

Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil

Dörthe Uphoff

Introdução

O ensino de alemão tem uma longa tradição no Brasil. A primeira cartilha alemã editada no país, da qual se tem conhecimento, data do ano de 1832, ou seja, foi publicada apenas oito anos após o início oficial da imigração alemã, em 1824. O manual de ensino dirigia-se à colônia de São Leopoldo e intitulava-se “*Neuestes ABC-Buchstaber- und Lesebuch*” (“Novíssimo abecedário e livro de leitura”)¹ (cf. *Verband deutscher Vereine* (“Liga de associações alemãs”), 1924, p. 410). Mas pouco se sabe a respeito da cartilha além desses dados. Não obstante, o material sinaliza o estreito vínculo da história do ensino da língua com a vinda de imigrantes alemães² para o país nos séculos XIX e XX. Os esforços dos primeiros colonos para manter viva sua língua de origem levaram à construção de escolas e produção de materiais próprios, que hoje em dia voltam a chamar a atenção dos pesquisadores (cf., por exemplo, KREUTZ, 1994, 2005). No entanto, se hoje o alemão apresenta uma posição sólida no cenário brasileiro do ensino de línguas, a situação nem sempre foi fácil, devido a conjunturas políticas, como a campanha de nacionalização do governo Getúlio Vargas, que dificultaram e até inviabilizaram o funcionamento do ensino por algum tempo.

O presente capítulo visa resgatar um pouco da memória do ensino de alemão, a fim de proporcionar aos leitores uma visão mais aprofundada

1 Todas as traduções feitas ao longo deste capítulo são de minha autoria.

2 O grupo de imigrantes costumeiramente denominado como “alemães” caracterizava-se, sobretudo, pela sua língua materna – o alemão. Contudo, sabe-se que havia entre eles também austríacos, suíços e pessoas de outras nacionalidades que falavam o idioma.

das condições históricas que marcam o ensino da língua até hoje. Como o tema é amplo, convém fazer algumas especificações. Assim, darei prioridade, na minha exposição, ao ensino de alemão na educação básica – fundamental e média –, em detrimento do ensino em outros contextos educacionais, como o universitário e o ambiente dos institutos de língua. Além disso, enfocarei principalmente a evolução do ensino a partir do século XX, que constitui o período para o qual o conjunto de fontes documentais às quais tive acesso³ resultou ser mais extenso.

Os seguintes aspectos serviram como pontos de orientação, na análise dos dados e elaboração do texto:

- a relação do aprendiz para com o idioma que estuda – língua materna, língua estrangeira ou segunda língua;
- o contexto da política educacional e linguística do país, que determina as condições legais sob as quais o ensino do alemão é possível em cada época; e
- os materiais didáticos empregados, que refletem as diversas abordagens de ensino defendidas ao longo do tempo.

Com base nesses critérios, gostaria de propor uma divisão da história do ensino de alemão no Brasil em três fases: o florescimento das escolas de imigração alemã na época que antecede a campanha de nacionalização do ensino, promovida pelo governo getulista a partir de 1938; a difícil retomada do ensino do alemão nas primeiras décadas após a Segunda Guerra Mundial; e a demarcação das condições sob as quais o ensino ocorre hoje em dia e que começam a delinear-se nos anos de 1980.

As escolas de imigração alemã nas primeiras décadas do século XX

“*Wohin der Deutsche auch die Wege findet, – Und wo er sich auch seine Hütte baut, – Die Schule ist's, die er zuerst begründet, – Die deutsche Schule mit deutschem Laut.*” (“Aonde o alemão encontrar seus caminhos, – E onde ele montar sua cabana, – É a escola que ele fundará primeiro, – A escola alemã com sonoridade alemã.”). É com esses versos que inicia o capítulo sobre a

³ Muitas das fontes mais antigas que cito neste capítulo fazem parte do acervo do Instituto Martius-Staden em São Paulo. Gostaria de agradecer aos funcionários do Instituto pela competência e presteza do atendimento realizado.

escola, no volume comemorativo aos cem anos da colonização alemã no Rio Grande do Sul (*Verband deutscher Vereine*, 1924, p. 409). Ressoa nos versos o orgulho dos autores pela ampla rede de escolas construídas por colonos ao longo do primeiro século da imigração alemã, numa época em que ainda havia poucas escolas públicas no interior brasileiro. A satisfação pela façanha é retomada logo no primeiro parágrafo do capítulo:

Enquanto o luso-brasileiro espera até que o governo lhe coloque a escola na frente da porta, e o italiano e o polonês dificilmente podem ser animados a fundar escolas por conta própria, sempre foi a primeira preocupação dos colonos alemães: Como conseguiremos uma escola?⁴ (*Verband deutscher Vereine*, 1924).

As duas citações fazem alusão a um tipo característico de escola alemã no início do século XX: as escolas comunitárias que, localizadas principalmente em zonas rurais, eram fundadas e mantidas pelos próprios colonos que pagavam uma contribuição regular para custear o professor e a infraestrutura do espaço escolar. Se, no século XIX, as primeiras escolas dessa espécie ainda funcionavam de forma rudimentar, na casa de um membro da colônia, aos poucos começou-se a erguer construções próprias para o ensino das crianças, cuja educação em língua alemã sempre foi considerada prioritária pelos colonos. A valorização da língua alemã como símbolo de identificação cultural era marca forte dos imigrantes alemães, que não viam um conflito em integrar a sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, cultivar sua língua e seus costumes de origem. O ensino de alemão praticado nas colônias nos primeiros cem anos de imigração alemã era, portanto, predominantemente de língua materna, ou em língua materna, já que outras matérias como matemática e ciências também costumavam ser dadas nesse idioma. O isolamento e a homogeneidade étnica que muitas colônias apresentavam naquela época favoreciam a consolidação das escolas comunitárias.

A vinda de missionários católicos e luteranos, originários da Alemanha, que começaram a atuar nas zonas de imigração alemã nas últimas décadas do século XIX, também contribuiu para o fortalecimento dessas escolas. Os missionários consideravam as escolas – e, com elas, o ensino em língua alemã

⁴ No original alemão: “*während der Lusobrasilianer wartet, bis ihm die Regierung die Schule vor die Türe setzt, und der Italiener und der Pole nur schwer zur selbständigen Gründung von Schulen zu bewegen sind, war es immer die erste Sorge der deutschen Kolonisten: Wie bekommen wir eine Schule?*”.

– como parte de um projeto maior de ação comunitária, auxiliando, por isso, de forma expressiva na elaboração de uma estrutura de apoio para as mesmas (cf. KREUTZ, 2005, p. 97-99). Dessa forma, foram criadas associações regionais de professores teuto-brasileiros, escolas normais e também diversas revistas, em que se discutiam assuntos pedagógicos (cf. KREUTZ, 2005, p. 100). Além disso, iniciou-se uma fértil produção de materiais didáticos.

Um dos exemplos mais emblemáticos dessa evolução no sul do Brasil constitui a história de Dr. Wilhelm Rotermund, pastor luterano nascido na Alemanha, que chegou ao Brasil em 1874, estabelecendo-se na cidade gaúcha de São Leopoldo (cf. “Fünfzig Jahre im Dienste des deutschen Volkstums” (“Cinquenta anos a serviço da cultura alemã”, 1927, p. 34). Além de pastor, foi também professor e autor de diversos materiais didáticos utilizados nas escolas de imigração alemã, entre eles a “*Fibel für deutsche Schulen in Brasilien*” (“Cartilha para escolas alemãs no Brasil”), uma série de cartilhas para o ensino primário em língua alemã, e a “*Orthoepia da lingua portugueza*”, um manual de pronúncia da língua portuguesa destinado a alunos teuto-brasileiros. Arduo defensor do uso de materiais nacionais, Rotermund montou sua própria editora para facilitar a produção e comercialização dos mesmos. Em 1917, lançou também a revista “*Das Schulbuch*” (“O livro escolar”), com o objetivo de criar um órgão de debate para materiais produzidos no Brasil. No primeiro volume da revista, Rotermund justifica suas ressalvas com relação ao uso de materiais importados da Alemanha, em escolas teuto-brasileiras:

Qualquer pessoa que pensa entenderá facilmente que a simples aplicação dos livros didáticos da Alemanha era apenas uma medida emergencial e provisória, na primeira fase da colonização no Brasil. O meio ao qual o professor precisa introduzir a criança, e os objetivos para os quais as conduz, aqui não são os mesmos de lá⁵ (ROTERMUND, 1917, p. 2).

O cuidado em preparar as crianças para a vida na colônia é claramente perceptível nos manuais de ensino desenvolvidos naquela época. Assim, no volume para o segundo ano escolar de “*Rotermunds Fibel für deutsche Schulen in Brasilien*” (“Cartilha de Rotermund para escolas alemãs no Brasil”) (HEUER, 1925), encontram-se diversos textos que retratam aspectos da flora

5 No original alemão: “so wird doch jeder nachdenkende Mensch leicht einsehen, daß die einfache Heribemahme der Schulbücher aus Deutschland hier nur ein Nothelf für die erste Zeit der deutschen Kolonisation in Brasilien sein konnte. Die Umgebung, in die der Lehrer das Kind einzuführen, und die Ziele, denen er sie entgegenzuführen hat, sind hier nicht dieselben wie drüben.”

e fauna brasileira, com títulos como “*Das Zuckerrohr*” (“A cana de açúcar”, p. 148), “*Der Kolibri*” (“O beija-flor”, p. 153) e diversos outros. Ao mesmo tempo, havia uma forte preocupação em preservar a ligação com a cultura alemã e inculcar nas novas gerações uma identidade especificamente teuto-brasileira. A manutenção do alemão como língua materna era fundamental nesse projeto pedagógico, como mostra o seguinte trecho do prefácio do “*Lesebuch für Haus und Schule*” (“Livro de leitura para casa e escola”):

Não pode haver dúvida de que a língua, na qual uma criança alemã, onde quer que esteja o seu berço, for aprender a pensar e expressar seus pensamentos e sentimentos, não poderá ser outra a não ser a língua materna alemã⁶ (ROTERMUND, 1925, p. V).

Além das escolas comunitárias nas zonas rurais, os imigrantes alemães também criaram diversas escolas em centros urbanos, desde a segunda metade do século XIX. Fundadas por meio de sociedades beneficentes, as chamadas “*Deutsche Schulen*” (“Escolas alemãs”) eram, em sua maioria, escolas laicas e atendiam um alunado bem mais variado do que as escolas rurais, devido à composição mais heterogênea dos imigrantes alemães nas cidades. Além disso, também alunos não pertencentes à comunidade alemã costumavam estudar nessas escolas. Em algumas instituições desse tipo era até possível terminar os estudos com diplomas de ensino secundário reconhecidos na Alemanha (cf. WERNER, 1984), ao lado dos diplomas de conclusão do currículo brasileiro.

Se, no princípio, a iniciativa dos imigrantes alemães de construir escolas próprias era tolerada e até vista com bons olhos pelas autoridades brasileiras (cf. ROCHE, 1969, p. 670), aos poucos a situação começou a mudar. Incomodava ao governo o fato de haver uma parcela da população nas colônias que, mesmo nascida no Brasil, não falava a língua nacional, cultivando um modo de vida muito diferente dos costumes luso-brasileiros. O apego à língua de origem e o enaltecimento da cultura alemã – o “*Deutschtum*” (“germanidade”) – eram visíveis em muitos escritos da comunidade teuto-brasileira⁷ e alguns elementos presentes nesses discursos geravam tensões entre

6 No original alemão: “Es kann aber keinem Zweifel unterliegen, daß diejenige Sprache, in welcher ein deutsches Kind, wo auch immer seine Wiege stehen mag, denken und seine Gedanken und Gefühle äußern lernt, keine andere sein darf als die deutsche Muttersprache.”

7 Para se ter um exemplo, vale lembrar o trecho do volume comemorativo do *Verband deutscher Vereine* (1924), citado no início desta seção, no qual é feita uma comparação explícita dos teuto-brasileiros com cidadãos brasileiros de outra etnia, com exaltação da iniciativa dos primeiros, no que diz respeito a seus esforços na construção de escolas.

os grupos étnicos. De uma forma geral, estava em jogo a lealdade dos teuto-brasileiros para com a nação brasileira. Questionava-se em que medida um grupo étnico que insistia em manter sua cultura e língua de origem, a ponto de não dominar a língua nacional, podia ser fiel à sua nova pátria⁸. Além disso, ideias pangermanistas e, mais tarde, também nazistas, que circulavam em vários jornais dos imigrantes alemães (cf. SEYFERTH, 1999), faziam estremecer ainda mais as relações entre as autoridades brasileiras e a comunidade teuto-brasileira. Essa situação levou à proibição da imprensa em língua alemã e ao fechamento de diversas escolas alemãs já em 1917, quando o Brasil entrou na Primeira Guerra Mundial contra a Alemanha. Contudo, em 1919, depois de terminado o conflito bélico, as instituições teuto-brasileiras puderam retomar suas atividades e a década de 1920 ainda foi um período de florescimento para as escolas de imigração alemã.

Não obstante, na mesma época, iniciaram também medidas de nacionalização progressiva do ensino em diversos estados brasileiros. Em São Paulo, por exemplo, estabeleceu-se a obrigatoriedade do ensino do português e o cumprimento da lei era fiscalizado por inspetores escolares (cf. BEZERRA; VON SIMSON, 2008, p. 37). Nos estados do sul, foram abertas cada vez mais escolas públicas perto das escolas comunitárias, para que as primeiras absorvessem, com o tempo, a clientela das outras (cf. KREUTZ, 1994, p. 28). A gratuidade das escolas públicas e uma crescente percepção da necessidade de aprender também o português fizeram com que os colonos começassem a mandar seus filhos para a escola pública, deixando de contribuir para a comunitária. Além disso, a constituição de 1934 determinou que o ensino fosse ministrado “no idioma pátrio”⁹, mencionando especificamente os estabelecimentos particulares de ensino, apesar de permitir a presença de outras línguas na grade curricular como língua estrangeira.

Em 1938, por fim, teve início a fase da nacionalização compulsória do ensino e uma série de decretos-leis do governo getulista inviabilizou por completo o ensino de/ em língua alemã nas escolas de imigração, tanto nas zonas rurais quanto no meio urbano. O principal decreto dessa época, o de

8 Na opinião de Seyferth (1999, p. 301), o postulado de duas pátrias era um elemento característico da mentalidade teuto-brasileira. Assim, o orgulho pelo pertencimento étnico ao “*Deutschtum*”, através do “*ius sanguinis*”, coexistia sem problemas com a lealdade dos imigrantes ao Estado brasileiro, em função do “*ius solis*”. Essa identificação com duas pátrias é sintetizada na expressão “*Deutschbrasilianer*” que muitos imigrantes alemães empregavam para se autodenominar.

9 Cf. Artigo 150 da constituição de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao3%7Ao34.htm>. Acesso em: 14/2/2010.

n.º 406, de 04 de maio de 1938, proibiu, entre outros, o ensino de outras línguas a menores de quatorze anos e a circulação de publicações em língua estrangeira nos distritos rurais, sem prévia autorização do governo. Além disso, determinou-se que todo material usado nos primeiros anos escolares estivesse escrito em português¹⁰. Por conta dessas medidas, muitas escolas alemãs, principalmente no meio rural, tiveram de ser fechadas e, ao contrário do período de proibição entre 1917 e 1919, não foram reabertas após a Segunda Guerra Mundial. Para as escolas localizadas nos centros urbanos, a situação era um pouco diferente, uma vez que estas, em sua maioria, já operavam de acordo com o sistema educacional brasileiro. Assim, muitas dessas escolas voltaram a funcionar após um curto período de fechamento, passando a oferecer, agora, apenas o currículo nacional.

Na avaliação de Kreutz (2005, p. 104), o término das escolas comunitárias no interior brasileiro não pode ser integralmente atribuído às medidas repressivas do Estado Novo. Para o pesquisador, já estavam em curso, na década de 1930, mudanças sociais nas zonas de colonização alemã, como o paulatino fim do isolamento e da homogeneidade étnica, que por si só teriam levado, aos poucos, a uma transformação das escolas. A política getulista, no entanto, impôs um fim súbito e brusco à tradição centenária das escolas comunitárias, vivenciado por muitos imigrantes alemães como uma época traumática de perda de um importante símbolo da identidade teuto-brasileira.

Para concluir esta parte, gostaria de lançar um olhar sobre alguns materiais didáticos para o ensino de alemão, publicados no Brasil na década de 1930. As cartilhas que foram citadas até agora destinavam-se ao ensino de alemão como língua materna, sendo utilizadas sobretudo nas escolas comunitárias no sul do Brasil. No entanto, além desses materiais, havia também diversos manuais voltados para o ensino de alemão como língua estrangeira, desenvolvidos principalmente para aprendizes adultos ou para o ensino secundário. Os materiais examinados¹¹ apontam para uma certa variedade metodológica existente naquela época no ensino de línguas. Assim, a obra de Klaus (1937) apresenta uma abordagem essencialmente gramatical, ao iniciar cada lição com explanações detalhadas sobre aspectos formais da língua, seguidos de exercícios estruturais e pequenos textos de leitura. Tochtrop (1938), ao contrário, dispensa explicações sistemáticas sobre a gramática alemã e con-

10 Cf. os Artigos 85 a 87 do decreto n.º 406 em REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1950, p. 333.

11 Analisei, para essa finalidade, os manuais de Klaus (1937), Schaden (1937) e Tochtrop (1938).

vida o aluno a construir frases a partir de modelos variados, fornecidos no livro. Sua abordagem assemelha-se em muito ao método direto, defendido na época como alternativa ao ensino de línguas baseado na gramática. Schaden (1937), por fim, procura conciliar essas duas abordagens em seu manual. A argumentação que o autor apresenta no prefácio para justificar sua proposta reflete uma preocupação comum entre professores de língua – encontrar o equilíbrio entre correção e desenvoltura na língua –, e, como tal, mantém-se bastante atual até hoje:

Assim como pelo método puramente indireto não se consegue o necessário desembaraço no manejo das palavras e expressão, não se chega, por outro lado, à necessária correção gramatical pelo uso exclusivo do método direto¹² (SCHADEN, 1937, p. 5).

Os exemplos evidenciam que havia no Brasil uma discussão pedagógica também no campo do ensino de alemão como língua estrangeira, com diversos tipos de materiais publicados até a campanha de nacionalização. Após a Segunda Guerra Mundial, no entanto, pouquíssimos manuais voltaram a ser editados no país.

A situação do ensino de alemão após a Segunda Guerra Mundial

“O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional.” – assim determina a constituição de 1946¹³. Quinze anos mais tarde, a LDB de 1961 não inclui as línguas estrangeiras entre as disciplinas obrigatórias na educação básica, princípio mantido também na LDB de 1971. É apenas em 1976, através da resolução 58/76 que a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira é resgatada para o segundo grau. São essas as leis que demarcaram o contexto da política educacional brasileira no qual se situaram os esforços para reintroduzir o ensino de alemão nas escolas, nas primeiras décadas após o término da Segunda Guerra Mundial. O ensino de línguas estrangeiras claramente não constituía uma prioridade para os órgãos brasi-

12 A ortografia do trecho citado foi adaptada às normas contemporâneas.
13 Cf. Artigo 168 da constituição de 1946 na URL <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao3%7Ao46.htm>. Acesso em: 14/2/2010.

leiros, de modo que as primeiras iniciativas em prol do alemão tivessem de partir novamente dos estabelecimentos particulares de ensino.

Nas zonas de imigração no sul do Brasil, contudo, com o término das escolas comunitárias, muitas crianças da comunidade teuto-brasileira passaram a frequentar escolas públicas, nas quais não havia a possibilidade de estudar ou até ser alfabetizado em língua alemã. Apesar de ainda praticar o idioma em casa, a falta de acesso ao registro escrito da língua e, com isso, à variante padrão do alemão, fez com que o nível de proficiência no idioma se deteriorasse rapidamente. Contribuíram para essa tendência também as mudanças gerais no estilo de vida na colônia, como o contato maior com pessoas externas à comunidade e a difusão de meios de comunicação como o rádio. O manual de Kleine (1959), “Aprenda a ler o alemão”, ilustra bem as preocupações que a perda da língua alemã gerou entre os membros da comunidade teuto-brasileira. Diz Kleine (1959), no prefácio de sua obra:

Nossos meninos e meninas que ainda aprendem o alemão como língua materna em casa muitas vezes furtam-se, por uma razão óbvia, da leitura em alemão. Eles aprenderam a ler apenas o português na escola e agora encontram, quando pegam um livro alemão, diversas coisas que não entendem, já que articulam e enfatizam as palavras não de acordo com as regras alemãs, mas conforme as regras portuguesas de pronúncia. A diferença entre o falado e o lido lhes parece tão grande e tão difícil de superar que eles desistem, após breves tentativas, de abrir um livro alemão¹⁴ (KLEINE, 1959, p. 2).

No manual, encontram-se explicações sobre a pronúncia da língua alemã, sempre com base em comparações com o português, além de pequenas frases ou textos para leitura em voz alta, como mostra o seguinte exemplo: “ei – é pronunciado *ai*, como em *papai*; por exemplo: *eine (aine), kleine (claïne), Reise (raize)*. Das ist ein Ei. Das Beil ist mein.” (KLEINE, 1959, p. 3).

14 No original alemão: “Unsere Jungen und Mädchen, die im Elternhause Deutsch noch als Muttersprache erlernen, scheuen vielfach aus einem ganz ersichtlichen Grunde vor deutscher Lektüre zurück. Sie haben in der Schule nur portugiesisch lesen gelernt und finden nun, wenn sie nach einem deutschen Buche greifen, so manches, was sie nicht verstehen, weil sie die Wörter nicht nach den deutschen, sondern nach den portugiesischen Ausspracheregeln hervorbringen und betonen. Der Unterschied zwischen dem Gesprochenen und dem Gelesenen erscheint ihnen so groß und so schwierig zu überwinden, daß sie es nach kurzen Versuchen aufgeben, überhaupt ein deutsches Buch aufzuschlagen.”

O material de Kleine (1959) foi publicado também como parte integrante da cartilha "Mein erstes Lesebuch" ("Meu primeiro livro de leitura") (KLEINE; SÖLTER, 1961), que se destina a crianças de origem alemã e que reúne, além das orientações sobre a pronúncia, pequenos textos de leitura e exercícios de ortografia. A cartilha teve duas edições e chegou a 6.000 exemplares publicados, o que mostra o interesse persistente pelo ensino da língua alemã no sul do Brasil.

Se, no interior, o restabelecimento do ensino de alemão nas escolas se tornou muitas vezes inviável, nas primeiras décadas após a Segunda Guerra Mundial, nos centros urbanos, muitas escolas de imigração alemã puderam retomar suas atividades ainda nos anos de 1940. Via de regra, o ensino de alemão era reintroduzido primeiro como curso livre, e só mais tarde era integrado na grade curricular do colégio. Assim, o alemão voltou a ser oferecido, por exemplo, no Colégio Benjamin Constant (antiga "Deutsche Schule zu Vila Mariana" ("Escola alemã da Vila Mariana"), São Paulo), em 1950, tornando-se disciplina obrigatória apenas em 1962 (cf. APPA, 1989, p. 17).

O acelerado crescimento industrial do Brasil a partir da década de 1950 fez com que muitas firmas alemãs se instalassem nas grandes cidades do país, principalmente em São Paulo e região. Veio em seu bojo um número significativo de profissionais alemães, funcionários das empresas, à procura de estabelecimentos de ensino apropriados para seus filhos. Essa situação levou, nos anos de 1960, ao desenvolvimento de um novo tipo de escola – as chamadas escolas de encontro cultural ("Begegnungsschulen") – cujo currículo, além de obedecer à legislação brasileira, também visa adequar-se às exigências do sistema escolar alemão¹⁵. Essas escolas, importantes representantes do ensino de alemão no país até hoje, caracterizam-se por um projeto pedagógico bicultural, oferecendo o ensino do idioma tanto como língua materna quanto como língua estrangeira.

A inauguração do modelo das escolas de encontro cultural marca também a presença do governo alemão – da Alemanha Ocidental, na época – no fomento ao ensino da língua no Brasil. A Alemanha, com sua tradicional política de apoio a escolas no exterior, auxiliou de forma expressiva no provimento de uma infraestrutura apropriada para o funcionamento dessas escolas (cf. WERNER, 1986, 1987), ao financiar, por exemplo, a vinda de professores

nativos, especializados no ensino de alemão como língua materna. A colaboração do governo alemão consolidou-se nas décadas subsequentes, por meio de órgãos como, em especial, o Departamento Central para Escolas no Exterior ("Zentralstelle für das Auslandsschulwesen", sigla "ZfA"), que desde 1976 envia coordenadores ao Brasil. É importante salientar, para o bom entendimento da estrutura do ensino de alemão existente no país, o papel diferenciado das políticas brasileira e alemã nesse contexto. Se a política educacional brasileira não considerou o ensino de idiomas um elemento necessário nos currículos escolares, ela, por outro lado, proporcionou espaços legais para que órgãos alemães pudessem atuar no sentido de fortalecer o ensino de alemão no país. Assim, a implantação do currículo bilingue na Escola Alemã Corcovado, no Rio de Janeiro, por exemplo, foi possível graças à autorização do governo estadual, que conferiu o estatuto de ensino experimental à proposta bilingue da instituição (cf. WERNER, 1986, 1987, p. 63).

Um dos focos do trabalho da "ZfA", até hoje, constitui a formação do professor local. Para a década de 1970, vale ressaltar dois projetos nesse âmbito, que receberam o apoio significativo do órgão alemão. Trata-se, em primeiro lugar, da fundação do IFPLA, Instituto de Formação de Professores de Alemão, em São Leopoldo (RS), que desde 1976 vem funcionando em convênio com a "ZfA". Além disso, em São Paulo, no ano de 1979, instituiu-se o "Arbeitskreis Schule"¹⁶ ("grupo de trabalho sobre escola", em português), que atuava em prol do ensino bilingue português-alemão na cidade e do qual saiu, entre outros, a iniciativa de fundar o Instituto Pedagógico Brasil-Alemanha que promovia cursos de formação e atualização de professores nas décadas de 1980 e 1990.

O apoio do governo alemão também se fez perceptível na escolha dos livros didáticos que eram empregados nas escolas. Assim, materiais editados na Alemanha como "Komm bitte" (SCHUH, 1972) e "Vorwärts international" (ARNOLD, 1974), cujos títulos ainda devem ser lembrados por muitos professores de alemão, entraram nas salas de aula, por meio de indicações e doações dos órgãos de fomento ao ensino da língua.

O desenvolvimento do ensino de alemão no Brasil, nas primeiras décadas após o término da Segunda Guerra Mundial, ocasionou uma diversificação dos perfis dos aprendizes da língua. Assim, encontramos, no interior,

¹⁵ São escolas de encontro cultural, hoje, o Colégio Humboldt (São Paulo), o Colégio Visconde de Porto Seguro (São Paulo e Valinhos) e a Escola Alemã Corcovado (Rio de Janeiro).

¹⁶ Participaram desse círculo, além da "ZfA", os colégios Humboldt e Visconde de Porto Seguro, o Consulado Geral da República Federal da Alemanha, a Câmara de Comércio e Indústria Brasil-Alemanha e o Instituto Goethe.

cada vez menos crianças que falam o alemão como língua materna e que são alfabetizados nesse idioma. O alemão, nas zonas rurais, passou a constituir uma espécie de segunda língua, mantida principalmente no contexto familiar, na forma de diversas variantes teuto-brasileiras, mas distanciou-se de sua função como instrumento de comunicação geral nas colônias, que ainda desempenhava no início do século XX. Por outro lado, ressurgiram, nos centros urbanos, as escolas particulares de tradição alemã que voltaram a investir no ensino da língua, deparando-se agora com uma clientela mais variada. Assim, alguns alunos vêm de famílias que ainda cultivam a língua em casa, ao passo que outros aprendem o idioma inteiramente como língua estrangeira. Somam-se a esses grupos de aprendizes, nas escolas de encontro cultural, ainda os falantes nativos, filhos de pais alemães, que vieram ao país por motivos de trabalho durante o processo de industrialização. A heterogeneidade do alunado acarreta problemas de ordem didática, já que a abordagem de ensino precisa levar em conta, ao mesmo tempo, as características diversas do ensino como língua materna, estrangeira e ainda segunda língua. Esse tema será retomado na próxima seção.

A consolidação do ensino de alemão como língua estrangeira nas décadas de 1980 e 1990

Na década de 1980, diversos estados brasileiros iniciam uma política de plurilinguismo nas escolas, visando reintroduzir e diversificar o ensino de línguas estrangeiras na educação básica (cf. MAYER, 1989). Os projetos têm por objetivo valorizar o ensino de línguas estrangeiras e quebrar o monopólio do inglês, que até então costumava ser o único idioma estrangeiro presente na rede pública de ensino. No âmbito dessas novas políticas estaduais, também o alemão começa a ser ministrado em diversas escolas, principalmente na região sul do Brasil. Como conta Zanata (1987, p. 68), colaboradora do projeto em Santa Catarina, o apoio técnico e financeiro, fornecido pelo governo alemão às instituições interessadas em introduzir o ensino do idioma, constituiu um diferencial importante entre as línguas que integram o projeto.

Paralelo à evolução nas políticas educacionais dos estados, os professores de alemão passam a se organizar em associações regionais. Em 1988, as associações são congregadas pela ABRAPA – Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão –, a fim de facilitar o intercâmbio de experiências didáticas entre os estados e assim promover um melhor de-

seenvolvimento do ensino da língua no Brasil (cf. o estatuto da ABRAPA em APPA, 1989, p. 132-137). A ABRAPA organiza regularmente congressos que costumam reunir um número expressivo de profissionais vindos de todo o país. Os temas escolhidos pelos organizadores, nos três primeiros congressos, ocorridos em 1989, 1991 e 1996, evidenciam os diversos desafios enfrentados pelo ensino de alemão no Brasil nesse período.

O tema do primeiro congresso, "*Lehrer und Lerner im kommunikativen DaF-Unterricht*" ("Professor e aprendiz no ensino comunicativo de alemão como língua estrangeira") (CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ALEMÃO, 2, 1993, p. 253), aponta para a entrada da didática de línguas na era comunicativa e o concomitante abandono de métodos voltados para aspectos formais do idioma. Essa virada, fenômeno observável mundialmente, no Brasil é estimulada em grande medida pelos órgãos alemães de fomento ao ensino da língua alemã, já que os mesmos passam a recomendar e fornecer materiais que se inserem nessa linha. No caso do ensino em nível de 1.º e 2.º graus, a "ZfA" encarrega-se de distribuir livros didáticos de cunho comunicativo, como principalmente o "*Wer? Wie? Was?*" ("Quem? Como? O quê?") (VIETH, 1991), às escolas, organizando, além disso, seminários de atualização para os professores se familiarizarem com o novo método. A reorientação metodológica não é fácil, sobretudo para profissionais que ainda tiveram experiências com materiais estruturais, tanto como professores quanto como aprendizes do idioma alemão.

Um outro aspecto característico do ensino de alemão, presente no tema do primeiro congresso da ABRAPA, diz respeito ao foco no ensino como língua estrangeira, que se consolida a partir dos anos de 1980. Contudo, o tratamento do alemão como língua estrangeira dificulta o olhar para as idiossincrasias do uso da língua em regiões de imigração alemã, onde o idioma muitas vezes ainda é falado em uma variante teuto-brasileira¹⁷. Essa problemática é destacada no segundo congresso da ABRAPA, ocorrido em São Leopoldo (RS), cujo tema enfoca as "Áreas de conflito na aprendizagem espontânea e dirigida da Língua Alemã"¹⁸ (VOLKMAN, 1993, p. 21). Uma quantidade considerável de comunicações apresentadas no evento versa sobre o status do alemão para descendentes de colonos alemães no sul do Brasil e a possibilidade, ou não, de enquadrar o idioma nas categorias de língua ma-

17 Veja, a esse respeito, o capítulo de Pupp-Spinassé, neste volume.

18 "*Deutschunterricht im Spannungsfeld zwischen spontanem und gesteuertem Spracherwerb*", no título do evento em alemão (cf. CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ALEMÃO, 2, 1993, p. 1).

tema, estrangeira ou segunda língua. Quanto ao ensino do idioma nas escolas, Weber (1993), por exemplo, critica a orientação metodológica como língua estrangeira:

A ênfase do atual trabalho com a língua no ensino de alemão a meu ver está errada. Deveria se iniciar onde a língua ainda é falada pelos alunos em uma variante como segunda língua ou até língua materna. Dessa maneira, poderia se ampliar a língua falada que os alunos já trazem. Esses alunos adentrariam de forma muito mais profunda na língua do que aqueles que aprendem o alemão como língua estrangeira¹⁹ (WEBER, 1993, p. 225).

A colocação de Weber (1993) é sintomática do desafio que muitos professores de alemão, principalmente no sul do Brasil, enfrentam ao exercer seu ofício: reconciliar as necessidades e expectativas dos alunos, que muitas vezes ainda trazem de casa algum conhecimento da língua alemã, com uma metodologia de ensino que desconsidera essa bagagem, mas que é propagada pelas entidades alemãs, em forma de materiais e supervisão pedagógica, tornando-se, desse modo, muitas vezes o único caminho viável de proporcionar o ensino de alemão nas escolas.

O terceiro congresso da ABRAPA, ocorrido na cidade de Campinas (SP), em 1996, apresenta como tema a pergunta "Por que alemão?" (CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ALEMÃO, 3, 1996). Questiona-se, através dessa pergunta, os motivos que levam uma pessoa a estudar a língua alemã no Brasil. Se esses motivos, no sul do país, como vimos, ainda aparecem estreitamente vinculados à tradição de imigração alemã, no estado de São Paulo, é sobretudo a forte presença de empresas alemãs que estimula as pessoas a aprender o idioma. Em consonância com essa tendência, o congresso de Campinas conta com a presença de representantes da Câmara de Indústria e Comércio Brasil-Alemanha, inclusive em uma mesa redonda intitulada "Perspectivas para o ensino de alemão no Brasil" (cf. CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ALEMÃO, 3, 1996, p. 129-169).

Além disso, chama atenção a participação de uma enviada do Ministério de Educação, na mesma mesa redonda. Percebe-se, assim, uma maior

19 No original alemão: "Der Schwerpunkt der heutigen Spracharbeit im Deutschunterricht liegt meiner Ansicht nach falsch. Man sollte dort anfangen, wo die Sprache in einer Variante als Zweit- oder gar Muttersprache noch unter den Schülern gesprochen wird. Dann könnte man die gesprochene Sprache, die die Schüler schon mitbringen, erweitern. Diese Schüler würden viel tiefer in die Sprache eindringen als diejenigen, die Deutsch als Fremdsprache lernen."

valorização do ensino de línguas estrangeiras, também por parte do governo federal. A nova LDB (lei 9394/96), outorgada no final de 1996, ou seja, poucos meses após o terceiro congresso da ABRAPA, tornará obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira a partir da quinta série do ensino fundamental. De acordo com a lei, a escolha do idioma fica a cargo da comunidade escolar, dentro das condições da instituição²⁰. As novas perspectivas legais, estaduais e federais, que se abrem a partir dos anos de 1980, por mais benéficas que sejam para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, acabam por colocar os idiomas em uma situação de concorrência, no momento da definição do(s) idioma(s) a ser(em) integrado(s) no currículo escolar. Observa-se, aqui, mais uma conotação do tema do congresso, "Por que alemão?"

Não obstante, o ensino de alemão no Brasil apresenta-se, no final do século XX, como uma área bem estruturada, com o amparo da legislação educacional brasileira e o forte apoio do governo alemão, em termos de subvenções financeiras e orientação pedagógica. A metodologia praticada cada vez mais segue as tendências mundiais e assim trabalha-se quase que exclusivamente com materiais globalizados, produzidos na Alemanha para o mercado internacional²¹. Ao preceito do ensino comunicativo junta-se agora o foco no aprendiz, com suas necessidades e expectativas sempre particulares e variáveis. Também essa evolução já se faz presente no congresso da ABRAPA de 1996, através do subtítulo do evento, "Objetivos e Expectativas dos Aprendizes de Alemão no Brasil. Implicações para uma Metodologia e Didática Adequada, e para o Planejamento Curricular"²². O emprego de materiais universalistas e a preocupação em respeitar o perfil heterogêneo dos alunos marcam, dessa forma, as tensões metodológicas que caracterizam o ensino de alemão no Brasil, na virada do milênio.

20 Cf. Artigo 26 da nova LDB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 17/7/2010.

21 Veja, a esse respeito, o capítulo de Bohunovsky neste volume.

22 Cf.o anúncio do congresso na contracapa da revista dos professores de alemão no Brasil, "projekt", n° 22 (1996).

Perspectivas atuais

O ensino de alemão percorreu um longo caminho, desde a chegada dos primeiros imigrantes alemães no Brasil. Se no passado destacavam-se as pequenas escolas comunitárias, com sua pedagogia localista voltada para a inserção das novas gerações no meio rural das colônias, hoje são sobretudo os grandes colégios particulares de tradição alemã que se salientam. De acordo com uma reportagem do sítio eletrônico da "Deutsche Welle" ("Onda alemã"; empresa de comunicação estatal alemã), o interesse pela língua alemã no Brasil mais que dobrou nos últimos dez anos (cf. CARNEIRO, 2009). Assim, impulsionados pelo processo de globalização, muitos pais buscam hoje uma educação internacional para seus filhos e a situação de concorrência entre as línguas estrangeiras nas escolas deu lugar a uma oferta diversificada de idiomas dentro de uma mesma instituição. É significativa, nesse contexto, a avaliação de Wolfgang Theis, coordenador da "ZfA" em São Paulo, citado por Carneiro (2009):

Há 10 ou 15 anos, muitos pais procuravam escolas alemãs apesar do alemão, motivados pela tradição e nível de ensino. Nos últimos anos, isso mudou radicalmente. Cresceu a consciência de que uma língua como o alemão pode ser muito importante para o futuro.

A crescente valorização das línguas faz com que também colégios sem tradição alemã descubram o idioma. Um indicador dessa tendência consistiu a lista de escolas conveniadas ao programa "Escolas: parceiros do futuro" ("Schulen: Partner der Zukunft", sigla "PASCH"), um novo projeto do governo alemão que visa a criar uma rede de mil escolas de excelência no mundo inteiro, nas quais se oferece o ensino da língua alemã. Encontramos, nessa lista, ao lado de instituições renomadas que há muito atuam no ensino de alemão no Brasil, também escolas como o Colégio Vértice, líder no ENEM na cidade de São Paulo nos últimos quatro anos, e o Educandário Santa Maria Goretti, de Teresina (PI), que apenas agora se voltam para a área de alemão como língua estrangeira²³. O ensino de alemão no Brasil começa a ultrapassar, portanto, os espaços tradicionalmente ocupados por ele e passa a ganhar novas

23 Cf. a lista de escolas conveniadas ao programa "PASCH" no sítio eletrônico do projeto <<http://www.pasch-net.de/par/deindex.htm>>. Acesso em: 26/2/2010.

instituições colaboradoras que irão fazer parte da história desse ensino daqui para frente.

Referências

- APPA – ASSOCIAÇÃO PAULISTA DE PROFESSORES DE ALEMÃO. *Manual de informações para o professor de alemão*. Handbuch für den Deutschlehrer. São Paulo: APPA, 1989.
- ARNOLD, E. J. & Son Ltd.; KAYSER, Carl GmbH. (Eds.). *Vorwärts international*. Leeds: Arnold & Son; Bonn: Kayser, 1974.
- BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Educação e identidade étnica. Panorama histórico-sociológico das escolas rurais de origem germânica no Estado de São Paulo. *Martius-Staden-Jahrbuch*, São Paulo, v. 55, p. 23-42, 2008.
- CARNEIRO, Julia Dias. Interesse pela língua alemã no Brasil mais que dobra em uma década. Disponível em: <<http://www.dw-world.de/dw/article/0,,4544538.00.html>>. Acesso em: 22/2/ 2010.
- CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ALEMÃO, 2, 19-23/7/1991, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo: Unisinos, 1993.
- CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ALEMÃO, 3, 29/7-2/8/1996, Campinas. *Anais...* Campinas: ABRAPA, 1996.
- FÜNFZIG JAHRE IM DIENSTE DEUTSCHEN VOLKSTUMS. In: *Kalender für die Deutschen in Brasilien 1927*. São Leopoldo: Rotermund & Co., 1927. p. 34-36.
- HEUER, R. *Rotermunds Fibel für deutsche Schulen in Brasilien*. Neubearbeitet von R. Heuer. Zweites Schuljahr. 4. ed. São Leopoldo: Rotermund & Co., 1925.
- KLAUS, Antonio. *Deutsch für Brasilianer*. Unterstufe. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1937.
- KLEINE, Theo. *Aprenda a ler o alemão*. São Leopoldo: Federação dos Centros Culturais 25 de Julho, 1959.
- KLEINE, Theo; SÖLTER, Karl. *Mein erstes Lesebuch*. 2. ed. São Leopoldo: Federação dos Centros Culturais 25 de Julho, 1961.
- KREUTZ, Lúcio. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.
- _____. *Escolas étnicas dos imigrantes alemães no Brasil*. *Martius-Staden-Jahrbuch*, São Paulo, v. 52, p. 91-106, 2005.
- MAYER, Ruth. Do monolingüismo ao plurilingüismo nas escolas públicas de 1º e 2º graus. In: APPA, *Manual de informações para o professor de alemão*. Handbuch für den Deutschlehrer. São Paulo: APPA, 1989. p. 6-13.

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. *Legislação de 1808 a 1939, Estrangeiros*. Brasil: Serviço de Documentação, 1950. v. 1.

ROCHE, Jean. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo, 1969. v. 2.

ROTERMUND, Wilhelm. Die ersten deutschen Schulbücher. *Das Schulbuch*. Organ zum Ausbau der Schulliteratur in Brasilien, São Leopoldo, v. 1, p. 2-3, 1917.

_____. *Lesebuch für Haus und Schule*. Amtliches Lesebuch des Deutschen Evang. Lehrvereins von Rio Grande do Sul. 5. ed. São Leopoldo: Rotermond & Co., 1925.

SCHADEN, Egon. *Pequena gramática alemã*. São Paulo: Saraiva, 1937.

SCHUH, Hermann. *Komm bitte! Grundkurs*. Ismaning: Hueber, 1972.

SEYFERTH, Giralda. A colonização alemã no Brasil: etnicidade e conflito. In: FAUSTO, Boris (Ed.). *Fazer a América*. A imigração em massa para a América Latina. São Paulo: Edusp, 1999. p. 273-313.

TOCHTROP, Leonardo. *Willst du deutsch sprechen lernen?* 1. Band. Porto Alegre: Edição da Livraria do Globo, 1938.

VERBAND DEUTSCHER VEREINE. *Hundert Jahre Deutschtum in Rio Grande do Sul 1824-1924*. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1924.

VIETH, Thomas. *Wer? Wie? Was? 2*. Schülerbuch. Colônia: Gilde, 1991.

VOLKMAN, Walter. Ansprache des Präsidenten der ABRAPA. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ALEMÃO, 2, 19-23/7/1991, São Leopoldo, Anais... São Leopoldo: Unisinos, 1993, p. 21-24.

WEBER, Udegard Seibert. Die Rolle von Einwanderungsgeschichte und deutschem Dialekt an den Schulen mit Deutschunterricht in Rio Grande do Sul. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ALEMÃO, 2, 19-23/7/1991, São Leopoldo. Anais... São Leopoldo: Unisinos, 1993. p. 223-227.

WERNER, Harry. Zur Geschichte der Vergabe deutscher Abschlüsse an Schulen in Brasilien. *Staden-Jahrbuch*, São Paulo, v. 32, p. 59-68, 1984.

_____. Ein Überblick über die Auslandschulbeziehungen der Bundesrepublik Deutschland zu Brasilien in der Zeit von 1945 bis 1985. *Staden-Jahrbuch*, São Paulo, v. 34/35, p. 49-70, 1986/1987.

ZANATA, Marta Elizabete. Projeto-piloto de linguas estrangeiras. Uma experiência a relatar. *Perspectiva*, v. 4, n. 8, p. 65-71, 1987. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/8819/8203>>. Acesso em: 22/2/2010.

O ensino de alemão em contextos bilíngues no Sul do Brasil

Karen Pupp Spinassé

Introdução

Um aspecto muito interessante do ensino do Alemão como Língua Estrangeira (DaF) no Brasil é o seu caráter heterogêneo. Em um país tão grande, extenso e multicultural como este, seria difícil imaginar um perfil uniforme e homogêneo do tão complexo processo de aquisição do idioma estrangeiro. Os fatores que influenciam o aprendizado, como veremos a seguir, vão além do plano linguístico, envolvendo questões muito subjetivas, entre elas as afetivas.

Um fator, porém, muito importante na aquisição¹ de uma segunda língua (doravante L2) é a primeira língua. Como veremos adiante, isso não significa que acreditemos que a língua materna seja o único fator determinante nesse processo. No entanto, sabemos que ela é um elemento básico, que deve ser levado em consideração quando pensamos na aquisição de uma (ou mais) L2².

Devido à formação histórica do Brasil, existem ainda hoje, além das comunidades indígenas, outros contextos nos quais indivíduos falam uma outra língua materna (doravante L1), paralela ao português. Essas localidades são caracterizadas por ainda manterem ativas as variedades linguísticas trazidas

1 Neste trabalho, usaremos os termos "aquisição" e "aprendizado" como sinônimos, sem fazer uma diferenciação conceitual entre os dois. Ambos denotam, aqui, um mesmo processo de apropriação paulatina de conhecimento e proficiência linguística.

2 Também os termos Segunda Língua (L2) e Língua Estrangeira (LE) serão usados, neste trabalho, como equivalentes, embora a autora, em outros estudos, para contextos específicos, também utilize a distinção entre os termos.