégio São José em Porto Alegre e a Escola para Meninos em Bom Princípio. 1853, Jammertal. 1859, Walachei. 1860, Santa Maria do Herval, Novo Hamburgo, Picada dos Franceses em Montenegro, Picada Modesta em Santa Maria do Herval e Dona Josefa. 1862, Santa Cruz. 1863 Santo Aloísio, Tupandi e São Bento. 1865, São Vendelino e Picada Velha. 1868, São Leopoldo e Linha do Ventro em São Leopoldo. 1869, Linha Comprida. 1870, Picada União em Teutônia, Picada Cará, Linha Bonita e Arroio d'Ouro. Até 1850, havia, portanto, 10 escolas; até 1860, 21 e até 1870, 35 escolas. A partir desse ano, a fundação de escolas correspondeu ao crescimento da população tal como indicado abaixo:

De 1870 a 1880	30 escolas
De 1880 a 1890	38 escolas
De 1890 a 1900	45 escolas
De 1900 a 1910	53 escolas
De 1910 a 1920	98 escolas

de modo que, em 1920, contava-se com cerca de 300 escolas e cerca de 1200 alunos. A estatística nesse número do Familienfreund que citamos acima finaliza com as seguintes palavras: creio que cada coração alemão e católico tem de se alegrar com o fato de que foram justamente os descendentes de alemães que ergueram tal obra em terras estranhas. Mostremo-nos nós também dignos de nossos antepassados e continuemos a construir essa magnífica obra! Que nenhum sacrifício nos seja demais para a manutenção da escola alemã! (IBIDEM, p. 4)

Autores como Kreutz (1996, 2000) e Paiva (1984) indicam que foi a partir de escolas particulares, cujas aulas ocorriam na casa de um dos imigrantes e em que o ensino era ministrado em língua alemã, que se estruturou a rede particular de escolas nas colônias alemãs na Província de São Pedro. Essas primeiras escolas podem ser chamadas de comunitárias, sendo que eram católicas ou evangélicas de acordo com a colônia em que se localizavam, uma vez que a grande maioria das pequenas colônias se caracterizava por certa homogeneidade religiosa. A situação foi bastante precária até a metade do século, momento em que, como já comentado, se instalaram nas colônias os “Brummer”, imigrantes que deixaram os estados alemães, em sua grande maioria, por motivos políticos e que tinham formação escolar bem mais aprimorada do que os imigrantes das primeiras levas. Porém, não se deve somente a esse grupo o impulso tomado pelas escolas. Pois, nas décadas que se seguiram, iniciou-se e fortificou-se a presença das igrejas católica e evangélica nas regiões de imigração alemã. A Igreja Católica enviou, inicialmente, jesuítas que, nesta época, foram expulsos da Argentina por Rosas. Além desses, também vieram jesuítas que tinham entrado em conflito com os governos dos Estados alemães e que tiveram de partir. A Igreja Evangélica Alemã, por sua vez, enviou em 1865 o primeiro pastor a São Leopoldo. Além de se ocupar de uma primeira organização das igrejas evangélicas já existentes e que tinham os assim chamados “pseudopastores” a encabeçá-las, o Pastor Borchard também encaminhou as primeiras tentativas de organizar as escolas evangélicas e os professores que nelas atuavam.

Assim como procedi quanto às condições que possibilitaram a imigração alemã ao Rio Grande do Sul e quanto às condições de surgimento e estruturação das colônias, apresentarei as tramas que narram o surgimento e o funcionamento das escolas da imigração alemã ao Rio Grande do Sul, realçando as práticas, a diversidade e as muitas singularidades que as caracterizaram. Inspirando-me em Paiva (1984), apresento também a definição de escola alemã proposta por Fräger em 1930, em artigo publicado no Allgemeine Lehrerzeitung,

o *Jornal dos Professores Evangélicos no Rio Grande do Sul*, como um ponto de partida para a discussão.

Por escolas alemãs, defino neste artigo aquelas escolas particulares no Brasil que, em sua grande maioria, recebem alunos de origem alemã, em que alemão é a principal língua de ensino e em que aspectos da cultura alemã também são considerados. Mantenedores dessas escolas são principalmente brasileiros de origem alemã (JAPE, nº 6-7, junho-julho de 1930, p. 1).

Paiva (1984), contudo, faz uma pequena crítica à definição de Fräger, indicando que esse deixa de citar uma série de entidades religiosas e não-governamentais que tiveram papel importante no apoio financeiro às escolas. Apesar da crítica, Paiva incorpora essa definição por considerá-la adequada. Escrito em 1930, o artigo de Fräger se insere em uma etapa que tanto Paiva (1984) quanto Kreutz (1996, 2005) identificam como sendo a mais significativa na existência dessas escolas. As etapas que Paiva propõe são:

a) De 1824 a 1900: uma primeira etapa de estruturação das escolas, marcada por um assim denominado desinteresse por parte do governo da Província e, conseqüentemente, por grande liberdade para os imigrantes.

b) De 1900 a 1930: uma segunda etapa caracterizada pelo desenvolvimento tanto numérico quanto em termos de qualidade do ensino ministrado. Ela se inicia com a fundação das associações católica e evangélica de professores e pelos seminários católico e evangélico de formação de professores.

c) De 1930 a 1945: uma terceira etapa em que se destaca a nacionalização das escolas dos imigrantes das diversas etnias radicadas no Brasil, entre elas, os alemães (PAIVA, 1984).

É da seguinte maneira que se descreve a situação das escolas em um dos numerosos textos publicados quando das comemorações do centenário da imigração de fala alemã no Rio Grande do Sul:

A Primeira Reunião de Católicos ocupou-se de maneira intensiva da questão escolar. Palestrantes foram os dois professores: Grimm, de Dois Irmãos, e Kniest, de Maratá. O "Deutsches Volksblatt" relata em seu número 26 como se pode ler a seguir: 25 de março. Reunião a portas fechadas. Sobre a escola. Palestrante Grimm: I. Em que estado se encontram nossas escolas comunitárias. Nossas escolas comunitárias, em geral, não se encontram em bom estado, pode-se até dizer que elas se encontram em um mau estado, pois elas não alcançam o objetivo que se pretendem alcançar devido a: 1) falta de interesse; 2) falta de dedicação; 3) breve escolaridade; 4) falta de bons professores; 5) métodos de trabalho errados. II. Em que estado elas deveriam se encontrar. (Não há nada sobre isto no relatório) (JAPC, nº 4, abril de 1923, p. 5).

Já no periódico *O Livro Escolar*, encontra-se o comentário que segue sobre a situação das escolas nas pequenas cidades do interior:

Sempre nos confrontamos de novo com as, infelizmente, justas queixas quanto ao estado indigno das nossas escolas nas colônias e de seus professores, sem que, até o momento, se tivesse alcançado algo para melhorá-lo. A referência e a comparação, no último número desta folha, entre o pagamento do professor na cidade e do professor no campo fala por si e comprova que resultados práticos ainda não foram alcançados por parte das organizações envolvidas (LE, nº 10, julho de 1927, p. 4).

Como se pode inferir dos excertos acima, os anos logo após 1920 foram marcados pela ideia de que as escolas que compunham a rede particular de ensino nas colônias alemãs apresentavam problemas de diversas ordens e de que havia grandes diferenças entre as escolas nos centros urbanos de maior porte e nas colônias no interior do Estado.

Além de ser fundamental destacar as diferentes etapas no desenvolvimento das escolas das colônias alemãs, outro aspecto merece atenção: o fato de que não se podem considerar todas as escolas da imigração alemã como caracterizadas pelas mesmas formas de funcionamento e função dentro do contexto em que estavam inseridas. Kreutz (2005) sugere a seguinte classificação para os diferentes tipos de escolas:

1) Escolas urbanas: essas escolas eram chamadas de "escolas alemãs", eram laicas e se situavam em centros urbanos. Muitas vezes, seu corpo discente se compunha também de estudantes de famílias não-alemãs. Essas famílias eram atraídas pela qualidade do ensino

oferecido pelas escolas e, considerando que seu currículo seguia as exigências da legislação brasileira acrescidas de aulas de alemão, por exemplo, não havia qualquer tipo de temor quanto ao reconhecimento de seu diploma e ao prosseguimento dos estudos por parte dos alunos que as visitassem.

2) Escolas rurais, também chamadas de comunitárias: essas compunham o maior grupo das escolas em que a língua de ensino era, via de regra, o alemão. Tinham sido criadas pelos primeiros imigrantes e, após a chegada de religiosos de ambas as confissões e a estruturação das igrejas católica e evangélica na Província, passaram a ser coordenadas por órgãos vinculados às igrejas.

3) Escolas confessionais: este tipo de escola se situava nos centros urbanos e tinha caráter fortemente confessional. A manutenção das tradições alemãs não era tão importante quanto a questão religiosa. Assim como as “escolas alemãs” (ver item 1), as confessionais contavam principalmente com alunos oriundos da classe média (IBIDEM).

Na seção 3.7, que segue, esses diferentes tipos e dimensões de escolas voltam a ser tematizados, a partir dos excertos extraídos dos periódicos pedagógicos examinados, pois tanto a questão quanto ao ensino da *língua do país* como a manutenção das escolas ou não quando da campanha de nacionalização do ensino estão vinculadas à(s) língua(s) falada(s) na comunidade em que a escola estava inserida e, portanto, à situação de mono ou bilinguismo com que a escola se via confrontada, ao número de alunos que frequentavam regularmente a escola e à valorização ou não de uma formação escolar abrangendo a aprendizagem de português, pois esses aspectos determinariam que os pais ou continuassem matriculando seus filhos em uma escola comunitária particular para a qual deviam pagar uma mensalidade ou viessem a optar por uma escola pública gratuita e laica. Kreutz (2003) aponta para o fato de que o contexto em que as escolas comunitárias nas regiões de imigração alemã estavam inseridas tinha um papel importante nas determinações quanto ao ensino de alemão e de português.

A prática do ensino de línguas nas escolas teuto-brasileiras começava a ter diferenciações locais e regionais. Em escolas urbanas e de localidades mais dinamizadas pela indústria e comércio, intensificou-se gradativamente o ensino do português já a partir da década de 1920 (KREUTZ, 2003. p. 138).

Ou seja, o contexto de inserção da escola e elementos como, por exemplo, o significado atribuído ao conhecimento da língua oficial do país de acolhida, determinariam a forma como as escolas e as comunidades à sua volta reagiram à questão do ensino de português e o estruturariam posteriormente.

Cabe ainda ressaltar que, no âmbito das escolas da imigração alemã, desenvolveu-se um verdadeiro sistema de apoio ao funcionamento das mesmas. Entendo ser importante citar as numerosas instituições que giravam em torno das escolas. Nos parágrafos a seguir, elas serão detalhadamente apresentadas. Como já comentado anteriormente, na virada do século XIX para o XX, foram fundadas as duas associações de professores, respectivamente, a Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul e a Associação de Professores Alemães Evangélicos no Rio Grande do Sul. Ambas, logo após sua fundação, passaram a editar cada uma delas um jornal, que lhes servia como meio de difusão e de comunicação com os associados. Como já indicado anteriormente, em 1917, passou a circular o Livro Escolar - Órgão para o desenvolvimento da literatura escolar no Brasil, editado por Wilhelm Rotermund.

Anos mais tarde, foram fundadas as Escolas Normais em que os professores das escolas recebiam sua formação. Além de uma Escola Normal católica e uma evangélica, fundadas em 1923 e 1909, respectivamente, ainda deve-se citar a Escola Normal do Sínodo Missouri, uma igreja evangélica que nasce de uma divisão da igreja luterana nos Estados Unidos da América. Essa foi fundada em 1902. As associações organizavam encontros regulares com seus professores em que, além de questões de cunho mais pedagógico, se discutiam assuntos como o status da profissão, os salários e o futuro da escola alemã. Kreutz (2005) indica ainda a produção de material didático como outro elemento fundamental para essa rede particular de escolas. Ao todo, mais de 150 livros foram publicados para apoiar o trabalho dos professores tanto em aulas de biologia, como de matemática, português, alemão, história, geografia e religião (IBIDEM, p. 103).

Uma das organizações que se dedicou a apoiar as escolas alemãs no Brasil a partir da Alemanha foi a *Seção de Hamburgo da Associação Escolar Alemã Geral pela Manutenção da Germanidade*. A partir de sua fundação em 1904 e com o apoio de entidades governamentais ou não dessa cidade, essa associação focou seus esforços principalmente nas escolas das regiões marcadas pela imigração alemã no sul do Brasil. Entre seus objetivos, encontravam-se a expansão e a fortificação das escolas já existentes, tendo em vista a

manutenção da língua e das tradições alemãs pelos imigrantes, mas também a manutenção e a expansão das áreas de consumo para os bens produzidos na Alemanha (PAIVA, 1984). A *Associação Escolar Alemã Geral*, por sua vez, tinha sido fundada em 1881 com o mesmo objetivo de prestar apoio aos alemães que vivessem fora do território alemão. Esse apoio se concretizava na construção e manutenção de escolas e bibliotecas.⁵⁹

Colocam-se, a meu ver, questões quanto ao significado da estruturação de toda uma rede de apoio ao funcionamento das escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul, quanto às condições que possibilitaram que essa rede se formasse e qual sua atuação. Penso que é fundamental olhar-se para as associações de professores, para os jornais e para os seminários de formação de professores como instituições que surgiram no contexto da forte disputa entre, no mínimo, três forças: a Igreja Católica, a Igreja Evangélica (IECLB e IELB) e os liberais, liderados por Karl von Koseritz. Essas três forças viram na escola a possibilidade de formar as próximas gerações de acordo, cada uma, com sua visão de mundo, e, assim, todas lutaram pela escola e por maior influência sobre ela (KREUTZ, 1996). As palavras de Kreutz são esclarecedoras:

Aqui tornaram-se [os Brummer, liberais] um fermento, estimulando a organização de escolas, do associativismo e da imprensa, sendo incentivadores de novos empreendimentos a favor do desenvolvimento econômico e cultural. No entanto, esta liderança que estimulava a formação de estruturas comunitárias e a difusão do ideário liberal entre teuto-brasileiros, de influência crescente até a década de 1880, desencadearam uma reação das Igrejas católica e evangélica que, favorecidas por uma confluência de fatores, canalizaram suas iniciativas para um novo projeto das comunidades teuto-brasileiras (Kreutz, 1991). Os jesuítas, com a criação do *Deutsches Volksblatt*, a partir de 1872, e os cristãos de confissão luterana, com a criação do *Deutsche Post* em 1880, e a fundação do Sínodo Riograndense, em 1886, não somente formaram uma vigorosa frente de combate à postura a-religiosa e liberal dos Brummer mas, em contrapartida, dedicaram-se de forma intensa e criativa à organização de estruturas e de associações entre teuto-brasileiros, mantendo-se na liderança das mesmas. A partir de então, a discussão da produção do conhecimento e de sua organização curricular na escola teuto-brasileira não era mais realizada como uma questão isolada, independente e restrita aos interesses de cada núcleo. Ao contrário, a partir do final do século passado, toda a questão escolar foi planejada, incentivada e reestruturada como um assunto de interesse comum, com coordenadas comuns, tendo apenas diferenciações menores em termos confessionais (IBIDEM, p. 146-147).

⁵⁹ <http://www.vda-globus.de/VDA.5.0.html>: 1º de mar. 2008.

Como Kreutz destaca, os três grupos se dedicaram à escola por a considerarem como o espaço privilegiado para promover e divulgar seu “ideário”. Nela, poderiam formar os futuros líderes das comunidades alemãs de modo a garantir sua própria manutenção. E é, em minha opinião, por meio dessa luta por mais, maiores e melhores escolas que se pode compreender seu rápido e surpreendente desenvolvimento a partir da segunda metade do século XIX bem como o importante papel que essas exerceram no contexto escolar do Rio Grande do Sul até o momento da nacionalização do ensino no fim da década de 1930 ⁶⁰.

Kreutz (2005) também vincula esse movimento pelas escolas a um movimento maior nas comunidades alemãs, sendo ambos fortemente marcados pela influência da igreja na vida comunitária. Tratava-se de manter a comunidade unida e de preservar a germanidade, termo cunhado pelos jesuítas vindos da Alemanha e pelo qual só se registra interesse a partir da chegada desses. O papel das igrejas no estabelecimento do currículo escolar, por exemplo, é destacado pelo autor como o caminho mais adequado e eficaz para garantir a formação das novas gerações (IBIDEM).

Com o intuito de oferecer uma visão geral sobre a fundação das duas associações de professores, tanto a evangélica como a católica, apresentam-se, a seguir, informações sobre ambas. Considerando que já há rica produção acadêmica sobre essas associações e seus jornais, optei por manter a nomenclatura e, principalmente, a tradução das denominações das associações e de seus jornais encontradas nessa produção. Porém, antes de descrever os caminhos das duas agremiações, é importante salientar que já nos meados do século XIX é possível constatar tentativas de estruturar a formação de professores para as escolas alemãs, tema que veio a ser muito caro às duas associações fundadas cerca de 30 anos mais tarde. Em 1869, por exemplo, o Colégio Conceição foi fundado em São Leopoldo por jesuítas vindos dos Estados alemães, da Áustria e da Suíça. O objetivo com a criação dessa escola era a formação de lideranças, principalmente de padres e professores. No que diz respeito à Igreja Evangélica, já em 1866, o Pastor Dr. Borchard indica preocupações com a formação de professores. Seu sucessor frente à comunidade de São Leopoldo, o Pastor Dr. Rotermund, retomando a tentativa de Borchard, funda a assim chamada Escola Nova com o intuito de garantir a formação de professores para as escolas evangélicas. Após diversas dificuldades de

⁶⁰ Quanto ao número das escolas da imigração de fala alemã no Rio Grande do Sul, há divergências consideráveis de acordo com os autores e com a época de publicação dos textos. Kreutz apresenta números encontrados no *Lehrerkalender* de 1931, uma publicação da Editora Rotermund que era distribuída em todo o Estado. “Em 1931, as associações de professores da imigração alemã fizeram um levantamento de suas escolas no Brasil (*Lehrerkalender*, 1931). Constataram que, das 1.345 escolas étnicas da imigração alemã, 705 estavam vinculadas à Igreja Evangélica Luterana, 451 à Igreja Católica, e 169 eram mistas” (KREUTZ, 2005, p. 94).

ordem financeira, a Escola Nova termina por se instalar em Hamburgo Velho (ARENDR, 2003).

Nos anos de 1898 e 1901, no Rio Grande do Sul, foram fundadas, respectivamente, a Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul e a Associação de Professores Alemães Evangélicos do Rio Grande do Sul. A fundação dessas duas associações de professores não se deu de maneira isolada. Em Santa Catarina e em São Paulo, verificam-se movimentos semelhantes no que diz respeito à fundação de associações de professores. Sobre estes dois estados, podem-se encontrar maiores informações em João Klug (2004), sobre Santa Catarina, e Sônia Nobre (2004), sobre São Paulo. Nos parágrafos a seguir, descrevo com mais detalhes a fundação e os principais momentos do trabalho das associações riograndenses.

A fundação e estruturação de associações com os mais diversos fins foi uma prática marcante da imigração alemã no Rio Grande do Sul. Portanto, o surgimento das associações católica e evangélica de professores pode ser visto como uma ampliação deste traço ao setor educacional. Algumas das escolas alemãs também tinham como mantenedoras associações beneficentes. A grande maioria das associações caracterizava-se por ser de cunho cultural, esportivo ou econômico (as sociedades de canto, de ginástica e de crédito rural, por exemplo). Neste movimento de associativismo, se destaca a ação do Padre Amstadt e da Associação de Agricultores de Linha Imperial. Como apontado por Silva, a participação em tais associações ou sociedades provavelmente também era vista como possibilidade de integração no grupo dos imigrantes alemães estabelecidos no Rio Grande do Sul (SILVA, 2006). Haike Kleber da Silva indica, além disso, que foi somente na segunda metade do século XIX que os imigrantes iniciaram a estruturação das associações e dos clubes, provavelmente devido ao fato de que tiveram de se concentrar na garantia de sua sobrevivência nos primeiros anos após a chegada ao Brasil (IBIDEM).

Em 1923, ano em que se festejaram os 25 anos de fundação da Associação Católica, inicia-se no Jornal dessa Associação a publicação, em vários números, de extenso artigo em que se relatam a fundação e as primeiras atividades dessa. Desse artigo, destaco os excertos abaixo:

O fator mais importante para a realização do objetivo de nossa associação é, sem dúvida, o órgão da mesma, o jornal, anteriormente denominado "Mitteilungen". [...] E, agora, quanto à fundação da associação em si. Esta já era coisa definida. No jornal "D. Volksblatt", nº 33 do ano de 1899, [trata-se de um jornal diário que circulava na época], pode-se ler: A ideia de fundar uma associação de professores católicos já tinha sido lançada em 1896 em Bom Jardim, no mesmo momento em que se tinha delineado o plano de reunir os católicos riograndenses. E, desde então, esse plano não foi mais posto de lado por um grupo de homens resolutos, até que esta ideia se tornasse realidade no dia 26 de março em Harmonia. O grande mérito pela fundação da Associação é, sem dúvida, do reverendíssimo Padre Petrus Gasper, S. J., que na época era vigário em Bom Jardim. [...] não podíamos deixar de registrar como um resultado da reunião que não deve ser desconsiderado o fato de que os professores presentes, cerca de 50, decidiram, em prol de uma elevação da profissão de professor e das escolas comunitárias católicas nas colônias alemãs, fundar uma associação geral de professores católicos. Ainda durante a reunião geral, esta decisão foi concretizada, pois, no segundo dia de reunião, os professores presentes em Harmonia se reuniram e, ao elegerem uma direção, constituída pelos Senhores M. Grimm (Dois Irmãos) como presidente e Bertholdi (Hamburgo Velho) como secretário, constituíram a associação. [...] A primeira reunião dos católicos em Harmonia centrou-se na discussão da questão escolar (JAPC, nº 4, abril de 1923, p. 4).

A discussão sobre a questão escolar que sucedeu à palestra do Professor Grimm foi muito intensa o que mostrou de maneira indiscutível que este tinha tocado justamente as feridas que fazem sofrer nossa escola comunitária (JAPC, nº 5, maio de 1923, p. 1).

Ainda comentando a primeira reunião dos professores das escolas comunitárias católicas, a continuação do texto lista os assuntos sobre os quais se discutiu:

Temas da conferência: 1. Como se plantam na criança o amor pela pátria e a obediência perante as autoridades? 2. Como se ganham o amor e a atenção das crianças? 3. Como já se pode evitar o vício do prazer na criança? 4. A relação entre a escola e a família. 5. A valorização da vida religiosa por meio da escola. 6. Temas de casa. 7. O combate à mentira. 8. O castigo físico. 9. Alemão como língua de ensino (JAPC, nº 6, junho de 1923, p. 3).

Dos excertos acima, gostaria de salientar o papel relevante que a Igreja Católica teve na preparação e fundação da associação, o objetivo de trabalhar em prol do professor e da escola católicos e o fato de que havia problemas na escola a serem discutidos e resolvidos. A

seguir, discorro sobre a fundação e o desenvolvimento das associações católica e evangélica, recorrendo a autores que já têm extensa produção sobre o assunto.

No que se refere à Associação de Professores Católicos, podem-se buscar informações nas obras de Lúcio Kreutz (1994, 2004) e Arthur Rambo (1996) principalmente. A *Katholischer Lehrerverein in Rio Grande do Sul* [Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul], nome que se altera quando da aprovação dos estatutos na assembléia de abril de 1902 para *Katholischer Lehrer- und Erziehungsverein in Rio Grande do Sul* [Associação de Professores e Educadores Católicos do Rio Grande do Sul], foi fundada em março de 1898, em Harmonia. Rambo (1996) coloca que já em 1858 tinha sido fundada uma primeira Associação de Professores Alemães em Porto Alegre que, entretanto, funcionaria por apenas 20 anos. A decisão de fundar uma associação de professores surgiu junto com o movimento de realização dos congressos católicos. Quando da fundação da Associação, por ocasião do 1º Congresso dos Católicos Teutos, foi escolhida uma diretoria provisória que recebeu a incumbência de preparar o texto dos estatutos daquela. Trinta e cinco professores assinaram a lista de sócios fundadores. Uma nova Assembléia Geral ocorreu em fins de 1898, momento em que se aprovaram os estatutos. E, em dezembro de 1899, realizou-se a I Assembléia Geral com a escolha de uma diretoria definitiva, encabeçada pelo Professor Siegfried Kniest de Maratá. Cabe ainda salientar que tanto o Congresso dos Católicos Teutos como a Associação de Professores foram idealizados pelo jesuíta Pedro Gasper que, na época, respondia pela paróquia de Bom Jardim, hoje Ivoti (KREUTZ, 2004). O registro da Associação de Professores, contudo, deu-se somente em dezembro de 1907, no Cartório Distrital de Dois Irmãos (RAMBO, 1996). Os objetivos indicados quando do registro civil são bastante singelos: procura-se garantir o bem-estar das escolas e dos professores católicos (IBIDEM). Outra característica marcante destes primeiros anos é a troca da designação da Associação (de *Katholischer Lehrerverein* [Associação de Professores Católicos] para *Katholischer Lehrer- und Erziehungsverein* [Associação de Professores e Educadores Católicos] em 1902, para *Associação de Professores e Educadores Católicos do Rio Grande do Sul* [Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul] em 1906); e do Jornal (de *Mitteilungen des Katholischen Lehrer- und Erziehungsvereins in Rio Grande do Sul* [Comunicações da Associação de Professores e Educadores Católicos do Rio Grande do Sul] para *Lehrerzeitung - Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrvereins in Rio Grande do Sul*) [Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul] em 1907). Não há indicações precisas sobre o

motivo destas alterações, porém, o nome *Associação de Professores e Educadores Católicos* pode sinalizar uma tentativa de valorizar e trazer para a associação todos aqueles que atuavam como professores, embora sem formação para tal.

A história da Associação foi marcada por altos e baixos e muitas dificuldades em interessar os professores a participarem dela. Kreutz (2004) destaca os primeiros e os últimos anos de atuação da Associação, principalmente no que diz respeito ao Jornal, como os mais frutíferos em termos de discussão pedagógica (IBIDEM). Um outro aspecto a ser salientado é a decisão de fundar uma Escola Normal que garantisse a formação de professores para as comunidades alemãs do interior do Estado. A Escola Normal foi fundada em 1923 em Estrela. Poucos meses mais tarde, ela foi transferida para Arroio do Meio. Entretanto, foi só após a transferência para Novo Hamburgo, em 1930, que a escola teve turmas maiores e funcionou regularmente (IBIDEM).

Kreutz (2004) comenta que a Associação organizou-se em seções nas diferentes regiões do Estado e que optou por meios formais e informais para a formação dos professores (IBIDEM). Como meios formais, são indicadas as diferentes escolas, entre elas a Escola Normal já mencionada. Entre os meios informais, destaca-se o *Jornal dos Professores Católicos*.

Assim como as outras entidades fundadas pelos imigrantes de fala alemã no Rio Grande do Sul, o funcionamento da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul foi interrompido quando da proclamação das proibições definidas pela Campanha de Nacionalização do Governo Vargas em 1938.

Quanto à Associação Evangélica, encontram-se informações relevantes em Arendt (2003, 2005). A *Deutscher Evangelischer Lehrerverein von Rio Grande do Sul* [Associação de Professores Alemães Evangélicos do Rio Grande do Sul] foi fundada em 07 de setembro de 1901. O Pastor Pechmann, na época responsável pela comunidade evangélica de São Leopoldo, teve papel fundamental na fundação da Associação Evangélica. Como objetivos centrais, destacam-se a vontade de unir as forças e de garantir apoio aos professores, mesmo após sua aposentadoria (ARENDDT, 2005). Essa autora sugere que se veja a fundação da Associação Evangélica também como uma reação à fundação da Associação Católica, à circulação do Jornal dessa, bem como à organização do distrito brasileiro do Sínodo Missouri no Rio Grande do Sul (IBIDEM). Quanto à sua estrutura, a Associação Evangélica organizou

distritos que correspondiam às regiões de colonização alemã no Estado. Os dirigentes desses distritos tinham diversas tarefas, entre elas, a condução de encontros e seminários com a apresentação de aulas-modelo e a coleta de textos que pudessem ser publicados no periódico que mantinha.

Assim como ocorreu com a Associação Católica, a Evangélica também teve papel fundamental na criação de uma Escola Normal para a formação de professores que viessem atuar nas escolas alemãs evangélicas no Rio Grande do Sul. A Escola Normal Evangélica Alemã (*Deutsches Evangelisches Lehrerseminar*) foi fundada em Taquari, em 1909, tendo funcionado nos prédios do já existente Asilo Pella e Betânia. Em 1920, transferiu-se para Santa Cruz onde manteve suas atividades junto à escola evangélica desta cidade. Por fim, funcionou de 1926 a 1939 em São Leopoldo.

A análise acurada do *Jornal dos Professores Evangélicos* que Arendt realizou aponta, entre outros, para dificuldades também por parte dessa Associação no que diz respeito à participação dos sócios nas atividades de formação e no envio de textos a serem publicados no periódico (IBIDEM). Além disso, ela se empenhava pela participação e pelo apoio das escolas, argumentando que não seriam somente os professores que teriam vantagens com uma associação que funcionasse bem, mas também as escolas em que esses professores trabalhassem (IBIDEM). De forma semelhante à da Associação de Professores Católicos, a Associação de Professores Evangélicos encerrou suas atividades devido às restrições impostas pela Campanha de Nacionalização do Governo Vargas.

Retomando as informações sobre as duas Associações, considero ser importante destacar alguns dos aspectos que, em minha opinião, caracterizam sua atuação e seu funcionamento de forma marcante. Ambas foram fundadas a partir de movimentos e preocupações que nasceram, respectivamente, no âmbito da Igreja Católica ou da Igreja Evangélica no Rio Grande do Sul. Os padres e pastores que se envolveram de maneira especial na estruturação das associações faziam parte de uma geração que tinha tido sua formação na Europa, nos Estados alemães, e que trouxe para o Rio Grande do Sul os modelos de associativismo e de formação de professores que lá tinham experienciado. Além disso, as duas associações criticam a falta de interesse e de participação dos associados em vários sentidos. Poucos vêm aos seminários, poucos enviam contribuições aos periódicos. E também há pouco apoio por parte das escolas, as maiores interessadas na formação de bons professores que pudessem conduzir aulas que garantissem a formação das novas gerações

dentro dos princípios estabelecidos por cada associação e cada igreja. Os objetivos que as duas agremiações perseguem são igualmente semelhantes. Trata-se de garantir uma boa formação e boas condições de trabalho aos professores, bem como de garantir sua subsistência após a aposentadoria através de um pecúlio. Dificuldades financeiras marcaram a existência de ambas, o que pode ser constatado nas dificuldades, por exemplo, enfrentadas pelas escolas normais vinculadas às associações de professores. Muitos dos selecionados para iniciar o Curso Normal sequer compareciam no início do ano letivo ou abandonavam seus estudos devido aos altos custos da formação.

Por fim, cabe salientar que as duas associações se inserem em um movimento bem mais amplo de associações de professores alemães no Brasil, movimento esse que culmina com a criação, em 1927, da Liga Nacional de Professores Alemães, com sede em São Paulo.

3.7 A nacionalização das escolas da imigração alemã

O início da década de 1930 foi marcado, no Brasil, pela ascensão ao poder de Getúlio Vargas e por sua permanência nele por meio de um golpe de estado alguns anos mais tarde. O período que se seguiu se caracterizou por uma série de medidas e legislações no que diz respeito à imigração e ao sistema escolar que são de interesse para esse estudo. De uma situação em que os imigrantes eram acolhidos sem maiores barreiras, passa-se a uma situação em que foram definidos contingentes de imigração, formas de colonização que evitaram o estabelecimento de colônias homogêneas e a nacionalização do sistema escolar particular estruturado pelos imigrantes em suas comunidades. A nacionalização desse sistema se inseriu em um movimento maior no âmbito educacional em que se procurou a expansão do sistema escolar como um todo bem como do ensino técnico. Foi na constituição de 1934 que se desenhou um “plano de educação nacional” (HARMS-BALTZER, 1970) no qual a nacionalização estava inserida. Outros aspectos importantes desse plano eram a gratuidade do ensino, pelo menos durante a escola elementar, e a liberdade de religião. Após a definição dos traços mais gerais do processo de nacionalização das escolas dos imigrantes (não somente os

de fala alemã, mas também os de fala italiana, japonesa e polonesa, por exemplo) na constituição de 1934, os estados passaram a definir os detalhes desse processo em suas legislações estaduais. Foi somente a partir de 1937, entretanto, com a instauração do Estado Novo, que a legislação foi se tornando cada vez mais repressiva no que concernia às escolas particulares nas áreas de colonização por estrangeiros.

Em sua obra *A política da língua na era Vargas*, Cynthia Campos (2006) se dedica a estudar os posicionamentos dos governos federal e estadual para o estado de Santa Catarina no que concerne ao ensino em língua estrangeira ou em português nas escolas das regiões de imigração alemã, principalmente, mas também italiana. As reações dos grupos de imigrantes nesse Estado, confrontados com a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa, também são debatidas. Essa historiadora opta por trabalhar simultaneamente com a problematização da língua (nesse caso, o português) no pensamento nacionalista brasileiro e com o apego dos imigrantes ao alemão (IBIDEM). Ela aponta para

como a história intelectual dos alemães demonstrou interesse pela língua e como a questão se relacionou com a própria história do nacionalismo alemão. E, ainda, como língua e nacionalismo, no pensamento e no imaginário alemães, estiveram muito ligados às emoções, elemento que poderia ajudar a explicitar o apego à língua demonstrado pelos teuto-brasileiros (IBIDEM, p. 27).

Mas também para “como a questão da língua foi-se colocando no pensamento político brasileiro e como se tornou uma questão de Estado” (IBIDEM).

Discutindo as condições que possibilitaram que o idioma alemão fosse tão importante para os imigrantes e seus descendentes, de modo a permitir uma forte reação de sua parte perante a nacionalização do ensino, a autora pontua que

O espírito de identidade nacional, envolvendo sentimentos de amizade, solidariedade e fraternidade, esteve nas bases do patriotismo das comunidades alemãs. Esteve também na base da organização de comunidades, a partir do final do século XVIII, que reforçaram tais sentimentos e valorizaram a língua como forma de cultivar costumes e tradições artístico-culturais dos grupos. A configuração de sociedade que, baseada no patriotismo cultural e popular, fomentou tanto o sentimento de desenraizamento como também uma noção de identidade fortemente calcada

na unidade. A noção de unidade aqui presente foi integrada sobretudo pelo idioma (IBIDEM, p. 35).

Quanto ao governo brasileiro, Campos ressalta que o objetivo principal era garantir a unidade do país generalizando o uso da língua nacional (IBIDEM, p. 105). Ao mesmo tempo, entretanto, destaca-se que o foco das ações desse governo não pode ser descrito como restrito à língua. As escolas, a imprensa, a regulamentação do que seria a nacionalidade brasileira e a estruturação de entidades como o Instituto Nacional do Livro ou de movimentos como a Juventude Brasileira também fizeram parte do projeto nacionalizador. Jorge Luiz da Cunha e Angélica Mello (2003), por sua vez, também apontam para o fato de que não foi somente em relação às escolas que o governo tomou atitudes de nacionalização, mas igualmente no que diz respeito à imprensa e a associações culturais e recreativas fundadas por imigrantes de fala alemã e italiana, principalmente.

No que diz respeito ao estado do Rio Grande do Sul, destaco que, após as proibições e sanções durante o período da Primeira Guerra Mundial, as escolas das colônias alemãs passaram por um processo de expansão e desenvolvimento considerável. Kreutz (2004) indica que, se desconsiderarmos o período referente à Primeira Guerra Mundial, até a década de 1930, os governos federal e estaduais não tinham tomado providências no sentido de uma regulamentação das escolas dos imigrantes. A partir do início do século XX, houve, isso sim, a oferta de subvenções financeiras que ajudariam a pagar o salário daqueles professores que atuassem em escolas em que se ministrasse, pelo menos, uma aula de português por dia, assim como movimentos de expansão da rede de escolas públicas que levaram à criação de escolas estaduais gratuitas nas regiões de colonização alemã. Porém, uma ação direta sobre as escolas dos imigrantes e seu modo de funcionamento não ocorreu. Foi com o Decreto de número 406, de maio de 1938, que se iniciou uma legislação que teve como objetivo nacionalizar as escolas dos imigrantes no Brasil (KREUTZ, 2004). As primeiras determinações diziam respeito ao material de ensino que deveria, obrigatoriamente, ser em língua portuguesa; aos professores e diretores das escolas, que deveriam ser brasileiros natos; e ao currículo, que deveria incluir aulas de história e geografia do Brasil. Já o Decreto 1545, de 25 de agosto de 1939, previa a construção de escolas públicas em regiões em que a colonização por imigrantes europeus ou japoneses era significativa, a fiscalização do ensino de línguas estrangeiras, o fomento do patriotismo e do ensino de história e geografia do Brasil e a proibição de escolas dirigidas por estrangeiros e de reuniões em que se falasse outro idioma que o português

(KREUTZ, 2004). Legislações que seguiram também se ocupavam do ensino de educação física (posto sob o controle do exército) e da publicação e circulação de jornais e outros materiais impressos em língua estrangeira.

Uma análise interessante das medidas da Campanha de Nacionalização, com enfoque no Rio Grande do Sul, e de suas repercussões em escolas da área de colonização alemã nesse Estado encontra-se no estudo de Fernanda Wanderer (2007) quanto à matemática escolar na localidade de Costão. A autora, apoiando-se em teorizações de Foucault, examina documentos “elaborados pelos agentes da nacionalização” (IBIDEM, p. 52) no Rio Grande do Sul e pelos descendentes de imigrantes de fala alemã por ela entrevistados no decorrer de sua investigação. Aponta para os efeitos das medidas de censura e proibição nas sociedades recreativas dos imigrantes de fala alemã, nas igrejas nas comunidades alemãs e nas escolas dessas regiões. Saliento a perspectiva que Wanderer indica em seu estudo como uma possibilidade de compreensão das estratégias acionadas na Era Vargas:

Seguindo as análises empreendidas por Foucault sobre o racismo de Estado e por Hardt e Negri a respeito do racismo imperial, diria que o Estado novo, implementado no Brasil ao final da década de 30 do século passado, também colocava em ação, por meio do biopoder, mecanismos de racismo que assegurariam a suposta integridade e “pureza” da raça brasileira em relação àqueles grupos que significavam uma espécie de “perigo” para a ordem biológica e política da nação, como os alemães e seus descendentes. Porém, não se tratava de um racismo marcado pela completa repulsão ou expulsão de tais grupos do país, mas uma espécie de racismo que atuava pela inclusão diferenciada (IBIDEM, 74-75).

Nos periódicos pedagógicos que analisei, a seu turno, delineiam-se as reações provocadas pelos diversos movimentos dos governos federal e estaduais quanto ao funcionamento das escolas dos imigrantes. Inicialmente, salientam a preocupação com a construção e manutenção de escolas públicas gratuitas nas regiões de colonização alemã, vista como uma ameaça, uma vez que havia o temor que os pais passassem a enviar suas crianças às escolas públicas, que eram gratuitas:

A intenção do governo é de fundar escolas do governo em todos os lugares. Em muitos locais, são fundadas escolas do governo em colônias puramente alemãs, como uma cunha entre as escolas particulares, sem

considerar a necessidade nem o desejo de se ter tal escola. O dinheiro aqui empregado poderia ser mais bem investido em escolas particulares em que a língua do país também é ensinada. Por meio dessas escolas do governo, já agora, mas mais tarde com muito mais força, se tira da escola alemã a chance de sobreviver e muitos professores alemães católicos, esforçados, se veem obrigados a realizarem exames e a assumirem uma escola sem religião. Caso contrário, não poderiam continuar a exercer sua profissão. É justamente através das escolas do governo que nossas crianças colonas são afastadas não somente da germanidade e de sua língua materna, mas, o que é bem pior, afastadas da nossa sagrada igreja católica e lançadas nos braços do ateísmo. [...] Nós pagamos impostos e podemos exigir que parte desses seja usada em prol de nossa escola alemã e católica. Podemos exigir esse apoio, pois temos esse direito (JAPC, nº 4, maio de 1907, p. 35).

Porém, encontrei nos artigos passagens que me levaram a pensar que havia uma série de outros aspectos imbricados nessa preocupação com a manutenção das escolas. A questão quanto às subvenções a serem pagas às escolas das áreas de imigração alemã, por exemplo, também era polêmica. Essas subvenções deveriam permitir uma melhor remuneração dos professores, mas estavam condicionadas a uma determinada carga horária semanal mínima de ensino de português. Como se pode inferir dos excertos abaixo, a preocupação quanto às subvenções também se constituía em motivo de acirrados debates.

Como a questão salarial constitui elemento importante da questão escolar, este não é somente o local adequado, mas é até mesmo extremamente importante que a assembléia geral se ocupe dessa questão. É com razão que, hoje em dia, se valoriza a atualização do professor e que essa seja exigida dele. [...] Criticam-se nossas escolas, mas não se considera o fato de que os diretores dessas só recebem salários equivalentes aos de um jornaleiro. Com tal salário, não se devem colocar ambições maiores; e também não se pode, com tão poucos meios, construir o futuro de nossas escolas. Se isso não mudar, a escola elementar e a educação do povo não farão progressos neste país. [...] A população de língua alemã, desde o começo, teve de ser muito responsável, pois se deu conta de que seus descendentes empobreceriam em termos culturais antes de o governo ter as condições para oferecer educação a todos. Como os imigrantes alemães não queriam deixar suas crianças sem educação, não lhes restou outro caminho se não construir e manter suas próprias escolas. As gerações seguintes fizeram o mesmo até hoje. Claro que aquelas primeiras escolas eram uma solução de emergência, mas exerceram o importante papel de impedir que as pessoas se esquecessem da escola e, assim, garantiram certa formação básica para o povo até que tempos melhores viessem. As condições mudaram muito desde então e exigem escolas melhores. Porém, escolas

melhores significam melhores professores e melhores professores querem receber melhores salários. [...] Para alcançarmos uma situação que, mesmo não sendo a ideal, seja suportável, todos os envolvidos têm de agir *unidos, com coragem e determinação*; toda a população em questão tem de se engajar por um bom motivo; enquanto não tivermos o povo conosco não alcançaremos nada. Enquanto a população do país não reconhecer o valor da escola como um todo, nem o valor de nosso trabalho, ela não se convencerá de que nossas ideias, ou seja, a manutenção e a melhoria das nossas escolas devem ser concretizadas. [...] Se o governo, como já disse antes, cobrasse de uma série de escolas "ruins", valores interessantes poderiam ser destinados às nossas escolas. Em grupos que sabem disso, domina a opinião de que o governo atenderia nossos desejos, se pudesse se liberar da aversão que tem à língua alemã. Mas seria normal pensar que bons cidadãos sejam mais importantes para o governo do que um *idioma*. Para o *cidadão*, o conhecimento da língua portuguesa é, sem dúvida, de valor, mas se ele, através disso, torna-se mais importante para o *governo* é questionável (JAPC, nº 9, outubro de 1911, p. 93-97). [grifos do autor]

Também foram discutidas as últimas decisões do governo federal quanto à subvenção de escolas. Como o Senhor Schüler, Superintendente, se encontrava presente, um membro aproveitou-se da oportunidade e perguntou-lhe quantas horas por semana, ou por dia, de língua portuguesa teriam de ser ministradas, para que uma escola fizesse jus à subvenção federal de 600 mil réis. A resposta foi: duas horas por dia. Em meio à grande inquietude que se estabeleceu, ouviram-se gritos como: Nossa! Impossível! Inaceitável! *De acordo com o que compreendemos, após explicações sobre o modo de distribuição da subvenção, podemos depreender, com certeza, que se trata de fazer política com essas subvenções, o que era de se esperar. Se não nos opusermos, não poderemos contar com uma distribuição justa das subvenções em um espaço de tempo breve. (...)*

Um modelo que previsse dois anos de ensino em escola alemã e dois anos em escola "portuguesa" foi visto como sendo um "monstro" que não levaria a nada além da destruição das escolas comunitárias.

Uma troca de ideias animada foi iniciada por uma série de perguntas que o Senhor Grimm formulou ao final de sua palestra e às quais ninguém sabia bem como responder. A primeira pergunta (O ensino de português em nossas escolas alemãs católicas é absolutamente necessário?) teve como resposta quase unânime um sim. Porém, não queremos responder a essa pergunta com um sim definitivo. Nenhuma pessoa ajuizada duvidará que o ensino de português é útil e, portanto, desejável, mas absolutamente necessário não. Em nossa opinião, não há nenhuma razão para definirem-se essas aulas como indispensáveis de uma hora para a outra. Basta comparar ou observar o passado e a história da germanidade aqui (JAPC, nº 3, março-abril de 1913, p. 25-27).

Mas também se destacam, nos textos por mim estudados, as diversas tentativas de divulgar, junto aos leitores do *Jornal dos Professores Católicos*, as atitudes e os objetivos do governo por meio das novas legislações escolares. Muitas vezes, o próprio texto da lei é traduzido para o alemão e publicado nesse periódico:

Quanto ao sistema escolar público do Rio Grande do Sul, O "Deutsches Volksblatt" encontrou as seguintes informações no relatório referente ao ano de 1908 do Secretário do Interior, Senhor Protásio Alves: Da divisão do Estado em 52 distritos escolares ocorrida em 28 de fevereiro de 1906, o Secretário espera que haja grandes progressos no que diz respeito à união nacional, política e moral do povo; também no Rio Grande do Sul, com seus elementos heterogêneos, a escola elementar pública, assim como na Alemanha e na Itália, tem uma tarefa nacional que é de nacionalizar os elementos estranhos e de transmitir-lhes as tradições e visões nacionais. Por esse motivo, torna-se necessária uma centralização rígida, e, considerando o sistema de colonização aqui instalado, que levou à colonização de significativas áreas por colonos oriundos de uma mesma nacionalidade, seria perigoso deixar o controle das escolas sob responsabilidade dos municípios, pois, em alguns deles, o elemento estrangeiro poderia preponderar.

O diretor Geral das escolas não está satisfeito com os resultados do trabalho das escolas complementares e tem de aceitar o fato de que elas ainda não corresponderam a seu objetivo inicial e que seu trabalho não corresponde de modo nenhum aos investimentos significativos que nelas foram feitos. Nos últimos concursos realizados para locar professores nas escolas elementares com vagas, mostrou-se que as escolas complementares não cumpriram com o que o governo delas esperava, pois os candidatos por elas enviados foram quase todos reprovados sem que as provas fossem mais difíceis; os poucos que tiveram sucessos nos exames tinham estudado por conta própria após terem visitado os colégios distritais mais adiantados.

Sobre as escolas particulares que funcionam no estado, o relatório, como se pode ler em seu próprio texto, não pode trazer maiores informações, de modo que não é possível ter-se uma imagem mesmo que pouco precisa, da situação dessas. O Secretário solicita, portanto, uma complementação do que demanda o Artigo 220 do regulamento de 28 de fevereiro de 1906 no sentido de exigir das escolas particulares o envio regular e anual de informações estatísticas ao órgão estadual competente.

O Secretário é da opinião que no Artigo 71 § 17 da constituição não há nada que impeça a intervenção do Estado nas escolas particulares (?). Se analisarmos essa situação do ponto de vista social e moral e levarmos em conta os objetivos da escola elementar, seja ela estadual ou particular, parece que, também no âmbito de nossa constituição, o governo tem o direito de se imiscuir nas escolas particulares, para verificar se as condições higiênicas são as corretas, se a língua do país é ensinada, para solicitar informações de cunho estatístico e, por fim, para impedir que ocorram aulas que vão contra a cidadania (ensino de não civismo, é assim

que o Inspetor Geral de Ensino define tal situação). Deve ficar claro que uma intervenção de tal ordem não significa uma regulamentação do ensino particular e que, quanto a tal assunto, todos os estados da União, que se ocupam dessa questão, se veriam obrigados a tomar medidas como as expostas acima (JAPC, nº 11, novembro de 1909, p. 127-128).

Quanto ao processo de nacionalização do ensino, constatei, no material de pesquisa examinado, que, inicialmente, a situação foi considerada como sendo mais um boato e que se publicou uma série de textos em que os próprios partidos políticos riograndenses se expressavam positivamente em relação ao sistema particular de ensino nas regiões de imigração alemã e rechaçavam a ideia de uma intervenção do Estado nesse sistema. Porém, após a promulgação da Constituição de 1934, após o golpe de estado de Getúlio Vargas e a implantação do Estado Novo, seguida de um recrudescimento da legislação referente às escolas, tal intervenção se delineou cada vez mais claramente e provocou reações por parte da população nessas regiões, reações essas que também estão evidenciadas nos artigos estudados.

Destacam-se, por exemplo, os movimentos entre o governo do Estado e aqueles que ocupavam funções de representação da população de fala alemã:

Sempre se repete a afirmação, às vezes na forma de boato, às vezes de maneira aberta, que o governo de nosso estado pensa na assim chamada "nacionalização" do florescente sistema particular de ensino que encontramos em nossas colônias alemãs e italianas em um futuro próximo. Tais boatos servem somente para provocar um nervosismo justificado nos círculos em questão, uma vez que, para as colônias, o que está em jogo é uma obra imponente em seu todo, fruto do empenho pessoal da população e que foi erigida em prol do Brasil (JAPC, nº 5, maio de 1929, p. 2).

Com o passar do tempo, entretanto, a legislação referente à nacionalização do ensino se tornou cada vez mais rígida e as escolas comunitárias católicas tiveram de se adaptar à nova situação para não correrem o risco de terem seu funcionamento proibido. A análise do material de pesquisa indica que houve grandes esforços por parte das comunidades, mas que esses não foram suficientes para garantir a manutenção de todas essas escolas. Aquelas escolas que se situavam em comunidades muito pequenas passaram a ter grandes dificuldades para pagar os salários do professor, uma vez que muitos pais e alunos optaram pelas escolas públicas. A obrigatoriedade de ter como responsável um professor com formação adequada e

reconhecida pela Secretaria de Educação se tornou, igualmente, um elemento que colocou em risco o orçamento da escola, pois um professor com a devida formação teria de receber um salário bem mais alto do que o pago ao professor sem formação. Esse professor com formação reconhecida deveria, além disso, assumir as aulas de português, garantindo assim que fossem realmente ministradas.

A questão escolar é um dos maiores desafios a serem resolvidos pelas colônias de origem alemã. Também a picada mais afastada que houver nas colônias alemãs deve ter uma escola que seja seu maior orgulho, deve ter um professor que corresponda às expectativas da época. A nova legislação escolar exigirá no futuro que as aulas sejam ministradas na língua do país e que as escolas e os professores sejam cadastrados. Todos os professores terão de aceitar a visita de inspeção para receberem o certificado de que suas aulas correspondem ao plano nacional de ensino e de que têm condições de ensinar devidamente. A Escola Normal Católica sempre se esforçou para se adaptar ao novo desenvolvimento do sistema escolar. Seu ideal é enviar às colônias professores que sejam bem formados e que, com amor pela profissão, tenham as condições de oferecer à juventude a herança de seus antepassados e, ao mesmo tempo, introduzi-los nos conhecimentos da língua do país que é fundamental para a formação cívica do teuto-brasileiro. (...) O elemento de origem alemã no Brasil só terá influência sobre a vida pública brasileira quando a escola teuto-brasileira tiver o objetivo de, partindo da germanidade, formar cidadãos brasileiros (JAPC, nº 1, janeiro-fevereiro de 1936, p. 1).

Acusam-se essas escolas e nós nos preocupamos com a manutenção das mesmas. Diz-se que elas não são suficientemente nacionalistas. A isso retrucamos:

- 1 - Nossas escolas teuto-brasileiras só querem formar brasileiros trabalhadores e que amam sua pátria. Sempre salientamos o amor pelo Brasil como primeira obrigação patriótica.
- 2 - A língua brasileira deve ser a primeira disciplina, tanto como elo com toda a nação brasileira e com todos seus acontecimentos históricos, bem como meio para o trabalho conjunto patriótico.
- 3 - Com meios próprios mantivemos essas escolas apesar de todas as dificuldades. - Até hoje, poupamos ao governo brasileiro muitas tarefas e colaboramos para que nossas escolas coloniais formassem grande parte da população. Para tal, nossas colônias fizeram grandes sacrifícios e despendemos grandes quantidades de dinheiro.
- 4 - Nossas escolas sempre foram contra o comunismo e outras ideias contrárias ao estado ao formar bons católicos, obedientes cidadãos que pagam seus impostos. Vemos nossas escolas, portanto, não como escolas

alemãs no exterior, mesmo que elas procurem manter e preservar a língua alemã. Preservar e manter essa língua é um direito nosso. O estado, por meio do Artigo 125, nos dá esse direito. Dom Pedro garantiu aos imigrantes alemães que eles, em sua nova pátria Brasil, poderiam manter sua religião e sua língua. Funcionários em cargos importantes disseram que seríamos traidores das nossas tradições se abandonássemos nossas tradições e nossos costumes.

A igreja católica também nos dá o direito de preservar nossa língua e nossos bons costumes. Trata-se de elemento fundamental da teologia que a religião de Cristo não destrói nada do que cresceu naturalmente. Em seu "Estado divino", Santo Agostino expressou esse pensamento de maneira magnífica. Nossos valores religiosos estão bem protegidos no desenvolvimento e na preservação de nosso pertencimento a um povo. (...) A língua é expressão da alma. Se toda a alma do ser humano pode ser traduzida em uma língua, pode ser fonte de dúvidas. Mas alterar a língua de um povo significa alterar sua alma também. Estamos convencidos de que uma aproximação do clero brasileiro e uma inserção na nação são possíveis sem a perda de nossa língua materna. Mantenhamos, portanto, por amor, fidelidade e piedade nosso pertencimento ao povo alemão com sua língua e seus costumes. O que nossa germanidade ofereceu ao estado do Rio Grande do Sul e ao Brasil inteiro? Só precisamos apontar para todos os seminários e instituições religiosas nos estados do sul do Brasil. De onde vem a grande maioria de seus novos membros? Quem fez os maiores sacrifícios financeiros para a fundação e a manutenção dessas instituições? É, portanto, nossa obrigação sagrada manter essas forças populares que tanto apoiaram a igreja e o estado. Que Deus permita que todos os brasileiros de origem alemã não percam sua piedade e que mantenham suas escolas, seus costumes e suas tradições (JAPC, nº 3, abril de 1938, p. 29-30).

A legislação sobre a nacionalização das escolas se tornou realidade enfim. No nosso estado do Rio Grande do Sul, a execução dessa legislação se deu de maneira calma e compreensiva. Ela ainda não trouxe maiores dificuldades para nossas escolas comunitárias católicas e teuto-brasileiras. Claro que houve muito trabalho, principalmente devido às grandes distâncias que há entre nossas escolas e que levaram a insegurança e falta de clareza quanto a essas novas definições. Também no nosso caso não faltaram elementos que aumentassem essa incerteza. Também no nosso distrito escolar da grande paróquia de Cerro Azul, em situações tão difíceis, o contato com os outros nem sempre se mostrou confiável e bom. A direção da caixa econômica de Cerro Azul salienta por esse motivo com satisfação que ela teve sucesso no que diz respeito ao registro de nossas escolas comunitárias católicas, situação em que ela foi de grande apoio. Devido aos vínculos estreitos entre a Caixa Econômica e a Associação e os objetivos culturais dessa, a direção da Caixa se viu na obrigação de fazer tudo o que fosse possível para ajudar na manutenção de nossas escolas comunitárias católicas.

Nessa ocasião, deve-se também destacar que cada professor deve providenciar que haja, em sua escola, um horário escolar completo em língua portuguesa. Nesse, a última aula de cada dia deve ser dedicada ao

alemão. As aulas de religião também podem ser ministradas em alemão. Todas as outras disciplinas devem ser ministradas na língua do país. Nessas aulas, entretanto, o professor pode, se necessário, lançar mão da língua materna das crianças (no nosso caso do alemão) como língua auxiliar. Da mesma maneira, o Senhor Secretário de Estado, Dr. Coelho de Souza, permitiu que, nas aulas ministradas às crianças que falam alemão, se faça uso dos Schäferbücher. Deve-se relembrar que o professor tem de cuidar para que cada série trabalhe com um livro de leitura exclusivamente em língua portuguesa. Isso vale de maneira especial para o primeiro ano em que as crianças, além da cartilha em língua alemã, devem usar uma cartilha em língua portuguesa. O professor deve estar preparado para o fato de que, em breve, as crianças terão de ler algo da cartilha em voz alta para um fiscal de ensino.

[...] Por fim, uma última palavra sobre os mais antigos em nossas escolas. É muito importante que realizemos um trabalho de esclarecimento quando uma certa estreiteza de coração ou certo apego às coisas mais antigas impedem a aquisição de livros e materiais atualizados. Se não quisermos por em risco a manutenção de nossas escolas, temos de nos adaptar às novas condições e normas impostas pelo governo também no que diz respeito ao material escolar. Lembremo-nos de que também nas escolas estaduais a aquisição do material escolar significa grandes sacrifícios para os pais. Nós, católicos que falamos alemão, sabemos do valor de nossas escolas. As comunidades escolares fizeram grandes sacrifícios para tal, para os pais também deve ser possível realizar este ou aquele sacrifício para a aquisição do material necessário. Fé e germanidade são os dois motivos que exigem esses sacrifícios e esses realmente valem a pena (JAPC, nº 9, dezembro de 1938, p. 78).

Pelo que estamos informados, a grande maioria de nossas escolas particulares continuam a funcionar. Todas as que se mantêm mostram a boa vontade de se adequarem às novas legislações. Não faltam dificuldades. Em todos os lugares onde as comunidades escolares se engajam por suas escolas comunitárias e se esforçam para pagar os professores, nossas escolas podem continuar a funcionar. [...]

Algumas de nossas escolas particulares fecharam. Nesses casos, trata-se principalmente de escolas com poucos alunos. Pelo que sabemos, nenhuma de nossas escolas católicas particulares desistiu de sua tarefa pelo simples motivo "de que não se pode mais ensinar alemão". Os motivos são outros. Algumas de nossas escolas tiveram de se dobrar perante as condições. Elas não tinham nenhum professor com formação adequada. A comunidade escolar não tinha como pagar um professor com tal formação que condizesse às exigências da nova legislação. Uma moradia e terras para o professor não estavam disponíveis. O professor sem formação tinha suas próprias terras e podia ensinar ganhando um salário menor.

Outras escolas católicas tiveram de desistir por vontade própria, pois novas escolas foram criadas nas proximidades em que as crianças de todas as crenças são ensinadas gratuitamente e recebem o material escolar também sem custos adicionais. Alguns casais, seja por pobreza, seja por avareza, seja por indiferença religiosa, tiraram suas crianças da escola comunitária e as enviaram à escola "livre". Nessa, sacrifícios

financeiros não são necessários. O professor formado que fizesse jus às exigências da legislação não poderia viver das escassas mensalidades que se receberiam. Um fundo diocesano ou paroquial que pudesse apoiar essas escolas menores não existia, nem as subvenções de antigamente. A pressão das condições levou essas escolas a optarem por fechar as portas.

Sabemos somente de poucos casos em que a escola teria sido obrigada a fechar suas portas por força externas.

A solicitação de que se formem professores católicos que falem bem português para nossas escolas comunitárias deve ser saudada, mas só pode ter frutos se a esses professores se puder garantir um mínimo para sua existência. Quem conhece a situação financeira de nossos professores na colônia não pode falar de um futuro promissor. Desde 6 de maio de 1938, vários professores de português trocaram de profissão, pois o futuro lhes indicava muitas dificuldades. Também o idealismo de um bom professor não pode deixar de contar com o idealismo de uma comunidade escolar. Há comunidades em que se nota a vontade de fazer sacrifícios. Mas onde essa falta nas comunidades católicas, lá também as nossas escolas comunitárias católicas estão expostas ao risco de desaparecerem (JAPC, nº 4, julho-agosto de 1939, p. 2).

Campos (2006), focando sua atenção no estado de Santa Catarina, também aponta para o conflito que, como indicado acima, se estabeleceu nas regiões de imigração alemã no que diz respeito ao ensino de alemão e de português.

Questões referentes ao uso da língua nas escolas alemãs de Blumenau, no ano de 1929, fundamentam uma abordagem adequada do tema no momento do confronto entre descendentes de alemães e representantes do governo Vargas. É possível entender a língua como veículo capaz de identificar o grupo entre si, de ser um elemento da identidade teuto-brasileira. Por outro lado, o uso da língua portuguesa era prioridade da campanha nacionalista de Vargas. Nesse sentido, fica clara a importância atribuída à linguagem por ambas as partes, traduzida em disputas no interior das escolas que foram porta-vozes desses segmentos: a escola particular alemã, por um lado, e a escola pública brasileira, por outro (IBIDEM, p. 206).

A campanha de nacionalização do ensino teve seu momento de mais forte repressão com a proibição total do ensino em idioma que não o português e do uso, até mesmo na esfera da vida privada, das línguas alemã, italiana e japonesa no ano de 1942. Tal proibição estava vinculada ao ingresso do Brasil como aliado dos Estados Unidos da América na Segunda Guerra Mundial. E significou, para a grande maioria das das escolas comunitárias na região

de imigração alemã, uma alteração profunda de seu modo de funcionamento, uma vez que foi necessário adotar o português como língua de ensino e deixar totalmente de lado o ensino de alemão.

Antes de dar prosseguimento ao texto que constitui esta Tese, entendo que seja interessante retomar as principais ideias deste capítulo. Partindo de ferramentas vinculadas à obra de Michel Foucault e à de Paul Veyne, lancei um olhar sobre a imigração alemã ao Rio Grande do Sul, apontando para as discontinuidades, as tramas e as práticas que a marcaram. Procurei dar destaque especial aos tensionamentos desse movimento migratório e delinear o contexto que tornou possível que o ensino de português como segunda língua nas escolas das colônias alemãs se tornasse tema de acirrado debate. Saliento que não quis descobrir nem desvelar a origem ou a causa desse debate. Quis entender o que possibilitou que ele ocorresse. Doravante, no Capítulo 4, apresento a análise do material de pesquisa no que diz respeito ao ensinar e aprender português como segunda língua nas escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul entre 1900 e 1939.

4 DO ENSINAR E APRENDER A “LÍNGUA DO PAÍS”

Neste capítulo, empreendo a análise de conjunto de artigos do *Jornal dos Professores Católicos* e de *O Livro Escolar*, com o objetivo de discutir os enunciados sobre o ensino de português como segunda língua nas escolas das áreas de colonização alemã no Rio Grande do Sul que dela emergiram. Como antes mencionado, a análise do discurso em uma perspectiva foucaultiana que realize apoia-se nas considerações que o filósofo francês propõe a respeito e que, em meu entendimento, são como que ferramentas que me permitem examinar como determinadas formas de ensinar e aprender uma segunda língua fossem tomadas por corretas ou verdadeiras e que, por meio dos periódicos que compõem meu material de pesquisa, fossem difundidas entre o grupo dos professores que atuavam junto às escolas particulares nas regiões de colonização alemã no Rio Grande do Sul. Dito de outro modo, proponho-me a compreender os “processos de verdadeirização” (DUARTE, 2009, p. 24), ou seja, os mecanismos que permitiram que esses, e não outros enunciados fossem tomados como verdades indiscutíveis.

Adensando as reflexões do Capítulo 2, em que apresento e discuto as ferramentas teóricas que usarei no exame do material de pesquisa por mim estudado, indico que tomo como elemento central, em um primeiro momento, a noção de discurso, já que ela permite estabelecer os princípios que servirão de ponto de partida para esse exame. Foucault compreende o discurso

[...] 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 irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2005a, p. 54).

Penso que, do trecho acima, deva ser destacada uma ideia central: a ideia de que os discursos constroem o objeto de que falam. 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 apoia 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” (IBIDEM, 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 (IBIDEM, 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.

Quanto à forma como compreendo e lido com os enunciados sobre o ensinar e o aprender português como segunda língua, igualmente procuro acompanhar Foucault, que entende o enunciado como um “conjunto de signos, que pode ser uma frase, uma proposição, mas considerada no nível de sua existência” (FOUCAULT, 2005b, p. 152). Dito de outra forma, a análise que empreendo

é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (FOUCAULT, 2005a, p. 30).

As ferramentas teóricas discutidas no Capítulo 2 perpassam e me apoiam na análise que empreendo do material de pesquisa sobre diferentes aspectos do ensino de português como segunda língua. Indo além, lançarei mão de outros autores cujas publicações servirão, igualmente, de apoio nesta etapa de meu trabalho. Optei por organizar a análise a partir dos enunciados que dela emergiram, apresentando, para cada um deles, o conjunto de excertos correspondente. A versão original de todos os excertos presentes neste Capítulo encontra-se no Anexo III.

Início salientando que a análise do material de pesquisa me levou a compreender como o ensino e a aprendizagem do português foi se constituindo em uma questão de debate para a educação dos filhos de imigrantes de fala alemã no Rio Grande do Sul. Uma série de artigos publicados no *Jornal dos Professores Católicos* nos últimos números do ano de 1934 expressa como se estruturava esse debate e de que argumentos se lançava mão. Essa série, cuja análise considero muito produtiva para a discussão que ora empreendo, enfoca sua atenção no bilinguismo e o analisa sob variados pontos de vista.

Kreutz é um dos poucos autores que já se ocuparam da temática do ensino de português nas escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul. Em diferentes publicações (2003, 2004), aponta para aspectos metodológicos desse ensino, entre outros, para o fato de que a questão do bilinguismo, paralelamente à questão da unidocência⁶¹, foi um dos grandes desafios a serem solucionados pelas escolas comunitárias particulares das regiões de imigração alemã no estado do Rio Grande do Sul. As formas como se procurou dar conta desse impasse se delineiam, a meu ver, nos excertos que seguem.

Chamo a atenção para as perspectivas destacadas na série de artigos referida acima: inicialmente, é atribuído um determinado significado à palavra bilinguismo. Após, aborda a perspectiva das crianças, daqueles que se tornam bilíngues; segue um terceiro artigo no qual é abordada a perspectiva dos pais. As consequências de ser bilíngue e indicações didático-metodológicas para conduzir um ensino bilíngue alemão-português são os aspectos tematizados nos três últimos artigos. Ao realizar o exame desse material, algumas das ideias nele presentes são enfatizadas. A seguir, retomo-as brevemente, com o objetivo de refletir sobre as formas como foi narrado o debate sobre o ensino da *língua do país* nos artigos do *Jornal dos Professores Católicos*. O fenômeno do bilinguismo é expresso no primeiro artigo como sendo aquela situação em que uma criança ainda jovem aprende uma segunda língua conscientemente na escola ou inconscientemente fora do âmbito escolar.

Vamos nos ater à explicação mais simples e definir como bilíngue uma criança que, ainda jovem, aprende uma segunda língua além da materna. Esse aprendizado pode ocorrer de maneira consciente na escola, mas também de maneira inconsciente (e, até mesmo, indesejada) fora da escola. Quando essas crianças chegam à escola, elas geralmente têm

⁶¹ A unidocência referida por Kreutz também é indicada como desafio pelo autor de um dos excertos que compõem o capítulo que segue a este, oportunidade em que discorro sobre ela.

conhecimentos consideráveis em ambos os idiomas (JAPC, nº 6, julho de 1934, p. 2).

A forma como se daria esse aprendizado dependeria da situação linguística da comunidade em que a criança mora:

[...] a primeira forma do aprendizado acima citada é uma característica das colônias monolíngues em que as crianças, na sua maioria, escutam as primeiras palavras em português na sala de aula. A segunda forma de aprendizado, porém, ocorre em regiões com mistura de línguas, principalmente nas cidades, portanto, nos locais em que o português predomina (IBIDEM).

O texto posiciona-se de forma positiva perante o bilinguismo e o aprendizado de português, como expresso em: "A pátria das crianças é aqui, é aqui que elas viverão, trabalharão e morrerão. E elas não precisam falar a língua do país? Como é que elas deveriam proceder no contato com o governo, perante a justiça, no serviço militar sem a língua do país? Os muitos relacionamentos as colocam em contato com pessoas que só falam o português" (IBIDEM). Ele também aponta para aquela atitude que considera a mais adequada no que diz respeito aos deveres da comunidade: "Após todas essas considerações, é claro que o bilinguismo faz parte da vida de nossas crianças, [...]. Nossa tarefa é refletir sobre a questão, conhecê-la em seus mais variados aspectos e chegar às conclusões que permitam que façamos o melhor pelas crianças teuto-brasileiras por quem somos responsáveis" (IBIDEM). O texto igualmente salienta o que o bilinguismo pode significar para as crianças. "Se elas não querem ser perdedoras" (IBIDEM), segundo esse autor, elas têm de aprender o português. Em outras palavras, se a *pátria* dessas crianças era o Brasil e elas viviam em um contexto em que o alemão era a língua usada nas interações em âmbito familiar e na comunidade, eram essas as condições que possibilitavam o bilinguismo.

As posições apresentadas nesses artigos, entretanto, não eram hegemônicas no contexto da época. Como discutido por Li Wei (2000), a opinião que tinha maior destaque nos estudos sobre o bilinguismo no início do século 20 era a de que ele se constituía em uma condição negativa, pois o bilíngue não falaria nenhuma das duas línguas que aprendera corretamente. Autores como Laurie (apud WEI, 2000) e Bloomfield (IBIDEM) partiam do

princípio de que há um falante nativo ideal, perfeito, e exigiam do bilíngue a mesma performance. Embora essa ideia de um falante nativo ideal se repita nos artigos, o bilinguismo, como já indicado acima, era descrito de forma positiva, destacando-se a importância de as crianças aprenderem o português para poderem se inserir na sociedade brasileira da época. Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz e Ursula Neumann (2005), por sua vez, apontam para o fato de que, por muito tempo, a postura de pesquisadores e pedagogos perante questões de bilinguismo foi, no mínimo, paradoxal. Comentando as posições que circulavam na segunda metade do século 18, essas autoras indicam que havia aqueles que viam com bons olhos que os filhos das famílias mais privilegiadas tivessem uma formação humanística ampla, incluindo a aprendizagem de várias línguas estrangeiras: “É claro que as pessoas cultas são políglotas nessa visão. [...] O conhecimento de línguas estrangeiras era visto como comprovação de uma disposição cosmopolita, a aprendizagem e o uso de várias línguas eram naturais”⁶² (IBIDEM, p. 3). “Para as classes mais altas, era natural que o conhecimento de vários idiomas fosse parte de uma formação apurada”⁶³ (IBIDEM, p. 5). Ao mesmo tempo, os filhos de famílias menos privilegiadas não tinham acesso ao ensino de línguas estrangeiras por se partir do princípio de que não era possível que aprendessem, corretamente, duas línguas. “Para os menos privilegiados, o monolinguismo era visto sem questionamentos como o objetivo da formação escolar; todas as outras opções eram, pelo contrário, vistas como uma exigência exagerada – desconsiderando-se a língua que falavam em sua família”⁶⁴ (IBIDEM, p. 4-5). Em Myers-Scotton (2006), encontramos a mesma argumentação. Por muito tempo, segundo a autora, ser bilíngue era a marca de um grupo social privilegiado e restrito. Contemporaneamente, autores como essa linguista estadunidense indicam a tendência de ver o bilinguismo como uma situação positiva, mas somente reconhecendo-o quando se trata de línguas de prestígio, desconsiderando-se, muitas vezes, as línguas de migrantes. Ao transcorrer sobre fatores que influenciam a manutenção e a troca linguística, Myers-Scotton recorre às noções de Bourdieu de lucro simbólico e de valor simbólico e as insere em um contexto de análise do que chama de mercado linguístico (IBIDEM). Esse seria o caso, por exemplo, dos imigrantes asiáticos nos Estados Unidos. À sua língua materna, confrontada com o inglês falado no país que os acolhe, não se atribui um

⁶² No original: “Ganz selbstverständlich sind Gebildete in diesem Verständnis polyglott. [...] Die Kenntnis fremder Sprachen galt als Ausweis kosmopolitischer Gesinnung, in Aneignung und Gebrauch mehrerer Sprachen lag tiefe Selbstverständlichkeit” (GOGOLIN, KRÜGER-POTRATZ, NEUMANN, 2005, p. 5).

⁶³ No original: “Für die oberen Schichten blieb es als selbstverständlich angesehen, dass zum Gebildetsein mehrere Sprachen gehörten” (IBIDEM, p. 5).

⁶⁴ No original: “Für die wenig Begünstigten galt fraglos Monolingualität als Bildungsziel, alles andere hingegen als Überforderung – bei gleichzeitiger Nichtbeachtung ihrer schon entwickelten (Familien-) Sprachlichkeit” (IBIDEM, p. 4-5).

valor simbólico tal que favoreça sua manutenção. Sendo assim, em poucas gerações, ocorre a troca linguística e os descendentes desses imigrantes *perdem* a língua materna de seus ancestrais relativamente rápido. Maria Nilse Schneider (2008), por sua vez, discute atitudes e concepções linguísticas em uma região ainda hoje bilíngue no Rio Grande do Sul (trata-se do município de Tupandi) e aponta para a forma como professoras das escolas municipais dessa cidade se referem ao bilinguismo: a maioria das professoras entrevistadas se posiciona de maneira negativa, salientando as dificuldades dos alunos que falam tanto português como alemão. Poucas “destacaram os *benefícios sociais e cognitivos* do bilinguismo societal quando afirmam que *‘falar alemão favorece o aprendizado de uma segunda língua’*” (SCHNEIDER, 2008, p. 83) [grifos da autora].

Também chama a atenção os artigos examinados mencionarem que a língua que uma criança fala e seu *espírito* estariam fortemente ligados. “Muitos pesquisadores contemporâneos provaram que o pensar e o sentir de uma pessoa são influenciados pela língua materna, assim como essa é expressão de nosso ser mais íntimo. Ela é o par espiritual de nossos corpos que são definidos por nossos pais e avós” (JAPC, nº 6, julho de 1934, p. 2). Esse seria o sentimento dos pais, sendo corroborado pela ciência, pela psicologia. Dessa forma, a criança tenderia a adotar a língua que mais se usa em seu entorno, o que poderia levar a diferentes conformações de seu espírito. A criança buscaria por uma unidade que apagaria tudo o que é dúbio. Seguindo esse raciocínio, as escolas das colônias alemãs teriam de agir no sentido de manter o idioma alemão como o mais forte e aquele que determinaria a estruturação espiritual dos jovens, uma vez que seria com a língua materna que se transmitiria a tradição e a herança cultural, bens que não poderiam ser perdidos. Aquele que, contudo, os perdesse passaria a ser um *renegado linguístico*, pois não se adquiririam novos bens culturais por meio do aprendizado de uma segunda língua. “O *renegado linguístico* abre mão dos valores invisíveis, e, portanto, desconsiderados por pessoas sem juízo, que se escondem na língua materna. Ele abre mão das vantagens que o caráter de povo lhe oferece (pois vamos dizê-lo logo: entre as educadoras laicas dos povos nenhuma é maior ou tem mais valor do que a língua!)” (JAPC, nº 8, setembro de 1934, p. 4).

Já na idade adulta, haveria uma cisão natural. Em casa, no âmbito familiar, usar-se-ia naturalmente a língua materna. Na vida social e no contato com outros grupos étnicos, se faria uso do português, da segunda língua na situação em questão. Os pais, geralmente, ocupariam a posição daqueles que lutam pela manutenção da língua materna, sendo citados vários

exemplos de como se engajariam pela manutenção dessa em situações de bilinguismo. Também se aponta para o fato de que a segunda língua e a herança cultural a ela ligada não teriam o mesmo valor da língua materna e de sua herança. "Ele [o renegado linguístico] abre mão por se entregar à esperança enganadora de que com a outra língua adquiriria a tradição a ela vinculada, bem como as características positivas dos falantes dessa outra língua". (IBIDEM).

Como consequências do bilinguismo, esses artigos destacam que uma língua poderia atrapalhar o processo de aprendizagem da outra por ocuparem papéis de concorrentes e pela falta de tempo para dar conta da tarefa de aprender duas línguas. "Deve-se confessar que em uma escola bilíngue nenhuma das línguas realmente atinge o nível que é possível em uma escola monolíngue" (JAPC, n.º 9, outubro de 1934, p. 1). Além disso, indica que o uso de línguas diversas em diferentes contextos conduziria a conflito, uma vez que faltaria um reforço positivo à *língua da escola* quando de interações fora dessa, como no âmbito familiar por exemplo. "Desse modo, podemos constatar que a língua da escola (nesse caso o alemão) não recebe reforço na vida pública. E a língua do país, por sua vez, deixa de ser explicada e significada pela língua da escola" (IBIDEM, p. 2).

Entretanto, os artigos contemporizam tal afirmação indicando como uma língua poderia apoiar o aprendizado da outra, considerando, por exemplo, que há estruturas idênticas entre o português e o alemão que só precisariam ser ensinadas uma vez. Assim, o bilinguismo funcionaria como um *ativador da consciência gramatical* das crianças e dos jovens como apontado em: "Mesmo assim, é possível, nas primeiras quatro séries, notar claramente como a gramática do português apoia a do alemão, de modo que, quando houver um bom ensino de português, exercícios quanto à nomenclatura da gramática alemã podem ficar em um segundo plano. Atenção: da nomenclatura, não das formas em si" (JAPC, n.º 10, novembro de 1934, p. 1), ou em: "Além disso, o bilinguismo é de grande valia quando a criança tem de aprender uma terceira ou quarta língua. [...]. O grande valor do bilinguismo, que é independente de tudo o que já foi citado, se encontra no fato de que só ele leva a um domínio quase que total das duas línguas" (IBIDEM).

As teorias sobre o aprendizado de uma língua desconsiderariam, segundo os artigos, de maneira significativa, para não dizer totalmente, os fatores inconscientes, favorecendo somente os fatores conscientes. "No inconsciente (respectivamente no subconsciente), porém, cresce de forma relativamente independente do desenvolvimento do aprendizado consciente o sentido linguístico enraizado no ser humano a partir do qual nasce toda a capacidade linguística.

Esse sentido linguístico se desenvolve sem maiores esforços somente no indivíduo bilíngue que, desde sua mais tenra infância, tem contato com dois idiomas" (IBIDEM). Um monolíngue poderia vir a aprender uma língua estrangeira mais tarde; esse aprendizado, contudo, partiria de um estudo longo a que somente um grupo restrito teria acesso.

Outro processo visto como positivo é o da significação das palavras por parte de bilíngues. Segundo os artigos estudados, o bilíngue, no início do processo de aprendizagem, partiria do princípio de que há uma equivalência total de significado entre duas línguas, chegando, por fim, a compreender que tal não seria possível.

Ajuda semelhante o espírito infantil recebe na comparação dos significados das palavras. Em um primeiro momento, a criança considera as palavras como simples sinônimos, de tal maneira que a cada palavra do português corresponda uma do alemão. Mais tarde, ela aprende a reconhecer as diferenças entre os conteúdos das palavras alemãs e das portuguesas, o que, como se sabe, influencia positivamente o desenvolvimento da lógica gramatical. Claro que sinônimos na mesma língua poderiam promover o mesmo apoio, mas a necessidade de comparar palavras em duas línguas exerce uma pressão positiva no desenvolvimento dessa capacidade (IBIDEM).

O caminho sugerido para que tal aprendizado, apesar das dificuldades já indicadas, ocorresse com a menor quantidade de problemas possível é o método direto, como expresso em:

Como seu nome já diz, ele se resume ao fato de que se vai *direto* do objeto a sua denominação, sem fazer uso da palavra na língua materna do aluno. Em outras palavras, o professor mostra um objeto e usa a palavra na língua estrangeira, em várias frases que se repetem, para denominá-lo. Assim, os substantivos são aprendidos e a eles se somam, mais tarde, os verbos e adjetivos. O professor, como já foi indicado, faz uso somente da língua a ser aprendida em frases curtas em que as palavras sempre se repetem. As crianças também se acostumam a usar somente a língua estrangeira (JAPC, n° 11, dezembro de 1934, p. 3). [grifos do autor]

A leitura e a escrita, a seu turno, só seriam introduzidas mais tarde. A metodologia que se propõe para as escolas em questão era uma mescla de leitura, escrita, fala e um pouco de

gramática. Tal combinação de atividades era apontada como sendo melhor do que a pura tradução de uma língua para a outra. Por exercícios de combinação, o autor entendia atividades em que os alunos deveriam formar o maior número de frases a partir de uma lista de expressões da segunda língua indicada pelo professor. Além disso, esses artigos sugerem que as disciplinas de matemática, história e geografia do Brasil fossem ministradas em português. As aulas de religião, entretanto, deveriam ser ministradas na língua materna, em alemão: *Por outro lado, deve-se prevenir a todos quanto ao ensino de religião na segunda língua. Tal vai contra a vontade claramente expressa da igreja católica que reconheceu que a religião, como uma questão profunda e que toca o âmago da alma humana, só pode ser ministrada na língua materna (IBIDEM, p. 4).*

Por fim, o autor destaca alguns outros métodos que conheceu em viagens pelo mundo, como o método do canto e o da leitura. A posição defendida nos artigos, contudo, é de que eles não seriam produtivos para a situação no Brasil: *"Mas, como esses (e muitos outros) métodos não são de proveito para nossos professores, me satisfarei em citá-los somente. Todavia, estou aberto a oferecer maiores explicações a todos os que quiserem se envolver com eles"* (IBIDEM, p. 4-5). Entendo ser interessante apontar para os princípios básicos do método anteriormente indicado como o mais apropriado, retomando, para tal, a obra de Gerhard Neuner e Hans Huhnfeld.

O método direto foi a reação a uma metodologia de ensino presente na Europa dos fins do século XIX que se caracterizava pelo hábito de usar a tradução como ferramenta no ensino de línguas estrangeiras modernas. Na Alemanha, foi Wilhelm Viëtor quem mais se engajou por uma nova maneira de ensinar as línguas estrangeiras modernas que se caracterizasse por uma compreensão das regras gramaticais; por um aprender que seguisse os caminhos naturais de aprendizagem; pelo desenvolvimento de uma consciência linguística; pela valorização da imitação do falante nativo por parte do aluno e da repetição exaustiva de determinadas formas fixas que, dessa maneira, seriam memorizadas; por aulas ministradas somente na língua estrangeira e por um professor que assumisse o papel de, por assim dizer, um modelo linguístico para os alunos (NEUNER, HUHNFELD, 1993). No centro das aulas, estava a língua falada e não mais os textos clássicos (IBIDEM). Os autores também indicam que tais alterações profundas da maneira considerada como a correta para o ensino de línguas estrangeiras decorreriam de novas teorias linguísticas, entre outros. É no início do século XX que linguistas como Saussure, por exemplo, desenvolvem novas teorias que conceituam

língua e explicam como ela funciona a partir de novas perspectivas. No que diz respeito ao método direto, ele parte de uma visão estruturalista da língua (IBIDEM) ⁶⁵.

Como já indicado acima, um dos teóricos do método direto na Alemanha foi Wilhelm Viëtor, professor de inglês que atuou nos fins do século XIX e que se destacou por seu empenho no sentido de modernizar o ensino de línguas estrangeiras modernas nesse país. Os excertos que seguem foram extraídos de seu artigo *Der Sprachunterricht muß umkehren!* [O ensino de línguas tem de mudar!] publicado pela primeira vez em 1882.

Dos trechos que destaquei do artigo de Viëtor, podemos inferir, inicialmente, sua concepção de língua:

Seguindo, a língua é criada e conformada por meio da atividade inconsciente do todo e, assim, como a vida na sociedade, se encontra sempre em alteração e em desenvolvimento. Consequentemente, a gramática de uma língua não pode ser inserida em uma série de regras imóveis que, uma vez escritas pelos gramáticos, são tão imutáveis como as leis dos medos e dos persas. Pelo contrário, gramática é o que a sociedade dela faz; o que ontem valia, hoje está esquecido, o que hoje é correto, amanhã será errado (VIËTOR, 1882, p. 125) ⁶⁶.

Trata-se, portanto, de uma concepção que se caracterizava por ver a língua como um elemento vivo, mutável e que se estrutura a partir do uso que dela se faz. O autor também aponta para o fato de que a língua se compõe de frases e não de palavras isoladas. Essas duas características salientadas por Viëtor (a língua como um elemento que sofre alterações com o uso que se faz dela e a valorização das frases como menor unidade linguística) acabaram por influenciar a proposta de como se deveriam ensinar línguas, sejam elas a língua materna ou

⁶⁵ Contemporaneamente, trabalha-se com outros princípios e concepções de aquisição e ensino de segunda língua e de línguas estrangeiras, como se pode ler, entre outros, em Rosângela Messa (2009), que busca em Vygotsky os aportes teóricos para sua dissertação de mestrado. Nela, a autora parte de diários, de entrevistas e de provas orais de um grupo de alunos do ensino médio para investigar as formas como o dialeto falado pelos alunos influencia seu processo de aprendizado do alemão padrão.

⁶⁶ No original: “Ferner wird die Sprache gebildet und geformt durch die unbewußte Tätigkeit des Ganzen und ist wie das Leben der Gesellschaft beständig im Wechsel und in der Entwicklung begriffen. Folglich kann man die Grammatik einer Sprache nicht in eine Reihe starrer Regeln zwingen, die, einmal vom Grammatiker abgefaßt, so unabänderlich sind wie die Gesetze der Meder und Perser. Im Gegenteil, Grammatik ist, was die Gesellschaft daraus macht; was gestern in Schwung war, ist heute vergessen, und was heute richtig ist, wird morgen falsch sein. Aber vor allem besteht die Sprache, die Zwecke des Lexikographen ausgenommen, nicht aus Wörtern, sondern aus Sätzen. Man wird nie eine fremde Sprache dadurch sprechen lernen, daß man einfach lange Listen von abgerissenen Wörtern dem Gedächtnis überliefert. Kann man selbst alle Regeln der Grammatik noch dazu, so wird man, wenn es drauf und dran kommt, mit dem Aneinanderreihen der Worte und dem Verstehen von dem, was uns erwidert, bald zu Ende sein” (VIËTOR, 1885, p. 125).

línguas estrangeiras. Deixaram-se de lado hábitos típicos das aulas de língua como o aprender de cor regras gramaticais e listas de palavras descontextualizadas. E, na visão de Viëtor, se passaria a seguir o modelo de ensino por ele proposto que se caracterizava pela leitura em voz alta, como apontado em: “Na escola, o professor lê um trecho curto tantas vezes quantas forem necessárias de maneira lenta e clara, sendo que os livros dos alunos ficam fechados” (IBIDEM, p. 141) ⁶⁷; pela dedução dos significados por parte dos alunos: “Ele [o professor] indica o significado em alemão das palavras que porventura forem desconhecidas ou cuja significação não puder ser deduzida do contexto e deixa a tradução completa aos alunos que deverão ser controlados em seu afã. Somente então os livros podem ser abertos” (IBIDEM) ⁶⁸; pela tentativa de levar o aluno ao “duplo objetivo [...]: compreensão e reprodução” (IBIDEM) ⁶⁹; e por uma concepção de gramática a ser deduzida das leituras: “Mas onde fica a gramática? Ela decorre automaticamente da leitura. Em períodos não muito distanciados, deve haver uma revisão dos conteúdos já trabalhados com vínculo com determinados capítulos da gramática. O resultado deve ser sistematizado e utilizado como complemento a etapas anteriores. Que a língua estrangeira também tem de ser falada na escola, não é questionado” (IBIDEM) ⁷⁰.

Em síntese, até este ponto, os artigos que mereceram atenção têm seu foco na questão do bilinguismo, mais especificamente, na forma de bilinguismo possibilitada pela imigração alemã no Rio Grande do Sul. Em seu cotidiano, as crianças falavam alemão, sua alfabetização se dava nessa língua e o português era ensinado como segunda língua, sendo o idioma oficial do país em que viviam. Embora os fragmentos tenham apontado para a importância de se manter a língua alemã como a língua de alfabetização, também indicam a necessidade de ensinar português, garantindo que as crianças e os jovens pudessem se comunicar com sucesso nessa língua e que não fossem *perdedores*, ou seja, que fossem capazes de participar da sociedade em que viviam, a brasileira. O maior receio ao ensinar português era de que as crianças perdessem sua língua materna e os bens culturais a ela vinculados o que, de acordo com os artigos examinados, significaria uma profunda alteração de sua estrutura espiritual, de

⁶⁷ No original: “In der Schule liest der Lehrer ein kurzes Lesestück so oft als nötig langsam und deutlich vor, wobei die Bücher der Schüler geschlossen sind” (IBIDEM, p. 141).

⁶⁸ No original: “Er suppliert die deutsche Bedeutung der nicht etwa schon bekannten oder aus dem Zusammenhang sich ergebenden Wörter und überläßt die vollständige Übersetzung der natürlich wohl zu kontrollierenden Konkurrenz der Klasse. Dann erst öffnet diese die Bücher” (IBIDEM).

⁶⁹ No original: “[...] doppelte Ziel [...]: Verständnis und Reproduktion” (IBIDEM).

⁷⁰ No original: “Wo aber bleibt die Grammatik? Sie schließt sich im einzelnen schon ganz von selbst an die Lektüre an. In nicht zu großen Zwischenräumen sollte dann eine Revision des inzwischen behandelten Lesestoffes auf bestimmte Kapitel der Grammatik stattfinden und das Ergebnis systematisch zusammengestellt und zur Ergänzung früherer Aufstellungen benutzt werden. – Daß in der Schule die fremde Sprache auch gesprochen werden muß, kann gar keine Frage sein” (IBIDEM).

seu âmago. Por fim, os artigos indicam que método seria o mais adequado para o ensino de português como segunda língua nas escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul.

A discussão que empreendi do material de pesquisa, realizada desde a perspectiva da análise do discurso foucaultiano, fez emergir um conjunto de enunciados sobre o aprender e o ensinar português como segunda língua na escola: 1) O ensino de português não deveria começar muito cedo, sendo precedido pelo do alemão; 2) Era importante que a escolarização ocorresse em uma instituição em que o alemão fosse a língua de ensino; 3) A aprendizagem do português não deveria se restringir aos espaços escolares; 4) Nos primeiros contatos com o português, na escola, atividades orais deveriam predominar; 5) A tradução seria elemento importante na aprendizagem do português; 6) O material a ser utilizado nas aulas deveria ser metodológica e linguisticamente apropriado ao ensino de português, contemplando a “realidade” do aluno.

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* (JAPC, nº 3, março de 1900, p. 21).

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).

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. Para tal, elas devem traduzir do alemão ao português e vice-versa. Nas classes mais adiantadas, algumas das disciplinas como, por exemplo, história, geografia e ciências podem ser ministradas na língua do país. Saliento isso com o objetivo de revidar a crítica injusta de alguns pais que dizem ter de enviar seus filhos às escolas do governo para que lá aprendam o português. A experiência nos mostrou cem vezes que, principalmente na colônia, crianças alemãs que venham a visitar a escola do governo não aprendem a língua do país mesmo após vários 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 10, dezembro de 1908, p. 117).

No dia 26 de dezembro passado, em Santa Emília frente, teve lugar uma assembléia de professores da qual participou um bom número de colegas do distrito de Venancio Ayres. Os seguintes temas foram discutidos e acatados: Os professores católicos do município de Venancio Ayres, com o objetivo de unificar um currículo para as escolas particulares católicas, decidem:

- Usar a mesma cartilha alemã para o primeiro ano em todas as escolas,
- Usar a escrita alemã (Deutsche Schrift) nas aulas de alemão é condição básica e, portanto, deve-se desaconselhar a introdução de uma cartilha com a escrita latina,
- Como preparação para as aulas de língua portuguesa, treinar, primeiro, a escrita latina, também na medida em que ela é necessária para a escrita de palavras alemãs,
- Começar com o ensino de português após o primeiro ano quando as crianças já souberem ler e escrever em alemão,
- Não acatar a divisão da escola em uma alemã e uma portuguesa, ou seja, um dia ministrar as aulas em alemão e no outro em português, por razões pedagógicas,
- Usar preferencialmente os livros didáticos que são editados pela Associação de Professores Alemães Católicos,
- Lutar para que um 5º ano seja introduzido em todas as escolas.

Após terem sido tomadas essas decisões e terem sido esclarecidas mais algumas questões, a reunião foi encerrada por volta das 5h da tarde. Tinha sido bem sucedida e todos voltaram satisfeitos a suas casas (JAPC, nº 2, fevereiro de 1925, p. 5).

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, também pode ser verificada contemporaneamente em autores como K. Perera (2001, p.711), M. Brisk (2001, p. 696-699), M. Blanc (2001, p. 21) e J. Edwards (2001, p. 714-723). Esses linguistas, baseando-se em estudos sobre a aquisição da primeira ou 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).⁷¹

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 neste estudo: 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). E não haverá prejuízos para a nação brasileira, se suas crianças falarem muitas línguas, se os alemães preservarem sua língua, mesmo no dia em que todas as escolas dispuserem de um bom professor de português. 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 (LE, nº 30, setembro de 1930, p. 2-3).

Também o currículo de nossas escolas, assim como essas, provou ser de valor. Ele é estruturado de tal maneira que, em se tratando de crianças normais que visitem a escola por quatro anos, elas possam ser comparadas às crianças que visitam a escola fundamental alemã. 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. Para tal, elas devem traduzir do alemão ao português e vice-versa. Nas classes mais

⁷¹ No original: “By valuing the first language and culture of these children, and motivating them to learn through their mother tongue, their linguistic and cognitiv abilities are enhanced” (BLANC, 2001, p. 21).

adiantadas, algumas das disciplinas como, por exemplo, história, geografia e ciências podem ser ministradas na língua do país. Saliento isso com o objetivo de revidar a crítica injusta de alguns pais que dizem ter de enviar seus filhos às escolas do governo para que lá aprendam o português. *A experiência nos mostrou cem vezes que, principalmente na colônia, crianças alemãs que venham a visitar a escola do governo não aprendem a língua do país mesmo após vários 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).

Em terceiro lugar, *é natural que, onde se fala principalmente alemão, a língua de base para todo sucesso escolar seja a língua materna, se não quisermos que o período escolar não valha absolutamente nada. Basta imaginarmos que alguém, por querer que seu filho ou filha tímido e calado aprenda inglês, o coloque em uma escola inglesa. Talvez isso até desse certo, pois em tal escola as outras crianças já falaria inglês. Mas e em uma escola em que só o professor sabe se expressar em inglês.* (LE, nº 30, setembro de 1930, p. 2-3).

Coloca-se, assim, a pergunta: quando se deve começar com o ensino de português? Nesse sentido, mantenho os princípios de lá [Alemanha] onde pude preparar jovens à admissão no ginásio. (...) *Disso se depreende que se deve começar com o ensino de português somente quando os alunos souberem ler e escrever nos alfabetos gótico alemão e latino [nesta época, usava-se, na Alemanha, um alfabeto conhecido como deutsche Schreibrift, diferente do alfabeto latino, usado pelo português], ou seja, não no primeiro ano de escolarização. Um professor que, entretanto, o fizesse seria um monstro pedagógico. É totalmente ilógico enviar crianças alemãs desde o início de sua escolarização a escolas em que não se ensina em alemão. Infelizmente, tal ocorre com frequência (egoísmo, avareza!). A escola é nada mais que a continuação da educação iniciada pelos pais, ela deve dar prosseguimento ao que foi aprendido na casa paterna, esclarecer definições, alargar o horizonte da criança e, assim, conduzir a criança lentamente ao seu objetivo. Mas tal só é possível se a criança entender o professor. Só então se pode dar prosseguimento, construir sobre o que já existe. (Não vamos sequer comentar o fato de que a aula de religião não pode ser ministrada em nenhuma outra língua que a materna). Estamos, portanto, de acordo que o ensino da língua do país não deva iniciar muito cedo* (JAPC, nº 2, fevereiro de 1913, p. 10).

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 sua língua materna, o alemão; 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. Experiências na Alemanha, o fato de o alemão e o português, na época, usarem alfabetos diferentes e a afirmação de que uma criança que tivesse aprendido bem sua língua materna em uma primeira fase de escolarização aprenderia outras línguas sem maiores dificuldades eram igualmente apontados no decorrer da discussão empreendida nos artigos. Além disso, também há indicações sobre o que levaria algumas famílias a enviarem suas crianças às escolas em que só se falava português, ou seja, às escolas públicas. Trata-se da avareza e do egoísmo: "É totalmente ilógico enviar crianças alemãs desde o início de sua escolarização a escolas em que não se ensine em alemão. Infelizmente, tal ocorre com frequência (egoísmo, avareza!)" (IBIDEM). Provavelmente, alude-se aqui ao fato de que as escolas comunitárias nas regiões de imigração alemã eram particulares e que as famílias tinham de pagar uma mensalidade que variava de acordo com a escola e com o número de filhos de cada família que a visitavam. Se os pais fizessem a opção de enviar seus filhos à escola pública, não seria necessário pagar nenhuma mensalidade. Mas isso significaria que a língua de ensino com que as crianças seriam confrontadas a partir do primeiro dia de aula seria o português, pois era essa a língua de ensino na escola pública. E os professores das escolas públicas, via de regra, não falavam alemão, de modo que essa língua não poderia ser usada sequer como apoio em primeiros contatos com alunos que, porventura, falassem somente o alemão. Tal fato é duramente criticado, apontando para as dificuldades que tais crianças teriam de enfrentar, caso passassem a conviver em um ambiente em que não houvesse professores que falassem alemão:

Basta imaginarmos que alguém, por querer que seu filho ou filha tímido e calado aprenda inglês, o coloque em uma escola inglesa. Talvez isso até desse certo, pois em tal escola as outras crianças já falaria inglês. Mas e em uma escola em que só o professor sabe se expressar em inglês? (LE, nº 30, setembro de 1930, p. 3).

Outro argumento de que se lança mão é o fato de que a escola daria continuação à educação iniciada em casa e que a troca de idiomas seria uma quebra de tal processo que, na opinião expressa nos excertos analisados, deveria se dar de maneira uniforme e contínua em um só idioma. 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, SCHLATTER, SCARAMUCCI, 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 Carmen 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*⁷², 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” (IBIDEM, 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).

A análise dos excertos até aqui apresentados me remeteu, além dos aspectos já comentados, a leituras que fiz no Seminário Tópicos em Bilinguismo, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Língua Aplicada da Unisinos entre agosto e novembro de 2007. Entre elas, destaco o texto de Li Wei *Dimensions of bilingualism* em que a autora discorre sobre o bilinguismo na contemporaneidade e sobre a educação de crianças bilíngues. O excerto abaixo converge com a posição presente em meu material de pesquisa e aponta para a relevância da temática da educação linguística de migrantes ainda hoje, indicando que o melhor caminho para garantir o aprendizado de línguas por crianças migrantes bilíngues seria começar a alfabetização fazendo uso de sua língua materna.

De maneira similar, escolher uma língua para a educação em um país multilíngue é frequentemente problemático. Sob certos aspectos, a melhor estratégia para resolver essa questão é usar as várias línguas étnicas. Afinal,

⁷² 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.

essas são as línguas que as crianças já falam e a instrução na escola pode começar imediatamente sem ter-se de esperar que as crianças aprendam a língua oficial (WEI, 2000, p. 13).⁷³

O terceiro enunciado que emergiu da análise do material examinado se refere a 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 determinadas 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” (IBIDEM, p. 83). Nos artigos, 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]

⁷³ No original: “Similarly, selecting a language for education in a multilingual country is often problematic. In some respects, the best strategy for language in education is to use the various ethnic languages. After all, these are the languages the children already speak, and school instruction can begin immediately without waiting until the children learn the official language” (WEI, 2000, p. 13).

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).

Corroborando essa ideia de que o aprendizado teria sequência fora da escola, alguns 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:

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).

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).

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).

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, a discussão quanto à forma como melhor se daria a aprendizagem de uma língua permanece no centro das discussões do campo da Linguística. Ao debaterem o papel da interação na aquisição de segunda língua, Garcez, Schlatter e Scaramucci (2004), por exemplo, apontam para uma compreensão de aprendizagem ocorrendo na prática social (IBIDEM, p. 356) e para um entendimento de “uso da linguagem como uma ação conjunta dos participantes com um propósito social” (IBIDEM). 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” (IBIDEM). 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, Margarete 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]” (IBIDEM, 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 (IBIDEM, 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 quarto 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, 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).

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).

Ele [o ensino de português] deve ser conduzido de acordo com livrinho recentemente publicado "Sabe falar português" e se constitui de exercícios em leitura, escrita, tradução e contos, se possível, também em comunicação em língua brasileira (JAPC, nº 3, março de 1900, p. 21).

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 Huhnfeld 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, HUHNFELD, 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.

Emy 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 (IBIDEM, 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).

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).

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

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, Schlatter e Scaramucci (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).

O sexto e último 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).

Livro de português para escolas coloniais

Escrito por G. A. Büchler, professor examinado de língua portuguesa na Escola Nova de Blumenau, com desenhos de Erich Zimmermann, publicado pela Associação Escolar de Santa Catarina. Impresso por G. Artur Köhler. Blumenau 1914. 1ª impressão. 1. - 8. Mil. Temos de confirmar o que o jornal 'Deutsches Volksblatt', de Porto Alegre, escreveu sobre esse livro. *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).

Gramática da língua portuguesa do Dr. Wilhelm Rotermund

Saudamos essa obra que representa um ganho valioso para os materiais que estão a nossa disposição para o ensino da língua portuguesa. Nós a saudamos como uma chave para entrar nos segredos dessa bela língua e para descobrir sua elegância e riqueza de construção. *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.*

Se há aspectos negativos, esses seriam as reduzidas explicações dos verbos irregulares e sua conjugação, que, mesmo para os conhecedores da língua do país, ainda causam dificuldades. Uma tabela da conjugação completa desses verbos não seria um meio desprezível para o aprendizado da língua do país nem para a explicação de alguns conceitos, mas sim um acréscimo de valor para essa obra. *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).

O autor do "Livro de leitura e exercícios para aprendizagem da língua portuguesa", que foi escolhido como livro oficial da Associação, pediu a palavra à assembléia para falar sobre a nova ortografia do português que nele se encontra. O 'Schäferbuch', como é chamado pelo povo, foi aceito positivamente em todos os lugares e recebeu críticas positivas em jornais e revistas. A única crítica negativa refere-se à ortografia. Pois essa não é usada em praticamente nenhum outro livro escolar nem na vida social. Portanto, a assembléia achou aconselhável que o autor, na ocasião de uma nova edição, voltasse a usar a ortografia antiga (JAPC, nº 4, abril de 1923, p. 3).

Na sua nova edição, a obra "Leselust" traz alguns capítulos da gramática de Schäfer. *Considero isso muito cedo em muitas situações de ensino. De acordo com o que expressei anteriormente, tal opinião será facilmente compreendida* (JAPC, nº 10, outubro de 1930, p. 3).

Minha Língua - Cada escola teuto-brasileira toma a si a tarefa de fomentar e preservar a língua do país de maneira simples e objetiva. Infelizmente, os resultados neste sentido ainda não podem ser considerados como suficientes. *Como motivo principal, poder-se-ia tomar a falta de materiais didáticos para tal tarefa que respondam às necessidades do ensino de português. Novos livros são, portanto, bem*

vindos quando, como a nova obra 'Minha Língua' de Ebling-Rotermund, não desconsideram os princípios da aula moderna. Essa obra tem a vantagem de permitir ao aluno se 'movimentar' rapidamente na língua do país.

Em especial, o professor da colônia se alegrará com essa obra. A falta de materiais didáticos de qualidade no que diz respeito aos aspectos pedagógicos e o fato de que muitos professores tiveram de aprender português sozinhos são reconhecidamente os maiores obstáculos do desenvolvimento das aulas de português. A obra 'Minha Língua' mostra a professores e alunos o caminho para o domínio da língua do país e é recomendada para uso em todas as escolas. A Editora Rotermund mostrou, por meio dessa obra, o quanto trabalha pelo desenvolvimento dos materiais de ensino para as escolas teuto-brasileiras (LE, nº 44, dezembro de 1933, p. 15).

Minha Língua

O Senhor A. Spillmann, professor de língua portuguesa na Escola Normal de Hamburgo Velho, apresenta a seguinte crítica no Jornal dos Professores Católicos, número de novembro, sobre 'Minha Língua', livro para o ensino de português nas escolas alemãs no Brasil, escrito por Ebling-Rotermund e editado pela Editora Rotermund & Co. de São Leopoldo:

Tão importante quanto a língua alemã em nossas escolas teuto-brasileiras é a língua portuguesa. Ela, de maneira nenhuma, deve ser deixada de lado. Seu aprendizado, entretanto, está ligado a algumas dificuldades, pois, para nossos alunos, ela é geralmente uma segunda língua ou uma língua estrangeira.

Um material rico se encontra nessa obra à disposição do professor se ele próprio dominar a língua do país. Infelizmente, alguns de nossos professores não estão preparados para a tarefa de educar cidadãos trabalhadores e motivados para nosso país, pois eles mesmos não dominam a língua portuguesa.

A Editora Rotermund & Co., que já prestou tantos serviços valiosos no que diz respeito ao sistema escolar, também foi extremamente prestativa ao editar esse livro.

Uma primeira parte de 'Minha Língua' já foi publicada. A obra completa deve se constituir de 4 a 5 tomos, preparados por Ebling-Rotermund e revisados, em seus aspectos metodológicos, pelo reconhecido pedagogo L. Tochtrop. *Tendo em mão tal livrinho, pode-se almejar uma real simplificação da aprendizagem da língua do país. Uma língua só pode ser aprendida a partir de si mesma. O aluno tem de pensar nela. 'Minha Língua' faz jus metodicamente e linguisticamente a esses preceitos.* Quem analisar a obra se dará conta: Graças a Deus, finalmente um livro de 65 páginas por 2\$000 que também pode ser usado na simples escola da colônia e que chega com o feliz anúncio: *'Chega de métodos velhos e antiquados'* (LE, nº 45, março de 1934, p.15). [grifos do autor]

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).

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 Cláudia 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” (IBIDEM, p. 171), a saber, “a importância de se trabalhar com a ‘realidade’ do aluno na escola” (IBIDEM, p. 21). Aprofundar-me nessa discussão acerca da importância da valorização da realidade do aluno em sala de aula extrapolaria a temática de minha tese, 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, resalto discussões do campo da Educação Linguística que se ocupam dessa temática.

Linguistas como K. Perera (2001), M. MacLure (2001) e J. 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 (IBIDEM) 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 (IBIDEM, 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 (IBIDEM, 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 (IBIDEM, 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” (IBIDEM, p. 145). Em síntese, tanto no campo da Linguística 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.

Passo, agora, a comentar um último artigo, reproduzido em sua totalidade nos anexos, que indica o programa de ensino a ser seguido nas aulas de português como segunda língua. Publicado em abril de 1938, ele se destaca por enfatizar uma alteração importante nas sugestões do *Jornal dos Professores Católicos*, uma vez que aponta para o início do ensino de português como segunda língua já no primeiro ano, paralelamente à alfabetização em língua alemã. A emergência dessa mudança de posicionamento pode ser atribuída às novas configurações políticas e à nova legislação para o funcionamento das escolas particulares em regiões de imigração européia no Brasil. Como discutido no Capítulo 2, a Campanha de Nacionalização conduzida pelo governo de Getúlio Vargas e as reações à nova legislação por parte das escolas nas regiões de imigração alemã possibilitaram que novas posições quanto ao ensino de português como língua estrangeira passassem a circular nos periódicos que compõem o material de pesquisa deste estudo bem como que novas práticas viessem a se destacar. As diversas leis que incrementaram a influência do governo sobre as escolas dos imigrantes, principalmente no que diz respeito ao ensino de português e à inserção desse idioma como língua de ensino, emergiram de uma configuração em que o governo federal definiu uma nova política educacional almejando possibilitar a todos os jovens brasileiros

uma formação básica, incrementar o ensino técnico, bem como fomentar a formação de uma nação brasileira, entre outros, por meio da nacionalização das escolas dos imigrantes.

Além da indicação do período apropriado para o início do ensino de português, são listados os conteúdos a serem ministrados nas aulas de português como segunda língua. Eles deveriam ser: o vocabulário necessário no dia-a-dia, a gramática, a conversação, a ortografia, a leitura e a composição. Mais tarde, no terceiro e quarto anos, aulas de história e geografia do Brasil também poderiam ser ministradas em português. Por fim, aponta para que história e geografia do Brasil deveriam, igualmente, ser ministradas em português e para os conteúdos gramaticais a serem ensinados.

Ao finalizar este capítulo, em que discuti os seis enunciados que emergiram da análise que empreendi do *Jornal dos Professores Católicos*, bem como diversas facetas do debate que se estabeleceu em torno da melhor maneira de ensinar o português como segunda língua nas escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul, sinto que se faz necessária uma breve síntese do que até agora discuti. Entendo que, no material de pesquisa, há sugestões a serem seguidas no ensino de português como segunda língua, que terminam por apontar para um modelo de ensino de língua que se entendia como sendo o correto, ou talvez, o mais adequado ou, ainda, aquele que poderia ser concretizado nas escolas das colônias alemãs. Esse modelo se caracteriza por um número reduzido de aulas por semana, por exercícios de tradução, pela valorização do cotidiano dos alunos e, digamos assim, por resultados no aprendizado que poderiam ser melhorados no contato com falantes de português da mesma faixa etária dos alunos. O material didático a ser usado, os princípios didáticos a serem valorizados, os objetivos e as limitações desse modelo são enfatizados e têm, no contexto da análise que empreendo, significado emblemático, uma vez que apontam para a existência de um programa para as aulas de português, programa esse que também se encontra no *Jornal dos Professores Católicos* para outras disciplinas escolares.

Um último elemento que merece destaque neste capítulo é o fato de que o debate se centra na decisão de ensinar ou não a *língua do país* nas regiões de colonização alemã no Rio Grande do Sul. Do que pude apreender de minha análise, não havia grandes tensionamentos quanto às questões de cunho metodológico. Eram feitas indicações de como se deveriam conduzir as aulas de português e, aparentemente, não havia controvérsias quanto a isso. A controvérsia que emerge residia, como já indicado, quanto à decisão de ensinar ou não português como segunda língua, que será discutida no próximo capítulo.

Por outro lado, em artigos publicados no período que corresponde ao Estado Novo, podem ser constatadas alterações em algumas das propostas feitas inicialmente. Destacam-se, por exemplo, alterações no que diz respeito à carga horária a ser dedicada ao ensino de português. Essas alterações se dão quando a pressão do governo brasileiro no sentido de aumentar-se a carga horária de português cresce e as escolas, apoiadas pela Associação Católica de Professores, optam por colocar em prática as sugestões ou as novas legislações para poderem garantir seu funcionamento. A sugestão de que as aulas de português como segunda língua iniciassem já na primeira série também pode ser constatada em textos mais tardios e se constitui, da mesma forma como o aumento da carga horária semanal de português, em uma reação às demandas do governo brasileiro.

No capítulo que segue, continuo a análise do material de pesquisa, agora examinando questões de política linguística.

5 DA POLÍTICA LINGUÍSTICA

No capítulo anterior, discuti questões vinculadas ao ensinar e aprender português como segunda língua. A partir de agora, em uma segunda etapa da análise do material de pesquisa, foco minha atenção em outros enunciados que emergiram do exame que empreendi do *Jornal do Professores Católicos* e dos dois outros periódicos escrutinados.

Como busquei mostrar no Capítulo 2, apoiada em historiadores contemporâneos tais como Cunha (1995), Tramontini (2000) e Witt (2007), estou considerando que o grupo dos imigrantes de fala alemã que se estabeleceu em diversas regiões do Rio Grande do Sul não era homogêneo. Embora alguns tenham se instalado em comunidades em que a predominância de falantes de alemão era notória, muitos não viviam isolados da sociedade brasileira da época. Pelo contrário, estabeleceram-se em centros urbanos e mantiveram intenso contato com brasileiros, portugueses, italianos, franceses e indígenas.

Minha investigação aponta para o fato de que a necessidade de aprender a *língua do país* foi suscitada pela interação com esses outros grupos étnicos que compunham a sociedade brasileira de então. No *Jornal dos Professores Católicos*, mas não somente nele, recorrentemente há menção de que parte dos imigrantes de fala alemã no Rio Grande do Sul se viu confrontada com essa necessidade pouco tempo após sua chegada ao Brasil. Aqueles que vieram se estabelecer nos centros urbanos em que viviam outros grupos étnicos sentiram a necessidade de negociar, de participar da vida política e social, bem como de lutar por seus direitos. Assim, instalou-se um debate acirrado quanto aos significados atribuídos ao ensinar e ao aprender português como segunda língua nas escolas mantidas por esses imigrantes, envolvendo principalmente o temor de que a apropriação dessa segunda língua pudesse comprometer a preservação de sua cultura teuta.

Proponho, também, retomar uma noção já discutida no Capítulo 2, a saber, a noção de *prática*, enfatizando o significado a ela atribuído pelo historiador Paul Veyne. Entendo que ela permite que se olhe de outro ponto de vista para o conflito vivenciado pelos imigrantes de fala alemã ao se verem confrontados com a necessidade de aprender o português. Como já referenciado anteriormente, Veyne, seguindo Foucault, atribui ao termo *prática* o significado de aquilo que as pessoas fazem, de suas ações (VEYNE, 1995). Esse ponto de vista me parece produtivo para a análise que realizo. Aponto para a maneira como Veyne descreve a forma

com que Foucault lidou com a História, fazendo exatamente aquilo que historiadores antes dele já tinham feito: falar “do que fazem as pessoas” (IBIDEM, p. 160), ou seja, falar justamente das práticas. Mas Foucault, de acordo com Veyne, o fez com uma acurácia não experimentada anteriormente. Na visão de Veyne, Foucault fez História “arrancando-lhe [à prática] a veste drapeada“, de forma que “a mostra como é verdadeiramente” (IBIDEM). “[...] partir do detalhe das práticas, do que se fazia e se dizia, e fazer o esforço intelectual para explicitar seu discurso” (VEYNE, 2008, p. 19)⁷⁴ é, com certeza, uma tarefa bem mais difícil, mas, também, “mais fecunda” (IBIDEM)⁷⁵. Quanto às maneiras de lidar com o discurso, Veyne comenta que “[s]e o historiador ocupa-se não do que fazem as pessoas, mas do que dizem, o método a ser seguido será o mesmo; a palavra *discurso* ocorre tão naturalmente para designar o que é dito quanto o termo prática para designar o que é praticado” (VEYNE, 1995, p. 160). [grifos do autor] Já em sua obra *Foucault, sa pensée, sa personne*, Veyne (2008) destaca outros aspectos da obra de Foucault como historiador. Aponto para a centralidade da noção de singularidade:

Ora, todos os fenômenos são singulares, todo fato histórico ou sociológico é uma singularidade; Foucault pensa que não existem verdades genéricas, transhistóricas, pois os fatos humanos, atos ou falas, não provêm de uma natureza, de uma razão que seria sua origem, nem refletem fielmente o objeto ao qual se referem (IBIDEM, p. 21-22).⁷⁶

No entendimento de Veyne, as singularidades foram evocadas por Foucault “usando termos como discurso, mas também, práticas discursivas, pressupostos, epistema, dispositivo...” (IBIDEM, p. 23)⁷⁷. Perceber justamente essas singularidades debaixo das continuidades enganosas seria, segundo Veyne (IBIDEM), a tarefa do historiador foucaultiano. E foi pensando que outros poderiam realizar estudos históricos que se inspirassem em suas teorizações que Foucault sugeriu que se vissem suas obras como “caixas de ferramentas” e não como construções finalizadas. Assim, pensava ele, seu desejo de ter “alunos” se realizaria.

⁷⁴ No original : “[...] partir du détail des pratiques, de ce qui se faisait et se disait, et faire l’effort intellectuel d’en expliciter le discours” (VEYNE, 2008, p. 19).

⁷⁵ No original : “plus fécond” (IBIDEM).

⁷⁶ No original: “Or tous les phénomènes sont singuliers, tout fait historique ou sociologique est une singularité; Foucault pense qu’il n’existe pas de vérités générales, transhistoriques, car les faits humains, actes ou paroles, ne proviennent pas d’une nature, d’une raison qui serait leur origine, ni ne reflètent fidèlement l’objet auquel ils renvoient” (IBIDEM, p. 21-22).

⁷⁷ No original: “[...] par les mots de discours, mais aussi de pratiques discursives, de présupposés, d’épistèmè, de dispositif...” (IBIDEM, p. 23).

Aproximando tais reflexões quanto ao fazer História contemporaneamente de minha investigação, entendo que, na situação de contato entre diferentes grupos étnicos e linguísticos que se configurou no Rio Grande do Sul no início do século XX, delineiam-se determinadas *práticas* sociais e linguísticas que nos apoiam na compreensão das condições de possibilidade para o estabelecimento do acirrado debate quanto ao ensinar e aprender português como segunda língua. A vontade de participar da vida social, econômica e política brasileira estava, em minha opinião, profundamente relacionada a práticas linguísticas que até então eram desconhecidas para os imigrantes, uma vez que essa participação teria de se dar em língua portuguesa. Sendo assim, os imigrantes se viram impelidos a modificar suas práticas e a ensinar e aprender português em suas escolas comunitárias. Os excertos apresentados neste capítulo apontam para essa argumentação, cuja elaboração foi possível a partir da constatação da recorrência, no conjunto do material de pesquisa, das ideias que lhe dão suporte.

No *Jornal dos Professores Católicos*, os artigos que enfocam o debate sobre o aprender e o ensinar português como segunda língua me levaram a concluir que esse debate não se apresentava de modo isolado. Ao contrário, estava imbricado com questões vinculadas ao que, em um registro da época, era denominado pelos imigrantes como religiosidade, germanidade e nacionalidade. Especificamente, a preocupação com a perda da assim denominada identidade alemã (marcada, segundo pude apreender da análise que realizei, pela língua alemã e pela religiosidade), as subvenções oferecidas pelo governo do Rio Grande do Sul às escolas das colônias alemãs e a formação dos professores que viessem ministrar português nessas escolas são temas recorrentes no material examinado. Também se fazem presentes discussões quanto ao conceito de língua que circulava nos periódicos estudados.

A reflexão provocada pelo material de pesquisa me fez relacionar algumas das temáticas nele referidas à produção de Bonny Norton (2000). Essa linguista canadense discute a aprendizagem de inglês por mulheres imigrantes das mais diversas regiões do mundo no Canadá contemporâneo. Seu argumento central é “que os teóricos da aquisição de segunda língua lutaram para conceituar a relação entre o aprendiz de uma língua e o mundo social, pois eles não desenvolveram uma teoria compreensiva que integrasse o aprendiz de uma língua e o contexto social” (IBIDEM, p. 4)⁷⁸. Entendo como muito interessante o destaque que Norton dá ao contexto social daquele que aprende uma segunda língua, uma vez que é

78 No original: “The central argument of this book is that SLA [second language acquisition] theorists have struggled to conceptualize the relationship between the language learner and the social world because they have not developed a comprehensive theory of identity that integrates the language learner and the language learning context” (NORTON, 2000, p. 4).

justamente a necessidade do uso dessa língua em interações, ou seja, em ações em diversos contextos sociais, que conduziria o imigrante à decisão de aprender.

Posteriormente, Norton aponta para as motivações que levam imigrantes a aprenderem a língua oficial do país em que habitam:

Se aprendizes investem em uma segunda língua, eles o fazem com o entendimento que adquirirão uma escala mais ampla de recursos simbólicos e materiais, que, por sua vez, aumentarão o valor de seus capitais culturais. Aprendizes esperam ter um retorno positivo de tal investimento – um retorno que lhes dará acesso a recursos inalcançáveis até o momento (IBIDEM, p. 10).⁷⁹

Cynthia Campos (2006), por sua vez, aponta para motivações semelhantes ao estudar a questão da língua entre os imigrantes de fala alemã em Santa Catarina. Ela ressalta o fato de que, para esses imigrantes,

[a] língua era um elemento de identificação, mas havia que se aprender a língua portuguesa, pois esta dava a eles [os imigrantes] possibilidades concretas de sobrevivência. A cidadania brasileira era alguma coisa muito objetiva, muito prática. Era algo que poderia reverter no reconhecimento de seu trabalho e de sua contribuição ao Brasil (CAMPOS, 2006, p. 206).

As ideias que destaco a seguir são, a meu ver, centrais no que diz respeito à forma como se conduziu o debate quanto à decisão de ensinar ou não a *língua do país* nas escolas das colônias alemãs no Rio Grande do Sul. Seguindo Norton (2000) e Campos (2006), proponho que se compreendam as iniciativas dos imigrantes de fala alemã no Rio Grande do Sul de aprenderem o português como segunda língua como um *investimento* cujo retorno positivo seria a possibilidade de participarem da vida social, política e econômica desse Estado. Início ressaltando as motivações dos imigrantes de fala alemã para aprenderem o português como segunda língua⁸⁰. Após, aponto para a política linguística que emergiu de meu exame do material de pesquisa, compreendida, neste estudo, como a implementação de

79 No original: “If learners invest in a second language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic and material resources, which will in turn increase the value of their cultural capitals. Learners expect or hope to have a good return on that investment – a return that will give them access to hitherto unattainable resources” (IBIDEM, p. 10).

80 Os excertos extraídos do material de pesquisa para este Capítulo encontram-se, em sua versão original, no anexo IV.

um “planejamento explícito e manifesto em relação ao uso da língua”⁸¹, em concordância com as posições de Kendall King e Aubrey Logan-Terry (2008, p. 6).

A análise do material de pesquisa indica que seria muito importante para os imigrantes aprender português:

[...] O que devemos fazer em relação à língua portuguesa? Devemos aprendê-la. Não são necessárias grandes discussões. Assim como queremos nos adaptar de maneira apropriada à situação local, também aprenderemos português, na medida em que precisamos dele em cada posto e em cada profissão. A base para tal deve ser construída na nossa escola primária (JAPC, nº 8, outubro de 1924, p. 9).

Entretanto, também são apontadas as dificuldades que tal ensino representaria:

Em todas as colônias alemãs, os pais desejam que seus filhos tenham aulas de português. Esses desejos não devem ser desconsiderados e todo professor consciente de suas tarefas tentará respeitá-los. Mas eu gostaria de alertar quanto ao exagero no que se refere ao ensino de português nas escolas alemãs das nossas colônias. A língua portuguesa, embora seja a língua do país da nossa nova pátria, será sempre uma língua *estranha* (? A Redação) para as nossas crianças. Sua língua materna é o alemão. Para essa seus órgãos fonadores são desenvolvidos desde a infância e trata-se de uma exceção quando um alemão de nascimento fala o português de tal maneira que não se pode distingui-lo de um luso. [...] Nossos fonemas guturais e palatais são *estranhos* à língua portuguesa, uma situação que traz certas dificuldades ao alemão que aprende a língua do país (JAPC, nº 10-11, outubro-novembro de 1903, p. 78-79).

A experiência nos mostrou cem vezes que, principalmente na colônia, crianças alemãs que venham a visitar a escola do governo não aprendem a língua do país mesmo após vários anos. Pois o português, que lhes é tão *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).

Além de se ocuparem do questionamento quanto à propriedade de se ensinar ou não a *língua do país*, os excertos acima sinalizam mais um aspecto interessante do debate. Neles, é

⁸¹ No original: “explicit and overt planning in relation to language use” (KING, LOGAN-TERRY, 2008, p. 6).

recorrente o uso da expressão *estranho(a)* ao fazerem referência tanto ao português como ao alemão. Entendo que algumas teorizações do sociólogo Zygmunt Bauman são produtivas para a discussão desses excertos, especificamente as noções de *pureza, ordem e estranho(s)* (BAUMAN, 1998).

Primeiramente, é importante salientar que Bauman, na obra *O mal-estar da pós-modernidade*, atribui a qualidade de estranho(s) àqueles que, por exemplo, são imigrantes em um determinado país, àqueles que vieram de outro lugar. Nos dois primeiros excertos acima apresentados, há uma inversão dessa ótica, pois são os imigrantes, ou seja, aqueles que vieram de outro lugar, que denominam a língua oficial do país que os acolhe de *estranha*. Contudo, há um excerto em que é ao idioma alemão que se atribui o significado de estranho, mais especificamente, os fonemas do alemão são apontados como estranhos em relação aos fonemas do idioma português. Estabelece-se, assim, em parte dos excertos, a possibilidade de uma perspectiva um pouco diferente do proposto por Bauman, mas que, entendo eu, enriquece as reflexões que faço nesse estudo.

Seguindo Bauman (1998), podemos apontar para o uso da denominação *estranho* como uma maneira de *preservar a ordem* vigente, como uma maneira de manter inalterada uma situação que traz conforto e tranquilidade. O autor enfatiza que a tríade *pureza, limpeza e ordem* tem papel determinante na produção de *estranhos*. E os estranhos são aqueles que, por sua forma de agir e pensar, questionam a ordem que impera, são aqueles que *sujam* a sociedade e que trazem a desordem. Dessa maneira, eles se tornam um risco.

Da mesma forma, todas as preocupações com a pureza e a limpeza que emergem dessa análise são essencialmente semelhantes. Varrer o assoalho e estigmatizar os traidores ou expulsar os estranhos parecem provir do mesmo motivo de preservação da ordem, de tornar ou conservar o ambiente compreensível e propício à ação sensata (IBIDEM, p. 16-17).

Bauman igualmente aponta para o fato de que nomear algo, um ser humano, por exemplo, de estranho é um mecanismo posto em ação por determinados grupos que procuram proteger sua forma de vida, que tentam manter certo *status quo* e que, assim, se opõem a alterações de suas rotinas. O estranho sempre é aquele que, por algum motivo, não se enquadra nos padrões estabelecidos e que, assim, os põe em questão. Em concordância com o pensamento de Bauman, podemos inferir que, em muitas situações, ao português era atribuído

o significado de algo que viria interferir nas práticas linguísticas usuais nas colônias alemãs. E, resistindo a tal interferência, os imigrantes o classificavam como *estranho*.

Encontrar a expressão *estranho* nos excertos escolhidos remeteu-me também a um texto de Maria José Coracini (2003), linguista brasileira que discute, entre outras, as noções de língua materna e língua estrangeira. Em artigo de sua autoria, (CORACINI, 2003) apresenta de forma resumida diversos métodos já usados no ensino de língua estrangeira e chega à conclusão de que todos eles partem do pressuposto de um sujeito único, centrado e racional, fazendo, assim, desaparecer o conflito que a autora entende existir entre língua materna e língua estrangeira (IBIDEM). Ainda no mesmo texto, debate conceitos de língua estrangeira, dizendo:

E língua estrangeira? Teria ela uma única acepção? Também não, já que há situações diferentes em que se ensina a língua estrangeira, também chamada por alguns de segunda língua, nome que se dá sobretudo quando sua aprendizagem ocorre em contexto de imersão. É o caso, por exemplo, dos imigrantes que aprendem a língua do país para o qual emigraram ou dos indígenas, ao aprenderem a língua oficial do país onde nasceram. Há, ainda, graus diferentes de estrangeirização, de estranhamento ou, como querem alguns, de distanciamento. É, aliás, muito comum imputar-se à língua estrangeira essa sensação de estranhamento; afinal, trata-se de uma língua “estranha”, língua do outro, do desconhecido (IBIDEM, p. 145-146).

Coracini (IBIDEM), assim como outros pesquisadores que se dedicam à temática do ensino de línguas estrangeiras contemporaneamente, propõe que não se parta de um sujeito único ao se discutir tal ensino, mas sim de um sujeito cindido, conflituado, pois esse seria o sujeito que se vê confrontado com a língua estrangeira ou segunda língua.

A língua estrangeira é a língua “estranha”, a língua do estranho, do outro. Tal estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração. No primeiro caso, é o medo da despersonalização que sua aprendizagem implica, medo do estranho, do desconhecido, medo do deslocamento ou das mudanças que poderão advir da aprendizagem de uma outra língua. O medo pode, em circunstâncias particulares, bloquear a aprendizagem, impondo uma barreira ao encontro com o outro, dificultando e, por vezes, impedindo uma aprendizagem eficaz e prazerosa (IBIDEM, p. 149).

A afirmação de que a língua portuguesa é uma estranha para os imigrantes de fala alemã e seus descendentes também me fez retomar a reflexão quanto a um dos enunciados destacados no capítulo anterior, a saber, ao fato de que a aprendizagem do português não deveria se restringir aos espaços escolares. Seguindo a argumentação de que a língua portuguesa seria uma língua estranha, é mencionado em um dos artigos do *Jornal dos Professores Católicos*: "É infantil acreditar-se que os alunos das nossas escolas comunitárias poderiam, durante o curto período de escolarização, ser tão incentivados que dominassem a língua estrangeira oralmente, e muito menos por escrito" (JAPC, nº 12, dezembro de 1908, p. 117). Nas escolas, portanto, oferecer-se-iam "os fundamentos para um aprendizado posterior" (IBIDEM). A partir desses fundamentos, os alunos continuariam aprendendo, principalmente, no contato com falantes nativos do português, no contato com outras crianças na rua, fora da escola. Entendo que se estabelece, assim, uma dicotomia. Separa-se, afasta-se o processo de aprendizagem do português como segunda língua em sala de aula do processo de aprendizagem que ocorre fora dessa, na comunidade, com falantes nativos. Indica-se que, na sala de aula, pouco se poderia alcançar. A aprendizagem daquilo a que se atribui a qualidade de estranho se daria, portanto, fora do ambiente e do cotidiano da escola.

Outro aspecto destacado nos artigos é a maneira, a forma, como neles é denominada a língua falada no Brasil. A expressão mais usada é a *língua do país*, em alemão, *die Landessprache*, como indica o excerto que segue:

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 dessa (JAPC, nº 3, março de 1903, p. 20).

Ou seja, se valoriza o vínculo da língua com o país Brasil e não se destaca o fato de se tratar do português ou, como denominado em outros textos, brasileiro.

Feitas essas considerações, apresento, a seguir, os enunciados relacionados à política linguística do ensino de português como segunda língua que emergiram da análise que empreendi: 1) As crianças das escolas da imigração alemã, sendo brasileiras, deveriam

aprender português, porém, era necessário garantir o direito de os imigrantes e seus descendentes manterem sua língua materna; 2) Uma língua seria o resultado do uso que dela se faz e um direito pessoal; 3) A formação dos professores para as escolas da imigração alemã deveria considerar que a esses caberia ensinar o português.

Acompanhando Blanc (2001), destaco o papel da educação como uma ferramenta fundamental no planejamento linguístico, significado por ele como uma “interferência nas relações de status existentes entre as línguas e seus falantes e o uso de uma ou mais línguas para fins oficiais”⁸² (IBIDEM, p. 20). Estou ciente de que os artigos que ora examino eram endereçados aos professores que trabalhavam nas escolas das colônias alemãs no Rio Grande do Sul e que não se pode afirmar que as verdades que neles circularam visavam estabelecer nem expressar um planejamento linguístico que determinasse o funcionamento de todas as escolas nesse Estado. Mas entendo que, se considerarmos o grupo dos imigrantes de fala alemã, havia a tentativa de propor uma determinada forma de lidar com as duas línguas significativas para esse grupo, o alemão e o português, estabelecendo um planejamento linguístico. Os excertos que transcrevo a seguir referem-se ao primeiro enunciado destacado acima: todos os brasileiros deveriam aprender português; porém, os imigrantes deveriam ter o direito de manter sua língua materna. 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. Mas não é tarefa do Estado impedir os cidadãos de realizar tais objetivos. E ele faz exatamente isso ao dificultar a escolarização através da proibição do sistema privado de ensino. [...] Pode-se, até mesmo, duvidar que escolas públicas alcancem os mesmos resultados, pois a maior parte das crianças tem de aprender o português primeiro e isso exige um trabalho muito maior do que o até o momento realizado pelas escolas [...]. (LE, nº 34, maio de 1931, p. 3) [grifos do autor]

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).

⁸² No original: “[...] interfering with the existing status relations between the languages and their speakers and using one or more languages for official purposes” (BLANC, 2001, p. 20).

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).

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.

O segundo 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).

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 (IBIDEM).

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 (IBIDEM).

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 encontrada por estados em que várias línguas eram faladas e que procuravam por uma solução para seus problemas de comunicação (IBIDEM). 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, Krüger-Potratz e Neumann (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 D. Laitin (2001) e Dieter 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 (IBIDEM) 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” (IBIDEM, p. 652)⁸³. 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 (IBIDEM).

O terceiro enunciado que emergiu de minha análise 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 assembléias gerais, bem como nas regionais, essa disciplina foi alvo de acirradas discussões. Na região de São Leopoldo não falta, na assembléia 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).

⁸³ No original: “[...] an aura that all inhabitants of the state form a natural community” (LAITIN, 2001, p. 652).

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).

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).

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).

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, nº1-2, p. 1). 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 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)⁸⁴.

⁸⁴ 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).

Entre pesquisadores brasileiros, destaco as teorizações de Marilda 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, Sociolinguística (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 em muitos dos lugares onde farão sua prática docente (IBIDEM, p. 404).

Outra discussão que se sobressai no material de pesquisa examinado se refere ao debate quanto às subvenções oferecidas pelo governo brasileiro às escolas das colônias alemãs que aceitassem ministrar determinado número mínimo de horas de português por semana. Evidencia-se o posicionamento dos autores quanto à vinculação das subvenções a um ensino intensivo de português nas escolas das colônias alemãs. Dos trechos abaixo, pode-se inferir que, embora os autores se expressem a favor do recebimento de subvenções, não havia a disposição de ensinar duas horas de português por dia nem de aceitar fiscalizações por parte de órgãos do governo em outras atividades que não fossem o ensino da *língua do país*. A manutenção da autonomia era cara a essas escolas:

Paralelamente a tudo isso mais uma questão! Devemos aceitar subvenções do governo para nossas escolas? É conhecido que o governo não se negaria a conceder apoio a escolas alemãs sob certas condições. Também essa questão merece profunda reflexão. A condição principal que o governo impõe é que se ensine português nas escolas que vierem receber algum tipo de subvenção. E isso pode ser aceito com tranquilidade, pois vai ao encontro da tarefa de nossas escolas que é de transmitir às crianças que as frequentam conhecimentos da língua do país. Também uma fiscalização das escolas por órgãos do governo poderia ser aceita, com a condição de que se restringisse ao ensino de português e não se imiscuisse na autonomia de nossas escolas (JAPC, nº 1, janeiro de 1909, p. 11).

Os argumentos apresentados também indicam que seria problemático, na perspectiva das escolas, vincular a subvenção ao uso de português por parte dos alunos, pois esses,

aparentemente, não falavam esse idioma fora do espaço escolar. São apontadas como causas de as crianças usarem o alemão para se comunicarem o fato de não irem à escola regularmente e o curto período durante o qual acompanham as aulas:

A "Deutsche Zeitung", que geralmente aplaude a todas as determinações do governo, escreve a respeito:

O presente decreto, que em seu caráter geral deve ser bem recebido, parece-nos apresentar um problema de lógica. No início, afirma-se que, pelas subvenções, se garantiria a expansão da língua do país, com o que todos têm de concordar, já que não se fala, paralelamente, em uma repressão da língua dos alunos. Mas, no Artigo 1, lê-se que, nas escolas que vierem a receber a subvenção, os alunos têm de falar português; o domínio relativo do português, portanto, já é exigido para a liberação da subvenção, quando o correto seria exigir das escolas que introduzissem o português em seu currículo e, após um período não muito curto - devido ao comparecimento bastante irregular dos alunos na escola - exigir conhecimentos práticos mínimos da língua do país (JAPC, nº 11, novembro de 1909, p. 131).

Por fim, é destacado o argumento de que o português é útil, mas não absolutamente necessário. Para constatá-lo, bastaria olhar para o *passado da germanidade* no Brasil.

Também foram discutidas as últimas decisões do governo federal quanto à subvenção de escolas. Como o Senhor Schüler, Superintendente, se encontrava presente, um membro aproveitou-se da oportunidade e perguntou-lhe quantas horas por semana, ou por dia, de língua portuguesa teriam de ser ministradas, para que uma escola fizesse jus à subvenção federal de 600 mil réis. A resposta foi: duas horas por dia. Em meio à grande inquietude que se estabeleceu, ouviram-se gritos como: Nossa! Impossível! Inaceitável! De acordo com o que compreendemos, após explicações sobre o modo de distribuição da subvenção, podemos depreender, com certeza, que se trata de fazer política com essas subvenções, o que era de se esperar. Se não nos opusermos, não poderemos contar com uma distribuição justa das subvenções em um espaço de tempo breve. [...] Uma troca de ideias animada foi iniciada por uma série de perguntas que o Senhor Grimm formulou ao final de sua palestra e às quais ninguém sabia bem como responder. A primeira pergunta (O ensino de português em nossas escolas alemãs católicas é absolutamente necessário?) teve como resposta quase unânime um sim. Porém, não queremos responder a essa pergunta com um sim definitivo. Nenhuma pessoa ajuizada duvidará que o ensino de português seja útil e, portanto, desejável, mas absolutamente necessário não. Em nossa opinião, não há nenhuma razão para definirem-se essas aulas como

indispensáveis de uma hora para a outra. Basta comparar ou observar o passado e a história da germanidade aqui (JAPC, nº 3-4, março-abril de 1913, p. 25-26).

Retomando, brevemente, os aspectos que considero mais relevantes neste capítulo, dedicado à análise de enunciados que emergiram do exame do material de pesquisa e que tematizam aspectos de política linguística do ensino de português como segunda língua, entendo que eles podem ser assim explicitados: os debates quanto às subvenções oferecidas pelo governo àquelas escolas que ministrassem uma carga horária mínima de português por semana; a vontade, por parte dos imigrantes de fala alemã, de participarem da vida social e política brasileira sem, contudo, perderem os vínculos com a cultura e a identidade “teutas”, expressão usada para denominar a língua, a religiosidade e os hábitos que teriam “trazido” da Europa; a formação dos professores que viriam a dar aulas nas escolas comunitárias das regiões de imigração alemã, principalmente no que tange ao ensino de português; e o conceito de língua que circulava nos artigos analisados. No centro das análises, encontram-se as práticas linguísticas dos imigrantes de fala alemã. Partindo de uma situação inicial em que essas práticas se caracterizam por se darem em língua alemã, pode-se constatar um deslocamento das mesmas em direção ao português, com a decorrente necessidade de passar-se a ensinar essa língua como segunda língua nas escolas comunitárias. Assumo que se pode dizer que deslocamentos e rupturas nas práticas linguísticas fora do contexto escolar possibilitaram deslocamentos e rupturas das práticas linguísticas escolares. E justamente essas rupturas possibilitaram o acirrado debate quanto ao ensino de português como segunda língua e as modalidades em que poderia vir a se dar. A recorrente menção a esse debate me remeteu, por fim, a publicações contemporâneas em língua alemã nas quais pesquisadores do campo da Educação Intercultural discutem as diferentes abordagens dadas, na Alemanha, para a problemática do ensino de alemão como segunda língua e das línguas maternas aos descendentes dos muitos imigrantes que vieram se estabelecer nesse país. Damanakis (2005) argumenta que, em seu entender, a manutenção de escolas particulares gregas (financiadas pelo governo grego e conduzindo a um diploma de ensino médio equivalente aos diplomas de escolas gregas situadas na Grécia) favorece a formação de redes e comunidades paralelas dentro da sociedade alemã e aponta para o ensino da língua grega aos descendentes de imigrantes vindos da Grécia em escolas públicas alemãs como a solução mais apropriada, uma vez que “os alunos das escolas particulares gregas se movimentam em um contexto social constituído em torno dessas escolas. Eu as denomino de ‘comunidades paralelas’”

(DAMANAKIS, 2005, p. 293) ⁸⁵. Em contraponto, “As alunas e os alunos dos cursos de língua materna [aqueles ministrados nas escolas públicas alemãs] se movimentam entre dois sistemas escolares e sociais e se orientam, assim, de forma intercultural” (IBIDEM) ⁸⁶.

Ainda considero interessante destacar outra ideia presente no material de pesquisa, que diz respeito à distribuição geral de carga horária nas escolas das colônias alemãs no Rio Grande do Sul, por meio de uma proposta publicada no *Jornal dos Professores Católicos* do mês de março de 1934. É importante comentar que, nesse ano, as escolas das regiões de colonização alemã no Rio Grande do Sul, bem como a Associação de Professores Católicos, já tinham dado início a um processo de adaptação às exigências da legislação brasileira sob o governo de Getúlio Vargas, prevendo maior carga horária semanal para o ensino de português. Contrariando indicações de excertos anteriormente destacados, portanto, está presente, no artigo que segue, proposta de 6 horas-aula semanais de português nas escolas. Além disso, o material analisado também aponta para uma questão já mencionada no Capítulo 4 – Do ensinar e aprender a *língua do país*, a saber, as dificuldades a serem vencidas pelos professores que tinham reunidas em uma mesma sala de aula crianças que se distribuíam pelas quatro séries iniciais. Kreutz (2003, 2004) aponta para a unidocência como foco das preocupações da Associação de Professores Católicos Teuto-Brasileiros, mas também indica que tal situação não era específica das escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul:

Quanto às comunidades teuto-brasileiras do Estado, ao se abordar a formação de seus professores paroquiais, sempre se enfatizava que o treino e preparo para unidocência era fundamental. Afirmava-se que a pedagogia da unidocência era uma grande arte e um grande desafio, consistindo em não deixar vaga nenhuma turma, mas encaminhando simultaneamente diversas turmas ao seu melhor desenvolvimento. Entendia-se, nessas comunidades rurais, que, tendo a complexa tarefa de ensinar a crianças de diferentes níveis de escolaridade na mesma sala e havendo muita heterogeneidade entre os alunos, os professores paroquiais sabiam que o resultado positivo de seu trabalho em escola unidocente estava ligado diretamente à habilidade em dinamizar a cooperação entre os alunos, atribuindo responsabilidades distribuindo tarefas e controlando atividades. [...] O *Jornal do Professor* apresentava subsídios didáticos para a unidocência a seus associados, desde seus primeiros anos de funcionamento. Mas não resta dúvida de que a unidocência sempre foi considerada um grande desafio e um óbice ao bom desempenho do ensino, aceito apenas como um mal menor, embora não específico, da escola paroquial (KREUTZ, 2004, p. 240-241). [grifos do autor]

⁸⁵ No original: “[...] die Schüler der griechischen Privatschulen sich in einem sozialen Feld bewegen, das sich rund um diese Schulen gebildet hat” (DAMANAKIS, 2005, p. 293).

⁸⁶ No original: “Die Schülerinnen und Schüler der muttersprachlichen Kurse bewegen sich zwischen zwei Schul- und soziokulturellen Systemen und sind in diesem Sinne interkulturell orientiert [...]” (IBIDEM).

O material de pesquisa, por sua vez, indica a seguinte distribuição de carga horária como a mais apropriada:

Horário modelo para a escola na colônia

Ainda há escolas nas colônias que, ou sequer têm um horário, ou pouco respeitam o que têm. Claro que não vamos exigir de nenhum professor que siga cegamente um horário. As características típicas da escola multisseriada nem sempre o permitem. Mas também seria errado não seguir absolutamente nenhuma divisão do tempo.

Como exigência mínima, poderia valer a seguinte proposta de horário semanal:

4 horas de religião

6 horas de alemão

6 horas de português

3 horas de cálculo

3 horas de aritmética

3 horas de geografia, ciências naturais e história

3 horas de História-Geografia

2 horas de canto - esportes

Total: 30 horas

A sugestão prevê, portanto, 30 horas de aula semanais, por dia são 5 horas. Claro que se fala em horas-aula de 45 ou 50 minutos, de acordo com os intervalos, e não em horas-relógio. A língua do país, nessa sugestão, tem a posição que merece, mesmo se considerarmos que a língua de ensino é o alemão. A ela são dedicadas 12 horas. Cada professor da nossa escola multisseriada e de duração de 4 anos tem a possibilidade de dividir a turma em 3 grupos e em cada disciplina prever 2 níveis. Assim, ele pode se dedicar em cada aula, pelo menos por 15 minutos ou, se forem 2 grupos, por 20 minutos, a cada grupo de alunos.

Com boa vontade, um horário tão simples e de fácil compreensão pode ser introduzido e seguido em todas as localidades (JAPC, nº 3, março de 1934, p. 3).

A forma acurada com que é calculado quanto tempo o professor poderia dedicar a cada grupo indica a premência de se encontrarem melhores soluções para o acompanhamento dos alunos nas turmas denominadas “multisseriadas”. Evidencia-se, desse modo, que ministrar aulas a alunos em adiantamentos diferentes dentro do conteúdo a ser vencido, considerando-se que essas passavam por somente 4 anos de escolarização, constituía-se em um dos grandes obstáculos a serem superados pelos professores das escolas nas regiões de imigração alemã.

Como já mencionado no Capítulo 2, em que discorro sobre a Campanha de Nacionalização das Escolas no Brasil sob a ditadura de Getúlio Vargas, as escolas da região de imigração alemã no Rio Grande do Sul resistiram às exigências colocadas pela nova legislação de ensino incrementando a carga horária prevista para o ensino de português. Tal movimento significou uma alteração das práticas usuais dessas escolas que, anteriormente, se caracterizavam por oferecerem bem menos horas semanais de português. Considerando que essas escolas não se encontravam isoladas, mas sim que faziam parte de uma rede de ensino composta, entre outros, pela Associação de Professores Católicos, entende-se a reação da Escola Normal no sentido de incrementar o ensino de português aos futuros professores dessas escolas. Elas, para garantirem a manutenção de seu funcionamento, tinham de incrementar o ensino de português às crianças e aos jovens das colônias alemãs. Seguindo as reflexões de Paul Veyne (1995), podemos inferir que as práticas de ensino de português constituíam tramas, e que movimentos dessas práticas produziam movimentos na trama como um todo. Em outras palavras, alterações nas práticas de ensino de português nas escolas significavam alterações nas práticas de formação de professores para nelas atuarem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este último capítulo, sinto que se aproxima o momento de refletir sobre as experiências que tive no Curso de Doutorado, uma vez que foram elas que me ajudaram a planejar, a conformar e a realizar a pesquisa que me conduziu a esta Tese. Uma primeira pergunta que formulo é pela motivação. Afinal, por que realizar um doutorado? Por que passar tantas horas junto aos livros e ao computador? Na procura pelas respostas a esses questionamentos, debrucei-me sobre os últimos quatro anos de minha vida.

Lembro, inicialmente, das primeiras aulas e dos primeiros escritos, como aluna não regular e, após a seleção, ainda sob a orientação do Professor Lúcio. Depois de uma longa pausa entre o mestrado e o doutorado, vi-me, mais uma vez, rodeada de livros e de ideias. Ao término do primeiro ano de doutorado, com o jubramento do Professor Lúcio, fomos (a Tese e eu) adotadas pela Professora Gelsa e seu grupo de pesquisa. E os caminhos percorridos nesses três anos contam, creio eu, dessa adoção: as aulas com seus mestrandos, doutorandos e bolsistas (“o pessoal da Matemática”, entre os quais eu era, no início, uma *estranha*, no sentido dado por Bauman, anteriormente discutido), foram tardes de profundas inspirações acadêmicas; as idas a Porto Alegre, à Rua Mariante; as novas aprendizagens e descobertas, como a obra de Michel Foucault; a constituição de um novo referencial teórico; a participação em congressos e as trocas que neles ocorreram e o estágio de pesquisa na Alemanha, em Landau, com o Professor Norbert Wenning. As experiências novas que vivenciei nesse período permitem, a meu ver, entender minha vontade de continuar a estudar: foram aprendizagens ricas e emocionantes, às vezes, difíceis, mas sempre compensadoras.

Agora, neste final de escrita, ao reler a Tese, ao questionar o que fiz, creio que também possa explicar minha motivação apontando para as muitas preocupações que tenho como professora universitária que forma futuros professores de língua alemã. Os alunos que hoje fazem sua formação junto ao IFPLA – Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã - são, assim como eu, em sua grande maioria bilíngues e o debate que está no foco desta investigação é o debate quanto ao bilinguismo e à educação linguística de migrantes e de seus descendentes. Não pretendo que esta Tese seja a chave para a compreensão da situação de meus alunos e a minha, pois tal afirmação destoaria do referencial teórico foucaultiano de que me servi e de minha convicção sobre o caráter necessariamente não prescritivo de um trabalho de investigação. Mas, com certeza, tudo o que meu estudo significou me permite, agora,

dissecar e explicar muitas das práticas linguísticas e sociais em que estamos enredados em nossa posição de descendentes de imigrantes e de bilíngues. Quanto a mim, de forma mais direta, creio que a Tese foi a possibilidade de entender melhor as inúmeras rupturas, continuidades e descontinuidades linguísticas que me perpassam, de entender meu entusiasmo e minha vontade de aprender línguas estrangeiras e minhas opções profissionais tão vinculadas a essa inclinação.

Todas essas tramas que tecem minha vida e as línguas que falo me levaram a optar por realizar, em meu percurso de Doutorado, uma investigação sobre a educação linguística de migrantes, em especial, dos imigrantes de fala alemã que se instalaram no Rio Grande do Sul entre 1824 e 1914, e sobre o ensino de português como segunda língua nas escolas fundadas e mantidas por esses imigrantes. Para tal, escolhi um referencial teórico baseado, sobretudo, na obra de Michel Foucault e de Paul Veyne, no que se refere às questões de escrita da História, e de inúmeros linguistas e educadores que se dedicam ao campo da Educação Linguística de migrantes. Além desse referencial, que me ajudou a configurar a forma como olharia para o material de pesquisa que tinha selecionado, optei por buscar elementos do campo dos Estudos Sociolinguísticos, que pudessem, eles também, me ajudar na compreensão do debate quanto ao ensinar e aprender português como segunda língua nas escolas das regiões de colonização alemã no Rio Grande do Sul. As ideias de sociolinguistas como Zilles, Garcez, Schlatter, Blanc, Grosjean, Perera e Edwards, entre outros, me permitiram, portanto, ampliar e aprofundar a discussão e foram, dessa maneira, importantes para a análise que empreendi.

Com o intuito de refletir sobre o trabalho por mim produzido, retomo as questões de pesquisa que apresentei no Capítulo 1 e que foram orientadoras da pesquisa, escrutinando meu texto em busca das respostas que o exercício analítico que empreendi possibilitou formular. Mantendo-me dentro do registro teórico que perpassa a Tese, as considerações que aqui faço são mais uma retomada do que penso ter sido importante discutir do que conclusões definitivas para minhas indagações que, numa atitude de arrogância intelectual, pudessem se transmutar em prescrições pedagógicas.

A primeira questão de pesquisa que formulei indagava sobre as condições de possibilidade para o surgimento de publicações em língua alemã no Rio Grande do Sul, especialmente, do *Jornal dos Professores Católicos*. Entendo que essas condições se configuraram em um contexto em que imigrantes, que valorizavam e se empenhavam na manutenção de sua língua materna no país em que tinham sido acolhidos, procuraram por

caminhos que lhes possibilitassem fazer uso dessa língua em seu cotidiano familiar, mas também em suas atividades econômicas, culturais e políticas. Sendo assim, a publicação de periódicos em alemão permitiu-lhes a troca de ideias e informações sobre as mais diversas temáticas. O *Jornal dos Professores Católicos*, em que foco minha atenção, foi um dos meios de divulgação e de troca quanto a assuntos de ordem pedagógica de que se lançou mão, uma vez que uma ampla rede de ensino particular confessional bem como as Associações de Professores Alemães Católica e Evangélica sentiram a necessidade de fomentar a comunicação e vislumbraram em um periódico a possibilidade de concretizá-la.

A segunda pergunta de pesquisa por mim formulada dizia respeito à forma como o português foi se constituindo em uma questão de debate para a educação dos filhos de imigrantes de fala alemã do Rio Grande do Sul. Parto do princípio de que a estrutura que procurei dar a esta Tese, tecendo meu texto em torno das questões linguísticas e dando destaque a elas em todos os capítulos, foi de grande importância para que pudesse realizar meu intento de apontar para o papel central que a língua teve no movimento migratório de falantes da língua alemã para o Rio Grande do Sul. Acompanhei Nipperdey (1983) em sua afirmação de que era a língua alemã o que mais fortemente servia de elemento de identificação para esses imigrantes, uma vez que não havia, na época, um estado-nação alemão; vali-me da obra de diversos linguistas com o intuito de compreender o uso do alemão (padrão ou dialetal) e do português nas comunidades em que esses imigrantes se estabeleceram e apontei para inúmeros excertos, extraídos de artigos dos três periódicos analisados em minha investigação, em que temas como o bilinguismo, o ensino da língua materna (nesse caso, o alemão) e o ensino de uma segunda língua (o português) eram tematizados e discutidos. Já nessas etapas do estudo, pude indicar um traço marcante do debate quanto ao ensino do português como segunda língua nas escolas das comunidades alemãs no Rio Grande do Sul: sua concentração em torno de duas afirmações, unidas e, simultaneamente separadas, por uma conjunção adversativa, o que aponta, em meu entendimento, para o núcleo central de meu estudo: o referido debate se articula em torno de duas grandes ideias: os descendentes dos imigrantes de fala alemã no Rio Grande do Sul *deveriam aprender o português, mas não deveriam, jamais, abandonar sua língua materna, o alemão.*

A meu ver, essas duas afirmações que acabo de enunciar, ao mesmo tempo, constituem a resposta à minha terceira questão de pesquisa, reforçando meu entendimento de

que o debate examinado se estrutura a partir de tramas, entrelaçamentos e conflitos e não de uma forma linear e clara. Formulei a terceira questão indagando sobre os tensionamentos que podem ser identificados no debate, presente no *Jornal dos Professores Católicos*, sobre o português como segunda língua. Assumo a posição de que é justamente no conflito entre a necessidade de aprender o português e o apego ao alemão que reside o tensionamento central de que trato nesta Tese. Esse conflito emerge, de forma acentuada, nos dois capítulos em que indico de que maneira escrutinei o material de pesquisa selecionado e que enunciados se destacaram no decorrer dessa etapa da investigação.

No primeiro dos capítulos em que realizei a análise propriamente dita dos artigos por mim examinados, apresento um dos conjuntos de enunciados que dela emergiram e procuro por respostas para a quarta questão de pesquisa formulada: que enunciados sobre o aprender e o ensinar a *língua do país* conformaram o discurso do *Jornal dos Professores Católicos*. Esse capítulo, assim como os que o precedem, é embasado em ferramentas foucaultianas e veynianas. Nele, me dedico aos enunciados que se focam no ensinar e aprender português como segunda língua nas escolas nas regiões de imigração alemã no Rio Grande do Sul e saliento os aportes teóricos de linguistas que se ocupam da questão da educação linguística de migrantes. Dentre eles, destaco Bonny Norton e sua preocupação em analisar os processos de aprendizagem de uma segunda língua por mulheres migrantes adultas sempre considerando os contextos sociais em que ocorrem. Mas também Carol Meyers-Scotton e Li Wei com sua proposta de atribuir ao conceito de língua um significado que não se limite somente a frases e a palavras, mas sim que abarque a função social da língua, seus falantes e as posições de sujeito que ocupam ao usar a segunda língua que aprendem.

Sustentando-me nas teorizações desenvolvidas por essas autoras e muitos outros, pude observar que circulava, nos *Jornais dos Professores Católicos*, um conceito de língua fortemente vinculado ao seu uso e à sua função para o grupo de imigrantes alemães no Rio Grande do Sul e de seus descendentes. Embora seja reiteradamente reforçado o apego à língua materna e sejam indicados os “riscos” de um ensino precoce do português como segunda língua, era reconhecida a necessidade de que esse ensino se iniciasse já na terceira série, momento em que estaria concluído o processo de alfabetização em língua alemã. A tradução como método de ensino, a valorização de vocabulário e de estruturas de uso cotidiano, a importância das habilidades linguísticas de compreensão e produção oral e escrita e as limitações da escola no processo de aprendizagem de português são enunciações que constatee estarem presentes, recorrentemente, nos artigos. Além disso, era evidenciada a preocupação

com dois aspectos que caracterizavam essas escolas: a unidocência e o bilinguismo alemão-português, como já apontado anteriormente por Kreutz (2003, 2004).

No segundo capítulo de análise, por sua vez, é a política linguística vinculada ao ensino de português como segunda língua que é examinada, configurando o outro conjunto de enunciados que emergiu de meu estudo. Discussões quanto à política linguística, quanto às subvenções que exigem uma carga horária mínima de português e quanto à formação dos professores das escolas comunitárias o compõem. Considerando que parto do princípio de que os imigrantes de fala alemã estabelecidos no Rio Grande do Sul não estiveram isolados, mas sim que interagiram com outros grupos étnicos que igualmente se tinham radicado nesse Estado, procuro apontar para como fica explicitada, no material, a necessidade de aprender português suscitada por essa interação. A ruptura que se estabelece entre a prática linguística de alfabetizar as crianças em língua alemã e a prática de aprender o português como segunda língua para permitir sua participação na sociedade da época é, a meu ver, condição fundamental para o surgimento do debate que analiso. Dar destaque justamente a essa ruptura está em consonância, a meu ver, com as teorizações que tomei como balizadoras de minha pesquisa. As obras de Michel Foucault e Paul Veyne me acompanharam na jornada de escrutinar os excertos que se voltavam às questões de política linguística e me possibilitaram afirmar que a necessidade de ensinar e aprender português foi significada como um problema e um desafio pelos imigrantes de fala alemã e por seus descendentes, até mesmo como “uma cruz”. Mas ela também foi vista como a oportunidade de participar da vida social, econômica e política no Rio Grande do Sul. Tal oportunidade, entretanto, estava vinculada a um investimento, a saber, à decisão de inserir o português como segunda língua nas escolas das regiões de imigração alemã nesse Estado.

Os enunciados examinados trouxeram, em meu entendimento, evidências de que o debate que investiguei traz como marca principal a questão quanto ao significado atribuído ao aprender o português, uma vez que se delineiam duas posições, já apontadas por mim anteriormente: por um lado, a vontade e a necessidade de aprender português de modo que fosse possível, aos imigrantes de fala alemã e a seus descendentes, participarem da vida social, política, cultural e econômica do Rio Grande do Sul; por outro lado, se salienta o receio de que aprender o português pudesse conduzir à perda de uma assim denominada identidade teuta, marcada pelo apego à língua materna e à religião.

Penso que, ao longo do texto, de modo gradativo, fui obtendo resultados que me permitiram atingir o objetivo que formulei para minha investigação: **examinar o discurso sobre o português como segunda língua nas escolas da imigração alemã do estado do Rio Grande do Sul, presente no periódico *Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul*, cuja circulação abrangeu o período de 1900 a 1939.** Isso me permite afirmar que, ao ensinar e aprender português como segunda língua nas escolas da imigração alemã no estado do Rio Grande do Sul nesse período, foram atribuídos inúmeros significados, que muito dizem dos conflitos e dos tensionamentos gerados pelas múltiplas facetas da educação linguística de migrantes e de grupos étnicos minoritários. E, embora tenha me decidido por examinar um debate que foi conduzido e que circulou em periódicos do início do século XX, entendo 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 na vertente sociolinguística. Saliento as preocupações com a questão da identidade dos migrantes, com sua integração ou assimilação, com o bilinguismo e suas consequências.

Autores que se ocupam dessas questões na Europa contemporânea, como Ingrid Gogolin (1998, 2000, 2005), Hans H. Reich (2000), Norbert Wenning (1996, 1999) e Safiye Yildiz (2009), apontam para temáticas semelhantes às que pude encontrar nos artigos do *Jornal dos Professores Católicos*. O mesmo acontece com autores estadunidenses e canadenses, em cujas ideias me apoiei para realizar o exame do material de pesquisa. Tal exame apontou para os muitos tensionamentos e conflitos quanto ao português nas escolas situadas nas comunidades em que imigrantes de fala alemã tiveram papel de destaque entre o início do movimento migratório (1824) e a Campanha de Nacionalização conduzida pelo Governo Vargas e para os muitos significados a ele atribuídos. Também indicou, em meu entendimento, 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. Penso que é justamente isso que aponta para a relevância de meu estudo para a contemporaneidade. Muitos elementos do debate que emergiram de minha análise podem ajudar no movimento de entender o ensino de línguas estrangeiras no Rio Grande do Sul como ele se dá atualmente, destacando-se, por um lado, que a situação de bilíngüe de parte dos alunos que chegam à escola é ignorada, o que significa, em muitas situações, a perda de um grande potencial lingüístico. Por outro lado, abre-se a possibilidade de um novo percurso de reflexão sobre o ensino de línguas estrangeiras, reflexão essa conjugada com

outros campos do conhecimento e que enseja a conduzir outras investigações e estudos quanto a esse ensino.

Após retomar a Tese e refletir sobre as respostas que pude encontrar para as questões de pesquisa que escolhi como orientadoras de minha investigação, considero ter ensaiado novas possibilidades de pesquisa partindo da conjugação de três campos de conhecimento que permitem, a meu ver, frutíferos diálogos entre si: a História, a Educação e a Linguística, buscando inspiração no já produzido, academicamente, na articulação, por exemplo, dos campos da História e Educação (KREUTZ, 1994, 1996, 2000, 2003, 2004, 2005). O fato de não finalizar esta Tese com prescrições decorre de ter me inspirado em uma maneira de fazer pesquisa histórica cujos procedimentos são sugeridos por Foucault. Porém, entendo que concretizei meu intento de examinar um conjunto de artigos que circularam em periódicos pedagógicos entre os anos de 1900 e 1939 no Rio Grande do Sul e que eram voltados aos professores que atuavam nas escolas das regiões de colonização alemã nesse Estado.

Tenho consciência de que finalizo, no momento, uma primeira etapa de meu trabalho investigativo com os jornais que compõem o material de pesquisa da Tese. Os artigos do *Jornal dos Professores Católicos*, por exemplo, permitem muitas outras discussões, seja no campo da Educação Linguística, como em outros. São muitos os caminhos e as temáticas de pesquisa que esse material enseja. Indico, por exemplo, outras questões de pesquisa que podem vir a orientar novos estudos do material.

Como são descritos – e, portanto, constituídos – nos Jornais, os sujeitos escolares? Pude observar, numa mirada preliminar, peculiaridades interessantes nas descrições feitas, recorrentemente, tanto de professores como de alunos daquele período.

Seria possível seguir um caminho de análise que considerasse a noção de *governamentalidade*⁸⁷? Entendo que tal opção seria, com certeza, frutífera.

Quais são os tensionamentos e os enunciados que constituem, nos Jornais, o discurso quanto ao ensino de alemão como língua materna?

⁸⁷ À noção de *governamentalidade*, Foucault atribui o significado de governo de si mesmo e governo dos outros. Tal governo agiria sobre a população por meio dos dispositivos de segurança (entendidos como instituições, procedimentos e formas de racionalidade que permitam a ele justamente agir sobre a população), com o objetivo de regulá-la e conduzi-la, preocupando-se, ao mesmo tempo, com cada indivíduo e com a população, com o conjunto de indivíduos (FOUCAULT, 2008a).

Poderia formular possíveis questões de pesquisa *ad eternum*. Mas também tenho consciência de que é chegado o momento de colocar um ponto final, de terminar uma etapa e permitir que outras comecem. Fica aberto extenso rol de possibilidades para retomar o material de pesquisa que escrutinei e analisá-lo sob outras óticas. E fica a certeza de que outros pesquisadores, com certeza, verão nele outros caminhos investigativos.

Lembrando a epígrafe que escolhi para dar início a esta Tese, entendo que pude, no caminho investigativo que percorri, inspirada nas palavras de Michel Foucault, *descrever justamente mudança[s]*, quer sejam aquelas que emergiram do escrutínio do material de pesquisa e apontaram para o acirrado debate quanto ao ensinar e aprender português como segunda língua, quer sejam as mudanças que em mim se produziram. O estudo de obras de filósofos, historiadores e linguistas oportunizou-me reflexões que, sem o Curso de Doutorado, não teriam sido possíveis. Não vivenciá-las teria sido uma pena.

REFERÊNCIAS

ALDINGER, Paul. *Deutsche Mitarbeit in Brasilien*. Kurze Übersicht über die Geschichte des Deutschtums in Brasilien. Curitiba, Theodoro Locher, 1923, 87 p.

ALLGEMEINE LEHRERZEITUNG FÜR RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre, nº 12, Dezember 1906.

ALLGEMEINE LEHRERZEITUNG FÜR RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre, Santa Cruz, nº 12, Dezember 1922.

ALLGEMEINE LEHRERZEITUNG FÜR RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre, nº 6-7, Juni-Juli 1930.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. O conceito de língua materna e suas implicações para o estudo do bilinguismo (alemão-português). In: *Jahrbuch Institut Martius-Staden*. São Paulo, v. 49, p. 141-161, 2002.

AMSTADT, Theodor. *Cem Anos de Germanidade no Rio Grande do Sul 1824-1924*. São Leopoldo, Editora Unisinos, 1999, 643 p.

ARENDDT, Isabel Cristina. A escola comunitária evangélico-luterana e seus condutores no Rio Grande do Sul (1865-1918). In: *III Congresso Internacional de Educação: Educação na América Latina, nestes tempos de império*. 2003. CD-ROM.

ARENDDT, Isabel Cristina. *Representações de germanidade, escola e professor no Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul [Jornal Geral para o professor no Rio Grande do Sul]*. 2005. 271 f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, [2005].

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 3. ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2007, 238 p.

BARKOWSKI, Hans. Zweitsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard et all (org.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. ed. Tübingen und Basel, UTB Francke, 2003, p.157-163,.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998, 272 p.

BAUR, Rupprecht. Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. In: HELBIG, Gerhard et all. *Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch*. Berlin, de Gruyter, 2001, 776 p.

Grande Enciclopédia BARSÁ. 3. ed. São Paulo, Barsa Planeta internacional Ltda, 2005, vol. 1.

BERTOLDO, Sérgio. O contato-confronto com uma língua estrangeira. A subjetividade do sujeito bilíngue. In. CORACINI, Maria José. *Identidade & Discurso*. Campinas, Chapecó, Unicamp, Argos Editora Universitária, 2003, p. 83-118.

BLANC, M. H. A. Bilingualism, Societal. In: MESHTRIE, Rajend (org). *Concise encyclopedia of sociolinguistics*, Oxford, Elsevier, 2001, p. 16-22.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo, Parábola Editorial, 2004, 108 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo, Parábola Editorial, 2005, 263 p.

BREUNIG, Carmen Grellmann. “Eu tenho que falar alemão, senão eles choram!” Bilinguismo como pedagogia culturalmente sensível. In: *Calidoscópio*, São Leopoldo, vol. 5, nº 1, p. 31-44, jan-abr 2007.

BRISK, M. E. Bilingual Education. In: MESHTRIE, Rajend (org). *Concise encyclopedia of sociolinguistics*, Oxford, Elsevier, 2001, p. 696-700.

BURKE, Peter. *A arte da conversação*. São Paulo, Unesp, 1995, 219 p.

BURKE, Peter; PORTER, Roy (Org.). *Linguagem, indivíduo e sociedade*. São Paulo, Unesp, 1993, 465 p.

CAMPOS, Cynthia Machado. *A política da língua na era Vargas*. Campinas, Unicamp, 2006, 351 p.

CANCLINI, Nestor García. *A globalização imaginada*. São Paulo, Iluminuras, 2007. 223 p.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte, Autêntica, 2009, 477 p.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. In: *D.E.L.T.A.* vol. 15, nº especial, p. 385-417, 1999. http://www.scielo.php?pid=S010244501999000300015&script=sci_arttext: 10 out. 2007.

CORACINI, Maria José. Língua estrangeira e língua materna. Uma questão de sujeito e identidade. In; CORACINI, Maria José. *Identidade & Discurso*. Campinas, Chapecó, Unicamp, Argos Editora Universitária, 2003, p. 139-159.

CUNHA, Jorge Luiz da. *Rio Grande do Sul und die deutsche Kolonisation*. Santa Cruz do Sul: Léo Quatke, 1995. 303 p.

CUNHA, Jorge Luiz da; MELLO, Angelica Maria Ruiz. A campanha de nacionalização e as escolas teuto-brasileiras. In: *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 11, n. 1, p. 77-87, jan./jun. 2003.

DAMANAKIS, Michael. Entstehung von “Parallelgemeinden” und “Parallelnetzen” und ihre bildungspolitische Rolle: Das Beispiel der griechischen Privatschulen in Nordrhein-Westfalen. In: GOGOLIN, Ingrid et al. *Migration und sprachliche Bildung*. Münster, New York, München, Berlin. Waxmann, 2005, p.291-304.

DAS SCHULBUCH – Organ zum Ausbau der Schulliteratur in Brasilien. São Leopoldo, nº1, Juli 1917.

DAS SCHULBUCH – Organ zum Ausbau der Schulliteratur in Brasilien. São Leopoldo, nº 10, Juli 1927.

DAS SCHULBUCH – Organ zum Ausbau der Schulliteratur in Brasilien. São Leopoldo, nº 27-28, Januar-Februar 1930.

DAS SCHULBUCH - Organ zum Ausbau der Schulliteratur in Brasilien. São Leopoldo, n° 30, September 1930.

DAS SCHULBUCH - Organ zum Ausbau der Schulliteratur in Brasilien. São Leopoldo, n° 34, Mai 1931.

DAS SCHULBUCH - Organ zum Ausbau der Schulliteratur in Brasilien. São Leopoldo, n° 44, Dezember 1933.

DAS SCHULBUCH - Organ zum Ausbau der Schulliteratur in Brasilien. São Leopoldo, n° 47, Januar 1935.

DAVILA, Jorge. Nosso castigo simbólico mais eficaz é a nossa própria nudez diante da imagem. Entrevista com Jorge Davila. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*. São Leopoldo, n. 203, p. 15-20, nov. 2006.

DEDEKIND, Max. Jahresbericht für 1923 der Evangelischen Gesellschaft für die protestantischen Deutschen in Südamerika. In: *Der Deutsche Ansiedler*, Jg. 62, Oktober, 1924, p. 1-14

DIAZ, Esther. *La filosofía de Michel Foucault*. 2. ed. Buenos Aires, Biblos, 2005. 186 p.

Die deutsche Einwanderung nach Rio Grande do Sul. In: *Der Familienfreund. Katholischer Hauskalender und Wegweiser für das Jahr 1924*. Porto Alegre, 1924, p. 25-42.

DOHMS, Herrmann. Zweisprachige Schulen. In: *Lehrerkalender*, São Leopoldo, 1928, p. 90-94.

DREHER, Martin. *Igreja e germanidade: Estudo crítico da história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil*. São Leopoldo, Caxias, Editora Sinodal, Editora da UCS, 1984, 287 p.

_____. O desenvolvimento econômico do Vale do Rio dos Sinos. In: *Estudos Leopoldenses*. Série História. Vol. 3, n.2, 1999. p.49-70.

dtv - Atlas zur Weltgeschichte. Band 1 und 2. München, Deutscher Taschenbuchverlag, Band 1, 21 ed., 1986, 287 p. Band 2, 12 ed., 1986, 342 p.

DUARTE, Cláudia Glavam. *A “realidade” nas tramas discursivas da educação matemática escolar*. 2009. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, [2009].

EDWARDS, J. R. Multiculturalism and Language. In: MESHTRIE, Rajend (org). *Concise encyclopedia of sociolinguistics*, Oxford, Elsevier, 2001, p. 48-50.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte, Autêntica, 2001. p. 7-76.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p. 135- 150.

FAUSEL, Erich. Hochdeutsch, Mundart und Mischsprache bei den Deutschen in Brasilien. In: *Wirkendes Wort*, 12, 1962, p. 210-217.

FÉLIX, José Luís. *As gramáticas dos imigrantes alemães para aprender português: índices de brasilidade linguística*. 2004. 562 f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, [2004].

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 7. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2005a, 236 p.

_____. *Ditos e Escritos II*. 2. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2005b, 376 p.

_____. *A Microfísica do poder*. 22. ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2006. 295 p.

_____. *A ordem do discurso*. 15. ed. São Paulo, Edições Loyola, 2007, 79 p.

_____. *Segurança, Território, População*. São Paulo, Martins Fontes, 2008a, 572 p.

_____. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 35. ed., 2008b. 262 p.

FOUQUET, Carlos. *Der deutsche Einwanderer und seine Nachkommen in Brasilien: 1808-1824-1974*. São Paulo, Porto Alegre, Instituto Hans Staden e Federação dos Centros Culturais 25 de Julho, 1974. 263 p.

GARCEZ, Pedro; SCHLATTER, Margarete; SCARAMUCCI, Mathilde. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações par ao ensino e para a avaliação. In: *Letras de Hoje*, v. 39, n° 3, p. 345-378, set 2004.

GERTZ, René E. Imprensa e Imigração Alemã. In: DREHER, Martin N., RAMBO, Artur Blásio, TRAMONTINI, Marcos Justo (Orgs.). *Imigração e Imprensa*. Porto Alegre, São Leopoldo, EST, Instituto Histórico de São Leopoldo, 2004, p. 100-122.

GOGOLIN, Ingrid; GRAAP, Sabine; LIST, Günther (Org.). *Über Mehrsprachigkeit*. Tübingen, Stauffenburg, 1998, 360 p.

GOGOLIN, Ingrid; NAUCK, Bernhard (Org.). *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen, Leske + Burdrich, 2000, 457 p.

GOGOLIN, Ingrid, KRÜGER-POTRATZ, Marianne, NEUMANN, Ursula. Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. In: GOGOLIN, Ingrid et al. *Migration und sprachliche Bildung*. Münster, New York, München, Berlin. Waxmann, 2005, p. 1-12.

GROSJEAN, F. Bilingualism, Individual. In: MESHTRIE, Rajend (org). *Concise encyclopedia of sociolinguistics*, Oxford, Elsevier, 2001, p. 10-16.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Letramento: muito além do jardim ou uma alfabetização sem limites ou datas marcadas. In: *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 4, n° 1, jan-abr 2006, p. 60-65.

GUY, Gregory R.; ZILLES, Ana M. S. O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolinguística. In: *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 4, n° 1, jan-abr 2006, p. 39-50.

HARMS-BALTZER, Käte. *Die Nationalisierung der deutschen Einwanderer und ihrer Nachkommen in Brasilien als Problem der deutsch-brasiliansichen Beziehungen 1930-1938*. Berlin, Colloquim Verlag, 1970, 245 p.

HEATH, J. Borrowing. In: MESHTRIE, Rajend (org). *Concise encyclopedia of sociolinguistics*, Oxford, Elsevier, 2001, p. 432-443.

HOFF, Sandino. *Escritos sobre a Nova Arte de Ensinar de Wolfgang Rakte (1571-1635): textos escolhidos*. Campinas, Autores Associados, 2008, 233 p.

HORNBERGER, Nancy H.; SKILTON-SYLVESTER, Ellen. Revisiting the Continua of Bilinguality: International and Critical Perspectives. In: *Bilingual education and bilingualism*. Vol. 14, nº 2, 2000, p. 96-122.

HORNBERGER, Nancy H. The Continua of Bilinguality and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice. In: *Bilingual education and bilingualism*. Vol. 7, nº 2&3, 2004, p. 155-171.

HOUAISS, Antônio et al. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro, Objetiva, 2009, 1986 p.

Hundert Jahre deutsch-evangelische Kirche in Rio Grande do Sul. In: *Der Deutsche Ansiedler*, Jg. 62, Juli-September, 1924, p. 1-5.

KIELHÖFER, Bernd. Frühkindlicher Bilingualismus. In: BAUSCH, Karl-Richard et al. (Orgs.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. ed. rev. Tübingen/Basel, Francke, 1995, p. 432-436.

KING, Kendall A. , LOGAN-TERRY, Aubrey. Additive bilingualism through family language policy: Strategies, identities and interactional outcomes. In: *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 6, nº 1, jan-abr 2008, p. 5-19.

KLUG, João. Wir Deutschbrasilianer. *Tópicos – Deutsch-Brasilianische Hefte*. Bonn, vol. 1-2004, p. 26-27, 2004.

KNIJNIK, Gelsa. Currículo e movimentos sociais nos tempos do Império. In: MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, José Augusto; LEITE, Regina. (Orgs.). *Currículo: pensar, sentir e deferir*. 1 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2004, v.1, p. 95-108.

KÖNIG, Werner. *Dtv – Atlas zur deutschen Sprache*. 8 ed. München, Deutscher Taschenbuchverlag, 1991, 250 p.

KOSERITZ, Karl von. Das deutsche Element in der Provinz Rio Grande do Sul. Culturgeschichtliche Skizze. In: KOSERITZ, Karl von. *Koseritz' Deutscher Volkskalender auf das Jahr 1879*. Porto Alegre, 1879.

KREUTZ, Lúcio. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira no Rio Grande do Sul*. 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1994. 187 p.

_____. Muito empenho pelas escolas. In: FISCHER, Luís Augusto, GERTZ, René (Orgs.). *Nós, os teuto-gaúchos*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 1996, p. 145-150.

_____. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p. 347-370.

_____. Língua de referência na escola teuto-brasileira. In: CUNHA, Jorge Luiz da, GÄRTNER, Angelika. *Imigração alemã no Rio Grande do Sul: História, Linguagem, Educação*. Santa Maria, editoraufsm, 2003, p. 133-157.

_____. *O Professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Pelotas, Seival, 2004. 283 p.

_____. Escolas étnicas dos imigrantes alemães no Brasil. In: *Jahrbuch Instituto Martius-Staden*. São Paulo, v. 52, 2005, p. 91-106.

KREUTZ, Lúcio, ARENDT, Izabel Cristina (Orgs.). *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* (Publicação digitalizada da fonte com introdução em português e alemão). 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 2007a. v. 1. 865 p.

KREUTZ, Lúcio, ARENDT, Izabel Cristina (Orgs.). *Allgemeine Lehrzeitung für Rio Grande do Sul, Vereinsblatt des deutschen evagelischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul, 1901-1939 / Jornal da Associação de Professores Evangélicos do Rio Grande do Sul, 1901/1939* (Publicação digitalizada da coleção, com introdução explicativa sobre a fonte em língua alemã e portuguesa). 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 2007b. v. 1. 1325 p.

KREUTZ, Lúcio, ARENDT, Izabel Cristina (Orgs.). *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* (Publicação digitalizada da coleção, com introdução explicativa sobre a fonte em língua alemã e portuguesa). 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 2007c. v. 1. 1256 p.

KREUTZ, Lúcio, ARENDT, Izabel Cristina (Orgs.). *Die Schulbücher der Deutschbrasilianischen Schulen, 1832-1940 / Os livros didáticos das escolas da imigração*

alemã no Brasil, 1832-1940 (Publicação digitalizada da coletânea, com introdução explicativa sobre a fonte em língua alemã e portuguesa). 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 2007d. 25.050 p.

LAITIN, D. D. Multilingual states. In: MESHTRIE, Rajend (org). *Concise encyclopedia of sociolinguistics*, Oxford, Elsevier, 2001, p. 652-657.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte, Autêntica, 2004, 360 p.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, nº 4, Mai 1907.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, nº 10, Dezember 1908.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, nº 1, Januar 1909.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, nº 6, Juni 1909.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, nº 11, November 1909.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, nº 2, Februar 1910.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, nº 9, Oktober 1911.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, nº 2, Februar 1913.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, nº 3-4, März-April 1913.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, nº 1, Januar 1915.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 9-10, September-Oktober 1916.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 9-10, September-Oktober 1917.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 1-2, Januar-Februar 1920, p. 6.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 1, Januar 1921.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 11, November 1921.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 12, Dezember 1921.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 4, April 1923.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 4, April 1924.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Juli 1924.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 8, Oktober 1924.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 2, Februar 1925, p. 5.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 4, April 1929.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 5, Mai 1929.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 10, Oktober 1930.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 3, März 1934.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 6, Juli 1934.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 7, August 1934.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 8, September 1934.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 9, Oktober 1934.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 10, November 1934.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 11, Dezember 1934.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 1, Januar-Februar 1936.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 3, April 1938.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 6, Juli 1938.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 1-2, Januar-Februar 1937.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n° 9, Dezember 1938.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, nº 3-4, März-April 1939.

LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, nº 4, Juli-August 1939.

LETTS, C. Bilingualism and Language Acquisition. In: MESHTRIE, Rajend (org). *Concise encyclopedia of sociolinguistics*, Oxford, Elsevier, 2001, p. 430-432.

LOURO, Guacira Lopes. História, Educação e Sociedade no Rio Grande do Sul. In: *Cadernos Educação e Realidade*, nº. 1. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 1986, 48 p.

LUCINDO, Emy Soares. *Tradução e ensino de línguas estrangeiras*. www.scientiainductionis.ufsc.br/ensino.pdf : 27 dez. 2009.

LUNA, José Marcelo Freitas de. *Português na Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática*. Blumenau, Itajaí, Ed. FURB. Ed. Univali, 2000, 243 p.

MACLURE, M. Home Language and School Language. In: MESHTRIE, Rajend (org). *Concise encyclopedia of sociolinguistics*, Oxford, Elsevier, 2001, p. 737-738.

MCCORMICK, K. M. Code-switching: Overview. In: MESHTRIE, Rajend (org). *Concise encyclopedia of sociolinguistics*, Oxford, Elsevier, 2001, p. 447-454.

MAI, Manfred. *Deutsche Geschichte*. Weinheim, Basel, Beltz&Gelberg, 1999, 171 p.

MELMAN, Charles. *Imigrantes: Incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo, Escuta, 1992, 107 p.

MESSA, Rosângela Markmann. *O papel do dialeto no aprendizado do alemão padrão*. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, [2009].

MEYER, Dagmar Elisabeth. *Identidades traduzidas – Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2000, 242 p.

MEYRER, Marlise Regina. Evangelisches Stift: “Uma escola para moças das melhores famílias”. In: *Estudos Leopoldenses – Série História*, vol. 3, nº 2, 1999, p. 133-154.

MITTEILUNGEN DES KATHOLISCHEN LEHRER- UND ERZIEHUNGSVEREINS RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre, n° 1, Januar 1900.

MITTEILUNGEN DES KATHOLISCHEN LEHRERVEREINS IN RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre, n° 3, März 1900.

MITTEILUNGEN DES KATHOLISCHEN LEHRER- UND ERZIEHUNGSVEREINS RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre, n° 3, März 1903.

MITTEILUNGEN DES KATHOLISCHEN LEHRER- UND ERZIEHUNGSVEREINS RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre, n° 10-11, Oktober-November, 1903.

MITTEILUNGEN DES KATHOLISCHEN LEHRER- UND ERZIEHUNGSVEREINS RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre, n° 6, Juni 1905.

MITTEILUNGEN DES KATHOLISCHEN LEHRER- UND ERZIEHUNGSVEREINS RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre, n° 12, Dezember 1905.

MYERS-SCOTTON, Carol. *Multiple voices: an introduction to bilingualism*. Malden, Oxford, Carlton, Blackwell Publishing, 2006, 457 p.

NEUNER, Gerhard; HUHNFELD, Hans. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts* – Eine Einführung. Berlin, München, Langenscheidt, 1993. 184 p.

NIPPERDEY, Thomas. *Deutsche Geschichte 1800-1866: Bürgerwelt und starker Staat*. München, C. H. Beck, 1983, 838 p.

NOBRE, Sônia Aparecida dos Santos. *Associação dos Professores Teuto-Brasileiros do Estado de São Paulo: Uma reconstrução histórica da trajetória de um órgão associativo voltado à educação étnica no período de 1916 a 1938*. 2004. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, [2004].

NORTON, Bonny. *Identity and language learning: social processes and educational practice*. 1st. ed. Harlow, Pearson Education, 2000, 173 p.

OBERACKER JR., Karl Heinrich. *Der deutsche Beitrag zum Aufbau der brasilianischen Nation*. São Leopoldo, Federação dos Centros Culturais 25 de Julho, 1978. 579 p.

OBERNDÖRFER, Dieter. Sprache und Nation. In: GOGOLIN, Ingrid et al. *Migration und sprachliche Bildung*. Münster, New York, München, Berlin. Waxmann, 2005, p. 231-248.

PAIVA, César. *Die deutschsprachigen Schulen in Rio Grande do Sul und die Nationalisierungspolitik*. 1984. 269 f. Dissertation (Doktor der Philosophie) – Universität Hamburg, [1984].

PERERA, K. Education and Language: Overview. In MESHTRIE, Rajend (org). *Concise encyclopedia of sociolinguistics*, Oxford, Elsevier, 2001, p. 710-714.

PORTO, Aurélio. *O trabalho alemão no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Martins Livreiro, 1996. 277 p.

RAMBO, Artur Blásio. *A escola comunitária teuto-brasileira católica*. A Associação de Professores e a Escola Normal. São Leopoldo: UNISINOS, 1996. 244 p.

RAMBO, Balduino. A imigração alemã. In: BECKER, Klaus (Org.). *Enciclopédia Rio-Grandense*. 1º vol. Canoas, Editôra Regional Ltda, 1956, p. 75-123.

REICH, Hans H. Machtverhältnisse und pädagogische Kultur. Die Legitimierung des Unterrichts in den Herkunftssprachen von Migranten als Gegenstand eines internationalen Vergleichs. In: GOGOLIN, Ingrid; NAUCK, Bernhard. *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen, Leske + Budrich, 2000, p. 343-364.

ROCHE, Jean. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Globo, 1969, 300 p.

ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. 2. ed. Oxford, Blackwell, 1995, 384 p.

SAID, Edward W. *Fora do lugar – Memórias*. São Paulo, Companhia das Letras, 2004, 429 p.

SCHADEN, Egon. Aculturação linguística numa comunidade rural. In: *Separata do Jornal de Filologia*, nº 1, vol. I, julho-setembro, 1953, p. 2-18.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. In: *Calidoscópio*, São Leopoldo, vol. 7, nº 1, p. 11-23, jan-abr 2009.

SCHNEIDER, Maria Nilse. *Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão-português do Rio Grande do Sul*. 2007. 286 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [2007].

_____. As (des)sonorizações e a neutralização da vibrante: atitudes e concepções linguísticas. In: *Contingentia*, Porto Alegre, nº 2, novembro 2008, p. 77-88.

_____. Variação e discriminação linguística no ensino e aprendizagem de línguas em comunidades bilíngues. In: *Calidoscópico*, São Leopoldo, vol. 7, nº 1, jan-abr 2009, p. 79-85.

SCHNEIDER, Regina Portella. *A Instrução Pública no Rio Grande do Sul: 1770-1889*. 1. ed. Porto Alegre, Editora da Universidade UFRGS, 1993, 496 p.

SILVA, Haike Roselane Kleber da. *Entre o amor ao Brasil e ao modo de ser alemão – a história de uma liderança étnica (1868-1950)*. São Leopoldo, Oikos, 2006, 332 p.

SUDHAUS, Fritz. *Deutschland und die Auswanderung nach Brasilien im 19. Jahrhundert*. Hamburg, Hans Christians Verlag, 1940, 191 p.

TRAMONTINI, Marcos Justo. *A organização social dos imigrantes – A colônia de São Leopoldo na fase pioneira 1824-1850*. São Leopoldo, Editora Unisinos, 2000, 424 p.

UYENO, Elzira Yoko. Determinações identitárias do bilinguismo. A eterna promessa da língua materna. In: CORACINI, Maria José. *Identidade & Discurso*. Campinas, Chapecó, Unicamp, Argos Editora Universitária, 2003, p. 37-56.

VDA. *Geschichte des Vereins*. <http://www.vda-globus.de/VDA.5.0.html>: 1º de mar. de 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005, 191 p.

VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história*. 3. ed. Brasília: UnB, 1995. 198 p.

_____. *Foucault, sa pensée, sa personne*. Paris, Albin Michel, 2008, 215p.

VIËTOR, Wilhelm. Der Sprachunterricht muß umkehren. In: SCHRÖDER, Konrad (Org). *Der Sprachunterricht muß umkehren – Ein Pamphlet aus dem 19. Jahrhundert neu gelesen*. München, Hueber, 1984, 86 p.

WANDERER, Fernanda. *Escola e matemática escolar: Mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã no Rio Grande do Sul*. 2007. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, [2007].

WEI, Li. Dimensions of bilingualism. In: WEI, Li (Org.). *The bilingualism reader*. London, Routledge, 2000, p. 3-25.

WENNING, Norbert. *Die nationale Schule*. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat. Münster, New York, Waxmann, 1996, 201 p.

WENNING, Norbert. *Vereinheitlichung und Differenzierung*. Zu den “wirklichen” gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen, Leske + Budrich, 1999, 408 p.

WILLEMS, Emílio. *A aculturação dos alemães no Brasil*. 2ª ed. São Paulo, Editora Nacional, 1980. 465 p.

WITT, Marcos Antônio. *Em busca de um lugar ao sol: Anseios políticos no contexto da imigração e da colonização alemã (Rio Grande do Sul – século XIX)*. 2007. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

YILDIZ, Safiye. *Interkulturelle Erziehung und Pädagogik*. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses. Wiesbaden, VS – Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, 445 p.

ZILLES, Ana Maria Stahl; KING, Kendall. Self-presentation in sociolinguistic interviews: Identities and language variation in Panambi, Brazil. In: *Journal of Sociolinguistics*, 9/1, 2005, p. 74-94.

ANEXOS

ANEXO I

Texto de Cláudio José – Bispo do Rio Grande do Sul

25 Jahre katholischer Lehrerverein - Rückblick

Der Januar des Jahres 1900 war für unseren Verein von entscheidender Bedeutung. In diesem Monate erschien nämlich die erste Nummer unseres Vereinsorgans, damals "Mitteilungen des Kath. Lehrervereins in Rio Grande do Sul" genannt. Wenn man den Inhalt der einzelnen Nummern von Anfang an durchsieht, so muß man gestehen: Der Leiter der Zeitung, Herr Lehrer Siegfried Kniest, hat es verstanden, mit Fleiß, Geschick und Fachkenntnis ganz besonders diejenigen Mängel zur Sprache zu bringen, an denen unser Schulwesen krankte. In wohlthuender Reihenfolge wechseln pädagogische Abhandlungen mit praktischen Fingerzeigen u. Vereins- und sonstigen Nachrichten ab (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 12, dezembro de 1923, p. 3).

Texto de C. S.

Dem neuen Blatt

In unserer Mitte ist entstanden
Ein Werk gar schön und hoffnungsreich:
Viel bied're Männer sich verbanden
Zu werden einem Baume gleich:
Der herrlich steht im Sonnenschein
Es ist der Lehrerschaft Verein.

Erst stand er da gehüllt in Schweigen
Zu Sammeln seine inn're Kraft,
Jedoch zur Stunde fühlt er steigen
In sich den edlen Lebenssaft
Und was in ihm jetzt treibt und lebt
Nach außen sich zu zeigen strebt.

Wenn lebt ein Baum – an seinen Zweigen
 Die grünen Blätter künden's an,
 Das muß auch am Vereine zeigen
 Sich, wenn das Werk war wohlgetan –
 Drum freut euch, Lehrer, daß ein Blatt
 Am Baume sich entwickelt hat.

Ein Blatt, so bildlich wir ja sagen –
 Wenn groß auch ist der Blätter Zahl
 In Land und Volk hinausgetragen
 Und weiterstreut durch Berg und Thal;
 Ein solches Blatt bei uns entstand
 Dem Baume ist's das Laubgewand.

Die Blätter nötig sind zum Leben
 Dem Baume, durch sie athmet er,
 Gesundheit sie und Kraft ihm geben,
 Durch sie erscheint er schön und hehr:
 So dem Vereine seien auch
 Sie Schmuck und Kraft und Lebenshauch!

Siehst Blätter du an einem Baume,
 Dann darfst du mit vergnügtem Sinn
 Dich einem zauberhaften Traume
 Auch für die Zukunft geben hin;
 Denn Blättern folgt die Blüte bald,
 Der blühe Frucht in Feld und Wald.

So möge es auch dir geschehen,
 Du edler, trefflicher Verein,
 Wenn wir im Blätterschmuck dich sehen
 Zieht uns ins Herz die Hoffnung ein
 Daß bald auf dir auch Blüte sprießt,
 Die sich zur goldn'nen Frucht erschließt

(JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, nº 1, janeiro de 1900, p. 1).

Texto de Siegfried Kniest

Liebe Leser!

Das Programm? – Es ist das unseres Vereins: Hebung der Schule nach katholischen Grundsätzen, geistige Hebung der Lehrerschaft, Sicherung der ihr gebührenden Stellung und Achtung. – Es gilt einer hehren, heiligen Sache. – Es gilt der Organisation der Pfarrschule; nur dadurch bekommen wir geordnete Schulverhältnisse. Forderungen wie: prompte Durchführung der vierjährigen Schulzeit, einmalige Aufnahme, Schulvorstände u.s.w. müssen

immer wieder gestellt werden, soll die Schule der deutschen Katholiken gesunden. – Es gilt ferner der geistigen Hebung der katholischen Lehrerschaft. Hier werden die “Mitteilungen” ein gutes Stück Arbeit zu leisten haben. Ueberspannten Forderungen und pädagogischen Experimenten werden sie nicht ihre Spalten öffnen; langsam aufbauend, an die hiesigen Verhältnisse anknüpfend, sollen sie dem Lehrer bei seiner Fortbildung behülflich sein. – Es gilt aber auch der socialen Besserstellung der katholischen Lehrerschaft. Allein nur keine Einseitigkeit, keine Anmaßung; dafür ist das Blatt nicht zu haben. Wir wissen es, unsere katholische Geistlichkeit und die Mehrzahl unserer katholischen Laien meinen es gut mit Schule und Lehrerstand. Wohl müssen wir hin und wieder mehr Interesse für die materielle Lage des Lehrers wünschen. Das “erschimpft” man aber nicht, sondern erringt man vorab durch bescheidene und pflichtbewusste Haltung, durch regen Eifer für die geistige Hebung und den geistigen Fortschritt unseres Standes. Darum werden die “Mitteilungen” einig mit der Geistlichkeit gehen; bei diesem vereinten Marsche leiden unsere speciellen Standesinteressen nicht, im Gegenteil – sie gewinnen (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 1, janeiro de 1900, p. 2).

Texto de Siegfried Kniest

Unseren sehr geschätzten Mitarbeitern und Lesern

Unsere Arbeit dient nach wie vor der Verbreitung echt christlicher Erziehungsgrundsätze in Schule und Haus, in erster Linie aber der Erhaltung und Vervollkommnung der deutschen katholischen Schule. Da das Gedeihen dieser zum großen Teile von einem aufopferungsfähigen, lehrfreudigen, reich und tief gebildeten Lehrstande abhängt, so vertreten wir, soweit es möglich ist, das Interesse desselben, bieten in Abhandlungen pädagogisch-didaktischen Inhalts, in schulpraktischen Arbeiten, in Berichten über pädagogische Bestrebungen, Veranstaltungen u.s.w. dem Lehrer Stoff für Fortbildung und suchen ihn überhaupt für ein fortgesetztes Ringen nach gediegener Berufsbildung und Vervollständigung der allgemeinen Bildung zu begeistern (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 12, dezembro de 1905, p. 89).

Texto de autor desconhecido

Satzungen des deutschen evang. Lehrervereins von Rio Grande do Sul

§ 1. Der “Deutsche evangel. Lehrerverein von Rio Grande do Sul” hat seinen Sitz am Wohnorte des jeweiligen Präsidenten; er bezweckt die Förderung der deutsch-brasilianischen Schulen und die geistige und materielle Hebung des Lehrstandes. – Er ist eine juristische Person.

§ 2. Der Verein sucht seine Zwecke zu erreichen durch:

1. Zuweisung geeigneter Lehrkräfte an Lehrer und Lehrerinnen suchende deutsch-brasilianische Gemeinden und Schulvereine mit geordneten Schulverhältnissen;
2. Beschaffung geeigneter Lehrmittel;
3. Unterhaltung einer Bibliothek;
4. Herausgabe einer Fachzeitschrift;
5. Abhalten von Konferenzen;
6. Unterhaltung einer Pensions- und Sterbekasse für Lehrer und Lehrerinnen an deutsch-brasilianischen Schulen;
7. Besorgung geeigneter Lehrstellen für seine Mitglieder (JORNAL DOS PROFESSORES EVANGÉLICOS, nº 12, dezembro de 1906, p. 1).

Texto de autor desconhecido

Lehrerzeitung

Die Lehrerzeitung hat in diesem Jahre kein geringes Wagnis unternommen. Sie hat den Mut gehabt, jährlich wieder in 12 Nummern zu erscheinen. Von den Lesern wurde dies dankbar anerkannt. Aber die Lehrerzeitung hat noch mehr getan: Andere Zeitungen haben ihren Bezugspreis erhöht, und die mußten das, wenn sie nicht mit Unterbilanz arbeiten wollten. Der Preis der Lehrerzeitung aber ist der gleiche geblieben. Die Lehrerzeitung will keine Geschäfte machen. Ihr Zweck ist ein höherer, ein idealer: Sie will die Lehrer begeistern für ihren hohen, von der Welt verkannten Beruf, sie will sie ermuntern, auf ihrem dornenvollen Pfade auszuharren, sie will ihnen endlich ein Hilfsmittel zu ihrer Weiterbildung an die Hand geben. Die Lehrerzeitung hat alles getan, was sie zu tun imstande war. Da das Jahr nun bald zu Ende geht, ist die Reihe jetzt an den Lesern, auch etwas für die Lehrerzeitung zu tun. Manche haben

den Bezugspreis bereits bezahlt, einige sogar etwas über die Taxe. Andere werden noch folgen. Leider gibt es auch solche, die von früheren Jahren noch im Rückstande sind; diese möchten wir doch dringend bitten, ihren Verpflichtungen nachzukommen. Wir können eben nur annehmen, daß sie die Zahlung vergessen haben, da es ausgeschlossen erscheint, daß ein Leser der Lehrerzeitung die finanzielle Not des Vereins zu seinem geistigen Gewinn mißbrauchen will (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 11, novembro de 1921, p. 5-6).

Texto de F. Strothmann

Lese- und Übungsbuch zur Erlernung der portugiesischen Sprache für die deutschbrasilianischen Siedlungsschulen von Lehrer Rud. Schäfer, Leiter der Sankt Aloysiusschule, Estrella. Amtliches Sprachbuch des deutschen Katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul

Das Lese- und Übungsbuch zur Erlernung der portugiesischen Sprache hält die Mitte zwischen der grammatischen und der direkten Methode. Es will den Kindern der Kolonieschule ein solches Maß von Kenntnissen in der Landessprache vermitteln, daß sie sich im späteren Leben forthelfen können und denjenigen, die eine weitere Ausbildung suchen, eine sichere Grundlage geben (JORNAL DOS PROFESSORES EVANGÉLICOS, n° 12, dezembro de 1922, p. 5).

Texto e autor desconhecido

Zum Geleit

Vorliegende Blätter umfassen ein weiteres Gebiet. Sie wenden sich an die Lehrerschaft insgesamt, gleichviel welchen Staates Brasiliens, gleichviel welcher Konfession, gleichviel welchen Bildungsgrades (O LIVRO ESCOLAR, n° 1, julho de 1917, p.1).

Texto de autor desconhecido

Zum Geleit

Diese Blätter haben vor allen Dingen den Zweck, am Ausbau unserer Schulliteratur mitzuwirken, einem Uebel zu steuern, an dem die meisten deutschen Schulen Brasiliens noch kranken (IBIDEM).

ANEXO II

Texto de Paul Arandt

1824 – 25. Juli - 1924

Ueber die, am 25. Juli 1824 in São Leopoldo erfolgte Landung der 124 ersten Einwanderer deutscher Zunge, ihre unsagbaren Schwierigkeiten im Kampfe gegen wilde Menschen und Tiere, allein im brasilianischen Urwalde, verlassen und vergessen von der fernen Heimat, die sie als verlorene Söhne der Mutter Germania betrachtete, ohne jedwede Seelsorge durch Priester ihrer Zunge, ohne irgendwelche nennenswerte materielle Hilfe von seiten der Landesregierung, die sie doch zur Ansiedlung herbeirief, das alles hier zu schildern ist nicht der Zweck dieser Zeilen und auch wohl zur Genüge bekannt; vielmehr soll dargetan werden, was die Ansiedler in Bezug auf Schule und Schulbildung aus eigenen Kräften und mit den primitivsten Mitteln geleistet haben (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 7, julho de 1924, p. 2).

Texto de H. Strecker

Zweisprachigkeit

Dem aufmerksamen Leser ist es bereits bewußt geworden, daß die erste Art des Lernens eine Engtümlichkeit der geschlossenen und sprachlich einheitlichen Kolonien darstellt, wo die Kinder oft genug die ersten portugiesischen Wörter im Schulunterricht hören. Die zweite Art des Lernens aber spielt sich in sprachlich gemischten Gegenden ab, vor allem also in Städten mit überwiegend portugiesischer Umgangssprache (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 6, julho de 1934, p. 2).

Texto de August Rücker

Die religionslose Schule und ihre Wirkung, in Zusammenhang mit der Sprachen- und Gehaltsfrage – Vortrag, gehalten auf der V. Plenarversammlung des deutschen katholischen Lehrervereins in Parecy Novo, am 9. März 1909

Obwohl die Kenntnis der portugiesischen Sprache zur Erlangung der ewigen Seligkeit nicht notwendig ist, habe ich doch noch keinen Deutschbrasilianer getroffen, der nicht gewünscht hätte, portugiesisch sprechen zu können (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 2, fevereiro de 1910, p. 29).

Texto de Matthäus Grimm

Die portugiesische Sprache in unseren deutschen katholischen Schulen – Vortrag, gehalten von M. Grimm auf der 7. Plenarversammlung des deutschen katholischen Lehrervereins

Wenn die Landessprache auch nicht für alle gleich notwendig ist und schon mancher unserer deutschsprechenden Bürger zu Grabe getragen wurde, ohne daß er auch nur 10 Worte portugiesisch verstand, so ist die Kenntnis derselben für manchen doch recht nützlich, und für viele, z. B. solche, die viel Umgang mit Lusobrasilianern haben, gerade unentbehrlich. Man hat uns deutschsprechenden Bewohnern dieses Landes schon vorgeworfen, wir wollten die portugiesische Sprache nicht erlernen. Dieser Vorwurf ist unbegründet und darum ungerecht. Es fehlt dem deutschsprechenden Teile unserer Kolonien nicht am guten Willen, wohl aber vielfach an der Gelegenheit zur Erlernung der Landessprache. Darum soll die Schule, soweit es in ihren Kräften steht – und sofern die übrigen Lehrfächer nicht zu sehr geschädigt werden – diese Gelegenheit bieten (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 2, fevereiro de 1913, p. 9-10).

Texto de autor desconhecido

Lehrerversammlung in Santo Cristo

Was die Landessprache anlangt, so haben sich die katholischen Gemeindeschulen niemals der Einsicht verschlossen, daß ihrer Pflege alle Aufmerksamkeit zu schenken ist. Die Möglichkeit des täglichen Umganges mit dem lusobrasilianischen Teile der Bevölkerung, der gesteigerte Handel und Verkehr, die stets wachsende Erschließung des Landes, der notwendige Verkehr mit den brasilianischen Amtstellen, Gründe der Wirtschaft, der Politik und des socialen Lebens fordern die Kenntnis der Landessprache. Diese Tatsache ist auch von uns nie verkannt worden. Doch bei aller Sorge für die Landessprache bleibt doch für die Erziehung und

Bildung der Jugend in Haus und Schule die Deutsche Sprache die Grundlage. Die Erhaltung und Pflege derselben ist unser natürliches Recht. Niemand hat das Recht, Einwanderer oder ihre Nachkommen zu zwingen, ihre Muttersprache aufzugeben. Die Verschiedenheit der Sprache ist nicht eine Erfindung menschlicher Willkür, so wenig wie die Hautfarbe, nach welcher sich die verschiedenen Rassen unterscheiden, sie ist eine von der Vorsehung gewollte Fügung. Niemand hat sich die Muttersprache selber gegeben, aber für alle ist sie eines der teuersten Güter, die es auf Erden gibt. Die Muttersprache ist die Sprache des Herzens und des Gemütes, in welcher das ganze Seelenleben mit seinen Gedanken, Gefühlen und Stimmungen seinen Ausdruck findet. Die Kirche hat das Recht auf die Muttersprache immer anerkannt (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 5, maio de 1928, p. 5).

Texto de J. Moser

Die hochdeutsche Schriftsprache als Schulsprache

Aus all dem erhellt, daß das richtige Verständnis und ein möglichst sicherer Gebrauch der hochdeutschen Schriftsprache Zweck und Hauptziel des Sprachunterrichts der Volksschule ist. Dem Dialekt muß die Schule unbedingt die Türe weisen. Dieser ist sozusagen nur das bequeme Hauskleid (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 6, junho de 1905, p. 46).

Texto de J. Moser

Die hochdeutsche Schriftsprache als Schulsprache

Die Neulinge sprechen natürlich beim Eintritt in die Schule den Dialekt. Die mannigfachen Formen desselben sind nicht nur mit ihrer ganzen Denktätigkeit innigst verwachsen, sondern den Sprachorganen sind die volkssprachlichen Lautverhältnisse der Wörter habituell geworden; die Schriftsprache ist ihnen ungefügt. Damit nun der Lehrer den Kleinen den Mut zum frischen, beherzten Aussprechen ihrer Gedanken nicht raube, lasse er den Dialekt anfangs gelten – ja, wenn ihn nur alle herzlich sprechen würden! – benütze aber dann das Mundartliche als Ausgangs- und Anknüpfungspunkt, um an ihm auf schonende Weise die Abweichungen vom Hochdeutschen zu zeigen und auf die feinere Art des letzten allmählich überzuleiten (IBIDEM, p. 46-47).

Texto de Max Kersten

Sprachreinigung – eine notwendige Aufgabe für den Siedlungslehrer

Im Deutsch-Unterricht wie auch in allen anderen Stunden immer darauf achten, daß die Kinder nur gute Deutsche Wörter gebrauchen. Es muß der Sinn für Sprachschönheit geweckt werden, z. B. durch Gegenüberstellung: Wie schön klingt das deutsche Wort "Weide", wie häßlich dagegen "Past", Hütte – "Rancho", Buschsichel – "Fäüße", Halfter – "Kabrest", jäten – "kabiienen" usw. Drittens ist den Schülern klar zu machen, daß die von ihnen gebrauchten portugiesischen Sprachbrocken mit dem reinen Portugiesisch nur sehr entfernt verwandt sind. Ohne Zweifel ist die Ausmerzung aller Mischwörter kaum zu erreichen und bei den Erwachsenen wohl überhaupt unmöglich, weil letztere zu konservativ eingestellt sind und sich nicht mehr beeinflussen lassen. Die Jugend jedoch ist zugänglicher, wenngleich gerade in sprechlicher Beziehung das Elternhaus ein stark hemmendes Moment darstellt. Alle entstehenden Schwierigkeiten sollen uns aber nicht hindern, zu kämpfen für die Reinheit unserer Sprache (O LIVRO ESCOLAR, n° 27-28, janeiro-fevereiro de 1930, p. 3-4).

Texto de Paul Arandt

1824 – 25. Juli - 1924

Eines steht fest: Von Anfang an waren die schlichten deutschen Bauern von der Notwendigkeit überzeugt, ihrer Nachkommenschaft eine auf christlicher Grundlage aufgebaute Erziehung und ein, wenn auch bescheidenes Maß von Schulkenntnissen zu vermitteln. Dies ist ihnen auch gelungen, trotz größten Schwierigkeiten und jeglichem Mangel an ausgebildeten Lehrkräften und geeigneten Lehrmitteln. Kolonisten selber wurden zu Lehrern und sonntäglichen Vorbetern gewählt. Daß solche Schulen keine Musteranstalten waren, ist leicht begreiflich, aber diese braven Männer, aus denen in der Folge der eine und andere eine recht brauchbare Lehrkraft wurde, leisteten ihr Mögliches. Auf dieser Stufe standen mehr oder weniger die Kolonisten noch bis zum Jahre 1898, dem Jahre der Gründung des kath. Lehrervereins. Dann trat eine Wendung zum Bessern ein durch Schaffung geeigneter Lehrmittel und Herausbildung besserer Lehrkräfte, durch Gründung eines Fachblattes, durch Konferenzen und andere Versammlungen (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 7, julho de 1924, p. 2).

Texto de autor desconhecido

Die ersten deutschen Schulen in Rio Grande do Sul

Nach der Statistik im Familienfreund-Kalender 1922, wurden bis 1870 von den deutschen Ansiedlern der Reihe nach, folgende Schulen gegründet: 1835: Baumschneiß, 1836 Vierzehn Kolonien, 1840 Neuschneiß, 1842 Bom Jardim, 1845 Hortencio, 1847 Bugerberg, 1848 Bohnental und Santa Catharina da Feliz. 1850 Schneiderstal und Santo Ignácio da Feliz. 1851 Rincão del Rei. 1853 Holland, 1856 Josefsschule in Porto Alegre und Knabenschule in Bom Principio. 1853 Jammertal. 1859 Walachei. 1860 Teewald, Piedade, Francez, Einfache Pikade und Dona Josefa. 1862 Santa Ernz. 1863 St. Aloysius, Salvador und St. Benedikt. 1865 St. Wendel und Alte Pikad. 1868 São Leopoldo und Windhof. 1869 Langschneiß. 1870 Einfache Schneiß, Tabakstal, Gauereck und Arroio d'Ouro. Es bestanden also bis 1850 10 Schulen, bis 1860 21, und bis 1870 35. Von da an nahmen die Gründungen entsprechend dem Anwachsen der Bevölkerung zu und zwar betrug der Zuwachs:

Von	1870 – 1880	30 Schulen
“	1880 – 1890	38 Schulen
“	1890-1900	45 Schulen
“	1900-1910	53 Schulen
“	1910-1920	98 Schulen

so daß man also 1920 rund 300 Schulen mit rund 12 000 Schülern zählen konnte. Die Statistik im genannten Jahrgang des Familienfreund schließt mit den Worten: Ich meine, ein jedes katholisch und deutsch schlagende Herz muß sich darüber freuen, daß gerade die Nachkommen deutscher Ahnen in fremden Landen ein solches Werk aufgerichtet haben. Zeigen auch wir unserer Vorfahren würdig und bauen wir rüstig weiter an diesem herrlichen Werk!

Kein Opfer sei uns zu viel für die Erhaltung der deutschen katholischen Schule! (IBIDEM, p. 4).

Texto de Paul Fräger

Das deutschbrasilianische Schulwesen und seine Zukunft

Unter deutsch-brasilianischen Schulen verstehe ich in meinem Vortrage solche Privatschulen in Brasilien, die in der Hauptsache von deutschbürtigen Kindern besucht werden, in denen Deutsch die vorwiegende Unterrichtssprache ist und in denen u.a. auch deutsche Kulturbelange gepflegt werden. Unterhaltsträger dieser Schulen sind in der Mehrzahl deutschstämmige Brasilianer (JORNAL DOS PROFESSORES EVANGÉLICOS, n° 6-7, junho-julho de 1930, p. 1).

Texto de Cláudio José – Bispo do Rio Grande do Sul

25 Jahre katholischer Lehrerverein - Rückblick

Die 1. Katholikenversammlung in Harmonia beschäftigte sich eingehend mit der Schulfrage. Referenten waren die beiden Lehrer: Grimm, Baumschneiß, und Kniest, Maratá. "D. Volksblatt" berichtet in Nr. 26 darüber wie folgt: 25. März. Geschlossene Versammlung. Ueber die Schule.

Referent Grimm: I. In welchem Zustande befinden sich unsere Gemeindeschulen? Unsere Gemeindeschulen befinden sich in keinem guten, man kann fast sagen in einem schlechten Zustande, weil sie zu dem Ziele, welches eine gute Gemeindeschule erreichen soll, nicht kommen und zwar infolge 1) der Interessenlosigkeit; 2) des Mangels an freudiger Opferwilligkeit; 3) wegen der kurzen Schulzeit; 4) aus Mangel an guten Lehrkräften; 5) wegen der verkehrten Lehrmethoden. II. In welchem Zustande sollten sie sein. (Darüber ist nichts im Bericht.) (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 4, abril de 1923, p. 5).

Texto de autor desconhecido

Unsere Kolonieschulen

Immer wieder begegnen wir den leider nur zu berechtigten Klagen über den unwürdigen Stand unserer Kolonieschulen und Lehrer, ohne daß zur Hebung derselben bisher etwas Praktisches definitiv erreicht worden wäre. Der Hinweis und Vergleich in der letzten Ausgabe

dieses Blättchens zwischen Besoldung der Lehrer in Stadt und Kolonie spricht Bände und beweist, daß praktische Ergebnisse von den betreffenden Schulorganisationen bisher noch nicht gezeigt worden sind (O LIVRO ESCOLAR, n° 10, julho de 1927, p. 4).

Texto de Cláudio José – Bispo do Rio Grande do Sul

25 Jahre katholischer Lehrerverein - Rückblick

Der wichtigste Faktor zur Erfüllung des Zweckes unseres Vereins ist ohne Zweifel das Vereinsorgan, die Lehrerzeitung, früher "Mitteilungen" genannt. [...] Nun zur Gründung des Vereins selbst. Dieselbe war eigentlich beschlossene Sache. Wir lesen darüber im "D. Volksblatt" Nr. 33, Jahrg. 1899: "Die Idee zur Gründung eines katholischen Lehrervereins wurde schon im Jahre 1896 in Bom Jardim gelegt, damals, als der Plan zur Sammlung der Riograndenser Katholiken ins Auge gefaßt wurde, und ist seither von zielbewußten Männern nicht mehr außer acht gelassen worden, bis diese Idee am 26. März, in Harmonia, sich verwirklichte." Das Hauptverdienst daran gebührt ohne Zweifel dem Hochw. P. Petrus Gasper S. J., damals Vigario in Bom Jardim. " [...] konnten aber als nicht zu unterschätzendes Ergebnis der Konferenz verzeichnen, daß die anwesenden Lehrer, zirka 50 an der Zahl, beschlossen, zur Hebung des Lehrerstandes und der kath. Gemeindeschulen auf den deutschen Kolonien einen allgemeinen Verband kath. Lehrer zu gründen. Noch auf der Generalversammlung wurde dieser Beschluß verwirklicht, indem am zweiten Versammlungstage die in Harmonia anwesenden Lehrer zu einem Verbands sich zusammenschlossen und denselben durch Wahl eines Vorstandes, bestehend aus den Herren M. Grimm (Baumschneiß) als Präsident und Bertholdi (Hamburgerberg) als Sekretär konstituirten" (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 4, abril de 1923, p. 4).

Texto de Cláudio José – Bispo do Rio Grande do Sul

25 Jahre katholischer Lehrerverein - Rückblick

Die Diskussion über die Schulfrage gestaltete sich im Anschluß an das Referat des Herrn Lehrers Grimm sehr lebhaft, was deutlich zeigte, daß derselbe gerade die wunden Punkte, an denen unsere Gemeindeschule krankt, berührt hatte (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 5, maio de 1923, p. 1).

Texto de Cláudio José – Bispo do Rio Grande do Sul

25 Jahre katholischer Lehrerverein - Rückblick

Konferenzstoffe: 1. Wie pflanzt man Liebe zum Vaterlande, Gehorsam gegen die Obrigkeit in das Kind? 2. Wie erwirbt man sich die Liebe und die Achtung der Kinder? 3. Wie kann man schon beim Kinde die Genußsucht bekämpfen? 4. Das Verhältnis der Schule und des Elternhauses. 5. Belebung des kirchlichen, religiösen Lebens durch die Schule. 6. Hausaufgaben. 7. Bekämpfung der Lügenhaftigkeit. 8. Körperliche Züchtigung. 9. Deutsche Unterrichtssprache (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, nº 6, junho de 1923, p. 3).

Texto de August Kloß

Plenarversammlung des deutschen, katholischen Lehrervereins am 29. und 30. Dezember 1906 zu Estrella

Das Bestreben der Regierung gehe dahin, überall Regierungsschulen zu gründen. An vielen Orten werden in rein deutschen Kolonien Regierungsschulen gegründet und wie ein Keil zwischen die Privatschulen eingezwängt, ohne auf Bedürfnis für oder Wunsch um eine solche Schule Rücksicht zu nehmen. Das hierzu verwendete Geld ließe man besser Privatschulen zu Teil werden, in welchen auch in der Landessprache Unterricht erteilt wird. Durch diese Regierungsschulen wird schon jetzt und später in noch größerem Maßstabe den deutschen Schulen die Lebensader unterbunden und viele tüchtige deutsche, katholische Lehrer sehen sich gezwungen, ihre Examen zu machen und eine religionslose Schule zu übernehmen oder dem Lehrfach gänzlich zu entsagen. Gerade durch die Regierungsschulen werden unsere Kolonistenkinder nicht nur dem Deutschtum und ihrer Muttersprache entfremdet, sondern, was das Schlimmere ist, unserer heiligen, katholischen Kirche abwendig gemacht und dem Atheismus in die Arme getrieben. Die nachteiligen Folgen, die dieses Vorgehen zeitigt, werden nicht ausbleiben und der Staat selbst wird nicht als Letzter darunter zu leiden haben. Durch unsere katholischen Schulen wird das katholische Leben gestützt und gehoben. Die ganze deutsche Bevölkerung muß zusammenstehen und eintreten, um die Existenz unserer deutschen, katholischen Schule zu erhalten und zu befestigen. Niemand darf dabei seine Hülfe zu gering aufschlagen. Wir zahlen Steuern und können verlangen, daß ein Teil derselben unserer deutschen, katholischen Schule zugute kommt. Diese Unterstützung können wir

verlangen, dazu haben wir ein striktes Recht (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, nº 4, maio de 1907, p. 35).

Texto de August Rücker

Bemerkungen und Vorschläge bezüglich der Gehalts- und Subventionsfrage – Vortrag gehalten von August Rücker auf der 6. Plenarversammlung in Santa Cruz

Da die Gehaltsfrage einen wesentlichen Teil der Schulfrage bildet, ist es nicht nur am Platze, sondern sogar dringend notwendig, daß sich die Generalversammlung damit beschäftigt. Es wird heutzutage mit Recht ein großes Gewicht auf eine zeitgemäße Fortbildung der Lehrer gelegt und ihnen zur Pflicht gemacht. Allein abgesehen davon, daß durch die mißlichen pekuniären Verhältnisse die hierzu nötige Geistesfrische und Arbeitslust ungünstig beeinflußt wird, können sie dieser Obliegenheit auch deswegen nicht entsprechend nachkommen, weil ihnen zur notwendigen Anschaffung von Büchern die Mittel fehlen; denn es versteht sich von selbst, daß solche Ausgaben unterbleiben müssen, solange der unentbehrliche Lebensbedarf nicht gedeckt ist. Wenn die Schule wirklich der Schwerpunkt der Zeit ist, wie die zivilisierte Welt spricht, dann ist es unverantwortlich, die Lehrer finanziell verkümmern zu lassen. Die nach Außen sich zeigende Bedürftigkeit ist gewiß nicht geeignet Ansehen zu verschaffen, das ein Lehrer zu einem gedeihlichen Wirken ebenso notwendig braucht wie ein gesellschaftlich Höhergestellter. Solche aber, welche behaupten, die Lehrer hätten schon genug, gehören meistens zu jener Klasse die da klagen, daß sie bei einem Einkommen von 4 – 5 Contos nichts ersparen können. Man tadelt unsere Schulen und bedenkt nicht, daß die Schulleiter vielfach nur Tagelöhnergehälter beziehen. Bei solcher Bezahlung dürfen billigerweise größere Anforderungen nicht gestellt werden; auch kann man mit so geringen Mitteln unseren Schulen keine Zukunft gründen. Wenn das nicht anders wird, kann das Volksschulwesen und damit die Volksbildung im Lande keine Fortschritte machen. Ich erachte es darum als unsere Pflicht, die Oeffentlichkeit auf die herrschenden Zustände aufmerksam zu machen. Unsere gesamte Lehrerschaft muß sich in die Reihen derjenigen stellen, welche eine gute Volksschulbildung als Fundament einer gesunden Volkswirtschaft erachten, wenn sie nicht ruhig zusehen Will, wie ein verkehrtes System jedem gesunden Fortschritt, besonders auf der Kolonie, die Pulse unterbindet. Wir sind Bürger eines konstitutionellen Staates und haben als solche das Recht, uns zu betätigen, wenn es sich darum handelt, Ideen zu verbreiten, die den herrschenden Mißständen ein Ende bereiten können und sollen. Bei dem heutigen Stand der Weltlage ist es

eine der wichtigsten Pflichten jeder Regierung, nach Möglichkeit für entsprechende Volksbildung zu sorgen. Was würde wohl die Regierung antworten, wenn man sie fragen würde, ob sie die wenigen Schulen, die sie im Gebiet der deutschen Kolonien errichtet, für genügend hält, um das Volk auf eine gewisse Kulturstufe zu heben? Wenn sie die Wahrheit sagen wollte, müßte sie diese Frage doch ganz entschieden mit Nein beantworten. Sie würde jedenfalls darauf hinweisen, daß sie gar nicht in der Lage sei, genügend Schulen zu gründen und zu unterhalten. Die deutschsprachliche Bevölkerung war nun von Anfang an sehr vernünftig, denn sie sah ein, daß ihre Nachkommenschaft kulturell verkümmern müßte, bevor die Regierung in die Lage kommen würde für die nötige Volksbildung ausreichend sorgen zu können. Da die deutschen Einwanderer ihre Kinder nicht ohne Schulbildung aufwachsen lassen wollten, blieb ihnen nichts übrig, als aus eigenen Mitteln Schulen zu errichten und zu unterhalten. Dasselbe tat jede Generation bis auf den heutigen Tag. Jene ersten Schulen waren allerdings zum größten Teil nur Notschulen, doch hatten sie u.a. die gute Wirkung, daß sich das Volk der Schulen nicht entwöhnte und auf diese Weise die Volksbildung gleichsam über Wasser gehalten wurde, bis günstigere Zeiten eintraten. Diese haben sich nun seitdem gewaltig geändert und die denselben entsprechenden Verhältnisse verlangen nun auch bessere Schulbildung. Bessere Schulbildung setzt aber bessere Lehrer voraus, und bessere Lehrer wollen besser bezahlt sein. Wir stoßen also immer und immer wieder auf die leidige Gehalts- und Unterstützungsfrage. Wenn die Lehrer das Sprichwort: “Wie die Arbeit so der Lohn” (Wie der Lohn so die Arbeit) auf den Kopf stellen würden, stünde es wahrlich traurig um unsere Schulen. Die meisten Lehrer handeln aber nobler im Selbstbewußtsein ihres hohen Berufes, nicht weil sie müssen – die Mußzeit ist vorüber, denn Handel und Verkehr haben für fähige, fleißige Männer andere, bessere Versorgungen geschaffen. Wenn man sieht, daß die erste beste bürgerliche Beschäftigung besser lohnt als das Schulamt, wird man versucht, jeden jungen Menschen vor dem Eintritt ins Schulfach zu warnen, oder ihm wenigstens Dantes Worte aus der Inschrift über der Eingangspforte zur Hölle zuzurufen: “Laßt alle Hoffnung hinter Euch, Ihr die Ihr eintretet.” Um einen, wenn auch nicht idealen, so doch wenigstens leidlichen Zustand zu schaffen, müssen alle Beteiligten *einig, mutig und entschieden* vorgehen; der ganze beteiligte Volksteil muß für die gute Sache eintreten; solange wir das Volk nicht hinter uns haben, werden wir nichts erreichen. Solange die Landbevölkerung den Wert der Schule im allgemeinen und unserer Berufsarbeit im besonderen nicht höher, bzw. nicht genügend hoch einschätzt, wird sie für unsere Ideen, d. h. für Erhaltung und Besserung unserer Schulen nicht allgemein und mit Nachdruck eintreten. [...] Wenn die Regierung, wie ich früher schon sagte, eine Anzahl unfruchtbare Regierungsschulen kassierte, könnten unsern

Schulen namhafte Summen zugewendet werden. In Kreisen, die es wissen können, herrscht die Ansicht, daß die Regierung unsere diesbezüglichen Wünsche erfüllen würde, wenn sie sich von der Abneigung gegen die deutsche Sprache frei machen könnte. Man sollte aber doch meinen, treue und brauchbare Staatsbürger müßten für die Regierung wertvoller sein als ein bestimmtes *Idiom*. Für den *Bürger* ist die Kenntnis der portugiesischen Sprache unstreitig wertvoll, ob dieser aber der *Regierung* gegenüber dadurch an Wert gewinnt, ist doch sehr fraglich (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 9, outubro de 1911, p. 93-97).
[grifos do autor]

Texto de autor desconhecido

Bericht über die am 21. und 22. Januar 1913 in Dois Irmãos gehaltene VII. Plenarversammlung des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul

Es kamen auch die neueren Beschlüsse der Bundesregierung betreffs Unterstützungen von Privatschulen zur Besprechung. Da sich der Herr Subintendent Schüler unter den Anwesenden befand, benutzte ein Mitglied die Gelegenheit um anzufragen, wieviel Zeit wöchentlich oder täglich auf den Unterricht im Portugiesischen verwendet werden müsse, wenn die Schule die Bundesunterstützung von 600\$000 erhalten wolle. Die Antwort lautete: zwei Stunden täglich. Durch die große Unruhe die jetzt entstand, erschellen laute Rufe, wie: oho! Unmöglich! Unannehmbar! Nach dem, was uns über den Verteilungsmodus bekannt geworden, ist mit Sicherheit zu schließen, daß damit, wie kaum Anders zu erwarten, Politik getrieben werden soll. Wenn man der Sache freien Lauf läßt, ist auch auf absehbare Zeit auf gerechte Verteilung von Staats- oder Bundesmitteln nicht zu rechnen. [...] Der Modus: zwei Jahre deutsche und zwei Jahre portugiesische Schule wurde als "Monstrum" bezeichnet, das zu nichts tauglich sein, als zum Zerstören der Gemeindeschulen. [...] Einen sehr regen Meinugsaustausch veranlaßten die von Herrn Grimm am Schlusse seines Vortrages gestellten Fragen, auf deren Beantwortung wohl niemand recht vorbereitet war. Die erste Frage ("Ist der Unterricht in der portugiesischen Sprache in unseren kath. Deutschen Schulen absolut notwendig?") wurde fast allgemeiner mit Ja beantwortet. Wir möchten jedoch die Frage in dieser Form nicht mit einem entschiedenen Ja beantworten. Kein vernünftiger Mensch wird bestreiten, daß dieser Unterricht recht nützlich und darum sehr zu wünschen ist, aber absolut notwendig ist er nicht. Nach unserer Meinung liegt kein zwingender Grund vor, der diesen Unterricht jetzt auf einmal als unerläßlich erscheinen ließe. Man ziehe gefl. die

Vergangenheit, bzw. die Geschichte des hiesigen Deutschtums zum Vergleich heran!
(JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, nº 3, março-abril de 1913, p. 25-27).

Texto de autor desconhecido

Unterrichtswesen und Subventionsfrage

Ueber das staatliche Unterrichtswesen von Rio Grande do Sul entnahm das "Deutsche Volksblatt" dem Rechenschaftsberichte des Staatssekretärs des Innern Dr. Protásio Alves über das Jahr 1908 folgende Angaben; Von der unterm 28. Februar 1906 erfolgten Einteilung des Staates in 52 Schulbezirke verspricht sich der Staatssekretär für die nationale, politische und moralische unifizierung des Volkes sehr viel; auch in Rio Grande, mit seinen heterogenen Elementen, habe die staatliche Elementarschule, wie in Deutschland und Italien, eine nationale Aufgabe, die massenhaften fremden Elemente zu nationalisieren und ihnen die nationalen Sitten und Anschauungen zu übermitteln. Aus diesem Grund sei auch eine straffe Zentralisation geboten, und mit Rücksicht auf das in unsrem Staate befolgte Kolonisationssystem, das zur Besiedelung großer Landstriche mit Kolonisten ein und derselben fremden Nationalität geführt habe, würde es gefährlich sein, die Schulinspektion den Munizipalitäten zu übertragen, natürlich nur deswegen, weil das ausländische Element in einigen dieser Munizipien das Uebergewicht haben könnte. Mit den Ergebnissen der sogenannten Komplementärschulen ist der Generalschuldirektor nicht besonders zufrieden und muß zugeben, daß sie ihrem eigentlichen Zwecke bisher wenig entsprochen haben und ihre Leitungen in keinem Verhältnis zu den recht bedeutenden für sie gemachten Aufwendungen stehen. Bei den letzten für die Besetzung der freien Elementarschulstellen abgehaltenen Konkursen, wurde der Beweis erbracht, daß die Komplementärschulen die Zwecke nicht erfüllen, die der Gesetzgeber im Auge hatte; denn die von ihnen gestellten Kandidaten wurden fast sämtlich zurückgewiesen, ohne daß man die Prüfungen erschwert hätte; die wenigen, welche das Examen bestanden, hatten privat studiert, nachdem sie die aufgehobenen Distriktalkollegs besucht. Ueber die im Staate bestehenden Privatschulen kann das Relatorium, wie es selbst ausdrücklich betont, nur lückenhafte Angaben machen, sodaß man kein auch annähernd richtiges Bild über den wirklichen Stand des privaten Schulwesens erhält. Der Staatssekretär verlangt daher eine Vervollständigung der Vorschrift des Artikels 220 des Reglements vom 28. Februar 1906 in der Richtung, die privaten Unterrichtsanstalten zur jährlichen Einsendung von statistischen Angaben an die staatliche Schulbehörde zu

verpflichten. Nach der Ansicht des Staatssekretärs steht Art. 71 § 17 der Verfassung einer Intervention der Regierung in die Angelegenheiten der Privatschulen nicht im Wege (?). Wenn man die Angelegenheit vom sozialen wie moralischen Gesichtspunkte betrachte und den Zweck berücksichtige, den der Elementarunterricht sowohl in den staatlichen wie den Privatschulen zu verfolgen habe, dann schein es, daß auch im Rahmen unserer Verfassung der Regierung das Recht entstehe, in die Privatschulen sich einzumengen, um festzustellen, wie ihre hygienischen Bedingungen sind, ob der Unterricht in der Landessprache erteilt wird, um statistische Angaben zu erlangen und schließlich, um zu verhindern, daß in einem der Bürgertugend entgegengesetzten Sinne unterrichtet werde (ensino do incivismo nennt es der Herr Generalinspektor des Unterrichtswesens). Es sei klar, daß eine derartig beschränkte Intervention keine Reglementierung des Privatschulwesens bedeute, und überdies hätten alle Einzelstaaten der Union, die sich mit dieser Frage beschäftigen, sich gezwungen gesehen, derartige Maßnahmen zu ergreifen (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 11, novembro de 1909, p. 127-128).

Texto de autor desconhecido

Nationalisierung des Privatschulwesens

Immer wieder hört man gerüchtweise und offen die Behauptung aussprechen, die Regierung unseres Staates trage sich mit dem Gedanken, in naher Zukunft allen Ernstes an die sogenannte *Nationalisierung* des in den deutschen und italienischen Kolonien blühenden Privatschulwesens heranzutreten. Diese Gerüchte sind geeignet, eine berechtigte Erregung in den betroffenen Kreisen hervorzurufen, steht doch für die Kolonien ein in seiner Gesamtheit imponantes Werk, das unter den größten persönlichen Opfern der Bevölkerung zum Wohle Brasiliens errichtet wurde, auf dem Spiele. (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 5, maio de 1929, p. 2). [grifos do autor]

Texto de H. Strecker

Deutschbrasilianisches Lehrerseminar in Hamburgerberg – Jahresbericht 1935

Die Schulfrage ist für die deutschstämmige Kolonie in Brasilien eines der größten Probleme, die es zu lösen gilt. Auch die fernste Pikade der deutschen Siedlungen soll eine Schule haben,

die ihr Stolz ist, soll einen Lehrer haben, der den Anforderungen der Zeit entspricht. Das neue staatliche Schulgesetz wird in Zukunft verlangen, daß der Unterricht in der Landessprache erteilt wird und die Registrierung der Privatschulen und Lehrer vorschreiben. Es wird sich jeder Lehrer der Inspektion seiner Lehrtätigkeit unterwerfen müssen, um den Nachweis zu bringen, daß er den Unterricht dem nationalen Lehrplan entsprechend erteilt, und daß er in der Lage ist, erfolgreich zu unterrichten. Das Katholische Lehrerseminar war von Anfang an bestrebt, sich auf die kommende Entwicklung des Schulwesens einzustellen. Sein Ideal ist, den Siedlungsschulen Lehrer zu geben, die ordentlich vorgebildet, mit Liebe zum Beruf, imstande sind, der Jugend das Erbe der Väter zu übermitteln und sie zugleich einzuführen in die Kenntnis der Landessprache, die für die staatsbürgerliche Erziehung des Deutschbrasilianers unbedingt erforderlich ist. [...] Das deutschstämmige Element in Brasilien wird einen Einfluß auf das öffentliche Leben nur dann ausüben, wenn die deutschbrasilianische Schule das Ziel verfolgt, ihres deutschen Volkstums bewußte brasilianische Staatsbürger heranzubilden (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 1, janeiro-fevereiro de 1936, p. 1).

Texto de H. Strecker

Unsere katholischen Privatschulen – Rede des Vorsitzenden des katholischen Lehrervereins anläßlich der Hauptversammlung in Santa Cruz

Man feindet dieselben an, und wir sind besorgt um das gedeihliche Fortbestehen dieser Schulen. Man sagt, die seien nicht oder nicht genügend national. Darauf erwidern wir: 1) Unsere deutschbrasilianischen Schulen wollen nur tüchtig vaterlandsliebende Brasilianer heranziehen. Stets betonen wir die Liebe zu Brasilien als erste Nationalpflicht. 2) Die brasilianische Sprache soll erstes Unterrichtsfach sein, sowohl als Bindemittel an die ganze brasilianische Nation und an alle ihre geschichtlichen Ereignisse, wie auch als Mittel patriotischen Zusammenarbeitens. 3) Mit eigenen Mitteln haben wir diese Schulen erhalten trotz aller Schwierigkeiten. Wir haben bis zur Stunde der brasilianischen Regierung viele Ausgaben erspart und dazu beigetragen, daß unsere Kolonieschulen einen großen Prozentsatz der Bevölkerung gebildet haben. Dafür haben unsere Kolonien große Opfer und Geldmittel aufgewandt. 4) Unsere Schulen waren von jeher gegen Kommunismus und andere staatsfeindliche Ideen, indem sie gute Katholiken, arbeitsame, gehorsame, steuerzahlende Bürger heranzogen. Wir betrachten also unsere Schulen nicht als Deutsche Auslandsschulen,

wenn wir auch die Deutsche Sprache zu erhalten und zu pflegen suchen. Diese Sprache zu erhalten und zu pflegen, ist unser Recht. Der Staat gibt uns in Artikel 125 dieses Recht. Dom Pedro hat den deutschen Einwanderern versichern lassen, daß sie in ihrem neuen Vaterland Brasilien ihre Religion und Sprache erhalten dürfen. Hochgestellte Staatsbeamte haben geäußert, wir wären Verräter an unseren Traditionen, wenn wir unsere stammesmäßigen Sitten und Gewohnheiten preisgeben würden. Auch die katholische Kirche gibt uns das Recht, unsere Sprache und guten Sitten und Gewohnheiten zu erhalten. Es gehört zu den unerschütterlichen Grundsätzen der Theologie, daß die Religion Christi nichts vomdem zerbricht, was naturhaft gut gewachsen ist. In seinem "Gottesstaat" hat der hl. Augustinus diesem Gedanken herrlich Ausdruck verliehen. Unsere religiösen Werte sind am besten im ruhigen Fortbestehen und Fortentwickeln des angestammten Volkstums gewahrt. (...) Die Sprache ist Ausdruck der Seele. Ob des Menschen ganze Seele in die Sprache gebannt werden kann, darf wohl bezweifelt werden. Aber ein Volk sprachlich umwandeln heißt, es auch seelisch umwandeln. Wir sind der Überzeugung, daß eine Angleichung an die brasilianische Geistigkeit und ein Eingehen in die Nation möglich ist ohne Verlust unserer Muttersprache. Bewahren wir uns darum aus Gründen der Liebe, Treue und Pietät unser Volkstum mit seiner Sprache und Sitte. Was hat unser Volkstum dem Staate Rio Grande do Sul und ganz Brasilien gegeben? Wir brauchen nur hinzuweisen auf die Seminare und vielen Ordensanstalten in den südbrazilianischen Staaten. Woher stammt der größte Prozentsatz ihres Nachwuchses? Wer hat die Gründung und Erhaltung dieser so segensreich wirkenden Anstalten die größten finanziellen Opfer gebracht. Es sei darum unsere heilige Pflicht, diese Volkskräfte, die zum Wohle von Kirche und Staat so viel beigetragen haben, zu erhalten. Gebe Gott, daß alle Brasilianer deutscher Abstammung ihre Pietät eingedenkt bleiben und an ihren Schulen und ihren guten Sitten und Gebräuchen festhalten (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 3, abril de 1938, p. 29-30).

Texto de Rudi Schäfer

Unsere Gemeindeschulen von Cerro Azul und die Nationalisierung – Zur Lehrerversammlung am 10. und 11. Oktober in Oberbutiá

Das Gesetz über die Nationalisierung der Schulen ist nun Wirklichkeit geworden. In unserem Staate Rio Grande do Sul ist die Ausführung dieses Gesetzes seitens der Staatsregierung mit Ruhe und Verständnis erfolgt. Unseren katholischen deutschbrasilianischen Gemeindeschulen

hat es bis jetzt noch keine größeren Schwierigkeiten gebracht. Immerhin gab es eine Fülle von Arbeit besonders dadurch, weil bei unseren weiten Entfernungen Ungewißheit und Unklarheit über die gesetzlichen Bestimmungen herrschte. Es fehlte auch hier bei uns nicht an Elementen, die diese Ungewißheit noch geflissentlich vergrößern halfen. Auch in unserem weiten Schulbezirk der Pfarrei Cerro Azul erweist sich in solchen dringenden Fällen die Verbindung nicht als besonders günstig und zuverlässig. Die Verwaltung der Sparkasse von Cerro Azul vermerkt es daher mit Genugtuung, daß es ihr vergönnt war, in der Frage der Registrierung unserer katholischen Gemeindeschulen helfend und fördernd einspringen zu können. Durch die enge Verbundenheit der Sparkasse mit dem Volksvereine und dessen kulturellen Bestrebungen betrachtete die Verwaltung der Kasse es als ihre Pflicht, alles zu tun, was in ihren Kräften stand, um den Fortbestand unserer katholischen Gemeindeschulen sichern zu helfen. Bei dieser Gelegenheit sei auch darauf hingewiesen, daß ein jeder Lehrer dafür Sorge, in seiner Schule einen vollständigen in portugiesisch ausgeführten Stundenplan habe. Hierbei ist für jeden Tag die letzte Stunde dem deutschen Unterricht bestimmt. Auch der Religionsunterricht darf in deutsch gegeben werden. Alle übrigen Lehrstunden müssen in der Landessprache erteilt werden. Hierbei ist es dem Lehrer selbst jedoch gestattet, sich nötigenfalls der Muttersprache der Kinder (in unserem Falle des Deutschen) zu bedienen als Hilfssprache (*língua auxiliar*). Ebenso hat es der H. Staatssekretär Dr. Coelho de Souza erlaubt, beim Unterricht der deutschsprachigen Kinder sich der "Schäferbücher" zu bedienen. Hierbei sei daran erinnert, daß der Lehrer tunlichst dafür Sorge, daß ein jedes Schuljahr über ein nur in Portugiesisch geschriebenes Lehrbuch (*livro de Leitura*) verfüge. Das gilt besonders auch für das erste Schuljahr, bei dem die Schüler unbedingt außer der deutschen Fibel eine "Cartilha" haben müssen. Der Lehrer lasse sich angelegen sein, daß sie recht bald darin einem etwaigen Fiscal etwas vorlesen können. [...] Zum Schluß noch ein Wort über unsere Schulväter. Es ist da dringend notwendig, daß wir aufklärend wirken, wo Engherzigkeit und manchmal gar ein Stück Rückständigkeit sich weigert, die erforderlichen Bücher und Gebrauchsgegenstände anzuschaffen. Wenn der Fortbestand unserer Schulen nicht in Gefahr gebracht werden soll, muß den Anforderungen, die die Regierung an den Schulbetrieb auch in dieser Hinsicht stellt, genügend geleistet werden. Man bedenke, daß auch in den Regierungsschulen heute das Lehrmaterial den Eltern allerlei Geldopfer auferlegt. Wir deutschsprechende Katholiken aber wissen, was wir an unseren Schulen haben. Die Schulgemeinden haben hierfür große Opfer gebracht, da darf den Eltern denn nun auch das viel kleinere Opfer der Anschaffung des notwendigen Lehr- und Lernmaterials nicht zu viel sein. Glaube und Volkstum heißen die

beiden Beweggründe, die diese Opfer fordern, und die sind uns doch wahrlich auch des Opfers wert (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, nº 9, dezembro de 1938, p. 78).

Texto de autor desconhecido

Unsere katholischen Privatschulen in Rio Grande do Sul

Soweit uns bekannt ist, hat keine unserer kathol. Privatschulen sich freiwillig aufgegeben aus dem Grunde, "weil man nicht mehr deutsch lehren darf". Die Gründe hierfür liegen anderswo. Manche unserer Schulen mußten dem Druck der Verhältnisse weichen. "Sie hatten keinen gelernten Lehrer". Die Schulgemeinde konnte es sich nicht leisten, nunmehr einen gelernten Lehrer anzustellen, der den mannigfachen Anforderungen der neuen Gesetze gewachsen wäre. Lehrerwohnung und Schulland war nicht vorhanden; der ungelernte Lehrer hatte sein eigenes Land und konnte die Arbeit in der Schule entsprechend billiger leisten. Andere kathol. Schulen haben sich freiwillig aufgegeben, weil in nächster Umgebung neue Schulen eröffnet wurden, in denen Kinder aller Bekenntnisse kostenlos unterrichtet werden und Lehrmittel kostenlos erhalten. Manche Eltern, sei es aus Armut, sei es aus Sparsamkeit oder aus religiöser Indifferenz, haben ihre Kinder von der Pfarrschule weggenommen und in die "Freischule" geschickt. Dort braucht man keine finanziellen Opfer zu bringen. Der "gelernte" und den Anforderungen des Gesetzes gewachsene Lehrer könnte vom Schulgeld der wenigen Kinder nicht leben. Ein Diözesanfonds oder ein Pfarrefonds für solche nicht vollständig existenzfähige kathol. Schulen ist nicht vorhanden, die Subventionen, die früher gegeben wurden, blieben aus. Der Druck der Verhältnisse hat diese Schulen zur freiwilligen Schließung geführt. Von zwangsweiser Schließung von kathol. Privatschulen sind uns nur ein paar Fälle bekannt. Die Forderung "kathol. Lehrkräfte, die gut portugiesisch sprechen", für unsere Pfarrschulen auszubilden, ist uneingeschränkt zu bejahen, kann aber nur Aussicht auf Verwirklichung haben, wenn diese guten Lehrkräfte auch eine gute Existenzmöglichkeit vor sich haben. Wer die finanzielle Lage unserer kathol. Lehrer in der Koloniegegend kennt, wird nicht von rosigen Aussichten sprechen können. Es sind seit dem 6. Mai 1938 manche gute Lehrkräfte für die portugiesische Sprache in andere Berufe übergegangen, weil die materielle Zukunft zum Ausharren wenig ermutigte. Auch der Idealismus eines guten Lehrers kann auf den Idealismus einer opferfreudigen katholischen Gemeinde nicht verzichten. Es gibt eine gute Anzahl von Gemeinden, in denen Opferfreudigkeit herrscht. Wo aber Eintracht und Opferfreudigkeit unserer kathol. Pfarrgemeinden schwinden, sind auch unsere kathol.

Pfarrschulen der “Schwindsucht” ausgesetzt (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, nº 4, julho-agosto de 1939, p. 2).

ANEXO III

Texto de H. Strecker

Zweisprachigkeit

Wir wollen uns an die einfachste Erklärung halten und mit "Zweisprachler" ein Kind bezeichnen, das schon in früher Jugend neben seiner Muttersprache eine zweite Sprache erlernt. Dieses Lernen kann bewußt durch die Schule betrieben werden; es kann aber auch unbewußt (und häufig sogar ungewollt) außerhalb der Schule stattfinden. Dann ist die weitere Umgebung des Kindes sein Lehrmeister: die Straße m. ihrem fremdsprachigen Leben, die Spielgefährten, die Notwendigkeit des Umgangs. Wenn solche Kinder in die Schule kommen, verfügen sie meist über nicht unbeträchtliche Kenntnisse in beiden Sprachen (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 6, julho de 1934, p. 2).

Texto de H. Strecker

Zweisprachigkeit

[...] daß die erste Art des Lernens eine Eigentümlichkeit der geschlossenen und sprachlich einheitlichen Kolonien darstellt, wo die Kinder oft genug die ersten portugiesischen Wörter im Schulunterricht hören. Die zweite Art des Lernens aber spielt sich in sprachlich gemischten Gegenden ab, vor allem also in Städten mit überwiegend portugiesischer Umgangssprache (IBIDEM).

Texto de H. Strecker

Zweisprachigkeit

Hier in Brasilien liegt das Vaterland der Kinder; hier in Brasilien werden sie leben, arbeiten und sterben. Und sie sollten die Landessprache nicht verstehen? Wie wollen sie im Verkehr mit den Behörden, vor Gericht, beim Militärdienst ohne Landessprache auskommen? Hundert und aberhundert Beziehungen führen sie in Handel und Wandel mit Menschen zusammen, die nur der portugiesischen Sprache mächtig sind (IBIDEM).

Texto de H. Strecker**Zweisprachigkeit**

Nach allen diesen Erwägungen ergibt sich von selbst, daß die Zweisprachigkeit unseren Kindern als unausweisbare Notwendigkeit gegeben ist, [...]. Unsere Aufgabe ist es, uns mit dem Problem auseinanderzusetzen, es in seinen verschiedenen Seiten kennen zu lernen und zum Besten der uns anvertrauten deutschstämmigen Kinder die entsprechenden Folgerungen daraus zu ziehen (IBIDEM).

Texto de H. Strecker**Zweisprachigkeit**

Wollen sie im Lebenskampfe nicht unterliegen [...] (IBIDEM).

Texto de H. Strecker**Zweisprachigkeit**

Viele neuere Forscher haben nachgewiesen, daß Denken und Fühlen des Menschen in höchstem Grade von der Muttersprache beeinflußt werden, wie umgekehrt die Muttersprache wieder Ausfluß unseres innersten Wesens ist. Sie ist das geistige Korrelat zu den körperlichen Gegebenheiten, die uns von der Reihe unserer Eltern und Ureltern überkommen sind (IBIDEM).

Texto de H. Strecker**Wie stellen sich die Eltern zur Zweisprachigkeit?**

Der sprachliche Renegat verzichtet auf die unsichtbaren und darum von urteilslosen Menschen verachteten Werte, die in der Muttersprache verborgen liegen. Er verzichtet auf alle die Vorzüge, die ihm durch den Volkscharakter gegeben sind. (Denn schon hier sei es gesagt: unter den weltlichen Erzieherinnen der Völker ist keine größer und bedeutungsvoller als die Sprache!) (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, nº 8, setembro de 1934, p. 4).

Texto de H. Strecker**Wie stellen sich die Eltern zur Zweisprachigkeit?**

Er verzichtet darauf, weil es sich der trügerischen Hoffnung hingibt, er würde mit der anderen Sprache auch die in ihr niedergelegte Tradition, auch die den Menschen ihres Kulturbereiches anhaftenden und vererbten guten Eigenschaften erwerben (IBIDEM).

Texto de H. Strecker**Welche Folgen bringt die Zweisprachigkeit mit sich?**

Tatsächlich muß zugegeben werden, daß in einer zweisprachigen Schule keine der beiden Sprachen die Höhe erreicht, wie sie in der einsprachigen Schule selbstverständlich ist. (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, nº 9, outubro de 1934, p. 1).

Texto de H. Strecker**Welche Folgen bringt die Zweisprachigkeit mit sich?**

Somit ergibt sich als Tatsache, daß die Schulsprache (in diesem Falle also Deutsch) durch das öffentliche Leben keine Förderung erfährt. Umgekehrt aber muß die Landessprache die notwendige Deutung und Klärung durch die Schulsprache entbehren (IBIDEM, p. 2).

Texto de H. Strecker**Zweisprachigkeit**

Immerhin kann man auch in den ersten vier Schuljahren sehr wohl bemerken, wie z. B. die portugiesische Grammatik die deutsche wesentlich unterstützt, sodaß bei einem gut gegebenen portugiesischen Unterrichte die Uebung der deutschsprachlichen grammatischen Begriffe vollkommen in den Hintergrund treten kann. Wohlgedenkt: der Begriffe, nicht der Formen selbst (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, nº 10, novembro de 1934, p. 1).

Texto de H. Strecker**Zweisprachigkeit**

Darüber hinaus gewährt die Zweisprachigkeit starke Hilfestellung, wenn das Kind eine dritte oder vierte Sprache erlernen muß. [...] Das von all diesen Gegebenheiten unabhängige Hauptwert der Zweisprachigkeit liegt aber darin, daß nur sie normalerweise zu einer annähernden Beherrschung beider Sprachen führt (IBIDEM).

Texto de H. Strecker**Zweisprachigkeit**

Im Unbewußten (beziehungsweise im Unterbewußten) aber wächst ziemlich unabhängig von den Entwicklungsschwankungen des bewußten Lernens ein im Wesen des Menschen verwurzelter Sprachsinne, aus dem allein alle guten sprachlichen Leistungen erblühen. Dieser Sprachsinne bildet sich verhältnismäßig mühelos nur beim Zweisprachler, der seit früher Jugend mit zwei Sprachen vertraut ist (IBIDEM).

Texto de H. Strecker**Zweisprachigkeit**

Ganz ähnliche Hilfen erhält der kindliche Geist für den Vergleich der Wortbedeutungen. Im Anfang nimmt das Kind die Wörter einfach als Synonyme an derart nämlich, daß jedes portugiesische Wort dem deutschen schlechthin entspricht. Mit größerer Mühe lernt es die Unterschiede der deutschen in der brasilianischen Wortinhalte und Umfänge erkennen und unterscheiden, was bekanntlich die Entwicklung der grammatischen Logik sehr günstig beeinflußt. Selbstverständlich könnten einsprachige Synonyma dieselbe Unterstützung leisten; aber die Notwendigkeit, Wörter zweier Sprachen zu vergleichen, üben einen sehr wohltätigen Zwang auf das Zustandekommen dieser Fähigkeit aus (IBIDEM).

Texto de H. Strecker**Methodische Hinweise**

Wie ihr Name sagt, besteht ihr Wesen darin, daß sie vom Gegenstand *direkt* zum Wort führt, ohne die Vermittlung des mutersprachlichen Wortes zu Hilfe zu nehmen. Mit anderen

Worten: Der Lehrer zeigt einen Gegenstand und benennt ihn mit dem fremden Wort womöglich innerhalb eines sich ständig wiederholendes Satzes. So werden die Dingwörter gelernt, an die sich später Tätigkeits- und Eigenschaftswörter schließen. Der Lehrer gebraucht dabei – wie schon gesagt – nur die neu zu erlernende Sprache in kleinen Sätzen, deren Worte immer wiederkehren. Auch die Kinder gewöhnen sich, nur die fremde Sprache zu gebrauchen (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 11, dezembro de 1934, p. 3). [grifos do autor]

Texto de H. Strecker

Methodische Hinweise

Dagegen muß vor der Erteilung des Religionsunterrichtes in der zweiten Sprache entschieden gewarnt werden. Sie widerspricht dem klaren Willen der katholischen Kirche, die erkannt hat, daß die Religion als tiefinnerliche, das Wesen des Menschen berührende Angelegenheit nur in seiner Muttersprache erteilt werden darf (IBIDEM, p. 4).

Texto de H. Strecker

Methodische Hinweise

Da aber diese (und noch andere!) Methode für die Mehrzahl unserer Lehrer bedeutungslos ist, so will ich mich mit der Erwähnung begnügen. Ich bin aber gern bereit, jedem, der sich näher mit ihnen beschäftigen will, Aufklärung zu geben (IBIDEM, p. 4-5).

Texto de Matthäus Grimm

Lehrplan für die katholischen Pfarr- oder Gemeindeschulen der deutschen Kolonien des Staates Rio Grande do Sul.

Der Unterricht in der Landessprache beginnt im 3. Jahre (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 3, março de 1900, p. 21).

Texto de C. Senden

Etwas über den Unterricht der Landessprache in den deutschen Volksschulen unserer Kolonien.

Nie beginne ich jedoch den Unterricht vor dem III. Schuljahr. Und auch da mache ich häufig die traurige Erfahrung, daß anfangs nur die begabtesten Schüler den Lectionen zu folgen vermögen (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 10-11, outubro-novembro de 1903, p. 78).

Texto de autor desconhecido

Wichtigkeit einer guten Schulbildung und Stand unserer Schulen. Vortrag, gehalten am 15. Februar 1908 auf der Katholikenversammlung in Estrella

In den ersten zwei Jahren ist der Unterricht lediglich deutsch, vom zweiten Jahre ab tritt der Unterricht in der Landessprache, dem Portugiesischen, hinzu, wobei das Hauptgewicht darauf gelegt wird, daß die Kinder die Landessprache auch wirklich, durch Zuhilfenahme des ihnen geläufigen Deutschen verstehen lernen, indem sie aus dem Deutschen ins Portugiesische und umgekehrt übersetzen müssen, und in den vorgeschritteneren Abteilungen auch einzelne geeignete Fächer, z. B. Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften, in der Landessprache durchgenommen werden. Ich betone dies absichtlich, um den ungerechtfertigten Einwand mancher Eltern abzuweisen, die da vorgeben, sie müßten ihre Kinder in die Regierungsschule schicken, damit sie dort Portugiesisch lernten. Die Erfahrung hat hundertmal, besonders auf der Kolonie, gezeigt, daß deutsche Kinder in der Staatsschule trotz mehrjähriger Besuches die Landessprache deswegen nicht erlernen, weil sie das ihnen ganz fremde Portugiesisch nicht verstehen, da ihnen die Kenntnis der Landessprache nicht auf dem Wege vermittelt wird, der allein Erfolg verspricht, nämlich durch Zuhilfenahme ihrer deutschen Muttersprache (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 10, dezembro de 1908, p.117).

Texto de autor desconhecido

Vereinsnachrichten

Am 26. Dez. vorig. Jahres fand in der vorderen Santa Emilia eine gutbesuchte Lehrerversammlung des Bezirkes Venancio Ayres statt. Es wurden folgende Punkte

besprochen und gutgeheißen: Die katholischen Lehrer des Munizpis Venancio Ayres fassen, zwecks Erlangung eines einheitlichen Lehrplanes für die katholischen Privatschulen folgende Beschlüsse: 1) Dieselbe deutsche Fibel für das erste Schuljahr in allen ihren Schulen zu gebrauchen. 2) Die deutsche Schrift beim deutschen Lese- und Schreibunterricht als Grundbedingung festzuhalten und demgemäß die Einführung einer Lateinfibel von vorherein abzuweisen. 3) Als Vorbereitung für den Unterricht in der portugiesischen Sprache erst die Lateinschrift einzuüben, auch insoweit sie zur Schreibung deutscher Wörter nötig ist. 4) Den Unterricht in der portugiesischen Sprache nach dem ersten Schuljahre dann zu beginnen, wenn die Kinder schon deutsch lesen und schreiben können. 5) Die Zweiteilung der Schule in eine Deutsche und portugiesische, d. h. den einen Tag nur deutsch, den anderen nur portugiesisch, aus schwerwiegenden erzieherischen Gründen nicht zuzugeben. 6) Sich beim Schulunterricht vornehmlich der Bücher zu bedienen, die vom katholischen deutschen Lehrerverein herausgegeben werden. 7) Dahin zu wirken, daß das 5. Schuljahr allgemein eingeführt werde. Nachdem diese Beschlüsse genehmigt und noch einige andere Fragen erörtert waren, wurde die Versammlung gegen 5 Uhr nachmittags geschlossen. Sie war sehr zufriedenstellend ausgefallen und man begab sich in bester Stimmung wieder auf den Heimweg (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 2, fevereiro de 1925, p. 5).

Texto de L. T.

Die Zukunft unserer Kolonieschulen

Die schulpraktischen Erfahrungen zeigen, daß die Kinder am leichtesten die port. Sprache erlernen, die in ihrer Muttersprache am sichersten sind (natürlich unter gleichen Voraussetzungen). Und es wird dem brasilianischen Vaterlande nicht zum Schaden sein, wenn seine Landeskinder möglichst viele Sprachen beherrschen, wenn die Deutschstämmigen an ihrer Sprache hängen bleiben, wenn es mal so weit ist, daß alle Schulen einen Lehrer finden, der die Landessprache gut beherrscht. Wir wünschen, daß unsere Kinder so gut wie möglich die Landessprache hinzuerlernen möchten, wir wünschen aber auch, daß sie ihre Muttersprache sich erhalten möchten. Das Aufgeben der Muttersprache würde einen schweren Verlust bedeuten in geistiger Hinsicht (O LIVRO ESCOLAR, n° 30, setembro de 1930, p. 2-3).

Texto de autor desconhecido

Wichtigkeit einer guten Schulbildung und Stand unserer Schulen. Vortrag, gehalten am 15. Februar 1908 auf der Katholikenversammlung in Estrella

Auch der Lehrplan unserer Schulen hat sich, wie diese selbst, bewährt. Er ist so eingerichtet, daß bei vierjährigem Schulbesuche alle normal veranlagten Kinder soweit gefördert werden, daß sie nicht selten den Schülern der reichsdeutschen Elementarschulen die Waage halten. In den ersten zwei Jahren ist der Unterricht lediglich deutsch, vom zweiten Jahre ab tritt der Unterricht in der Landessprache, dem Portugiesischen, hinzu, wobei das Hauptgewicht darauf gelegt wird, daß die Kinder die Landessprache auch wirklich, durch Zuhilfenahme des ihnen geläufigen Deutschen verstehen lernen, indem sie aus dem Deutschen ins Portugiesische und umgekehrt übersetzen müssen, und in den vorgeschritteneren Abteilungen auch einzelne geeignete Fächer, z.B. Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften, in der Landessprache durchgenommen werden. Ich betone dies absichtlich, um den ungerechtfertigten Einwand mancher Eltern abzuweisen, die da vorgeben, sie müßten ihre Kinder in die Regierungsschule schicken, damit sie dort Portugiesisch lernten. Die Erfahrung hat hundertmal, besonders auf der Kolonie, gezeigt, daß deutsche Kinder in der Staatsschule trotz mehrjährigen Besuches die Landessprache deswegen nicht erlernen, weil sie das ihnen ganz fremde Portugiesisch nicht verstehen, da ihnen die Kenntnis der Landessprache nicht auf dem Wege vermittelt wird, der allein Erfolg verspricht, nämlich durch Zuhilfenahme ihrer deutschen Muttersprache (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, nº 10, dezembro de 1908, p. 117).

Texto de autor desconhecido

Die Zukunft unserer Kolonieschule

Zum Dritten ist es naturnotwendig, daß, wo überwiegend Deutsch gesprochen wird, die Ausgangssprache zu allem Unterrichtserfolg die häusliche Sprache zu sein hat, soll die Schulzeit nicht null und nichtig sein. Man stelle sich doch vor, es wolle jemand seinen an sich ängstlichen und wortkargen Jungen oder Mädchen, sagen wir, um schneller englisch zu lernen, in eine englische Schule schicken. Das ginge allenfalls noch, weil dann auch alle Mitschüler schön fließend sprechen. Nun aber eine Schule, wo nur der Lehrer und nur in der einen englischen Sprache sich ausdrücken weiß? (O LIVRO ESCOLAR, nº 30, setembro de 1930, p. 2-3).

Texto de Matthäus Grimm

Die portugiesische Sprache in unseren kath. Deutschen Pfarrschulen. Vortrag, gehalten von M. Grimm auf der 7. Plenarversammlung des deutschen kath. Lehrervereins.

Es entsteht darum die Frage: Wann soll der Unterricht in der portugiesischen Sprache beginnen? Ich halte mich da an drüßige Verhältnisse, wo ich Gelegenheit hatte, kleine Buben zur Aufnahme ins Gymnasium vorzubereiten. (...) Daraus folgt, daß wir den Unterricht in der portugiesischen Sprache erst dann beginnen können, wenn der Schüler deutsch und lateinisch lesen und schreiben kann, also sicher nicht gleich bei Beginn der Schulzeit. Ein Lehrer, der dies dennoch tun würde, wäre ein pädagogisches Ungeheuer. Es ist darum auch purer Unsinn, deutsche Kinder von Anfang an in Schulen zu schicken, in denen nicht in Deutsch unterrichtet wird. Leider geschieht dies noch recht oft (Habsucht, Geiz!). Die Schule ist doch gleichsam die Fortsetzung der Erziehung des Elternhauses, sie muß an das im Elternhause Gelernte anknüpfen, die Begriffe klären, den Gesichtskreis des Kindes erweitern und so das Kind allmählich zur Erreichung seines zeitlichen und ewigen Zieles befähigen. Dies ist aber offenbar nur dann möglich, wenn das Kind den Lehrer versteht. (Davon, daß der Religionsunterricht eben in keiner anderen als in der Muttersprache erteilt werden kann, wollen wir gar nicht reden). Wir sind uns also klar darüber, daß mit dem Unterricht in der Landessprache nicht zu früh begonnen werden darf (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, nº 2, fevereiro de 1913, p. 10).

Texto de autor desconhecido

Die Zukunft unserer Kolonieschule

Man stelle sich doch vor, es wolle jemand seinen an sich ängstlichen und wortkargen Jungen oder Mädchen, sagen wir, um schneller englisch zu lernen, in eine englische Schule schicken. Das ginge allenfalls noch, weil dann auch alle Mitschüler schön fließend sprechen. Nun aber eine Schule, wo nur der Lehrer und nur in der einen englischen Sprache sich ausdrücken weiß? (O LIVRO ESCOLAR, nº 30, setembro de 1930, p. 3).

Texto de autor desconhecido**Die portugiesische Sprache in unseren kath. deutschen Schulen**

Davon, daß der Religionsunterricht eben in keiner anderen Sprache als in der Muttersprache erteilt werden kann, wollen wir gar nicht reden (JORNAL DOS RPOFESSORES CATÓLICOS, n° 2, fevereiro de 1913, p. 10).

Texto de Max von Laßberg

Soll die katholische Schule auf den Kolonien fortbestehen und wie soll sie erhalten werden. Vortrag, gehalten auf der V. Plenarversammlung des deutschen Katholischen Lehrervereins in Parecy Novo, am 9. März 1909, vom hchw. Herrn P. Max von Laßberg, Superior der Jesuiten-Mission in diesem Staate.

Schließlich, um unsere Pfarrschulen zu halten, ist es unerläßlich, daß in denselben auch Brasilianisch gelehrt werde, wie es vielfach schon mit gutem Erfolge geschieht. Wieviel? Das hängt von vielen Umständen ab und läßt sich, wie manches andere im ganzen Schulplan nicht mit voller Einheitlichkeit für alle Schulen bestimmen. Ein Irrtum ist es zu meinen, daß Kinder in der Schule *allein* wirklich Brasilianisch sprechen lernen (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 6, junho de 1909, p. 71). [grifos do autor]

Texto de autor desconhecido**Die Zukunft unserer Kolonieschulen**

Natürlicherweise ist es in den Gegenden, wo infolge der natürlichen Entwicklung die portugiesische Sprache noch wenig Eingang gefunden hat, undenkbar, in vier armseligen Schuljahren flüssig sprechende Kinder zu entlassen. Die Schule kann da eine gewisse wertvolle Vorarbeit leisten, einen gewissen Wortschatz vermitteln, aber konversieren lernt man nur durch Konversation. Man soll nicht Unmögliches fordern, sondern einer gesunden Entwicklung Zeit lassen (O LIVRO ESCOLAR, n° 30, setembro de 1930, p. 2-3).

Texto de Matthäus Grimm

Lehrplan für die katholischen Pfarr- oder Gemeindeschulen der deutschen Kolonien des Staates Rio Grande do Sul.

Durch den Unterricht in dieser Sprache sollen den Kindern die Anfangsgründe zur späteren Erlernung der Landessprache beigebracht werden. Die Leistungen einer Schule in diesem Unterrichtszweige richten sich nach den örtlichen Verhältnissen (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 3, março de 1900, p. 21).

Texto de C. Senden

Etwas über den Unterricht der Landessprache an den deutschen Volksschulen unserer Kolonien

Kindisch ist es anzunehmen, die Schüler unserer Gemeindeschulen könnten während des kurzen Schulbesuches so weit gefördert werden, daß sie die fremde Sprache mündlich, geschweige denn schriftlich beherrschen. Dieses kann nur durch fortgesetzten sprachlichen Umgang mit denjenigen geschehen, deren Muttersprache eben das Portugiesische ist und durch häufige schriftliche Uebungen. Sprechen also die Kinder in der Stadt, der Villa oder einem Orte Portugiesisch, so haben sie das sicher nicht allein in der Schule, sondern zum großen Teile durch den Verkehr mit gleichaltrigen Lusobrasilianern auf der Gasse gelernt. (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 10-11, outubro-novembro de 1903, p. 78-79).

Texto de August Rücker

Die religionslose Schule und ihre Wirkung, im Zusammenhang mit der Sprachen- und Gehaltsfrage. Vortrag, gehalten auf der V. Plenarversammlung des deutschen katholischen Lehrervereins in Parecy Novo, am 9. März 1909, von Aug. Rücker, Lehrer in Victoria.

Ein besseres Mittel, das schneller und sicherer zum Ziele führt, ist zweitweiliger Austausch der Kinder zwischen verschiedensprachlichen Familien, wie es an der Westgrenze Deutschlands vielfach geschieht (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 2, fevereiro de 1910, p. 29).

Texto de C. Senden**Etwas über den Unterricht in der Landessprache in den deutschen Volksschulen unserer Kolonien.**

Meine Aufmerksamkeit wende ich vor allem dem richtigen Lesen und der guten Aussprache zu (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 10-11, outubro-novembro de 1903, p. 78-79).

Texto de autor desconhecido**Zum Unterricht in der portugiesischen Sprache.**

Es ist sogar sehr wichtig, zu betonen, daß der erste Unterricht im Portugiesischen nur mündlich sei. Ohne Buch. Ohne zu schreiben (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 10, outubro de 1930, p. 3).

Texto de Matthäus Grimm**Lehrplan für die katholischen Pfarr- oder Gemeindeschulen der deutschen Kolonien des Staates Rio Grande do Sul.**

Er [der Unterricht in der Landessprache] wird nach dem kürzlich erschienenen Büchlein "Saber fallar portuguez" erteilt und besteht in Uebungen im Lesen, Schreiben, Uebersetzen und Zählen, wenn möglich auch in Uebungen im Sprechen der brasilianischen Sprache (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 3, março de 1900, p. 21).

Texto de autor desconhecido

Revolutionen, resp. Grundsätze für den Lehrer, zusammengestellt auf der Lehrerkonferenz in Cerro Azul. 24.-28. Mai 1920.

Für Landessprache Sorge der Lehrer, daß die Schüler einen großen Wortschatz sich aneignen, womöglich täglich mehrere Wörter, und diese immer wiederholen um damit leichte Sätze bilden (Uebersetzen!) (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 1, janeiro de 1921, p. 6).

Texto de C. Senden

Etwas über den Unterricht der Landessprache an den deutschen Volksschulen unserer Kolonien

Der portugiesische Teil einer Lection wird satzweise gelesen und in's Deutsche übersetzt, dabei die einzelnen Wörter abgefragt. Was den deutschen Teil der Lectionen betrifft, so wähle ich zunächst aus jeder Lection, dann frei aus dem Gedächtnisse passende Sätzchen aus, die ich in's Portugiesische mündlich und schriftlich übersetzen lasse. Bei den schriftlichen Uebersetzungsübungen muß man natürlich sehr bescheiden in seinen Anforderungen sein. [...] Nur bei gutbegabten Kindern kommt man so weit, eigentliche, schriftliche Exerzitien anzustellen. Diese bestehen darin: der Lehrer diktiert deutsche Sätze und der Schüler schreibt sie in Portugiesisch nieder (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 10-11, outubro-novembro de 1903, p. 78).

Texto de autor desconhecido

Wichtigkeit einer guten Schulbildung und Stand unserer Schulen

In den ersten zwei Jahren ist der Unterricht lediglich deutsch, vom zweiten Jahre ab tritt der Unterricht in der Landessprache, dem Portugiesischen, hinzu, wobei das Hauptgewicht darauf gelegt wird, daß die Kinder die Landessprache auch wirklich, durch Zuhilfenahme des ihnen geläufigen Deutschen verstehen lernen, indem sie aus dem Deutschen ins Portugiesische und umgekehrt übersetzen müssen [...] (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 12, dezembro de 1908, p. 117).

Texto de autor desconhecido

Das Geheimnis der Sprachen

Tatsächlich gibt es kaum Wörter, die verschiedenen Sprachen angehören, und deren Bedeutung sich *vollkommen* deckt. Wohl sind die Bedeutungen meist ähnlich, wohl stimmen sie ungefähr, "mais ou menos" überein; aber *vollkommen gleich* sind sie nicht.

Das läßt sich leicht beweisen. Nehmen wir ein ganz alltägliches Beispiel: Pae – Vater. Wären die Bedeutungen beider Wörter absolut, vollkommen gleich, so müßten sie sich nach Belieben vertauschen lassen.

Sollte das nicht möglich sein? Bedeutet “pae” nicht unter allen Umständen dasselbe wie “Vater”?

Nein. Man braucht “pae” nur in die Mehrzahl zu setzen. Dann heißt es nicht nur “Väter”, sondern auch “Eltern”. Der Sinn von “paes” umschließt also neben dem Vater auch die Mutter. Das ist beim deutschen “Väter” keineswegs der Fall. Will man auf deutsch Vater und Mutter ausdrücken, so muß man eben das Wort “Eltern” anwenden und nicht “Väter”. Diese geringfügige, aber doch bestehende Beziehung des portugiesischen Wortes “pae” zur Bedeutung “Mutter” klingt bei dem, der portugiesisch als Muttersprache spricht, unbewußt mit und gibt dadurch dem Wort “pae” eine Farbe, die das deutsche “Vater” nicht hat (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 3-4, março-abril de 1939, p. 1-3).

Texto de C. Senden

Etwas über den Unterricht in der Landessprache in den deutschen Volksschulen unserer Kolonien.

Zum Schluss warne ich die Kollegen vor dem Versuch, Jansens Grammatik in ihre Schulen einzuführen. Abgesehen davon, dass das Buch teuer ist, (4\$500 Rs), kann es wohl nur in Fortbildungsschulen mit Erfolg durchgearbeitet werden. Für unsere Verhältnisse auf den Kolonien kann auch das kleine Büchlein “Sabe falar Portuguez” empfohlen werden (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 10-11, outubro-novembro de 1903, p. 79).

Texto de Matthäus Grimm

Literarisches

Portugiesisches Sprachbuch für Kolonieschulen. Verfaßt von G. A. Büchler, gepr. Lehrer der portugiesischen Sprache an der Neuen Schule zu Blumenau, Zeichnungen von Erich Zimmermann. Herausgegeben vom Deutschen Schulverein für Santa Catharina. Druck von G. Artur Köhler. Blumenau 1914. 1. Auflage: 1. – 8. Tausend. Was das “D. Volksblatt” in Porto

Alegre seinerzeit über dieses Werk geschrieben hat, können wir nur bestätigen. Jede Seite des Buches zeigt den praktischen Schulmann, der weiß, was er will, sodaß man sagen muß: Aus der Praxis für die Praxis. Der Preis von 2\$000 ist nicht zu hoch (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 1, janeiro de 1915, p. 6).

Texto de J. Kolling Sobrinho

Literarisches

Grammatik der portugiesischen Sprache von Dr. W. Rotermond. Wir begrüßen dieses gediegene Werk als eine wertvolle Bereicherung der Hilfsmittel, die uns zur Erlernung der portugiesischen Sprache an die Hand gegeben sind. Wir begrüßen sie als einen Schlüssel, um in alle Geheimnisse dieser überaus schönen Sprache einzudringen, in ihrem kunstvollen Aufbau ihre einzige Eleganz und Biagsamkeit zu verstehen. Es beginnt mit den Uranfängen der Wortlehre, durchläuft, in Beispielen erklärend, den ganzen grammatikalischen Aufbau, um mit den schwersten Regeln der kunstvollen Satzlehre zu endigen. Wenn etwas mangelhaft an diesem Werke sein sollte, so wäre es die etwas zu beschränkte Erklärung der unregelmäßigen Verben und ihrer Konjugation, die, selbst den Kennern der Landessprache in gar manchen Fällen Schwierigkeiten verursachen. Auch eine Tafel mit der vollständigen Konjugation genannter Verben würde eine Bereicherung des vorliegenden Werkes sein und ein nicht zu unterschätzendes Mittel zum Studium und leichteren Begriffe des der Landessprache darstellen. Die Sprachlehre ist so vollständig, daß sie selbst von denjenigen benutzt werden kann, welche ihr Examen im portoalegreenser Lehrerseminar oder in der Ingenieursschule zu bestehen beabsichtigen (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 9-10, setembro-outubro de 1916, p. 39).

Texto de autor desconhecido

Die silberne Jubelfeier des Deutschen Katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul (XI. Vollversammlung)

Der Verfasser des "Lese- und Uebungsbuches zur Erlernung der portugiesischen Sprache", das als amtliches Sprachbuch des Lehrervereins erklärt worden ist, ersuchte die Versammlung um Aussprache über die in diesem Buche angewandte neue Rechtschreibung im

Portugiesischen. Das “Schäferbuch”, wie seine bereits volkstümlich gewordene Bezeichnung lautet, hat überall freudige Aufnahme gefunden und ist in vielen Zeitungen und Zeitschriften lobend besprochen worden. Die einzige Ausstellung, die von manchen Beurteilern gemacht wurde, betraf die angewandte Rechtschreibung. Da diese sonst in keinem der in der Schule benutzten Büchern angewandt ist und auch im öffentlichen Leben kaum Anwendung findet, hielt es die Versammlung für wünschenswert, wenn der Verfasser bei einer Neuauflage des Buches dasselbe in der alten Rechtschreibung erscheinen lasse (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 4, abril de 1923, p. 3).

Texto de autor desconhecido

Zum Unterricht in der portugiesischen Sprache.

In seiner neuen Auflage bringt die Leselust als Anhang einige Kapitel aus dem Schäferbuch. Ich halte diesen Zeitpunkt unter Umständen verfrüht für solchen Unterricht. Nach den obigen Ausführungen wird man das sicher verständlich finden (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 10, outubro de 1930, p. 3).

Texto de autor desconhecido

Minha Lingua

Jede deutschbrasilianische Schule macht es sich zur Aufgabe, die Pflege der Landessprache so leicht und zweckmäßig wie möglich zu gestalten. Leider können die Leistungen auf diesem Gebiete noch lange nicht als ausreichend betrachtet werden. Als Hauptgrund wäre anzunehmen, daß es nur sehr wenig Lehrbücher gibt, die den Anforderungen, die der portugiesische Unterricht stellt, voll und ganz genügen. Neuerscheinungen sind daher sehr willkommen, besonders wenn sie wie das neue Sprachbuch “Minha Lingua” von Ebling-Rotermund die Vorschriften des modernen Unterrichts nicht außer acht lassen. Das Buch hat den Vorzug, dem Schüler die Möglichkeit zu bieten, sich bald in der Landessprache zu bewegen. Besonders wird das Erscheinen dieses Sprachheftes, dem weitere vier folgen werden, der Kolonielehrer begrüßen. Der Mangel an methodisch einwandfreien Lehrbüchern und der Umstand, daß sich viele Lehrer ihre Kenntnisse in der Landessprache selbst angeeignet haben, sind bekanntlich die Haupthindernisse der Entwicklung des portugiesischen

Unterrichts. Das Sprachbuch “Minha Lingua” weist Lehrern und Schülern den Weg für die Beherrschung der Landessprache und ist zur Einführung in allen Schulen sehr zu empfehlen. Der Verlag Rotermund hat durch dieses Werk bewiesen, wie sehr er an den Ausbau der Lehr- und Lernmittel für das deutschbrasilianische Schulwesen arbeitet (O LIVRO ESCOLAR, n° 44, dezembro de 1933, p. 15).

Texto de autor desconhecido

Minha Lingua

Herr A. Spillmann, Lehrer der portugiesischen Sprache am Katholischen Lehrerseminar Hamburgo Velho, gibt in der Kath. Lehrerzeitung – Novemberausgabe – folgendes Urteil über *Minha Lingua*. Portugiesisches Sprachbuch für die deutschen Schulen in Brasilien. Von Ebling-Rotermund. Verlag Rotermund & Co., S. Leopoldo. Ebenso wichtig wie die deutsche, ist in unseren deutschbrasilianischen Schulen die portugiesische Sprache. Keineswegs darf die Landessprache in den Hintergrund gestellt werden. Ihre Erlernung ist jedoch mit allerlei Schwierigkeiten verbunden, da sie gewöhnlich dem Schüler als zweite d. i. als Fremdsprache gegenübertritt. Reichhaltiges Material steht da dem Lehrer zur Verfügung, wenn er selbst die Landessprache beherrscht. Leider ist so mancher unserer Lehrer dem wichtigen Problem der Heranbildung tüchtiger und tatkräftiger Bürger unseres Landes kaum gewachsen, da er ja selbst in der portugiesischen Sprache sehr mangelhaft bewandert ist. Der Verlag Rotermund & Co., der sich schon um so manches im Schulwesen verdient gemacht, ging auch diesmal hilfsbereit zu Werke. Ein 1. Heft des portugiesischen Sprachbuches “Minha Lingua” liegt bereits vor. Das ganze Werk soll in 4-5 Heften erscheinen, bearbeitet von Ebling-Rotermund und nach der methodischen Seite hin durchgesehen vom bekannten Pädagogen L. Tochtrop. An Hand eines solchen Büchleins dürfte man wirklich eine große Erleichterung im Erlernen der Landessprache erhoffen. Eine Sprache kann nur aus sich selbst heraus erlernt werden. Der Schüler muß in ihr denken können. “Minha Lingua” genügt, methodisch und sprachlich dieser Aufgabe. Wer sich das Heftchen ansieht, kommt zu der Ueberzeugung: Gottlob, endlich ein Büchlein von 65 Seiten zum Preise von 2\$000, das auch an der einfachsten Kolonieschule anklopfen kann mit der Freudennachricht: “Los von veralteten, verstümmelnden Übungsmethoden!” (O LIVRO ESCOLAR, n° 45, março de 1934, p. 15). [grifos do autor]

Texto de autor desconhecido**Zum Kapitel: „Der portugiesische Unterricht in unsern Schulen“**

Vor allen Dingen würde ich gern ein für unsere Verhältnisse brauchbares Buch für den Unterricht im Portugiesischen kennen lernen. Diese Anfänge in Fibel oder Lesebuch gleichen höchstens einem Notverband. Wir brauchen ein Buch, das sich keine größere, aber auch keine kleinere Aufgabe stellt, als daß 11-13-jährige Kinder in einem 2-jährigen Kursus, was den Wortumfang anbetrifft, die Umgangssprache des gewöhnlichen Mannes erlernen, außerdem ist noch das zu lernen, was jeder im Verkehr mit dem Handel und der Regierung wissen muß (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 1-2, janeiro-fevereiro de 1920, p. 6).

ANEXO IV

Texto de João Kolling Sobrinho

Jahrhundertfeier und Katholikenversammlung in Cerro Azul. 23. – 25. März 1924

[...] Was sollen wir bezüglich der portugiesischen Sprache tun? Wir sollen sie erlernen. Es bedarf keiner so großen Auseinandersetzungen. Wie wir uns in angemessener Art den Landesverhältnissen anzupassen bestrebt sind, so werden wir auch die portugiesische Sprache erlernen, wie es jeder in seinem Stande und Berufe nötig hat. Der Grund hierzu soll in unseren Volksschulen gelegt werden. [...]Die abgefaßte Resolution wurden den Schlußworten des Redners selbst entnommen: Die Katholikenversammlung empfiehlt allen Katholiken deutscher Abstammung unentwegt und treu an der Muttersprache festzuhalten, als der natürlichen Grundlage unseres Volkstums und dem besten Nährboden unserer Glaubenstreue, dabei aber auch die Kinder die Landessprache so gründlich als möglich lernen zu lassen (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 8, outubro de 1924, p. 9).

Texto de C. Senden

Etwas über den Unterricht der Landessprache an den deutschen Volksschulen unserer Kolonien

Ueberall in den deutschen Kolonien wünschen die Eltern, daß ihren Kindern Unterricht in der portugiesischen Sprache erteilt werde. Diese Wünsche sind gewiß nicht zu mißbilligen, und wird auch wohl jeder pflichteifrige Lehrer bestrebt sein, sie zu erfüllen. Nur möchte ich davor warnen, den Unterricht der Landessprache in den deutschen Gemeindeschulen unserer Kolonien zu übertreiben.

Die portugiesische Sprache, obwohl sie die Sprache unseres neuen Vaterlandes ist, wird unseren deutschen Kolonistenkindern stets eine fremde bleiben (? d. R.). Ihre Muttersprache ist die deutsche. Für diese werden die Sprachwerkzeuge von klein auf ausgebildet, und es ist eine Ausnahme, wenn ein geborener Deutscher das portugiesische Idiom so spricht, daß man ihn von einem Luso nicht unterscheidet. [...]Unsere Kehl- und Gaumenlaute sind der portugiesischen Sprache fremd, ein Umstand, der dem Deutschen, der die Landessprache

lernt, manche Schwierigkeit bereitet (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 10-11, outubro-novembro de 1903, p. 78-79).

Texto de autor desconhecido

Wichtigkeit einer guten Schulbildung und Stand unserer Schulen

Die Erfahrung hat hundertmal, besonders auf der Kolonie, gezeigt, daß deutsche Kinder in der Staatsschule trotz mehrjährigen Besuches die Landessprache deswegen nicht erlernen, weil sie das ihnen ganz fremde Portugiesisch nicht verstehen, da ihnen die Kenntnis der Landessprache nicht auf dem Wege vermittelt wird, der allein Erfolg verspricht, nämlich durch Zuhilfenahme ihrer deutschen Muttersprache (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 12, dezembro de 1908, p. 117).

Texto de F. Hillebrand

Fortbildung des Lehrers – Thema zur Besprechung für die nächste (III.) Plenarversammlung

Eine besondere Übung verlangt sodann die Landessprache. Wenn auch ein deutscher Lehrer der letzte sein soll, darauf hinzuwirken, daß die deutsche Muttersprache nach und nach im Lande verschwinde, wenn er im Gegenteil nach Kräften für Erhaltung derselben wirken muß, so macht sich doch die Forderung nach der Kenntnis der Landessprache immer mehr geltend. Der Lehrer wird nicht umhin können, die Landessprache in seinen Unterricht aufzunehmen und zu diesem Zwecke muß er sich die Kenntnis derselben anzueignen suchen (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 3, março de 1903, p. 20).

Texto de autor desconhecido

Das neue Schulgesetz für Santa Catharina

Es ist selbstverständlich, daß jeder brasilianische Staatsbürger, welcher Abstammung er auch sei, sich die Kenntnisse der portugiesischen Sprache aneigne und seine Kinder in allen Fächern unterrichten lasse, die die vaterländische Gesinnung pflegen wollen. Es kann aber

nicht die Aufgabe des Staates sein, die Bürger in diesen Bestrebungen zu hindern. Und nichts anderes tut er, wenn er die Volksbildung durch Unterdrückung des Privatschulwesens erschwert. [...]Man kann sogar daran zweifeln, ob staatliche Schulen ein Gleiches in der Weise erreichen würden, denn der größte Teil der Kinder muß ja erst die Landessprache erlernen und dazu gehört ein weit umfassenderes Unterrichtsgebiet, als es im allgemeinen in den Staatsschulen gelehrt wird [...]. (O LIVRO ESCOLAR, n° 34, maio de 1931, p. 3) [grifos do autor]

Texto de autor desconhecido

Unsere Arbeit in Gefahr!

Unsere Schulen sind längst zweisprachig! [...] Wir sind gute Brasilianer und beanspruchen als freie Bürger des Landes, daß wir auch das Recht haben, unsere Eigenart zu behalten, da wir wiederum nur durch sie befähigt sind, dem Lande unserer Natur gemäß zu bedienen (O LIVRO ESCOLAR, n° 44, dezembro de 1933, p. 2-3).

Texto de Matthäus Grimm

Die port. Sprache in unseren kath. deutschen Pfarrschulen. Vortrag, gehalten von M. Grimm auf der 7. Plenarversammlung des deutschen kath. Lehrervereins.

Verehrte Versammlung!

Gestatten Sie mir, daß ich heute einen Gegenstand zur Sprache bringe, der für viele Schulen der deutschen Kolonien ein kleines „Hauskreuz“ bildet: Es ist dies der Unterricht in der portugiesischen Sprache. [...]Es fehlt dem deutschsprechenden Teile unserer Kolonien nicht am guten Willen, wohl aber vielfach an der Gelegenheit zur Erlernung der Landessprache. Darum soll die Schule, soweit es in ihren Kräften steht – und sofern die übrigen Lehrfächer nicht zu sehr geschädigt werden – diese Gelegenheit bieten.

Es handelt sich also vorerst darum, zu untersuchen, was die katholische deutsche Pfarrschule in dieser Sache tun soll und kann, und inwieweit es ihr möglich ist, die Landessprache zu fördern (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 2, fevereiro de 1913, p. 9-11).

Texto de autor desconhecido**Etwas über den Begriff “Landessprache”**

Wenn man die Identität des Begriffes “landesübliche Sprachen” und “Landessprachen” leugnet und in dem letzteren Ausdrucke eine Erweiterung des Begriffes finden und aus dieser Erweiterung eine Rückwirkung auf die sprachlichen Rechte ableiten will, ja geht man vor der Vorstellung aus, als ob eine Sprache als solche einem Lande als solchem zugeeignet wäre.

Diese Vorstellung folgt nicht aus der sittlichen Bedeutung der Sprache und ist irrig.

Demgegenüber bezeichnen wir es als eine folgenschwere sittlich Irrlehre, wenn behauptet wird, daß sprachliche Rechte mit einem Lande als solchem verknüpft seien, möge nun das Land als Rechtsindividualität oder möge es als Territorialkomplex personifiziert werden. Wir behaupten, daß die sprachlichen Rechte eines Staatsbürgers in einem Lande mit diesem Lande nur im Sinne eines Administrativgebietes verknüpft sind (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 4, abril de 1929, p. 5-6).

Texto de autor desconhecido**Etwas über den Begriff “Landessprache”**

Diesen unseren Satz, mit welchem wir die genannten falschen Theorien abweisen, gründen wir auf die Wahrheit, daß die Sprache die Betätigung der Personen ist und daß das Subjekt der sprachlichen Rechte eben die Personen sind, welche die Sprache sprechen. So wenig nun die Sprache ihr eigenes Rechtssubjekt ist, ebensowenig kann das Land das sprachliche Rechtssubjekt sein; es sind dies ausschließlich die Bewohner eines Landes, in welchem die Sprache oder die Sprachen gesprochen werden (IBIDEM).

Texto de autor desconhecido**Etwas über den Begriff “Landessprache”**

Würde eine Sprache einem Lande als einer historischen und staatsrechtlichen Individualitäten zugeeignet und würde daraus der Anspruch auf ihren offiziellen Gebrauch in jedem Teile dieses Landes abgeleitet, so würden demnach diesem Anspruche zwei irrige Vorstellungen

zugrunde liegen. Einmal ist es der bereits zurückgewiesene Irrtum, also ob eine Sprache an einem bestimmten Stück Erde und nicht vielmehr an den Bewohnern desselben haften. Die Geschichte zeigt das Gegenteil: mit der Bewohnerschaft haben ganze Länder und ebenso Landesteile ihre Sprache gewechselt. Die Verkehrssprache wird aber mit den lebenden Zeitgenossen und nicht mit jenen Generationen der Geschichte gesprochen, welche in den Gräbern dieses Territoriums ruhen. Zu fordern, daß eine Sprache deshalb auf einem Gebiete noch als üblich angesehen werde, weil sie vor Jahrhunderten daselbst üblich war, hieße den “nationalen Besitzstand” in irrationellster Weise proklamieren (IBIDEM).

Texto de autor desconhecido

Der portugiesische Unterricht in den katholischen Schulen

Wie den Herren Lehrern bereits bekannt ist, hat Se. Exzellenz der hochwürdige Herr Erzbischof angeordnet, daß in allen kathol. Privatschulen dem Unterricht in der Landessprache eine Vorzugsstellung einzuräumen sei. Diese Verfügung ist zu begrüßen, da die veränderten Zeitverhältnisse die Kenntnis der portugiesischen Sprache notwendiger und dringender fordern. In manchen deutschen Schulen ist bereits ein schöner Anfang gemacht. Insbesondere hat der katholische Lehrerverein dieser Frage seit seiner Gründung besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Schon der ursprüngliche Statutenentwurf verpflichtet die Mitglieder zur Weiterbildung in der Landessprache. Fast bei allen Plenarversammlungen sowohl als auch bei den Bezirkskonferenzen war dieses Unterrichtsfach Gegenstand anregender Besprechungen. Im Bezirk São Leopoldo fehlt bei der jährlichen Lehrerversammlung nie eine Lehrprobe im Portugiesischen. Es ist aber außer Zweifel, daß von jetzt an in vielen Schulen mehr als bisher geschehen muß. Es wird darum von Nutzen sein, wenn die Bezirksvorstände diesen wichtigen Gegenstand auf die Sprachtafel der nächsten Lehrerkonferenzen setzen. Auch stehen die Spalten der “Lehrerzeitung” jedem zur freien Meinungsäußerung zur Verfügung (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 9-10, setembro-outubro de 1917, p. 34).

Texto de F. Hillebrand

Fortbildung des Lehrers – Thema zur Besprechung für die nächste (III.) Plenarversammlung

Nach der Religion ist es wohl hauptsächlich die Muttersprache, welche der Lehrer bei seiner Fortbildung zu berücksichtigen hat. Er soll den Kindern Sprachunterricht geben, sie einführen in das Verständnis der deutschen Sprache, so daß sie alles lesen und Nutzen daraus ziehen können; andernteils ihnen zur Fertigkeit verhelfen, ihre Gedanken richtig, mündlich oder schriftlich, auszudrücken. Das setzt voraus, daß er selber sich immer mehr mit dem grammatikalischen Baue der Sprache befasse, sowie sich auch bekannt mache mit den besseren Erzeugnissen der Litteratur. Vom Lehrer wird verlangt, daß er orthographisch richtig schreibe und seine Gedanken korrekt zum Ausdruck bringe. Um nie dagegen zu verstoßen, wird er immer wieder sich bilden und üben müssen. Eine besondere Übung verlangt sodann die Landessprache. Wenn auch ein deutscher Lehrer der letzte sein soll, darauf hinzuwirken, daß die deutsche Muttersprache nach und nach im Lande verschwinde, wenn er im Gegenteil nach Kräften für Erhaltung derselben wirken muß, so macht sich doch die Forderung nach der Kenntnis der Landessprache immer mehr geltend. Der Lehrer wird nicht umhin können, die Landessprache in seinen Unterricht aufzunehmen und zu diesem Zwecke muß er sich die Kenntnis derselben anzueignen suchen (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 3, março de 1903, p. 20).

Texto de August Rücker

Die religionslose Schule und ihre Wirkung, im Zusammenhang mit der Sprachen- und Gehaltsfrage – Vortrag, gehalten auf der V. Plenarversammlung des deutschen katholischen Lehrervereins in Parecy Novo, am 9. März 1909, von Aug. Rücker, Lehrer in Victoria

Damit will ich durchaus nicht gesagt haben, daß unsere Kinder die portugiesische Sprache nicht lernen sollen; im Gegenteil, ich sehe sehr wohl ein, daß die Kenntnis der portugiesischen bzw. der Landessprache sehr nützlich ist, schon deshalb, weil man ohne Kenntnis derselben in politischer Beziehung kaum mehr werden kann als – Steuerzahler. (Unbedingt notwendig ist sie jedoch nicht, das beweist die Vergangenheit und der Wohlstand der Kolonisten.) Aber mein Gerechtigkeitsgefühl empört sich, weil man im Lande der Geduld

nicht mehr Geduld hat und die deutschsprachigen Eltern indirekt mit Geldstrafen belegen möchte, weil sie ihren Kindern nicht über Kopf und Hals die Muttersprache abgewöhnen. Es wird doch kein vernünftiger Mensch behaupten wollen, daß nur derjenige ein guter Staatsbürger ist, der die portugiesische Sprache beherrscht! Die Sprache des Landes nicht verstehen, ist doch nicht gleichbedeutend mit Analphabet sein! Wieviel haben z. B. diejenigen gewissenhaften Lehrer, die nicht die Landessprache sprechen, zum Wohle des Landes beigetragen im Verhältnis zu einem Menschen, der wohl die Landessprache versteht und spricht (weil es vielleicht seine Muttersprache ist!), aber sonst keine Schulkenntnisse und keinerlei Bildung besitzt, vielleicht nicht einmal seinen Namen schreiben kann (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 1, janeiro de 1910, p. 9-10).

Texto de autor desconhecido

Die Zukunft unserer Kolonieschulen

Der springende Punkt ist die Landessprache. Um es gleich klar herauszustellen. Man kann ruhig behaupten: Es gibt heute gar keine Schulgemeinde mehr, die nicht mit allem Nachdruck verlangt, daß die portugiesische Sprache eine Hauptsache im Unterricht sei. Ein Lehrer ohne die nötigen Kenntnisse in der Landessprache findet keine Unterkunft im Lehrerberuf mehr, es sei denn, aus Not, daß eben eine kleine Gemeinde mit ihren schwachen Einkünften einen bessergeschulten Lehrer nicht findet (O LIVRO ESCOLAR, n° 30, setembro de 1930, p. 2).

Texto de autor desconhecido

Wichtigkeit einer guten Schulbildung und Stand unserer Schulen (Vortrag, gehalten am 15. Februar auf der Katholikenversammlung in Estrella) (Schluß)

Nebenbei noch eine Frage! Sollen wir für unsere Schulen eine staatliche Subvention in Anspruch nehmen? Bekanntlich ist die Regierung nicht abgeneigt, deutschen Privatschulen unter bestimmten Voraussetzungen eine Unterstützung zuzuwenden. Auch diese Frage bedarf reichlicher Erwägung. Die von der Regierung gestellte Hauptbedingung, daß in den zu subventionierenden Schulen Portugiesisch gelehrt werden müsse, kann man als berechtigt ruhig acceptieren; denn sie kommt ja nur der Aufgabe unserer Schulen entgegen, den sie besuchenden Kindern auch die Kenntnis der Landessprache zu vermitteln. Auch eine

Fiskalisation der Schulen durch die Regierungsorgane ließe sich in Kauf nehmen, vorausgesetzt, daß die Beaufsichtigung sich auf die tatsächliche Erteilung des portugiesischen Unterrichts beschränkt und die sonstige Selbstständigkeit unserer Schulen nicht eingreift (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, nº 1, janeiro de 1909, p. 11).

Texto de autor desconhecido

Ein Despacho des Staatssekretärs der Finanzen

“Deutsche Zeitung”, die sonst so ziemlich allen Maßnahmen der Regierung programmäßig zustimmt, schreibt dazu: “Der vorliegende, im allgemeinen begrüßenswerte Erlaß scheint uns an einem logischen Fehler zu kranken. Es heißt darin zu Anfang, daß durch Gewährung der Barsubventionen u. a. die Verbreitung der Landessprache gefördert werden soll, womit jedermann einverstanden sein muß, da von einer gleichzeitigen Unterdrückung der angestammten Sprache der Schüler nicht die Rede ist. Dann aber heißt es in Art. 1, daß die Schüler der für die Unterstützung in Frage kommenden Elementarschulen sämtlich die Landessprache sprechen müssen; diese relative Beherrschung des Portugiesischen wird also bereits bei der Bewilligung der Subvention vorausgesetzt, während es doch wohl das Richtige wäre, von den unterstützten Schulen zunächst nur die Aufnahme des Portugiesischen in den Lehrplan zu verlangen und nach einer nicht zu knapp bemessenen Zeit – des unregelmäßigen Schulbesuchs wegen – gewisse praktische Mindestkenntnisse in der Landessprache zu fordern (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, nº 11, novembro de 1909, p. 131).

Texto de autor desconhecido

Bericht über die am 21. und 22. Januar 1913 in Dois Irmãos gehaltene VII. Plenarversammlung des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul

Es kamen auch die neueren Beschlüsse der Bundesregierung betreffs Unterstützungen von Privatschulen zur Besprechung. Da sich der Herr Subintendent Schüler unter den Anwesenden befand, benutzte ein Mitglied die Gelegenheit um anzufragen, wieviel Zeit wöchentlich oder täglich auf den Unterricht im Portugiesischen verwendet werden müsse, wenn die Schule die Bundesunterstützung von 600\$000 erhalten wolle. Die Antwort lautete: zwei Stunden täglich. Durch die große Unruhe die jetzt entstand, erschollen laute Rufe, wie:

oho! Unmöglich! Unannehmbar! Nach dem, was uns über den Verteilungsmodus bekannt geworden, ist mit Sicherheit zu schließen, daß damit, wie kaum anders zu erwarten, Politik getrieben werden soll. Wenn man der Sache freien Lauf läßt, ist auch auf absehbare Zeit auf gerechte Verteilung von Staats- oder Bundesmitteln nicht zu rechnen. [...] Einen sehr regen Meinungs-austausch veranlaßten die von Herrn Grimm am Schlusse seines Vortrages gestellten Fragen, auf deren Beantwortung wohl niemand recht vorbereitet war. Die erste Frage ("Ist der Unterricht in der portugiesischen Sprache in unseren kath. deutschen Schulen absolut notwendig?) wurde fast allgemein mit Ja beantwortet. Wir möchten jedoch die Frage in dieser Form nicht mit einem entschiedenen Ja beantworten. Kein vernünftiger Mensch wird bestreiten, daß dieser Unterricht recht nützlich und darum sehr zu wünschen ist, aber absolut notwendig ist er nicht. Nach unserer Meinung liegt kein zwingender Grund vor, der diesen Unterricht jetzt auf einmal als unerläßlich erscheinen ließe. Man ziehe gefl. die Vergangenheit bzw. die Geschichte des hiesigen Deutschtums zum Vergleich heran! (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, nº 3-4, março-abril de 1913, p. 25-26).

Texto de J. Verhoeven

Stundenzahl und -verteilung in der Kolonieschule (Ein Vorschlag zur Stundenplanfrage)

Es gibt immer noch Kolonieschulen, die entweder gar keinen Stundenplan haben, oder aber sich wenig um einen vorhandenen kümmern. Wir wollen gewiß von keinem Lehrer verlangen, daß er genau nach einem festen Stundenplan vorgeht. Die Eigenart der einklassigen Schule läßt das nicht immer zu. Ebenso falsch wäre es, überhaupt sich nicht um eine nach Fächern aufgeteilte Stundenzahl zu kümmern.

Als Mindestforderung kann vielleicht folgende Stundeneinteilung gelten: pro Woche

- 4 St. Religion;
- 6 St. Deutsch;
- 6 St. Portugiesisch;
- 3 St. Rechnen;
- 3 St. Aritmetica;
- 3 St. Realien (Erdkunde, Naturkunde, Geschichte);
- 3 St. Historia-Geografia;
- 2 St. Singen (Turnen);

30 Stunden

Der Plan sieht also 30 Wochenstunden vor, das sind pro Tag 5 Unterrichtsstunden. Gemeint sind natürlich keine Zeitstunden, sondern Unterrichtsstunden von 45 oder 50 Minuten, je nach der Länge der Pausen. Die Landessprache kommt in diesem Plane vollständig zu ihrem Recht, auch wenn man berücksichtigt, daß die Unterrichtssprache selbstverständlich die deutsche ist. Es sind ihr 12 Stunden eingeräumt. Jeder Lehrer unserer einklassigen, vierjährigen Schulen hat die Möglichkeit, seine Klasse in 3 Stufen, bei manchem Fach auch in 2 Stufen einzuteilen. So kann er sich in jeder Stunde mindestens 15 Minuten, bei 2 Stufen 20 Minuten, mit jeder Abteilung beschäftigen.

Bei gutem Willen ist ein solcher Plan in seiner Uebersichtlichkeit und bewußten Einfachheit überall einzuführen und innezuhalten (JORNAL DOS PROFESSORES CATÓLICOS, n° 3, março de 1934, p. 3).