

Nilceia Ribeiro da Cruz

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM ESCOLAS
DE IMIGRAÇÃO E AS POLÍTICAS DE NACIONALIZAÇÃO DO
ENSINO: O CASO DA ESCOLA PARTICULAR ADVENTISTA
DE GASPAR ALTO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosângela Hammes Rodrigues

Florianópolis – SC
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cruz, Nilceia Ribeiro da

O ensino e a aprendizagem de línguas em escolas de imigração e as políticas de nacionalização do ensino: : o caso da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto / Nilceia Ribeiro da Cruz ; orientadora, Rosângela Hammes Rodrigues - Florianópolis, SC, 2015.

282 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós Graduação em Linguística.

Inclui referências

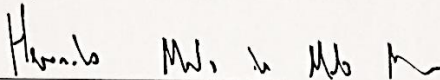
1. Linguística. 2. Ensino e aprendizagem de línguas. 3. Escolas de imigração. 4. Política de nacionalização. 5. Segunda campanha de nacionalização do ensino. I. Rodrigues, Rosângela Hammes. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Nilceia Ribeiro da Cruz

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM ESCOLAS
DE IMIGRAÇÃO E AS POLÍTICAS DE NACIONALIZAÇÃO DO
ENSINO: O CASO DA ESCOLA PARTICULAR ADVENTISTA
DE GASPAR ALTO**

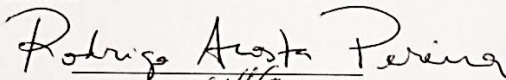
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de *Mestre em Linguística* e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 19 de novembro de 2015.

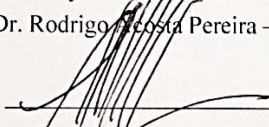


Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística

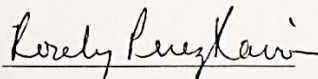
Banca Examinadora:



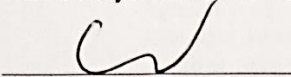
Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira – UFSC



Prof.ª Dr.ª Ana Paula Kuczmynda da Silveira – IFSC



Prof.ª Dr.ª Rosely Perez Xavier – UFSC



Prof. Dr. Werner Heidermann – UFSC

Prof.ª Dr.ª Audrei Gesser – UFSC

Ao Deus, a quem sirvo; ao meu esposo Agnaldo e aos meus três filhos Arthur, Jennifer e Heitor, por abrirem mão de uma boa parte do nosso tempo juntos nestes últimos dois anos.

À minha querida mãe Íris, a quem dedico todas as minhas conquistas, como forma de agradecer por tudo que fez e que ainda faz por mim.

AGRADECIMENTOS

Ao terminar esta etapa muitas são as pessoas a quem devo sinceras dádivas de gratidão e reconhecimento, seja pelas palavras de motivação e encorajamento a mim tantas vezes dirigidas ou pelas preces elevadas àquEle que em nenhum momento me deixou sozinha nesse processo, ou ainda, pelo apoio recebido daqueles que se dedicaram em me auxiliar durante o trajeto dessa conquista, fornecendo materiais, conselhos, entrevistas, me recebendo em suas casas ou até mesmo compreendendo quando “a mamãe” não podia passear junto “com a gente”. É por esses e tantos outros motivos que registro aqui meu reconhecimento e gratidão:

Primeiramente a Deus, por ter colocado no meu coração o desejo de realizar esse projeto e depois ter me conduzido, amparado, sustentado, fortalecido e me orientado no cumprimento e finalização desse sonho.

Ao meu querido esposo Agnaldo, por vibrar comigo a cada etapa conquistada, por oferecer-me seu ombro para amparar as lágrimas quando parecia ser tão difícil, por me motivar inúmeras vezes dizendo “Vai lá! Você consegue!” e por não ter medido esforços para cuidar de nossos três filhinhos enquanto “a mamãe” estudava.

Aos meus três filhos Arthur, Jennifer e Heitor, pelos abraços e manifestações de carinho que me impulsionaram a não desistir desse grande desafio e por compreenderem tão bem quando não podíamos passar o “nosso” tempo juntos.

À minha querida mãe Íris, pelas várias idas e vindas a fim de me ajudar nas atividades comuns do dia a dia desprendendo-se assim de sua esfera para viver a minha, cancelando seus compromissos para me apoiar. Mãe querida, sem sua ajuda e desprendimento tudo aqui não teria passado de um rascunho.

À minha irmã Neuzeli, que mesmo morando tão longe deu-me toda atenção e apoio como se estivesse aqui tão pertinho, acompanhando, vibrando comigo, orando por mim e me motivando a chegar até aqui.

Ao amigo Amarildo de Souza, que desde o início dessa jornada acompanhou meus desafios e me ajudou a superar vários deles, sempre me motivando a perseverar e acreditar no meu potencial. Valeu amigo pela força que me deu em cada passo dessa jornada e pelas inúmeras vezes que ouvi de você “*Estamos juntos nessa!*”.

Ao diretor da Rede de Escolas Adventistas na região Centro-Sul de Santa Catarina, Prof. Luiz Homero de Mattos Bubna, que permitiu explorar a história da primeira Escola Adventista do Brasil, localizada em Gaspar Alto, Santa Catarina.

À Prof^a Eude Bahia de Oliveira, por disponibilizar livros e materiais de apoio que me auxiliaram no conhecimento do percurso histórico da escola pesquisada e da Rede Adventista de Ensino como um todo.

Ao casal Íria e Eliseu, por abrirem as portas de sua casa e me receberem com tanto carinho e atenção por ocasião das minhas visitas à comunidade de Gaspar Alto; por me acompanharem na realização das entrevistas e também nos sótãos e arquivos auxiliando-me no garimpo por documentos e materiais da época.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa por tornarem possível a realização desse estudo que, mesmo a despeito das limitações oriundas da idade, prontamente aceitaram contribuir com suas lembranças, revelando o desconhecido que até então permanecia em suas memórias.

Às colegas de mestrado Kelly, Marcella e Tarissa, pelas trocas de experiências, pelas palavras de incentivo, pelo companheirismo e amizade, pelos momentos de lazer para “esfriar a cabeça” depois de uma tarde intensa de trabalhos e pela constante motivação.

À Prof. Ana Paula Kuczmynda da Silveira, pelas sugestões que proporcionaram um melhor direcionamento da pesquisa.

Ao Prof. Werner Heidermann, que ao fazer uso de suas habilidades linguísticas traduziu as capas dos livros de alemão que integram os dados dessa pesquisa.

E por fim...

Àquela que me acompanhou, que desde a graduação mostrou acreditar no meu potencial, por me conduzir em cada etapa de desenvolvimento desta pesquisa, pelas dicas de leitura, de procedimentos, por indicar os caminhos possíveis para alcançar os objetivos propostos; pela paciência e leitura atenta observando os erros e acertos, sempre acreditando que eu poderia fazer melhor, sou grata à minha orientadora professora Dra. Rosângela Hammes Rodrigues.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa, meu “*muito obrigada!!*”.

“Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.”

(Bakhtin)

RESUMO

Esta dissertação constitui uma pesquisa de cunho qualitativo e interpretativista, vinculada à área de Linguística Aplicada. Tem-se como objetivo geral analisar o ensino e a aprendizagem de línguas na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto no período de 1931 a 1944, período em que estudaram nessa escola nossos sujeitos de pesquisa, enquanto instrumento de materialização das políticas de nacionalização do ensino nessa escola, especialmente da segunda política, e as consequências dessas políticas na constituição dos sujeitos desta pesquisa. Ressaltamos que a Escola Adventista de Gaspar Alto/SC, por estar estabelecida em uma comunidade estrangeira de imigrantes alemães, foi palco de atuação das medidas nacionalistas, materializadas pelos discursos oficiais emitidos nas campanhas de nacionalização de ensino. Os dados desta pesquisa são provenientes de dois tipos de fontes: fontes orais (compreendidas como discursos orais) geradas através de entrevistas individuais semidirigidas elaboradas de acordo com a metodologia da história oral e realizadas com quatro sujeitos ex-alunos da escola pesquisada, e fontes documentais (ou escritas) compostas por documentos da escola e textos didáticos. Para a análise tomamos como base epistemológica os principais conceitos do Círculo de Bakhtin considerados centrais para este estudo: língua, discurso, enunciado, dialogismo, sujeito e ideologia. Assim, por meio da teoria bakhtiniana, analisamos o processo de ensino e aprendizagem de línguas nessa escola sob o panorama das políticas nacionalizadoras do ensino. A partir da observação das condições de produção constituídas pelo contexto político, histórico e social da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto durante o período de 1931 a 1944, a análise dos discursos orais e escritos apresentam regularidades que permitem observar: que o ensino de línguas nessa escola se constituiu por atividades voltadas para o ensino da escrita, da leitura e de gramática, realizadas por meio das práticas pedagógicas de caligrafia, ditado, cópia e memorização de textos, leitura de livros e produção de textos espontâneos, sendo tais práticas empreendidas como forma de materialização da ideologia dominante na esfera escolar na época, por trazerem impressas em suas metodologias o discurso nacionalista que caracterizava o pensamento político-pedagógico da época, voltado para a valorização da língua única, a língua portuguesa, como fator determinante para a unidade e identidade nacional. Além disso, observamos que a oficialização da escola pesquisada foi um fator importante para a nacionalização e organização curricular dessa escola, visto que, a partir daí, essa unidade

de ensino passou a ser seriada, as matérias foram oferecidas de acordo com as exigências do Estado, que incluíam os conhecimentos de geografia e história do Brasil bem como passou a ser controlada pelo Estado por meio de vários instrumentos, como as inspeções, por exemplo. Verificamos também que a partir de 1938, com a segunda campanha de nacionalização, a língua portuguesa passou a ser o objeto de interação e ensino nessa escola, em decorrência da proibição do uso/ensino da língua alemã, sendo a imposição da língua única responsável pela repressão linguística sofrida pelos sujeitos participantes desta pesquisa.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de línguas. Escolas de imigração. Segunda campanha de nacionalização do ensino. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This dissertation is a study of qualitative and interpretative nature linked to the Applied Linguistics area. Its main objective is to analyze the teaching and learning of languages in the Adventist Private School Gaspar Alto between 1931 and 1944. During this period, our research participants studied in this school as instruments of teaching nationalization policies in the constitution of the participants of this study. We emphasize that the High School of Gaspar, Brazil is established in a foreign community of German immigrants and became the scene of nationalist measures materialized by official statements issued in educational nationalization campaigns. Our data comes from two sources: oral sources (oral discourse) through individual semi-structured interviews, prepared in accordance with the methodology of Oral History and performed with 4 alumni of the researched school; and documentary (or written) sources composed of school documents and textbooks. For the analysis, we take as epistemological basis the main concepts of the Bakhtin Circle, considered central to this study: language, speech, enunciates, dialogism, subject, and ideology. Thus, through Bakhtinian theory we analyze the process of teaching and learning of languages at this school under the panorama of nationalizing education policies. From the observation of production established by the political, historical and social conditions of the Adventist Private School Gaspar Alto (1931-1944), the analysis of oral and written speeches present regularities that allow us to observe that: language teaching in this school was constituted by activities aimed at teaching writing, reading, and grammar, carried out through teaching calligraphy practice, dictation, copying and memorizing texts, reading books and producing spontaneous texts. Such practices were undertaken as a way to materialize the dominant ideology in the school sphere, bringing in print teaching methodologies and practices with a nationalist discourse that characterized the political-pedagogical thinking of the time, aimed at valuing only the Brazilian Portuguese language as a determinant for national unity and identity. In addition, we observed that officiating the Adventist School Gaspar Alto was an important factor for its nationalization and curricular organization of this school, because after officiating the teaching system became serialized, and subjects were offered in accordance with State requirements. This included the understanding of Brazilian Geography and History controlled by the state through various instruments such as inspections, for example. We also note that after 1938, with the second nationalization campaign,

Portuguese became the language of interaction and teaching in this school, as the use and teaching of German was prohibited and subsequent imposition of one language caused linguistic repression suffered by participants of this study.

Keywords: Language teaching and learning. Immigration schools. Second campaign for teaching nationalization. Applied Linguistics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Primeiro templo Adventista de Gaspar Alto.....	151
Figura 2: Edifício escolar em 1897.....	157
Figura 3: Dormitório descrito por W. H. Thurston em 1900.....	157
Figura 4: Edifício escolar utilizado como dormitório.....	158
Figura 5: Guilherme Stein Junior: primeiro professor da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto.....	159
Figura 6: Alunos do “Colégio Superior” da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto em 1900.....	160
Figura 7: Termo de visita do Inspetor Escolar em 1938.....	172
Figura 8: Capa do Livro de Registro de 1938.....	174
Figura 9: Capa do livro <i>Grünes Lesebuch</i>	181
Figura 10: Poema religioso do livro <i>Grünes Lesebuch</i>	182
Figura 11: Poema nacionalista do livro <i>Grünes Lesebuch</i>	183
Figura 12: Texto do livro <i>Minha Pátria</i>	187
Figura 13: Capa do livro <i>Primeiras Noções de Grammatica</i>	190
Figura 14: Registro de notas dos alunos – ano 1938.....	192
Figura 15: Boletim escolar - 1º ano – 1939.....	193
Figura 16: Capa da <i>Cartilha Popular da Série Fontes</i>	198
Figura 17: Página do caderno de caligrafia de Eva (1942).....	206
Figura 18: Capa do livro <i>Mein Kleines Lesebuch</i>	210
Figura 19: Capa do livro <i>Minha Pátria</i>	212
Figura 20: Capa do livro <i>Geographia Elementar</i>	214

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1:** Cronologia dos professores da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto de 1897 a 1950.....161
- Tabela 2:** Período cronológico de estudo dos sujeitos entrevistados...164

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	19
2.	O ESTUDO DOS DISCURSOS PELAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN.....	33
2.1	CONCEPÇÕES TEÓRICAS BAKHTINIANAS.....	33
2.1.1	Língua.....	34
2.1.2	Discurso.....	43
2.1.3	Enunciado.....	45
2.1.4	Dialogismo.....	54
2.1.5	Sujeito.....	58
2.1.6	Ideologia.....	64
2.2	CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA BAKHTINIANA PARA A ANÁLISE DE DISCURSO E O ENSINO DE LÍNGUAS.....	69
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	81
3.1	A PESQUISA QUALITATIVA NO ÂMBITO DA LINGÜÍSTICA APLICADA: UMA ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA DAS CIÊNCIAS HUMANAS A PARTIR DA PERSPECTIVA DE BAKHTIN.....	81
3.2	A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	95
3.2.1	Reconhecimento do campo de pesquisa e coleta documental.....	95
3.2.2	Seleção dos entrevistados.....	98
3.2.3	Elaboração das entrevistas pela metodologia da história oral.....	99
3.2.4	Realização das entrevistas.....	109
3.2.5	A constituição dos sujeitos participantes da pesquisa e seus contextos familiares.....	111
3.3	OS PLANOS DE ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA – ANÁLISE DO DISCURSO.....	113
4	A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA CATARINENSE NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: A PRIMEIRA E A SEGUNDA CAMPANHAS DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO.....	119
4.1	A REFORMA ORESTES GUIMARÃES.....	120

4.2	A REFORMA EDUCACIONAL PÓS ORESTES E A SEGUNDA CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO.....	126
4.3	O ENSINO DE LÍNGUAS NA REGIÃO DE BLUMENAU.....	136
5	A ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA ESCOLA PARTICULAR ADVENTISTA DE GASPAR ALTO.....	149
5.1	A CONSTITUIÇÃO E O PERCURSO HISTÓRICO DA ESCOLA PARTICULAR ADVENTISTA DE GASPAR ALTO.....	149
5.2	A CONFIGURAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA ESCOLA PARTICULAR ADVENTISTA DE GASPAR ALTO: ANALISANDO OS DISCURSOS ORAIS E ESCRITOS.....	162
5.2.1	A organização escolar: relatos sobre a oficialização da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto pelo Estado.....	166
5.2.2	A organização curricular: um olhar sobre a configuração das matérias escolares e seus conteúdos.....	176
5.2.3	Reflexões sobre as práticas pedagógicas para o ensino e aprendizagem de línguas.....	197
5.2.4	Os agentes pedagógicos e o processo de ensino e aprendizagem de língua: uma abordagem subjetiva dos efeitos da política nacionalizadora nas práticas docentes.....	217
5.2.5	A obrigatoriedade do uso da língua nacional em detrimento do uso da língua alemã: os efeitos da segunda campanha de nacionalização na constituição dos sujeitos.....	225
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	237
	REFERÊNCIAS.....	243
	APÊNDICE A – O surgimento da Igreja Adventista do Sétimo Dia como movimento denominacional.....	256
	APÊNDICE B – O Sistema Educacional Adventista: origem e filosofia educacional.....	262
	ANEXO B – Lista dos materiais utilizados como pontes de memória.....	281
	ANEXO C – Convenções de transcrição.....	282

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação é parte das ações de pesquisa do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Inserido na área de concentração *Linguística Aplicada*, a pesquisa desenvolveu-se na linha de pesquisa *Ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira* como parte do Projeto de Pesquisa *O ensino de língua portuguesa nas escolas de Santa Catarina no século XX (1900 a 1980): o discurso e a práxis escolar*, cujo objetivo é compreender como se constituiu o ensino de língua portuguesa nas escolas do Estado de Santa Catarina durante o século XX. Nesse contexto geral de pesquisa, essa dissertação tem como tema central o ensino e a aprendizagem de línguas durante as políticas de nacionalização de ensino¹ em escolas de zonas de imigração, mais particularmente no contexto da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, situada no município de Gaspar/SC.

Partindo da compreensão da linguagem como um instrumento de construção da vida social, e que, portanto, linguagem e sociedade acham-se coadunadas, o ensino e aprendizagem de línguas em sala de aula não pode ser estudado à parte das transformações sociais de uma época, uma vez que o contexto histórico, político e social influenciam na constituição do processo de ensino e aprendizagem de línguas em sala de aula e determinam, em sua maioria, os conteúdos de ensino (CHERVEL, 1990). Como menciona Fávero (2009):

Em cada época, o estudo da Língua Portuguesa é marcado pelas condições econômicas, políticas e sociais que determinam o tipo de escola e de ensino, e para que possamos melhor compreender

¹ Consideramos nesse trabalho como *políticas de nacionalização de ensino* as duas campanhas de nacionalização que configuraram a política nacionalizadora brasileira durante a primeira metade do século XX. Embora a política nacionalista possa ser compreendida como uma única política (SILVEIRA, A., P., K., 2013), ela constituiu-se por diferentes ações e medidas que resultaram em duas campanhas que, em seu interior, engendraram políticas distintas: a primeira voltada mais para o *convencimento* e a segunda para a *coerção*. No Capítulo 4 abordamos de forma mais detalhada essas duas campanhas de nacionalização do ensino.

o ensino de hoje e melhor interferir, é necessário que conheçamos o passado. (FÁVERO, 2009, p. 31).

Esta relação entre o ensino de línguas e o meio social poder ser facilmente observada em estudos que abordam as disciplinas escolares, como, por exemplo, os de Razzini (2000), Chervel (1990), Fávero (2009), Silva Filho (2013) e A. P. K. da Silveira (2013). No entanto os efeitos dessa correlação não são observados apenas no estudo da constituição da disciplina escolar, mas também no próprio processo de aprendizagem da linguagem na escola e na construção e constituição dos sujeitos.

A primeira e segunda repúblicas brasileiras, que compreenderam o período de 1889 a 1945, representaram notoriamente essa relação por terem sido o palco de execução de reformas educacionais levadas a termo por meio de políticas de nacionalização. As mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas nessa época irromperam intensas discussões em torno da educação e da sociedade brasileiras, e, com o Golpe do Estado Novo em 1930 e a implantação do regime ditatorial, novos valores e iniciativas político-educacionais afetaram em grande medida o ensino na escola brasileira.

A ideologia sustentada pelo novo regime configurava-se por um conjunto de princípios que intensificavam a política nacionalista já existente², e promoviam a integração nacional, a centralização do poder e a hierarquia. E isso porque era preocupação fundamental do Governo expandir tais princípios na sociedade brasileira, sendo a escola o espaço

² Vale a pena destacar que embora a ideologia do Estado Novo fosse estruturada por princípios nacionalistas, a ideologia nacionalista já existia desde a primeira República. Como exemplo disso, basta observarmos os elementos motivadores da atuação do professor Orestes Guimarães na reformulação do ensino público em Santa Catarina no período em que foi diretor da instrução pública no Estado (1911-1918). Conforme aponta Auras (2007), os republicanos brasileiros aliavam o progresso à civilização na busca por um ritmo econômico à semelhança europeia, e para alcançar tal objetivo “fazia-se necessário a eliminação dos arcaísmos de toda sorte, dentre os quais, o atraso da instrução pública, seus programas e métodos bem como o alto índice de analfabetismo da população e a desnacionalização de grande parcela da população que, mesmo tendo nascido no Brasil, desconhecia a sua língua e a sua cultura, ambos considerados sérios riscos à civilização e ao progresso pretendidos.”(AURAS, 2007, p. 108).

privilegiado para esse fim. M. S. Silva (1980), em seu estudo sobre a educação brasileira durante o Estado Novo e as relações recíprocas entre educação e sociedade, retoma a concepção de escola como um “aparelho ideológico do estado³” (SILVA, M. S., 1980, p. 21), por ser ela a grande responsável por “inculcar” nos indivíduos a ideologia dominante. Conforme suas palavras,

Exercendo um papel importantíssimo na reprodução das relações de produção, a escola, não somente prepara os indivíduos para ocupar determinada função social na divisão social e técnica do trabalho, mas também, *incute nesses mesmos indivíduos a sujeição à ideologia dominante ou ainda a capacidade de manejar muito bem tal ideologia*. Na sociedade de classes não existe, portanto, educação neutra ou isenta. Os valores por ela transmitidos às gerações mais novas são sempre valores da classe dominante. Sua orientação está, em última análise, em consonância com as necessidades da classe que ocupa o poder e que se faz representar pelo Estado. (SILVA, M., S., 1980, p. 15, grifos meus).

Bakhtin (2009 [1929]), a partir de seu conceito de ideologia dominante, observa que, no interior das esferas sociais formalizadas, o discurso adquire um valor monovalente, ou seja, há um apagamento por parte da ideologia dominante dos diferentes valores atribuídos ao signo linguístico (que é sempre ideológico) pelas diferentes classes sociais. Segundo ele, é na língua que se estabelece o conflito de interesses sociais, ou seja, diferentes classes sociais que utilizam a mesma língua causam nesta um confronto de índices de valor contraditórios. E o objetivo da ideologia dominante é justamente apagar estes outros índices

³ Esta concepção de escola como aparelho ideológico do estado é oriunda dos estudos de Louis Althusser (1980). Segundo este autor, a escola é uma das diversas instituições que “funcionam de um modo massivamente prevalente pela *ideologia* embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica.” (ALTHUSSER, 1980, p. 47, grifo do autor). A ideologia pela qual funcionam se constitui na sua essência, na ideologia dominante e, portanto, da classe que ocupa o poder e é representada pelo Estado, estando este a serviço da classe dominante.

de valor, conferindo ao signo ideológico “um caráter intangível e acima das diferenças de classes, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente.” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 48). A escola, como uma esfera social e sendo um aparelho ideológico do estado, apresenta aos educandos a ideologia dominante como único pensamento e única palavra, refletindo assim o caráter monovalente do signo ideológico atribuído pela classe dominante. Segundo Bakhtin (2002 [1934-1935]), a assimilação da ideologia dominante é parte do processo de formação ideológica do homem, onde a palavra do outro – nesse caso que abordamos, da ideologia dominante – torna-se *palavra autoritária* que “procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento.” (BAKHTIN, 2002 [1934-1935], p. 142).

Sendo a ideologia nacionalista ditatorial a ideologia dominante durante o Estado Novo, coube, como dito acima, à escola⁴, então, grande parte da responsabilidade por “incutir” nos cidadãos os princípios de tal pensamento político e ideológico, em conjunto com a ideologia educacional do mesmo regime, caracterizada pela exaltação da nacionalidade, pela “disciplina moral e o adestramento físico”⁵ e por uma educação mais técnica e menos liberal, orientando assim os discursos que circulariam socialmente nos estabelecimentos de ensino, conforme pode ser observado nas próprias palavras de Azevedo Amaral (1939 *apud* SILVA, M. S., 1980). Segundo esse ideólogo do Estado Novo,

A manutenção da nacionalidade, o seu progresso e desenvolvimento, estão presos à questão educacional. É preciso educar-se o povo, despertando-lhe noções de civismo, de culto pela Pátria, de respeito aos seus maiores, de amor às nossas coisas. Paralelamente o preparo das elites, encaminhando os moços, cultivando-os para serem os sustentáculos do Brasil, garantindo-o

⁴ Em virtude do alto índice de analfabetismo existente no Brasil e do acesso limitado da maioria da população aos meios de comunicação (SILVA FILHO, 2013), somente a escola seria capaz de difundir os valores nacionalistas.

⁵ Artigo 132 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em 21 abr. 2014.

sabiamente. (AMARAL, 1939 *apud* SILVA, M. S., 1980, p. 26).

Desde a proclamação da república, a busca pela unidade nacional era um dos princípios norteadores das bases ideológicas governamentais do país. Por ser uma nação colonizada por europeus que passaram a emigrar para terras brasileiras a partir da segunda metade do século XIX, o Brasil possuía inúmeras colônias de imigrantes estrangeiros, com destaque para as alemãs, que foram estabelecidas no sul do Brasil⁶. A fim de *abrasileirar* esses imigrantes, no início do século – décadas de 1910 e 1920 – o governo brasileiro já apresentava uma preocupação com a formação identitária da nação (SILVA FILHO, 2013) e, à vista disso, em 1938, anunciou a segunda campanha de nacionalização do ensino. Segundo Seyferth (2003), essa campanha buscava erradicar toda e qualquer influência externa por meio da “assimilação⁷ compulsória dos descendentes de imigrantes que se encontravam etnicamente diferenciados” (SEYFERTH, 2003, p. 57). Por ser a língua considerada um importante fator de identidade étnica, o que demonstra a relação entre linguagem, ideologia e identidade, a partir de 1938, foi definitivamente proibido o ensino e o uso da língua alemã nas escolas particulares teuto-brasileiras, sendo permitido às unidades escolares e às comunidades somente o ensino e o uso da língua portuguesa.

Uma dessas escolas teuto-brasileiras estabelecidas por imigrantes numa comunidade alemã foi a Escola Particular Adventista de Gaspar Alto⁸. Localizada na comunidade de Gaspar Alto, em Gaspar/SC, a

⁶ Em Santa Catarina, os primeiros imigrantes alemães chegaram no ano de 1829 e se estabeleceram na colônia de São Pedro de Alcântara que era uma colônia do Governo (SANTOS, 1974).

⁷ Por assimilação entende-se o projeto de “nacionalizar os ‘estrangeiros’ e de tornar ‘brasileiros’ os ‘alemães’ nascidos no Brasil, que se pautavam por uma ideologia exótica no país da assimilação – o *Deutschtum*.” (SEYFERTH, 2003, p. 60) (sobre o *Deutschtum* ver nota 9). Em sua obra *Aspectos da Evolução do Ensino Público*, Fiori (1991), citando Emilio Willems conceitua assimilação como “mudança de personalidade realizada pela substituição de combinações de atitudes e valores, por novas combinações de atitudes e valores que vem a integrar o indivíduo em uma sociedade culturalmente diferente” (WILLEMS, 1946 *apud* FIORI, 1991, p. 102).

⁸ O nome que escolhemos utilizar para identificar a escola pesquisada é o mesmo utilizado pelo inspetor escolar ao registrar sua visita no livro de registro de visita da escola em 1938. Outros nomes como *Escola de Gaspar*

primeira escola denominacional Adventista do Brasil foi estabelecida em 1897 por imigrantes alemães de origem protestante, recém-convertidos ao Adventismo e também fundadores da primeira igreja Adventista no Brasil, iniciada um ano antes, em 1896, no mesmo local. Assim, pareceu-me interessante verificar como se constituiu o ensino e a aprendizagem de línguas na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto enquanto instrumento de materialização das políticas de nacionalização do ensino nessa escola, especificamente no contexto sócio-histórico e educacional em que se encontrava a nação brasileira nos anos de 1931 a 1944⁹.

Na época, nas comunidades de colonização estrangeira, na grande maioria das vezes, não havia escolas estabelecidas pelo Estado, especialmente nas zonas rurais. Assim sendo, como parte do processo de colonização e da busca pela escolarização e pela educação moral, cívica e religiosa dos seus descendentes, a Escola Particular Adventista da comunidade alemã de Gaspar Alto iniciou suas atividades com o ensino elementar em 1897. Seu objetivo era atender a pequenos proprietários agrícolas das colônias alemãs que enviavam seus filhos para receberem instrução no idioma alemão (SILVA, M., 2002), a fim de auxiliar tanto no desenvolvimento social de educar e alfabetizar o público jovem da colônia quanto na preservação da língua alemã e da própria religião. Dado que a criação de escolas comunitárias em comunidades de imigrantes alemães caracterizou-se como um aspecto cultural, independente do grupo religioso, especificamente sobre a implantação pioneira do sistema educacional adventista no Brasil, M. Silva (2002) afirma que “a construção das escolas paroquiais que atendessem às crianças pesava sobre as comunidades locais constituídas de membros leigos, interessados em oferecer a seus filhos uma educação sob o prisma da filosofia adventista¹⁰.” (SILVA, M., 2002, p.129).

Alto, ou Escola Mista Particular Adventista de Gaspar Alto também aparecem eventualmente em alguns documentos.

⁹ O período delimitado, de 1931 a 1944, corresponde ao período inicial e final da permanência dos sujeitos desta pesquisa na referida escola analisada.

¹⁰ Sobre a filosofia educacional Adventista, M. Silva (2002, p. 129) sintetiza os principais pontos norteadores dessa educação confessional: “A filosofia da educação adventista apresenta algumas peculiaridades que a distinguem dos demais realismos religiosos, pois que a cosmovisão que lhe orienta parte da percepção de um conflito cósmico de fundo para explicar a realidade e o problema do mal, ao mesmo tempo em que renuncia à visão dualista da

Essa iniciativa por parte dos colonos alemães em fundar escolas independentes durante o período de colonização deu-se não só pela necessidade de se firmar uma identidade nacional e étnica diante do “abandono” sofrido por parte do governo brasileiro, mas também como um meio de preservar os valores culturais e linguísticos alemães e suprir as necessidades básicas da escolarização (ler e escrever, por exemplo) das crianças estrangeiras (SEYFERTH, 2003).

Dessa forma, as escolas que surgiram nas comunidades de imigração, além de atenderem à escolarização elementar das crianças, assumiram grande responsabilidade e importância na conservação da língua e preservação da ideologia étnica que marcava a etnicidade teuto-brasileira: o *Deutschtum*¹¹ (SEYFERTH, 2003). Por serem estabelecidas como escolas independentes, muitas delas não eram normatizadas ou inspecionadas regularmente pelo governo brasileiro; fato que se modificou com a campanha da nacionalização do ensino, promulgada pelo decreto-lei nº 406 de maio de 1938, que orientava todos os órgãos públicos, federais, estaduais e municipais, a contribuir para a *adaptação/assimilação* dos brasileiros descendentes de estrangeiros ao meio nacional (SILVA, M. S., 1980; CAMPOS, 1999). A partir daí, a educação nas escolas de colonização estrangeira passou a ser acompanhada mais veementemente pelo poder público, exigindo-se então que o ensino fosse ministrado somente em língua portuguesa, e que outros meios que pudessem contribuir para a formação de uma consciência nacional fossem utilizados, como, por exemplo, o ensino de História do Brasil e da Geografia nacional. Segundo M. S. Silva (1980, p. 43), a instrução destas três áreas de ensino – Língua, História do Brasil e Geografia – passou a ser então vigiada pelas “organizações patrióticas¹²”. Dessa forma, a linguagem passou a fazer parte das questões governamentais relacionadas à educação, tanto pela proibição de se ensinar a/em língua estrangeira quanto pela inibição de qualquer

realidade. Através da identificação entre educação e religião, propõe a centralidade da Bíblia no currículo escolar”.

¹¹ O *Deutschtum* consistia na “expressão de uma ideologia étnica, a partir da qual se define o pertencimento à etnia/nação/raça alemã e o modo como este deve ser perpetuado através da língua, dos usos, costumes, instituições, escolas, enfim, da cultura alemã.” (SEYFERTH, 2003, p. 44).

¹² Segundo a autora, “organizações patrióticas” referem-se a associações criadas pelo incentivo do Ministério da Educação e Saúde por ocasião da segunda política de nacionalização do ensino, que apreçoavam os valores nacionais de patriotismo.

tentativa de uso de língua estrangeira dentro ou fora dos estabelecimentos de ensino.

Diante da contextualização do tema de pesquisa, as **questões centrais** que nortearam este estudo foram: *Qual o papel do ensino e aprendizagem de línguas no processo de implantação das políticas de nacionalização do ensino na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto nos anos de 1931 a 1944, período este em que estudaram nessa escola nossos sujeitos de pesquisa e que abrange o final da primeira campanha de nacionalização e em que ocorre a segunda campanha de nacionalização do ensino, promovida pelo governo do Estado Novo? Como a segunda campanha interferiu no processo de ensino e aprendizagem de línguas nessa escola e como foi sua implantação, considerando que os alunos e professores eram falantes de língua alemã? Quais foram os efeitos da política nacionalizadora na constituição dos sujeitos estudantes dessa escola?*

Assim sendo, o **objetivo geral** da pesquisa é *analisar como se constituiu o ensino e a aprendizagem de línguas na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto no período de 1931 a 1944, período em que estudaram nessa escola nossos sujeitos de pesquisa, enquanto instrumento de materialização das políticas de nacionalização do ensino nessa escola, especialmente da segunda política, e as consequências dessas políticas na constituição dos sujeitos desta pesquisa.* E para tanto, constituem objetivos específicos:

a. Observar o contexto histórico, social e ideológico do Brasil durante a primeira metade do século XX mediante pesquisa bibliográfica e documental;

b. Abordar qual o objetivo e como se constituíram a primeira e a segunda campanhas de nacionalização do ensino;

c. Abordar as influências da ideologia nacionalista materializada nas campanhas de nacionalização do ensino no processo de ensino e aprendizagem de línguas;

d. Analisar como se deu a obrigatoriedade do uso e do ensino de língua portuguesa na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto nas campanhas de nacionalização, de modo especial na segunda campanha, em decorrência da proibição do uso e ensino da língua alemã na esfera escolar;

e. Investigar as consequências das políticas de nacionalização na constituição dos sujeitos desta pesquisa.

A decisão de realizar uma pesquisa sobre como se constituiu o ensino e a aprendizagem de línguas enquanto instrumento de

materialização das políticas de nacionalização do ensino (especialmente da segunda política), em uma escola teuto-brasileira observando também os efeitos dessas políticas na constituição dos sujeitos estudantes dessa escola deu-se por duas motivações: a primeira delas pela necessidade de compreender a repercussão da implantação da ideologia nacionalista no sistema educacional brasileiro, principalmente no que diz respeito ao ensino da língua nacional nas escolas comunitárias de imigração estrangeira; em segundo lugar, por perceber, por ocasião do primeiro contato com os sujeitos desta pesquisa¹³, a opressão sofrida por eles na efetivação dessa campanha, que, dentre outras proibições, censurava o uso da língua alemã em qualquer esfera da atividade humana, principal identificador da identidade étnica teuto-brasileira (RAMBO, 1994) e, logo, desses sujeitos.

Em um país de colonização portuguesa, cujas leis, costumes e língua utilizados eram decorrentes desse processo de colonização, a constituição da identidade teuto-brasileira realizou-se pela união de fatores essenciais de preservação da cultura, da língua e dos valores de origem alemães em contraste com aqueles preservados pelos luso-brasileiros. A própria definição de *teuto-brasileiro* é delimitada por Seyferth (2003, p.29) como sendo um “conjunto de indivíduos de origem alemã que reivindicam para si o direito de assumir uma identidade étnica/nacional pautada por valores ‘de origem’ e que pretendem manter sua comunidade étnica”. Sobre a formação da identidade étnica teuto-brasileira, a autora acrescenta:

A identidade étnica teuto-brasileira foi construída etnocentricamente por oposição aos brasileiros. Ela é dada pela origem alemã e se atualiza através da língua, da cultura e de um modo de vida diferenciado, resultante da experiência da imigração, da conservação de costumes germânicos e do pioneirismo dos colonos. (SEYFERTH, 2003, p. 60).

Considerando a língua como marca identitária, linguagem e identidade correlacionam-se entre si, pois sendo a língua um dos principais elementos de definição étnica de um indivíduo ou grupo (SEYFERTH, 2003; 1981), é ela quem determina a que identidade

¹³ No Capítulo 3 trataremos sobre a constituição dos dados desta pesquisa e a visita de reconhecimento de campo.

étnica ou a que comunidade o sujeito pertence¹⁴. Tal relação é vista como integrante do *Deutschtum*. Apontado por Seyferth (2003, p. 33) como sendo a “expressão concreta da etnicidade teuto-brasileira”, o *Deutschtum* foi divulgado nas colônias do sul do Brasil principalmente pela imprensa em língua alemã, a fim de promover a ideologia étnica germânica, desde a manutenção dos costumes e da cultura até a conservação e continuidade da língua alemã. A preponderância da língua na definição identitária e sua relação com o *Deutschtum* foi também observada por Seyferth (1981) nas entrevistas que realizou com pessoas de ascendência germânica ao analisar a ideologia germanista de uma comunidade teuto-brasileira no Vale do Itajaí:

O fator de relevância para a identificação étnica do teuto-brasileiro, porém, é a língua alemã. Ele deve aprender a língua portuguesa, mas antes de aprender a língua do país (Brasil) deve saber a língua e a história do seu próprio povo. Isto reflete a ideia do *Deutschtum* e reforça o papel da família na manutenção da língua. Teuto-brasileiro é o indivíduo que só fala alemão no âmbito familiar, mesmo que tenha conhecimento da língua portuguesa. Outros critérios de identificação dizem respeito “as coisas do espírito”, quer dizer, teuto-brasileiro é quem conserva o espírito alemão. Este “espírito alemão” inclui o uso cotidiano da língua alemã, pensar, viver, ter hábitos, costumes, energia e ideias germânicos. Entre todas as características, porém a mais importante é, sem dúvida, a língua alemã. (SEYFERTH, 1981, p. 156).

A família e a escola atuaram então como os principais agentes na manutenção da língua nas comunidades estrangeiras. Os filhos dos colonos falavam a língua alemã no ambiente familiar e obtinham, na escola, uma alfabetização elementar, aprendendo a ler e escrever a língua de origem. No entanto, por se tratar da língua oficial do país, o ensino do português também foi adotado nas escolas privadas teuto-

¹⁴ Vale a pena mencionar que a autora, em sua obra *Nacionalismo e identidade étnica* (SEYFERTH, 1981, p. 155), diz que “ideologicamente a origem é o elemento mais importante da identidade étnica”, mas na prática são as diferenças de caráter cultural e social que determinam tal etnicidade.

brasileiras (LUNA, 2000; SILVEIRA, A., P., K., 2013). Além da manutenção do idioma alemão, segundo Rambo (2003), a escola também tinha a função de fazer as crianças compreenderem de que eram cidadãos do Brasil, ainda que pertencessem à etnia alemã.

A segunda campanha de nacionalização surge então para suprimir a distinção étnico-ideológica existente entre imigrantes estrangeiros e brasileiros. Por formarem uma sociedade diferente, com valores e costumes distintos daqueles praticados e defendidos pelos *brasileiros*, a comunidade de imigração alemã passou ser considerada um perigo, uma ameaça à integração e unidade nacional. Dessa forma, uma das principais medidas de intervenção do governo para *abrasileirar* à força os estrangeiros e seus descendentes foi a proibição do uso e do ensino em língua alemã nas escolas estrangeiras (sob outra perspectiva axiológica são conhecidas como escolas comunitárias)¹⁵, obrigando-os a imergirem unicamente no uso e ensino – dentro ou fora da escola – da língua portuguesa. Foi uma imposição emergente: o ensino que era dado em alemão deveria ser dado em português para crianças que, na sua maioria, pouco ou nada entendiam dessa língua. Toda e qualquer manifestação linguística que não fosse na/da língua nacional deveria ser severamente reprovada. Essa medida atingiu o principal fator de identidade étnica e de manutenção do *Deutschtum*: a língua alemã. Disso resultou um intenso conflito entre as duas ideologias: o *Deutschtum* germânico da população teuto-brasileira e a campanha de nacionalização do ensino, de ideologia ditatorial nacionalista, que pretendeu controlar e submeter o imigrante a regras e leis que permitissem ao governo brasileiro exercer um “controle” sobre essas populações.

Assim sendo, a realização deste estudo tornou-se relevante por auxiliar na compreensão do papel que teve o ensino e a aprendizagem de línguas na materialização das políticas de nacionalização do ensino em escolas de imigração. Através de registros documentais encontrados na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto e na residência dos sujeitos entrevistados e da memória desses sujeitos que estudaram no período de 1931 a 1944 nessa escola, a primeira da rede Adventista de Ensino do Brasil, será possível interpretar como se constituiu o ensino e a aprendizagem de línguas nessa escola durante esse período enquanto

¹⁵ O Art. 3 do Decreto Estadual de Santa Catarina nº 58.433 promulgado em 1931, define escolas estrangeiras como sendo aquelas cujos alunos têm menos de 14 anos e onde o ensino de uma ou mais disciplinas seja ministrado em língua estrangeira.

instrumento de materialização das políticas nacionalizadoras de ensino e observar as consequências dessas políticas na constituição desses sujeitos, tanto na época em que eram estudantes como hoje, ao recordarem-se dos fatos pela lembrança do vivido. Compreender essas questões é necessário por tratar da íntima relação que existe entre escola e sociedade, entre a constituição do sujeito e os meios sociais em que ele viveu.

O presente estudo será, adicionalmente, importante para a Rede Educacional Adventista de Ensino, visto tratar-se de um estudo de caso da primeira escola da rede fundada no Brasil e de um trabalho pioneiro sobre o ensino de língua na respectiva unidade. Com este trabalho traremos um resgate histórico da escola, da comunidade religiosa e dos sujeitos que viveram e presenciaram os efeitos das transformações políticas e sociais do Brasil naquela unidade de ensino, provocando, assim, reflexões sobre a escola como esfera de ensino e aprendizagem e como elemento ativo na formação ideológica e constitutiva do sujeito.

Diante do cenário social, político e educacional do Estado Novo, muito se tem a explorar sobre o impacto dessas medidas governamentais nas comunidades de imigração estrangeira, especialmente em se tratando da influência que tiveram as campanhas de nacionalização no ensino de línguas nas escolas comunitárias alemãs. Portanto, a pesquisa aqui apresentada contribuirá para a construção de um olhar sobre a implantação da ideologia nacionalista nas escolas teuto-brasileiras e para a compreensão da opressão sofrida pelos sujeitos da pesquisa na realização da política nacionalizadora de proibição do uso da língua alemã em qualquer interação discursiva.

A fim de analisar os discursos dos sujeitos, ex-estudantes da escola pesquisada, apoiamos-nos nas obras do Círculo de Bakhtin como base teórica e metodológica para análise e interpretação dos dados. Dessa maneira, esta pesquisa teve como embasamento teórico as concepções oriundas da perspectiva do Círculo de Bakhtin e de seus estudiosos sobre as concepções de língua, enunciado, sujeito, dialogismo, discurso e ideologia ((BAKHTIN, 2011 [1979]; 2009 [1929]; 2002 [1934-1935]) (VOLOCHÍNOV; 1976 [1926])), bem como contou com as contribuições de outros autores que nos auxiliaram no desenvolvimento teórico-epistemológico do presente estudo.

Para a apresentação desta pesquisa, a dissertação está organizada em seis capítulos, sendo o primeiro o da introdução. No segundo capítulo, apresentamos as bases teóricas que sustentaram a pesquisa, reunindo e discutindo os conceitos centrais que engendram a perspectiva

sociointeracionista da linguagem provenientes das reflexões do Círculo de Bakhtin e de seus comentadores. Ainda, nesse capítulo, abordamos a análise do discurso sob a égide da teoria bakhtiniana observando as contribuições dessa teoria para a análise de discurso e para o ensino de línguas. No Capítulo 3, nosso foco é dirigido para os aspectos metodológicos da pesquisa qualitativa, especialmente para a descrição do processo de constituição dos dados da pesquisa, onde relatamos o reconhecimento do campo de pesquisa, a coleta de dados documentais, a seleção dos entrevistados e os processos de elaboração e realização das entrevistas, efetuados segundo a metodologia da história oral. No quarto capítulo, abordamos a educação primária em Santa Catarina, refletindo sobre a primeira e a segunda campanhas de nacionalização, que caracterizaram o cenário político-educacional de Santa Catarina na primeira metade do século XX e sua extensão na região de Blumenau. No Capítulo 5, realizamos a análise dos discursos sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, desenvolvendo-a em dois planos: no primeiro plano, apresentado na seção 5.1, estabelecemos uma breve retrospectiva histórica da escola pesquisada e da comunidade religiosa a qual ela está vinculada, refletindo sobre a relação existente entre a escola e a igreja como mecanismo de autoconservação da colônia¹⁶. No segundo plano de análise, desenvolvido na seção 5.2, apresentamos os dados e analisamos os discursos dos registros escritos e orais segundo a ótica sociodiscursiva da linguagem. Nele também dedicamo-nos a refletir sobre como se configurou o processo de ensino e aprendizagem de línguas nas escolas de imigração, mais especificamente na escola comunitária Adventista de Gaspar Alto, nos anos de 1931 a 1944, sob o panorama político da nacionalização de ensino. Nesse capítulo, refletimos também sobre os efeitos da política nacionalizadora por meio da linguagem na esfera escolar, na sociedade e na constituição do sujeito. O último capítulo destina-se às considerações finais da pesquisa.

¹⁶ Uma vez que o surgimento da escola deu-se em virtude do surgimento da igreja naquela comunidade, traremos o resgate histórico de ambas, pois encontram-se estreitamente vinculadas na história de sua implantação.

2. O ESTUDO DOS DISCURSOS PELAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Os tópicos aqui abordados e discutidos constituem o debate teórico de estudos que nortearam a constituição, análise e interpretação dos dados desta pesquisa. A fim de atingir o objetivo proposto, buscamos reunir os principais conceitos da arquitetura bakhtiniana, na tentativa de apresentar a base epistemológica que sustentou esta pesquisa.

O embasamento teórico desta pesquisa está organizado em duas seções: na primeira discutiremos algumas concepções teóricas constituídas por escritos do Círculo de Bakhtin e de teóricos bakhtinianos consideradas centrais para a realização deste estudo. Na segunda seção, refletiremos sobre as contribuições da teoria bakhtiniana para o estudo dos discursos e para o ensino de línguas.

2.1 CONCEPÇÕES TEÓRICAS BAKHTINIANAS

Embora os trabalhos elaborados pelo Círculo de Bakhtin¹⁷ tenham sido produzidos na Rússia desde 1919, a publicação mais extensiva dos textos contendo suas ideias filosóficas e linguísticas efetuiu-se somente a partir da segunda metade da década de 1960. E foi a partir da década de 1980 que a divulgação dos estudos do Círculo passou a ter um papel importante nas discussões teóricas em Linguística Aplicada, atraindo considerável atenção por parte dos pesquisadores para os estudos em ensino e aprendizagem de línguas (RODRIGUES, R. H., 2005).

Dentre os diversos conceitos delineados pelos teóricos do Círculo, apresentamos a seguir alguns de importância essencial para este estudo, como a perspectiva sociointeracionista da língua¹⁸ e os conceitos discurso, enunciado, dialogismo, sujeito e ideologia. Embora esses conceitos estejam listados em forma de tópicos, não é possível tratá-los um a um, de forma isolada, independente – impossibilidade esta inerente

¹⁷ Segundo R. H. Rodrigues (2005, p.152), “Círculo de Bakhtin é a denominação atribuída pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período de 1919 a 1974, dentre os quais fizeram parte Bakhtin, Volochínov e Medvedev.”.

¹⁸ Língua compreendida como *interação* e não como *sistema de formas linguísticas* (concebida à parte dessa interação).

aos estudos bakhtinianos –, visto haver um entrelaçamento entre as concepções.

2.1.1 Língua

Segundo Bakhtin (2011 [1979]), a língua originou-se da necessidade do homem de exteriorizar-se e objetivar-se em relação ao outro. Como ele mesmo afirma, “a língua, a palavra são quase tudo na vida humana” (p.324) e sua utilização acontece no espaço social, histórico e cultural por meio das interações. “A língua é uma criação da sociedade, oriunda da intercomunicação entre os povos [...]; constitui um subproduto da comunicação social” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 105). A língua é, portanto, construída historicamente e socialmente.

Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (2009 [1929]) constrói sua noção de língua ao mesmo tempo em que questiona as duas grandes concepções de língua existentes na época: a primeira, denominada por ele como o *subjetivismo individualista*, e a segunda, o *objetivismo abstrato*. O subjetivismo individualista consistia em conceber a língua como realização do psiquismo individual, sendo a sua natureza a expressão do pensamento (BAKHTIN, 2009 [1929]). Nessa corrente filosófica, “o psiquismo individual constitui a fonte da língua.” (BAKHTIN, 2009 [1929], p.74) e o objeto de estudo do linguista são as leis da psicologia individual do sujeito falante. Uma vez que toda teoria apresenta limites, para Bakhtin, alguns princípios dessa teoria são limitados, como, por exemplo, considerar a consciência (ou o psiquismo) individual e, conseqüentemente, as manifestações linguísticas como um ato de criação também individual, procedentes do “interior para o exterior.” (BAKHTIN, 2009 [1929], p.115). Para Bakhtin, a consciência do sujeito é um território social e as manifestações linguísticas produtos do meio exterior ao indivíduo. De acordo com o seu parecer, a consciência interior (atividade mental) é organizada pela expressão exterior, sendo assim marcada também ideologicamente. Conforme ele expressa,

O *centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. Só o grito inarticulado de um animal procede do interior, do aparelho fisiológico do indivíduo isolado. É uma reação fisiológica pura e não ideologicamente marcada. Pelo contrário, a

enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 125, grifo do autor).

A segunda grande corrente linguístico-filosófica denominada pelo Círculo de *objetivismo abstrato* concebia a língua como um sistema estável de estruturas de formas linguísticas separado do fluxo da comunicação verbal: “segundo esta tendência, o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem-definida, situa-se no sistema linguístico, a saber o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua.” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 79). Nessa concepção, a língua é um produto acabado e transmitido ao indivíduo para que este a utilize em seu ato de fala. Assim, o sujeito não exerce influência sobre a língua, por ser ela configurada como um sistema de formas e constituída de estruturas linguísticas estáveis (num determinado momento da história do indivíduo). Nas palavras de Bakhtin (2009 [1929]),

O indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema já constituído, e qualquer mudança no interior deste sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual. [...] Todas as formas da língua, consideradas num momento preciso (ou seja, do ponto de vista sincrônico) são indispensáveis uma às outras, completam-se mutuamente, e fazem da língua um sistema estruturado que obedece a leis linguísticas específicas. Estas leis linguísticas específicas, à diferença das leis ideológicas – que se referem a processos cognitivos, à criação artística, etc. – *não podem depender da consciência individual*. Um tal sistema, o indivíduo tem que tomá-lo e assimilá-lo no seu conjunto tal como é. (BAKHTIN, 2009 [1929], p.81, grifo do autor).

Segundo Bakhtin (2011 [1979]), no objetivismo abstrato “o objeto da linguística é apenas o material, apenas o meio de comunicação discursiva, mas não a própria comunicação discursiva, não o enunciado de verdade, nem as relações entre eles (dialógicas), nem as formas da comunicação, nem os gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 324). A língua é observada não como discurso, mas como sistema. Assim, para essa corrente, “a enunciação como um todo não existe [...] apenas subsistem os elementos do sistema, isto é, as formas linguísticas isoladas.” (BAKHTIN, 2009 [1929]. p. 109). Na perspectiva do objetivismo, “A linguística estuda apenas as relações entre os elementos no interior do sistema da língua, mas não as relações entre os enunciados e nem as relações dos enunciados com a realidade e com a pessoa falante (o autor).” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 324).

Dessa forma, para os adeptos dessa orientação filosófica da linguagem, a língua é um sistema formal regido por leis linguísticas objetivas que estabelecem ligações entre os signos linguísticos independentes à consciência individual do sujeito e aos fatores sociais e ideológicos.

Bakhtin (2009 [1929]) contrapõe-se a essa segunda concepção concebendo a língua não como um produto acabado, mas em constante processo evolutivo e, portanto, em constante mudança. Além disso, “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 111).

Outros dois aspectos dessa segunda teoria que são questionados por Bakhtin (2009 [1929]) dizem respeito, primeiramente, a não influência do sujeito social sobre a linguagem. Segundo ele, o locutor, mediado pelo contexto histórico e social que o constitui, ao executar seus atos individuais de fala, exerce influência sobre a linguagem, sendo responsável pelas mudanças históricas que ocorrem nas formas da língua. E, em segundo lugar, à separação que os teóricos objetivistas estabelecem entre a língua e seu conteúdo ideológico. Para Bakhtin (2009 [1929], p. 99), a forma linguística, e, portanto, o signo, sem ideologia, não tem valor linguístico:

se concedermos um estatuto separado à forma linguística vazia de ideologia, só encontraremos sinais e não mais signos de linguagem. [...] A

palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. [...] Língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 99).

Bakhtin (2009 [1929]) questiona então essas duas correntes filosóficas e propõe outra concepção de língua baseada no fenômeno social da interação, atribuindo a este fenômeno a realidade fundamental da língua. A verdadeira natureza da linguagem, segundo a concepção bakhtiniana, constitui-se, portanto, dos seguintes aspectos: em primeiro lugar, a substância da língua é a realidade concreta e viva da interação, realizada através das enunciações. A língua é compreendida por Bakhtin (2009 [1929]) como um fenômeno social, produzida socialmente, sendo impossível concebê-la fora do complexo social que a engloba. Assim, para que o ato físico-psíquico-fisiológico da fala se torne de fato linguagem, é preciso inseri-lo em um contexto social definido, onde falante e ouvinte pertençam a uma comunidade linguística e a uma sociedade organizada, pois “Para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos [...] no meio social.” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 72). É somente a partir disso, para o Círculo, que a língua será concebida, como discurso, em sua plenitude concreta e viva, materializada na interação por meio dos enunciados.

Em segundo lugar, “a língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 132, grifos do autor). A língua, na concepção bakhtiniana, não é um sistema acabado, mas está em constante processo de evolução¹⁹: “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 128). Dessa forma, as *leis* que governam as mudanças linguísticas são *leis sociológicas*.

¹⁹ O processo de evolução [mudança] da língua a que se refere Bakhtin (2009 [1929]) realiza-se por meio da interação. Segundo seus escritos, a língua está em constante evolução, sendo este um fato puramente sociológico, ou seja, a língua evolui à medida que a comunicação social evolui, refletindo assim as mudanças sociais: “as relações sociais evoluem, depois a comunicação e as interações verbais evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua.” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 129).

Assim sendo, vejamos, a concepção de língua adotada pelo Círculo, construída de modo dialógico com as outras concepções de língua:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 127, grifos do autor).

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbui-se do seu poder vital e torna-se uma realidade. As condições da comunicação verbal, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas da época. (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 160).

A língua, para Bakhtin (2009 [1929]), constitui-se na interação. Ela existe através das manifestações linguísticas efetuadas em uma situação social de enunciação. “Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas [...] num dado contexto concreto.” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 96). A língua, portanto, não é tratada separadamente das interações comunicativas – denominadas também por Bakhtin (2009 [1929], p. 111) como “fluxo da comunicação verbal” –, mas sim, em conjunto com elas. O sujeito utiliza a língua entrando nesse fluxo e operando com ela para comunicar-se e produzir sentidos em situações reais e concretas de interação, uma vez que o sentido materializa-se na expressão (BAKHTIN, 2011 [1979]). Assim sendo, a linguagem passa a ser observada como um fenômeno social cuja compreensão é determinada pela posição dos sujeitos – falante e ouvinte – no meio social (BAKHTIN, 2009 [1929]).

A linguagem também deve ser vista como interação quando se trata de aprender uma língua. Segundo Bakhtin (2011 [1979]), a aprendizagem de uma língua não se efetua através do estudo das suas formas, mas sim por meio das interações vividas pelos sujeitos nas atividades reais de comunicação humana. Segundo ele,

[...] a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. [...] Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (por que falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas.). (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 282-283).

Há também outro aspecto que merece ser destacado ao analisarmos a concepção de língua bakhtiniana: o caráter ideológico²⁰ e social da linguagem. Para Bakhtin (2009 [1929], p. 99), a “língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. Assim sendo, a palavra está carregada de significações ideológicas que são determinadas pelas condições e formas de comunicação social. Conforme destaca Miotello (2008, p. 170), o lugar de constituição e materialização do signo²¹ ideológico “é na comunicação incessante que se dá nos grupos organizados ao redor de todas as esferas das atividades humanas.”

A comunicação contínua efetua-se na interação, “o que constitui a linguagem como o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico.” (MIOTELLO, 2008, p. 170) Assim, a palavra, ou

²⁰ Aprofundamo-nos no conceito de ideologia na subseção 2.1.6, onde analisamos em que consiste este termo dentro do escopo filosófico da linguagem bakhtiniana.

²¹ Miotello (2008a, p. 170), ao debruçar-se sobre o conceito bakhtiniano de ideologia, define *signos* como “objetos materiais do mundo que recebem função no conjunto da vida social, advindos de um grupo organizado no decorrer de suas relações sociais, e que passam a significar além de suas próprias particularidades materiais.”

seja, a linguagem verbal, é considerada também um signo social, um “fenômeno ideológico por excelência” e “o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 36), que está presente em “todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 38), possuindo, assim, a propriedade de indicar as transformações e relações mais sutis da sociedade. Bakhtin (2009 [1929]) estabelece, portanto, uma relação intrínseca entre linguagem, sociedade e ideologia:

A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. [...] A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 2009, [1929], p. 42).

Além disso, as relações sociais é que determinam a realização da palavra como signo social e ideológico, não sendo possível conceber a língua, na perspectiva teórica do Círculo, separada das situações sociais de interação: “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 117). Além disso, é a situação social que formata, configura, caracteriza a enunciação, ou seja, “A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 118).

Em *Questões de Literatura e Estética*, a língua é concebida em seu caráter vivo e concreto, estratificada pelas diferentes visões de mundo. Segundo o autor,

[...] todas as visões de mundo socialmente significativas têm a faculdade de espoliar as

possibilidades intencionais da língua por intermédio de sua realização concreta específica. As correntes literárias e outras, os meios, as revistas, certos jornais, e mesmo certas obras importantes e certos indivíduos, todos eles são capazes, na medida da sua importância social, de estratificar a linguagem, sobrecarregando suas palavras e formas com suas próprias intenções e acentos típicos e, com isto, torná-las em certa medida alheias às outras correntes, partidos, obras e pessoas. (BAKHTIN, 2002 [1934-1935], p. 97).

Assim, para Bakhtin, a língua nunca é única, mas plurilíngue. As diferentes possibilidades intencionais da linguagem é que são exploradas de acordo com as esferas sociais, que criam suas linguagens socialmente típicas: a linguagem das gerações, dos grupos sociais, ou “a linguagem do advogado, médico, do comerciante, do político, do mestre-escola, etc. Estas linguagens diferenciam-se evidentemente não só pelo vocabulário: elas implicam determinadas formas de orientação intencional, formas estas de interpretação e de apreciação concretas.” (BAKHTIN, 2002 [1934-1935], p. 96). Desse modo, a linguagem é sempre pluridiscursiva, pois, em uma mesma época histórica, coexistem diferentes visões de mundo, contradições entre grupos socioideológicos e posições ideológicas que se entrecruzam “formando novos ‘falares’ socialmente típicos” (BAKHTIN, 2002 [1934-1935], p. 98). E o autor acrescenta: “todas as linguagens do plurilinguismo, qualquer que seja o princípio básico de seu isolamento, são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetivas, semânticas e axiológicas.” (BAKHTIN, 2002 [1934-1935], p. 98). A língua, portanto, permite refletir, no interior dos limites linguísticos, diferentes visões de um mundo concreto:

A vida social viva e a evolução histórica criam, nos limites de uma língua nacional abstratamente única, uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias, ideológicas e sociais, fechadas; os elementos abstratos da língua, idênticos entre si, carregam-se de diferentes conteúdos semânticos e axiológicos, ressoando de diversas maneiras no interior, destas diferentes perspectivas. (BAKHTIN, 2002 [1934-1935], p. 96).

Concluindo este tópico, podemos declarar que a língua, tal como entendida pelo Círculo de Bakhtin, existe quando considerada em seu aspecto vivo e concreto no interior da comunicação discursiva. A língua é construída historicamente e socialmente, uma vez que sua utilização ocorre por meio das interações em determinado espaço social, histórico e cultural, que definem as formas de comunicação e a própria estrutura da enunciação. A linguagem é, portanto, um fenômeno social.

Por último convém destacar que a língua só existe ao materializar-se por meio de enunciados; ela não existe por si só. Conforme podemos observar na citação de Bakhtin (2009 [1929]):

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade. (BAKHTIN, 2009 [1929], p.160).

Assim, a língua realiza-se no processo social de interação cuja unidade de interação é o próprio enunciado (BAKHTIN, 2011 [1979]). O enunciado passa então a ter papel fundamental na concepção da linguagem. Brait e Melo (2008) assim comentam:

As noções enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos. (BRAIT; MELO, 2008, p. 65).

Na subseção 2.1.3 discutiremos com mais detalhes o conceito bakhtiniano de enunciado. Antes, porém veremos a noção bakhtiniana de discurso e sua relação com a concepção de língua empreendida pelo Círculo de Bakhtin.

2.1.2 Discurso

O que é discurso para Bakhtin? Ao analisarmos as concepções de língua nos reportamos ao termo *discurso*, mas em que consiste exatamente a visão do Círculo sobre esse conceito?

Na perspectiva bakhtiniana, o discurso é entendido como “[...] a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto da Linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso.”. (BAKHTIN, 2010 [1929], p.181).

Como visto na subseção anterior, as concepções de língua que o Círculo de Bakhtin questiona e com as quais dialoga em *Marxismo e filosofia da linguagem* compreendiam a língua separadamente das interações verbais sociais. A fim de estabelecer a sua concepção de língua e discurso, Bakhtin o faz a partir das reflexões e dos questionamentos sobre os principais aspectos conceituais das duas concepções linguísticas da época (o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato).

Assim, para o Círculo, quando a língua é concebida separada das interações sociais, ela não é vista como discurso, mas apenas como estrutura (objeto de estudo do objetivismo abstrato). Ao considerá-la sob a visão interacionista, a língua passa então a ser percebida como *discurso*. Assim, de acordo com a definição de que o discurso deva ser compreendido como “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2010 [1929], p.181), Bakhtin assegura ser o discurso uma concepção de língua baseada nas interações verbais sociais que ocorrem entre falantes de determinada comunidade linguística; discurso é a linguagem em ação, em uso na interação entre sujeitos (RANGEL, 2005). A essa concepção de língua como discurso – vista sob a ótica do uso real e efetivo da linguagem–, ligam-se todas as demais noções, como as de enunciado, sujeito, dialogismo e ideologia, constituindo assim o todo do discurso: o campo semiótico da linguagem e o campo social das interações. De acordo com o Círculo, sem linguagem não há discurso e na linguagem fora da interação social também não há discurso. “Não pode haver discurso separado do falante, de sua situação, de sua relação com o ouvinte e das situações que os vinculam” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 384).

A partir dessas reflexões, o Círculo de Bakhtin estabelece uma relação de coexistência entre enunciado e discurso ao postular que o discurso somente pode existir na forma de enunciados concretos que se

relacionam dialogicamente entre sujeitos: “O discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeito do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 274). Conforme destaca Machado (2008),

O vínculo estreito que Bakhtin verifica entre discurso e enunciado evidencia a necessidade de se pensar o discurso no contexto enunciativo da comunicação e não como unidade de estruturas linguísticas. Enunciado e discurso pressupõem a dinâmica dialógica da troca entre sujeitos discursivos no processo da comunicação, seja num diálogo cotidiano, seja num gênero secundário. (MACHADO, 2008, p. 157).

Por essa razão, o interlocutor também passa a ter papel fundamental na constituição do discurso, servindo de base para sua estrutura e composição. Segundo Bakhtin, a resposta antecipada do interlocutor é quem define o discurso, ou seja, o locutor, ao enunciar-se, leva em conta os enunciados seus e dos outros já produzidos e aqueles que ainda o serão, instaurando assim o caráter dialógico e dinâmico do discurso:

Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim, é todo diálogo vivo. (BAKHTIN, 2002 [1934-1935], p. 89).

Neste tópico examinamos a concepção de discurso do Círculo de Bakhtin, compreendendo-o como sendo a língua em seu uso concreto e vivo, em conjunto com as interações verbais sociais existentes entre sujeitos. Discurso é, portanto, a língua em uso na relação comunicativa

entre falantes de determinada esfera social. E como mencionado anteriormente, uma vez que a condição de existência do discurso é determinada pela existência de enunciados, passaremos agora a discorrer sobre o enunciado, na busca por compreender a noção bakhtiniana sobre esse elemento constitutivo da linguagem.

2.1.3 Enunciado

Como visto na subseção anterior, para o Círculo de Bakhtin a língua realiza-se através de enunciados concretos²². O enunciado concreto na perspectiva bakhtiniana de linguagem é concebido como a “unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 269), cuja existência e compreensão depende de estar inserido em um contexto de produção decorrente da interação. Há, portanto, na composição do enunciado dois aspectos que se relacionam, caracterizando assim as duas dimensões do enunciado: o material semiótico (dimensão verbal) e os aspectos extraverbais²³ (dimensão

²² Segundo Sobral (2009), entende-se por *enunciado concreto* a caracterização de uma unidade comunicativa em seu aspecto enunciativo e não textual. “O que faz que uma frase/texto seja tomada como enunciado é portanto algo que vai além da frase e do texto: a ação concreta do autor de conceber (intencionalidade) e executar (enunciação) um dado projeto enunciativo numa dada situação de enunciação, algo que não anule as formas da língua, mas vai necessariamente além delas.” (SOBRAL, 2009, p. 92). Tal abordagem também é observada na análise de CEREJA (2008), ao afirmar que “o sentido do enunciado, [...], só pode ser tomado se se levar em conta o enunciado concreto, isto é, além dos elementos linguísticos/enunciativos (palavras, escolhas sintáticas e fonéticas, entonação etc.)”. (CEREJA, 2008, p. 218).

²³ R.H.Rodrighes (2001), com base nos estudos do Círculo, caracteriza o aspecto extraverbal do enunciado destacando três elementos que atuam na determinação de tal aspecto: “a) horizonte espacial e temporal: corresponde ao onde e quando do enunciado; b) horizonte temático: corresponde ao objeto, ao conteúdo temático do enunciado (aquilo de que se fala); c) horizonte axiológico: é a atitude valorativa dos participantes do acontecimento (próximos, distantes) a respeito do que ocorre (em relação ao objeto do enunciado, em relação aos outros enunciados, em relação aos interlocutores)”. (RODRIGUES, R., H., 2001, p. 23-24).

social), definidos pelo contexto de produção da enunciação²⁴ (BAJTÍN, 1993a *apud* SILVA FILHO, 2013, p. 42). Para Volochínov (1976 [1926]), “O enunciado concreto [...] nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação.” (VOLOCHÍNOV, 1976 [1926], p.13). E reitera:

A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados. (VOLOCHÍNOV, 1976 [1926], p.8).

Dessa forma, o sentido do enunciado é apreendido de acordo com o contexto, ou seja, da interação social imediata e ampla em que é produzido. Nesse entendimento, Bakhtin reitera o processo de significação do enunciado ao afirmar, em *Discurso na vida e discurso na arte*, que:

[...] a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, *a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação*. Consequentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida. (VOLOCHÍNOV, 1976 [1926], p.8, grifo meu).

²⁴ Embora nas obras do Círculo não se faça distinção conceitual entre *enunciado* e *enunciação*, como um adendo à noção de enunciado, Sobral (2009, p. 34) declara que para o Círculo enunciado e enunciação “são as duas faces de uma mesma moeda”, ou seja, o enunciado só realiza-se por meio da enunciação e só há enunciação se houver enunciados; a existência de um pressupõe a existência do outro: “todo enunciado pressupõe uma enunciação e toda enunciação produz enunciados.” (p. 32).

Outra particularidade do enunciado que merece ser destacada é que cada enunciado está associado a uma esfera comunicativa – nomeada por Bakhtin como “campos da atividade humana”, “esferas da comunicação discursiva” ou ainda “esferas sociais” (BAKHTIN, 2009 [1929]) – e, portanto, acaba por refletir, na sua produção, as características específicas da esfera social em que é produzido (BAKHTIN, 2011 [1979]). Assim sendo, as peculiaridades e as finalidades de cada esfera comunicativa é que determinam o conteúdo do enunciado (o conteúdo temático), o estilo (a seleção dos recursos linguísticos) e sua composição (construção do enunciado que se refere tanto à dimensão semiótica/textual quanto dimensão social), sendo estes componentes qualificados por Bakhtin como os três elementos do enunciado:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 261).

Assim, o enunciado é considerado inseparável das condições sociais que o permeiam, pois são justamente essas condições que determinam o aspecto temático, composicional e estilístico do enunciado.

Há também outro elemento que interfere na produção do enunciado: o interlocutor. O sujeito, ao manifestar-se linguisticamente, sempre o fará tendo em vista um interlocutor, seja real (próximo) ou imaginário (distante), e produzirá seu enunciado com base na resposta antecipada desse interlocutor. Na teoria bakhtiniana, todo e qualquer enunciado “dirige-se a alguém, é suscitado por alguma coisa, tem algum

objetivo” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 288), e o papel do outro como destinatário também é responsável pela definição do estilo e da própria constituição do enunciado:

A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado. [...] cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário [...]. (BAKHTIN, 2011 [1979], p.301).

Dessa perspectiva de destinatário podemos entender que a elaboração do discurso, materializado pelos enunciados, depende consideravelmente da percepção que o locutor tem da compreensão do seu discurso por parte do destinatário e de sua resposta antecipada, e essa noção é que determinará a composição do enunciado a fim de que o autor seja capaz de atingir seus objetivos enunciativos, como explica Bakhtin:

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.) ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 302).

Portanto, para Bakhtin (2011 [1979]; 2002 [1934-1935]), todo discurso molda-se e orienta-se com base na resposta antecipada de seu interlocutor:

Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim, é todo diálogo vivo. (BAKHTIN, 2002 [1934-1935], p. 89).

Assim sendo, o interlocutor assume um papel importante na produção do enunciado por ser também parte constitutiva no processo de elaboração do discurso. Brait e Melo (2008) assim resumem a relação entre *destinatário* e a composição do enunciado:

Perguntas como: “A quem se dirige o enunciado?”, “Como o locutor percebe e imagina seu destinatário?”, “Qual é a força da influência do destinatário sobre o enunciado?” ajudam da perspectiva bakhtiniana, a compreender a composição e o estilo dos enunciados, apontando, tanto quanto os traços de autoria, para o que há de extraverbal na constituição do verbal. (BRAIT; MELO, 2008, p. 72).

Esta relação também é observada por Sobral (2008, p. 24, grifo do autor) ao discorrer sobre a questão do sujeito: “Quando diz algo, o sujeito sempre diz *de uma dada maneira dirigindo-se a alguém*, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais.”

Conforme visto, o fenômeno da interação na comunicação discursiva sempre ocorre entre dois indivíduos organizados socialmente: o sujeito e seu interlocutor. E este fenômeno vai além da relação face a face entre indivíduos: é uma relação entre sujeitos, “que vai da conversa face a face à relação entre sujeitos de lugares e mesmo épocas distintas” (SOBRAL, 2009, p. 41). Desse modo, para o Círculo, não existe enunciado monológico, sendo esta mais uma propriedade constitutiva do enunciado: sua dialogicidade com outros enunciados. Para Bakhtin (2011 [1979]), “não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum

enunciado pode ser o primeiro e o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 371). Logo, cada locutor, ao produzir seu enunciado insere-se em uma relação dialógica com outros enunciados:

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 300).

Assim, na perspectiva bakhtiniana, o enunciado, ao ser realizado, introduz-se na “corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 272) em uma relação de resposta também aos enunciados produzidos anteriormente por outros indivíduos ou pelo próprio locutor em uma determinada esfera discursiva, caracterizando assim o caráter dialógico da linguagem:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modos os leva em conta. [...] É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 297, grifo do autor).

De contínuo, há outro aspecto do enunciado que queremos abordar: sua unicidade. De acordo com Bakhtin (2011 [1979], p. 334), o enunciado é “um todo individual singular e historicamente único”. O enunciado como unidade real do discurso é irrepetível, pois o contexto, a situação social de interação, a posição responsiva ativa²⁵ do falante

²⁵ Posição responsiva ativa para Bakhtin constitui o papel ativo do outro no processo de comunicação discursiva. É a expressão da posição do indivíduo

que o engendram são também únicos e exclusivos de cada situação comunicativa. Esse é um dos traços que distinguem discursivamente o enunciado da oração. Sobre essa distinção Bakhtin (2011 [1979]) assim comenta:

Qualquer oração, inclusive a mais complexa, no fluxo ilimitado da fala pode repetir-se em número ilimitado de vezes em forma absolutamente idêntica, mas como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado. [...] No âmbito de um mesmo enunciado a oração pode repetir-se (a repetição, a citação de si mesma, o involuntário), mas cada vez ela é sempre uma nova parte do enunciado, pois mudou de lugar e de função na plenitude do enunciado. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 313).

Ao estabelecer uma distinção entre os traços que distinguem discursivamente o enunciado da oração, além do aspecto da unicidade, Bakhtin apresenta as três propriedades do enunciado como fatores dessa distinção: os limites do enunciado (definidos pela alternância dos sujeitos do discurso), a conclusibilidade do enunciado e a relação do enunciado com o próprio falante e com outros participantes da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011 [1979]).

A primeira propriedade explicada por Bakhtin consiste em estabelecer limites precisos que delimitam o enunciado concreto como uma unidade de comunicação discursiva. Segundo ele,

todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros [...] o falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 275).

em uma situação comunicativa, manifestada através do enunciado concreto (pleno).

Logo, o diálogo é apontado pelo autor como a forma clássica da comunicação discursiva, pois, no diálogo, as enunciações dos interlocutores se alternam constituindo-se assim em réplicas entre os parceiros do diálogo. Essas réplicas, apesar de muitas vezes serem breves e fragmentadas, possuem conclusibilidade, o que possibilita passar a palavra ao interlocutor e permitir-lhe que assuma uma posição responsiva em relação ao que foi enunciado. Essa possibilidade de resposta encontrada na relação entre as réplicas do diálogo nos conduz à segunda propriedade do enunciado apontada por Bakhtin: a *conclusibilidade* do enunciado.

A *conclusibilidade* caracteriza-se pela possibilidade de se responder a ele. Isso só é possível a partir do momento em que o locutor disse *tudo* o que queria ou podia dizer naquele momento e naquelas condições de produção do enunciado. Uma vez concluída a enunciação, o falante permite ao outro assumir uma posição responsiva em relação ao enunciado que foi produzido – como exemplo, Bakhtin (2011[1979], p. 280) traz o cumprimento de uma ordem. Segundo Bakhtin, existem, porém, alguns critérios que determinam a conclusibilidade de um enunciado. O primeiro deles é a *exauribilidade do objeto e do sentido*. Em cada campo da comunicação discursiva, o esgotamento do que se tem a dizer e do que se quer dizer é variável, porém, em algumas esferas comunicativas, a conclusibilidade semântico-objetual é quase plena, como “em alguns campos oficiais, nos campos das ordens militares e produtivas, isto é, naqueles campos em que os gêneros do discurso²⁶ são de natureza sumamente padronizada e o elemento criativo está ausente quase por completo.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 281). Em cada enunciado, porém, seja ele produzido nos ditames padronizados de determinados gêneros discursivos ou no campo da criação mais individual, é possível depreender a *intenção discursiva* do falante, pois “imaginamos o que o falante *quer* dizer, e com essa ideia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 281, grifo do autor). O projeto de dizer do falante constitui, portanto, o segundo critério de conclusibilidade do enunciado. Tomado em conjunto com os enunciados antecedentes no todo da comunicação discursiva, a intenção

²⁶ Bakhtin (2011 [1979]) define gêneros do discurso como tipos de enunciados, relativamente estáveis e “normativos”, que estão vinculados a situações típicas da comunicação social.

discursiva do falante é facilmente apreendida, e a partir do início do discurso já é possível prever o seu desdobramento.

O terceiro elemento de conclusibilidade diz respeito às formas típicas composicionais e de gênero de acabamento. Esse terceiro elemento está intimamente relacionado com o segundo, uma vez que é o projeto de dizer do autor que determinará a escolha do gênero em que será construído o enunciado. Segundo Bakhtin (2011 [1979]), cada projeto enunciativo do falante é desenvolvido em determinado gênero discursivo. Nossos discursos são moldados de acordo com os gêneros. Assim, é possível identificar a conclusibilidade do enunciado a partir do gênero, pois cada gênero possui formas específicas de produção que delimitam a elaboração discursiva do falante.

Passemos agora à terceira propriedade do enunciado: a relação do enunciado com o próprio falante e com outros membros da comunicação discursiva. Bakhtin qualifica o enunciado como “a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 289). Sendo assim, o enunciado caracteriza-se por um projeto de dizer. Esse projeto de dizer do autor do discurso determina “a escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 289) a ser utilizado na produção do enunciado com base na sua ideia e intenção comunicativas, centradas estas no objeto de dizer e no sentido do que se pretende dizer. Dessa forma, a expressividade caracterizada por Bakhtin como sendo a “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 289) também determina o estilo e a composição do enunciado. Segundo esse teórico, não existe neutralidade no enunciado, pois ele está sempre acompanhado da expressividade do autor, determinando assim o estilo individual do enunciado. Este aspecto enunciativo diferencia-se da palavra e da oração enquanto unidades linguísticas, pois ambas não possuem entonação expressiva. No entanto “se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado expresso por uma palavra.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 290).

Como parte ainda da terceira característica do enunciado, a relação do enunciado com outros membros da comunicação discursiva é abordada por Bakhtin ao sublinhar que a experiência discursiva de qualquer falante é construída a partir dos enunciados dos outros e que todos os enunciados que pronunciamos estão repletos de palavras que não são nossas, mas dos outros. Assim, o enunciado carrega, em sua

constituição, os tons e ecos das enunciações individuais alheias, que vêm carregados de acentos valorativos dos outros. Conforme ele afirma,

A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. [...] Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 294-295).

Como visto nesta subseção, o enunciado constitui-se a partir de aspectos verbais e não verbais da interação, em uma relação de resposta a outros enunciados, sendo que o autor, ao enunciar-se, posiciona-se ativamente na interação com seu interlocutor e este assume perante o autor uma posição responsiva ativa, única e irrepetível. Na próxima subseção, discutiremos a noção de dialogismo a fim de nos aprofundarmos na compreensão desse conceito e na sua orientação no interior da teoria bakhtiniana.

2.1.4 Dialogismo

Bakhtin, em *Estética da criação verbal*, assim define as relações dialógicas:

As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 323).

A partir dessa citação e do que já discutimos nas seções anteriores podemos observar que, para Bakhtin, os enunciados não são monológicos na comunicação discursiva, mas estão constantemente em

diálogo e interação. Na verdade, segundo ele, a língua somente existe na comunicação dialógica que ocorre entre os falantes.

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. (BAKHTIN, 2010 [1929], p. 209, grifo do autor).

Logo, a relação dialógica só é possível no plano do discurso, ou seja, na comunicação que ocorre por meio de enunciados provenientes de um falante (autor) e que expressem sua posição ativa (BAKHTIN, 2011 [1979]) face aos enunciados já-ditos e face à reação-resposta antecipada do interlocutor. Na verdade, na visão bakhtiniana, não é possível tratar de discurso sem considerá-lo como portador de relações dialógicas.

Desse modo, o dialogismo é um princípio constitutivo da linguagem, visto que os enunciados, como unidades da comunicação discursiva, são sempre produzidos em situações de interação, e, por conseguinte, em relação com outros sujeitos e seus discursos. Assim sendo, onde há língua há relações dialógicas: “As relações dialógicas só são possíveis entre enunciados integrais [...] onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 323).

Segundo Sobral (2009), o conceito de dialogismo também é tomado por Bakhtin como sendo o princípio geral da ação do sujeito, ou seja, qualquer atitude (seja discursiva ou não) estará sempre em relações dialógicas com as ações (discursivas ou não) do outro. Brait (2008, p. 80) descreve o conceito de dialogismo como sendo um “princípio que rege a produção e a compreensão dos sentidos, fronteira em que eu/outro se interdefinem, se interpenetram, sem se fundirem ou se confundirem.”. Na perspectiva bakhtiniana, cada enunciado proferido pelo sujeito está em relação dialógica com outros enunciados – este é o princípio geral do *dialogismo* –, e é através dessa relação que os sentidos são produzidos. Dialogismo é, portanto o que viabiliza a “criação de sentidos nas várias esferas de atividade” (SOBRAL, 2008, p. 105).

Partindo dessas premissas o conceito de dialogismo é desenvolvido na teoria bakhtiniana a partir da noção de dois grandes

movimentos dialógicos: o dialogismo entre o enunciado e outros enunciados já-ditos e entre o enunciado e aqueles previstos pelo autor como sendo os do seu interlocutor. Vejamos mais detidamente cada uma dessas dimensões dialógicas.

Em sua teoria, Bakhtin estabelece que toda produção discursiva é construída com base nos enunciados anteriores já proferidos sobre o objeto do discurso, conforme pode ser observado na seguinte citação:

Como dissemos, qualquer discurso [...] não pode deixar de se orientar para o “já-dito”, para o “conhecido”, para a “opinião pública”, etc. A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 2002 [1934-1935], p. 88).

Assim, todo enunciado ao ser produzido é feito sempre com base em outros enunciados já-ditos e está sempre na busca pela compreensão ativa responsiva do outro:

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 272).

Essa afirmação nos remete à ideia de que quando produzimos um enunciado, posicionamo-nos axiologicamente perante os outros discursos já produzidos e perante aqueles que ainda surgirão em resposta ao que produzimos. Para o autor, “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados

de dada esfera da comunicação discursiva.”. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 297).

Assim, no segundo movimento dialógico, a relação é estabelecida entre o enunciado proferido pelo falante e aqueles que ele prevê como resposta à sua posição enunciativa. Como declara Bakhtin (2002 [1934-1935]), “todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada.” (BAKHTIN, 2002 [1934-1935], p. 89). Logo, a resposta futura do outro, prevista pelo locutor, também determina a produção do discurso, “O discurso vivo e corrente [...] é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela.” (BAKHTIN, 2002 [1934-1935], p. 89).

Dessa forma, podemos compreender que as relações dialógicas somente acontecem no campo discursivo, portanto, entre enunciados, e que cada discurso é constituído com base nos enunciados anteriores a ele, bem como também baseia-se naqueles que surgirão como resposta: “Ao se constituir na atmosfera do ‘já-dito’, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim, é todo diálogo vivo.” (BAKHTIN, 2002 [1934-1935], p. 89).

Há de se considerar ainda que, em virtude do diálogo que se estabelece entre a minha palavra e as dos outros, Bakhtin postula que não há sentido completo e acabado, visto que, por não haver limites para as relações dialógicas, os sentidos estão sempre se renovando em novo contexto:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande

tempo. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 410, grifo do autor).

Devido à grande amplitude que a noção de dialogismo ocupa na arquitetura bakhtiniana, Sobral (2008), a fim de auxiliar o leitor na compreensão, sintetiza essa noção identificando pelo menos três modos como ela aparece nas obras do Círculo: primeiramente, como condição para o agir do sujeito – “só se age em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos: o vir-a-ser, do indivíduo e do sentido está fundado na diferença” (SOBRAL, 2008, p. 106); – em segundo lugar, como meio de produção dos enunciados – o enunciado só é produzido através de “diálogos retrospectivos e prospectivos com outros enunciados” (SOBRAL, 2008, p. 106); – e, por último, como “forma específica de composição de enunciados/discursos, opondo-se nesse caso à forma de composição monológica” (SOBRAL, 2008, p. 106).

Em resumo, podemos concluir que *dialogismo* é uma propriedade inerente da linguagem, e somente por meio das relações dialógicas com enunciados anteriores ou com aqueles futuros (discurso-resposta) é que se possibilita a formação de sentidos na comunicação discursiva. Por isso, as relações dialógicas só são possíveis entre enunciados, em sua condição viva e concreta na língua. Na próxima subseção, iremos nos aprofundar na noção de sujeito como autor do enunciado na comunicação discursiva.

2.1.5 Sujeito

Ao tratarmos das concepções de língua e enunciado, fizemos menção à concepção de sujeito, como não poderia deixar de ser, visto que na teoria bakhtiniana é impossível atribuir sentido ao discurso senão através das relações intersubjetivas, uma vez que são essas relações que compõem a base para a formação e a construção dos sentidos (SOBRAL, 2009). Nesta subseção, iremos nos ater mais profundamente à noção de sujeito, buscando destacar alguns aspectos essenciais de sua concepção.

A noção de sujeito presente no Círculo é a de um indivíduo constituído socialmente e historicamente, ou seja, o sujeito constitui-se unicamente no convívio social, e é através desse convívio que seus discursos são determinados. Conforme afirma Bakhtin (2001 [1927]), “o meio social deu ao homem as palavras e as uniu a determinados significados e apreciações; o mesmo meio social não cessa de

determinar e controlar as reações verbalizadas do homem ao longo da vida.” (BAKHTIN, 2001 [1927], p. 86). Dessa forma, o sujeito não pode ser concebido separadamente do seu grupo, do seu ambiente social.

Prosseguindo na formulação da noção de sujeito, um dos elementos abordados pelo Círculo é a relação de *alteridade*: é na relação do *eu* com o *outro* que o indivíduo se caracteriza como sujeito agente. Por constituir-se nessa relação de alteridade, a expressão (a palavra) do sujeito – e, portanto seu agir (pois, como veremos mais adiante, ao enunciar-se, o sujeito torna-se um agente) – também reflete essa relação, pois, segundo Bakhtin, “o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro); a penetração mútua com manutenção da distância; é o campo de encontro de duas consciências, a zona do contato interior entre elas.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 395).

Nessa perspectiva, eu só posso conhecer-me plenamente através de uma relação de alteridade, ou seja, da visão que o *outro* tem de mim e vice-versa. Segundo Bakhtin (2011 [1979]), há uma relação de reciprocidade entre o *eu* e os outros indivíduos, uma vez que a própria condição de existência do *eu* se dá em virtude do *outro* e com o auxílio do *outro*: eu vejo o outro em uma perspectiva exotópica em relação a ele, e ele da mesma forma em relação a mim. E é essa posição externa do outro em relação a mim que lhe possibilita construir um excedente de visão a que *eu* não tenho acesso. Assim, nessa relação, o *eu* acaba precisando do *outro* para conhecer a si mesmo, vindo o *eu* a refletir-se no *outro* no plano relacional e vice-versa:

[...] avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 13).

Sobral (2008) assim comenta essa proposta bakhtiniana: “A proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável-responsivo, que lhe dá sentido.” (SOBRAL, 2008, p. 22).

A partir dessa relação de alteridade – o *eu* constituindo o *outro* e o *outro* me constituindo – é que se atribui ao sujeito a propriedade de ser inconcluso, inacabado. E por ser o sujeito constantemente formado por essa relação de alteridade (relações que o *eu* estabelece com os discursos dos outros através de seu próprio discurso), o sujeito será sempre incompleto, pois “o sujeito vai se alterando a partir dessas relações, e, nesse sentido, também é uma entidade em mutação.” (SOBRAL, 2009, p. 51); um ser em constante formação.

O sujeito bakhtiniano é também um agente da linguagem, cuja expressão da consciência interior (atividade mental) é materializada através do enunciado no processo enunciativo da interação. Ao enunciar-se, o sujeito torna-se um agente – um sujeito concreto que realiza atos concretos nas diferentes esferas de atividade humanas (SOBRAL, 2009; 2008) –, e uma vez que a enunciação somente ocorre por meio da interação entre pelo menos dois indivíduos, o agir do sujeito é sempre interativo:

[...] o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define, é o “outro” do outro. [...] Essa noção de sujeito implica, nesses termos, pensar o contexto complexo em que se age, implica considerar tanto o princípio dialógico – que segue a direção do interdiscurso, constitutivo do discurso, mas não se esgota aí -, como elementos sociais, históricos etc. que forma o contexto mais amplo do agir, sempre interativo. (SOBRAL, 2008, p. 22).

Disso decorre que, a partir do mundo real e concreto e das relações sociais que constituem o agir do sujeito, este assume seu papel ativo como agente ao vivenciar as experiências da vida, conforme Bakhtin (1993 [1920/1924]) mesmo postula:

Cada pensamento meu, junto com o seu conteúdo, é um ato ou ação que realizo – meu próprio ato ou ação individualmente responsável. É um de todos aqueles atos que fazem da minha vida única inteira um realizar ininterrupto de atos. Porque minha vida inteira como um todo pode ser considerada um complexo ato ou ação singular que eu realizo: eu realizo, isto é, executo atos, com toda a minha vida, e cada ato particular e experiência vivida é um momento constituinte da

minha vida – da contínua realização de atos.
(BAKHTIN, 1993 [1920/1924], p. 3).

Nas experiências vividas de cada sujeito, suas possibilidades de ação são definidas pelo lugar que ele assume na sociedade e pelas esferas em que atua. Como observado na citação acima, a vida é definida, portanto, como uma sucessão “ininterrupta de atos” (BAKHTIN, 1993 [1920/1924]) – ou “atos-feitos” (SOBRAL, 2009) (concretos)²⁷; atos que são situados²⁸ e avaliados pelo sujeito e entre sujeitos, a fim de se estabelecer o sentido do discurso em determinada situação de interação.

Avaliar supõe propor ao outro um dado modo de ver as coisas no mundo, e a presença desse outro envolve a tentativa de chegar a um acordo com esse outro (que também faz sua avaliação responsável) sobre aquilo que se faz (se fala), porque, sem esse acordo, não há compreensão ou aceitação dos atos do sujeito. (SOBRAL, 2009, p. 52).

A ideia defendida pelo Círculo de que o sujeito é um agente da linguagem que age no mundo através da produção de discursos nos remete a outro aspecto de sua concepção: o ato responsável/responsível do sujeito. Como afirma Sobral (2008, p. 24), o sujeito deve ser visto, na concepção do Círculo, “não como fantoche das relações sociais, mas como um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro”.

A noção de *responsabilidade* em Bakhtin consiste em que cada sujeito é responsável pelos atos que produz, ou seja, ao agir através da linguagem o sujeito posiciona-se axiologicamente em relação ao outro, e, ao assumir determinada posição, torna-se totalmente responsável pelo que faz. Essa noção de responsabilidade está ligada à ética moral que envolve todo e qualquer agir do sujeito em sua existência, constituindo assim o princípio do *ato ético*, ou *ato responsável*. Silva Filho (2013) ao

²⁷ Ato-feito é esclarecido por Sobral (2008, p. 20) como “ação concreta (ou seja, inserida no mundo vivido) intencional (isto é, não involuntária) praticada por alguém situado, não transcendente.”

²⁸ Situados, pois provém de ação humana, que ocorre em um determinado tempo, lugar e espaço. (SOBRAL, 2009).

comentar a visão de Ponzio (2010 *apud* SILVA FILHO, 2013), sobre *ato* em Bakhtin, afirma que *ato* representa uma tomada de posição (de pensamento) cuja realização “[...] implica ao sujeito deslocar-se de sua posição presente a uma posição responsável perante a vida naquele momento e lugar único (o existir-evento) que ele, e somente ele, pode ocupar.” (SILVA FILHO, 2013, p. 64).

Sobre essa *responsabilidade* do agir do sujeito, Sobral (2009) assim declara:

O sujeito une em seus atos éticos [...] o mundo dado, mundo natural, e o mundo postulado, social e histórico, objetivado, ou “interpretado”, por uma coletividade, mas o faz em seus próprios termos, pelos quais tem de responsabilizar-se. (SOBRAL, 2009, p. 31).

Ainda segundo esse autor, ao termo *responsabilidade* em Bakhtin pode ser atribuído duplo sentido: o sujeito responsabiliza-se pelos seus *atos* e também responde *a algo ou a alguém*. Sobral (2008) então reúne essas duas noções em um único termo – *responsividade* – caracterizando o ato ético pela confluência da *responsabilidade* com a *responsividade* que envolvem o agir do sujeito, e assim expõe:

Responsabilidade requer explicação. Trata-se de um neologismo em língua portuguesa [...] que une *responsabilidade*, o responder *pelos* próprios atos, a *responsividade*, o responder *a* alguém ou a alguma coisa. O objetivo é designar por meio de uma só palavra tanto o aspecto *responsivo* como o da *assunção* de *responsabilidade* do agente pelo seu ato, um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente. (SOBRAL, 2008, p. 20, grifos do autor).

Tal *responsabilidade* é inerente ao agir do sujeito, ou seja, é impossível ao sujeito evitar responsabilizar-se por seus atos; trata-se da “ausência de alibi” (SOBRAL, 2009, p. 58). O cerne da própria existência é o agir, pois, para Bakhtin (1993 [1920/1924]), viver é agir e, portanto, é responsabilizar-se. Por ser um sujeito único, cada indivíduo ocupa também um lugar único no mundo que não pode ser preenchido por mais ninguém, o que faz com que cada indivíduo assuma uma posição responsável que deve ser balizada pela ética e a moral.

Para Bakhtin, todo sujeito, cada sujeito, é ímpar, traz e deixa no mundo a “assinatura autoral” dos atos que pratica em sua própria vida, da sucessão de atos “inter-ativos” que constitui sua vida, descobrindo e construindo sem cessar essa sua singularidade – uma estabilidade no fluxo – no contato com outros sujeitos. Esse contato entre sujeitos diferentes gera sentido, obviamente, a partir da diferença, não da concordância ou uniformidade universal, que pode ser negativa, mormente se considerarmos as tantas formas de manipulação do outro e de comportamento estratégico (ações por definição aéticas). (SOBRAL, 2009, p.57).

Conforme visto, há que se considerar que o sujeito em Bakhtin é concebido como um ser social, que se constitui social e historicamente pelas relações que estabelece com o outro no decorrer de sua existência. À vista disso, o sujeito é sempre situado, ou seja, é concebido sempre adjunto à sua situação social e histórica, pois, ao agir (discursivamente ou não), ele o faz permeado por essas influências externas que o constituem como indivíduo único, no entanto, incompleto e inacabado e, ao mesmo tempo, completo e acabado num dado momento histórico pelas relações de alteridade.

Vale a pena ressaltar ainda que a noção de sujeito como agente das relações sociais também é importante para se compreender a concepção dialógica da linguagem. Como diz Bakhtin (2011 [1979], p. 312), “A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos).”. Assim, a noção de dialogismo entra na arquitetura bakhtiniana como o grande elemento constitutivo da linguagem, conforme visto na subseção 2.1.4, onde afluem as relações de trocas, interferências e de contato entre a minha palavra e a do outro, entre o meu agir e o agir do outro, comandando, assim, a produção e a compreensão dos sentidos, e a constituição da subjetividade do sujeito.

Na próxima subseção, concluindo esta parte sobre os conceitos bakhtinianos que sustentam a pesquisa, nos aprofundaremos na concepção de ideologia.

2.1.6 Ideologia

De modo geral, podemos compreender o conceito *ideologia* como sendo um conjunto de ideias, convicções, princípios e valores que evidenciam o pensamento de um indivíduo ou de uma classe social. Ou, na definição de Miotello (2008, p. 176) formulada à luz dos estudos bakhtinianos, ideologia pode ser caracterizada como um “sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados.” Como veremos a seguir a concepção de ideologia é essencial nos trabalhos do Círculo de Bakhtin.

O conceito de *ideologia* possui fundamental importância nos estudos do Círculo, pois, segundo os estudos bakhtinianos, o fenômeno ideológico permeia todas as atividades humanas, mediadas pela linguagem; e, por isso, possui estreita ligação com o estudo filosófico da linguagem. Essa relação é amplamente abordada na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*. De modo geral, nas obras do Círculo, não encontramos uma definição específica para o termo *ideologia*. Segundo Miotello (2008), a única definição encontrada nos trabalhos do Círculo acha-se em um texto de Volochínov, intitulado “Que é a linguagem”, de 1930, em que o autor explica de maneira direta o conceito de ideologia para o grupo:

Por ideologia entendemos todo o conjunto de reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sígnicas. (MIOTELLO, 2008, p. 169).²⁹

A noção marxista de ideologia a compreende como sendo um ocultamento da realidade social, ou *falsa consciência*, um “escurecimento e não-percepção da existência das contradições e da existência de classes sociais, promovida pelas forças dominantes, e aplicada ao exercício legitimador do poder político e organizador de sua ação de dominar e manter o mundo como é.” (MIOTELLO, 2008, p. 168). No entanto, na ótica do Círculo, tal noção de ideologia não se

²⁹ V.N.Volochínov, “Que é linguagem”, em A Ponzio, La revolución bajtiniana: el pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea, Madrid, Cátedra (1998, p. 107 *apud* MIOTELLO, 2008, p. 176).

sustenta, embora seus autores enfatizem a força e o processo de apagamento das diferenças que a ideologia dominante tende a operar. Segundo Bakhtin (2009 [1929]), a ideologia está presente em todas as atividades sociais – portanto é *social* – e constitui-se significativamente através das interações verbais (ou outras modalidades semióticas) entre sujeitos organizados socialmente.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (2009 [1929]) inicia sua discussão sobre ideologia abordando a questão do signo como condição de existência da própria ideologia. Segundo o autor, “Tudo que é ideológico possui um *significado* [valor semiótico] e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia.*” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 31, grifo do autor). Os signos entram na discussão ideológica bakhtiniana como sendo o lugar da materialização da ideologia. Qualquer corpo físico, material ou produto de consumo pode tornar-se um símbolo a partir do momento em que se associa ao objeto físico um sentido que vai além da sua realidade material, das suas particularidades, tornando-se assim um signo ideológico. Bakhtin (2009 [1929]) exemplifica essa dupla natureza do signo ideológico ao referir-se ao emblema da União Soviética, representado pela foice e o martelo, que, no contexto emblemático, possuem um sentido ideológico; e ao pão e vinho, também associados a signos ideológicos por serem símbolos religiosos e representarem uma outra realidade que não a material, a forma física particular. Para ele há uma correspondência mútua de existência entre signo e ideologia, ou seja, sem signos não há ideologia e sem conteúdo ideológico não há signo, um constitui-se na existência do outro, conforme pode ser observado na seguinte citação:

Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.* (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 32, grifo do autor).

O signo é ainda apontado por Bakhtin (2009 [1929]) como condição para a existência da própria consciência humana. Segundo ele, “a compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior)” e “[...] a *própria*

consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos.” (BAKHTIN, 2009 [1929]. p.33, grifo do autor). Assim, se o signo é ideológico e se o signo é a condição da consciência humana e da interação, a ideologia permeia e significa tanto a formação social dos sujeitos quanto as interações de que eles participam, pois “todo signo, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação” (BAKHTIN, 2009 [1929]. p. 45). Dessa forma, o signo é concebido como a materialização da comunicação social. “É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos.” (BAKHTIN, 2009 [1929]. p. 36).

A palavra – assim como todos os signos, sejam eles verbais ou não – está sempre carregada de conteúdo ideológico. Para Bakhtin (2009 [1929]), quando a ouvimos ou a enunciamos, o que falamos ou escutamos são “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. [...] É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” (BAKHTIN, 2009 [1929]. p. 99).

Por fim, Bakhtin (2009 [1929]; 2001 [1927]) destaca a existência de duas formas de ideologia: a ideologia oficial (formal, constituída) e a ideologia do cotidiano. Segundo Silveira, Rohling e Rodrigues (2012, p. 64), a ideologia oficial “é aquela que apresenta certa estabilidade em seus conteúdos. Trata-se de conteúdos ideologicamente conformados; é a ideologia que se constitui em sistemas ideológicos estáveis e formalizados, como na arte, na ciência, na política, na escola.”. Bakhtin (2009 [1929]) postula que os sistemas ideológicos formais são constituídos a partir da ideologia do cotidiano ao mesmo tempo em que a influenciam. Dessa forma, o autor aponta que há relações fortes de poder entre a ideologia (formal) e a outra (do cotidiano), e que tal relação resulta em mudanças:

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos; conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva,

pois, fora dela, morrem, assim como morrem, por exemplo, a obra literária acabada ou a ideia cognitiva se não são submetidas a uma avaliação crítica viva. Ora, essa avaliação crítica, que é a única razão de ser de toda produção ideológica, opera-se na língua da ideologia do cotidiano. (BAKHTIN, 2009 [1929]. p. 123).

Por sua vez, a ideologia do cotidiano é concebida pelo Círculo como sendo “o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência.” (BAKHTIN, 2009 [1929]. p. 123). A ideologia do cotidiano é, portanto, mais maleável, de conteúdo ideológico instável e ainda não formatado, e apresenta, em certo sentido, mais sensibilidade e mobilidade (BAKHTIN, 2001 [1927]). Miotello (2008, p. 169) assim define a perspectiva ideológica cotidiana:

A ideologia do cotidiano é considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida. (MIOTELLO, 2008, p. 169).

Por ser mais instável e móvel que as ideologias oficiais, as ideologias do cotidiano são a que melhor e mais rapidamente refletem as mudanças na sociedade. E é somente a partir das alterações na ideologia do cotidiano que podem ocorrer mudanças na ideologia oficial constituída. Esse é o percurso a ser realizado antes de toda alteração ou de uma nova constituição ideológica. De acordo com essa perspectiva, toda ideologia formalizada, antes de tornar-se oficial, passou pelo campo ideológico do cotidiano.

Bakhtin (2009 [1929]) acrescenta ainda outro aspecto da ideologia do cotidiano. Segundo ele, esta ideologia é composta por dois níveis: *nível inferior* e *nível superior*. O primeiro nível (inferior) constitui-se no plano das atividades mentais ocasionais, fortuitas, pouco duráveis e que não são capazes de “consolidar[em]-se e de encontrar expressão completa e diferenciada” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 124) em um território social a fim de converter-se posteriormente em uma ideologia constituída. Nesse nível encontram-se, por exemplo, os

pensamentos confusos e ocasionais bem como as palavras acidentais e desnecessárias.

O nível superior é o nível que precede à constituição da ideologia oficial, ou seja, trata-se de discursos produzidos na vida cotidiana onde ocorrem os primeiros lampejos de formatação de uma nova constituição ideológica ou modificações nas ideologias oficiais já existentes. Assim, afirma Bakhtin (2009 [1929]):

Os níveis superiores da ideologia do cotidiano que estão em contato direto com os sistemas ideológicos, são substanciais e tem um caráter de responsabilidade e de criatividade. São mais móveis e sensíveis que as ideologias constituídas. São capazes de repercutir as mudanças da infraestrutura socioeconômica mais rápida e mais distintamente. Aí justamente é que se acumulam as energias criadoras com cujo auxílio se efetuam as revisões parciais ou totais dos sistemas ideológicos. Logo que aparecem, as novas forças sociais encontram sua primeira expressão e sua elaboração ideológica nesses níveis superiores da ideologia do cotidiano, antes que consigam invadir a arena da ideologia oficial constituída. (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 124).

Dessa forma, os discursos que se sucedem no campo ideológico oficial e no campo cotidiano estão em constante diálogo, seja em concordância ou contraposição, atuando, desse modo, no interior dessa interação como condutos de transformações ideológicas representadas semioticamente através da linguagem.

Diante da amplitude de fundamentos e conceitos que engendram a perspectiva filosófica bakhtiniana de linguagem, discutimos nesta subseção alguns conceitos que consideramos indispensáveis para esta pesquisa. Na próxima seção, refletiremos sobre as contribuições da teoria bakhtiniana para o estudo dos discursos e para o ensino de línguas, observando os aspectos epistemológicos do Círculo que delinham a realização dessas práticas de estudo e ensino ancorados na perspectiva interacionista e social da linguagem.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA BAKHTINIANA PARA A ANÁLISE DE DISCURSO E O ENSINO DE LÍNGUAS

Considerando que neste trabalho nos dedicamos a analisar o discurso de sujeitos ex-alunos da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, estudantes dessa unidade escolar no período de 1931 a 1944, a teoria dialógica da linguagem do Círculo apresenta-nos ferramentas teóricas e metodológicas para o estudo das entrevistas (compreendidas aqui como enunciados emitidos por sujeitos situados), a partir dos conceitos centrais que permeiam a visão dialógica, social e histórica da linguagem considerados na seção anterior. Para isso vejamos em que consiste essa análise de discurso no âmbito da Linguística Aplicada, ancorada nos estudos do Círculo de Bakhtin.

Na observação de que *discurso* para Bakhtin é “uma unidade de produção de sentido que é parte das práticas simbólicas de sujeitos concretos e articulada dialogicamente às suas condições de produção, bem como vinculada constitutivamente com outros discursos” (SOBRAL, 2009, p. 101), o discurso não pode ser analisado apenas no aspecto interno e formal da linguagem, mas deve ser tomado também em conjunto com os aspectos extralinguísticos da interação.

Em decorrência disso, ao analisarmos o discurso sob a ótica bakhtiniana, devemos levar em conta os aspectos extralinguísticos da produção discursiva, considerando assim a interação existente entre os sujeitos participantes do diálogo³⁰, bem como a situação sócio-histórica. Afinal, na perspectiva do Círculo, a linguagem é o objeto de estudo e, portanto, deve ser observada tanto em seu aspecto social, histórico e ideológico, como em seu contexto de uso nas situações concretas de comunicação discursiva, levando-se em conta todo o contexto enunciativo em que ocorre a interação. Isso porque, segundo Brait (2008b), na análise de discurso bakhtiniana, não se busca “aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de ponto de vista dialógico, num embate.” (BRAIT, 2008b, p. 24).

Sobre o desenvolvimento da teoria bakhtiniana para a análise de discurso, convém ressaltar que Bakhtin não propôs uma teoria de análise

³⁰ O que nos leva a considerar que a relação entre entrevistador e entrevistado também age sobre a produção dos enunciados, uma vez que, como vimos, o sujeito que enuncia sempre leva em conta seu interlocutor.

fechada, pronta para ser aplicada, antes procurou desenvolver seus estudos com base no estabelecimento de relações entre os principais conceitos que envolvem a dimensão verbal e social do discurso, procurando articular o que há de interno e externo na linguagem. Assim, em *Problemas da poética em Dostoiévski*, Bakhtin propõe um estudo do discurso a partir da criação de um novo campo de estudo da linguagem, nomeado por ele de *Metalinguística*, que tem como objeto de estudo os “aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da Linguística.” (BAKHTIN, 2010 [1929], p. 181). Segundo a ótica bakhtiniana, o discurso deve ser observado segundo as especificidades das duas áreas de sua constituição: a Linguística e a Metalinguística, uma vez que “a Linguística e a Metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão.” (BAKHTIN, 2010 [1929], p. 181). Sobre a análise dos aspectos linguísticos e extralinguísticos do fenômeno discursivo proposto por Bakhtin (2010 [1929]) nesse novo campo de estudo do discurso, Brait (2008b) destaca:

O enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta, portanto, as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico aí incluído. O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá - como se pode observar nessa proposta de criação de uma nova disciplina, ou conjunto de disciplinas -, herdando da Linguística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macroorganizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indiciam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa “materialidade linguística”, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de

produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos. (BRAIT, 2008b, 13-14).

Assim, de acordo com a proposta bakhtiniana, é necessário que se estabeleça um diálogo entre os aspectos internos da língua (sua materialidade linguística) e externos a fim de analisar o discurso, conforme podemos observar na seguinte citação de Bakhtin (2010 [1929]):

Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem . Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. Mas a Linguística estuda a “linguagem” propriamente dita com sua lógica específica na sua *generalidade*, como algo que *torna possível* a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser estudadas pela Metalinguística, que ultrapassa os limites da Linguística e possui objeto autônomo e metas próprias. (BAKHTIN, 2010 [1929], p. 209, grifos do autor).

Dessa forma, como apontado anteriormente, isso implica considerar que analisar o discurso na perspectiva bakhtiniana consiste em observá-lo numa dimensão que abrange tanto a forma linguística como também a social e dialógica da linguagem. O diálogo que se estabelece entre os sujeitos do discurso é formado discursivamente pelas relações dialógicas externas à língua (BAKHTIN, 2010 [1929]).

Por fim, embora a análise de discurso bakhtiniana não proponha como opção analítica procedimentos formalizados de análise, ou uma

aplicação de teorias e conceitos fechados a um conjunto de dados, como afirmado anteriormente, isso não quer dizer que a teoria não possua princípios epistemológicos bem definidos. Em Brait (2008b) encontramos uma síntese desses princípios quando a autora afirma que o embasamento constitutivo da análise de discurso bakhtiniana consiste-se na

[...] indissolúvel relação existente entre língua, linguagem, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. (BRAIT, 2008b, p. 10).

Assim, uma vez que toda e qualquer atividade humana é mediada pelo discurso, analisar a linguagem em seu aspecto linguístico e social consiste em considerá-la em uma dimensão extralinguística em que sujeitos, inseridos em um determinado contexto histórico, social e ideológico, estabelecem relações dialógicas ao interagirem por meio da linguagem. Dessa forma, as noções bakhtinianas que englobam toda a sua teoria de concepção e análise da linguagem contribuem para que se realize por parte do pesquisador uma análise de discurso que coincida com a perspectiva interacionista e social da linguagem.

As contribuições do estudo de Bakhtin acerca da linguagem também podem ser estendidas para o ensino de línguas, e que têm sido produtivas nos estudos sobre o tema na Linguística Aplicada, bem como tem orientado atualmente o ensino e aprendizagem de línguas em muitas propostas curriculares. A despeito de que os dados que compõem esta pesquisa não foram pensados a partir dessa perspectiva, ou seja, são dados sobre o ensino de línguas de um determinado contexto sócio-histórico, assentados em outra concepção de língua e de ensino, achamos importante abordá-la, uma vez que essa é uma das propostas que tem orientado o ensino de línguas no presente. Além do mais, para pensar o ensino de línguas no presente é importante estudar o decorrido o que justifica esta pesquisa, como dito na introdução da dissertação,

uma vez que os discursos estão em constante interação. Na perspectiva de Soares (2002), é explicando e compreendendo o ensino de línguas a partir de sua história, que se pode modificá-lo no presente. Ou, como afirma Fávero (2009, p.31), que já trouxemos na introdução desta dissertação, “para que possamos melhor compreender o ensino de hoje e melhor interferir, é necessário que conheçamos o passado”. Desse modo compreendemos que é com base no estudo do ensino do passado que compreendemos o ensino do presente e que podemos pensar prospectivamente o ensino de línguas.

Feitas estas considerações, passemos agora a refletir sobre as contribuições dos estudos do Círculo para o ensino de línguas.

Segundo R. H. Rodrigues (2005), a partir da década de 1980, a divulgação dos estudos do Círculo de Bakhtin teve um papel importante nas discussões teóricas sobre o ensino de línguas, atraindo considerável atenção por parte dos pesquisadores. Segundo a autora,

É como problematizador e interlocutor produtivo que podemos situar o Círculo de Bakhtin na linguística aplicada, pois suas ideias tem impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas a partir de meados da década de 1980. Suas concepções vão ao encontro das discussões teóricas da área, mesmo que o foco central de atenção do Círculo não tenha sido o ensino/aprendizagem de línguas. Apesar disso, há em seus textos considerações a respeito da temática que surpreendem pela contemporaneidade, como nas citações a seguir, que questionam o ensino de língua estrangeira e materna a partir da língua como sistema. (RODRIGUES, R. H., 2005, p. 153).

Como apontam alguns linguistas (FARACO & CASTRO, 1999; ROJO & CORDEIRO, 2011), foi especialmente a partir da década de 1980 que se levantaram os questionamentos por parte dos estudiosos da linguagem com respeito ao método tradicionalista e excessivamente normativo de ensino de línguas, uma vez que tal concepção de ensino promove o tratamento da língua como um objeto de ensino para ser analisado e apreendido segundo suas regras estruturais e formais, exterior à sua natureza operacional e reflexiva.

Não obstante, é preciso destacar que essa perspectiva também está assentada em uma concepção do que seja ensino de línguas e em uma concepção de língua. Dentre as citações do Círculo mencionadas por R. H. Rodrigues (2005) no texto acima citado, gostaríamos de trazer aqui a que se encontra em Bakhtin (2011[1979]), onde podemos observar o questionamento deste autor sobre o ensino baseado na visão de língua como sistema, que sustentou (e ainda sustenta) o ensino de línguas:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (por que falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas.). (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 282-283).

Segundo Faraco e Castro (1999), o que se tem observado nas escolas brasileiras é uma confusão entre ensino de língua e ensino de gramática. A transmissão de regras e conceitos historicamente foi e tem sido o ponto central do ensino da língua em detrimento do uso e da reflexão sobre o uso da linguagem. Essa visão crítica do ensino tradicionalista é compartilhada por diversos linguistas que, ancorados nos pressupostos epistemológicos da teoria sociointeracionista da linguagem de Bakhtin, postulam suas considerações para o que se pretende ser efetivamente o ensino de línguas. Sem excluir a análise linguística, que é uma nova concepção de reflexão sobre a língua e não um novo nome para o ensino da gramática nos moldes escolares, Geraldini (1997) assim estabelece a distinção entre as duas dimensões do trabalho com a linguagem:

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua. (GERALDI, 1997, p. 118).

Assim, segundo esse autor, há pelo menos dois objetivos que norteiam o ensino de línguas, e que podemos considerar como dois discursos sobre o ensino de língua: “ou o objetivo será desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens – *o uso da língua* – ou o objetivo será o conhecimento do sistema linguístico – *o saber a respeito da língua*.” (GERALDI, 1997, p. 119, grifos do autor). No entanto, como apontamos na subseção 2.1.1, ao apresentarmos a concepção de Bakhtin sobre língua, a aprendizagem da língua, segundo ele, não se dá pela assimilação de regras gramaticais, mas sim por meio de enunciados que ouvimos e produzimos no processo de interação discursiva (BAKHTIN, 2011 [1979]).

Geraldi (1997) defende essa visão bakhtiniana ao declarar:

Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem. O que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificados seus interlocutores possíveis e estabelecidos os objetivos visados, como partes pertinentes para se obter a compreensão. A aprendizagem da linguagem é um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois *compreender* a fala do outro e *fazer-se compreender* pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras

nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas (Bakhtin, 1977). (GERALDI, 1997, p. 17, grifos do autor).

Como visto na subseção 2.1.3, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, o enunciado é considerado o mediador das relações linguísticas entre os sujeitos e é produzido na comunicação discursiva entre sujeitos organizados socialmente (BAKHTIN, 2011 [1979]). Logo, quando interagimos, praticamos ações linguísticas por meio de enunciados. Nas palavras de Faraco e Castro (1999),

A relação linguística entre os seres humanos se dá, portanto, por meio do enunciado (oral ou escrito), que é o processo básico de estabelecimento da interlocução e envolve, por isso, obrigatoriamente, um contexto específico e interlocutores correspondentes a esse contexto, com seus valores e interesses. O enunciado em Bakhtin se caracteriza, assim, por ser uma ação linguística viva que se constrói no complexo jogo das relações humanas. Em outras palavras, a elaboração do enunciado, que vai da intenção semântico-ideológica a sua materialização formal num léxico, numa sintaxe e numa estrutura específica, é função da interação (da interlocução). (FARACO; CASTRO, 1999, p. 7).

Dessa forma, a partir dos estudos de Bakhtin e de sua nova visão de língua concebida como interação, ou como realizações concretas de comunicação discursiva, a noção de enunciado passa a ter fundamental importância para ensino e aprendizagem de línguas, especialmente para a proposta do trabalho de um ensino operacional e reflexivo da linguagem³¹, uma vez que, na perspectiva bakhtiniana, a interação – a comunicação discursiva e, portanto, a língua – efetua-se através de enunciados, ou seja, da linguagem em uso.

³¹ Entende-se por um ensino operacional da linguagem àquele relacionado ao uso da linguagem “concretizado por meio das práticas de escuta, leitura e produção de textos (orais, escritos).” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATI, 2011, p. 74); e reflexivo, por tratar-se da prática de análise linguística.

O *texto* – compreendido este como *enunciado* – passa a ser o objeto central de ensino “na medida em que ele é, de fato, a manifestação viva da linguagem.” (FARACO & CASTRO, 1999). Como comenta R. H. Rodrigues (2005) a respeito da concepção de texto para Bakhtin, “ele [o texto] é a realidade imediata para o estudo do homem social e da sua linguagem, pois a constituição do homem social e da sua linguagem é mediada pelo texto; suas ideias e seus sentimentos se exprimem (concretizam-se) somente em forma de textos. Pode-se dizer que essa concepção de texto vai ao encontro da de enunciado.”. Assim o texto é contemplado em Bakhtin na sua *condição de enunciado*.

Essa nova forma de ensino da linguagem tendo o texto (enunciado) como unidade de ensino, decorre, portanto, de outro entendimento do que seja linguagem. Segundo Faraco e Castro (1999, p.2), “agora, ao invés de um olhar monológico sobre a relação do ser humano com a linguagem, temos uma proposta que assume, mesmo que implicitamente, que o aprendizado com a linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro”, ou seja, a linguagem passa a ser considerada em seu aspecto discursivo e dialógico, em que o locutor ao enunciar-se o faz com um propósito em vista, com uma intenção discursiva.

Uma vez que o enfoque do ensino de línguas passa a ser a linguagem em seu uso social mediada pelo texto como condição de existência das relações linguísticas entre os seres humanos, devemos considerar outro aspecto importante da teoria de Bakhtin (2011 [1979]) para o ensino de línguas: os gêneros do discurso.

Segundo esse teórico, toda e qualquer manifestação linguística realiza-se através de enunciados, e cada enunciado está associado a uma esfera comunicativa (BAKHTIN, 2009[1929]). Assim, os “enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 261). Adjunto à noção de enunciado como uma manifestação linguística de determinada esfera de atividade humana, Bakhtin (2011 [1979] p. 262, grifo do autor) apresenta o pressuposto de que cada campo da atividade humana produz “seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos *gêneros do discurso*.”

De acordo com a perspectiva bakhtiniana, os gêneros discursivos surgem, alteram-se ou desaparecem à medida que se modificam as

interações sociais. Por isso, alguns gêneros surgem em determinado momento histórico e depois desaparecem, porque as condições sociais e as interações mediadas por esses gêneros desaparecem. Assim, da mesma forma que existem diferentes contextos sociais de interação, existem diferentes gêneros, variados entre si, e todo locutor, ao enunciar-se, organiza seu enunciado de acordo com determinado gênero discursivo que aprendeu a dominar nas diferentes esferas de comunicação humana.

Em resumo, Silveira, Rohling e Rodrigues (2012) assim esboçam a concepção filosófica de Bakhtin sobre os gêneros discursivos:

Os gêneros norteiam as interações sociais e, ao mesmo tempo, são por elas norteados; apresentam flexibilidade para a organização dos enunciados; servem como baliza para o dizer social e para a interpretação desse dizer. Isso significa que, ao pensar em materializar em um enunciado o seu querer-dizer, o autor, em uma operação mais ou menos consciente, ‘escolhe’ o gênero que mais esteja adequado às particularidades daquela interação, ou adapta seu enunciado ao gênero daquela situação de interação. (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 51).

Assim sendo, a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin apresenta importantes considerações para o ensino de línguas, pois uma vez que todas as relações humanas são intermediadas pela linguagem, o ensino de línguas também deve considerar tais relações, contemplando a linguagem como interação e como o lugar onde se estabelecem relações entre os sujeitos nas diferentes práticas comunicativas da sociedade (GERALDI, 2011). O texto (enunciado) como unidade de ensino das práticas de linguagem precisa ser situado num contexto histórico e social e associado a um determinado campo de atividade humana. Ensinar a linguagem sem considerar esses aspectos que a engendram é realizar uma prática de ensino formal/estrutural da língua (enfoque gramatical de ensino de língua ligado a regras e conceitos) e não de uso efetivo da linguagem, que proporcione ao aprendiz capacidade de dominar as habilidades de uso da língua em diferentes situações de interação e de compreender e produzir enunciados. Afinal, é através das práticas efetivas de linguagem, contextualizadas e significativas que se

adquire o domínio da língua (POSSENTI, 2011). Como afirmam Bragança e Valadares (2012),

[...] praticar o ensino da língua tendo o gênero como instrumento de ensino significa levar o aluno a entender, mais que sua estrutura gramatical, suas condições de produção, e que a escola existe para habilitar os indivíduos à vida social. O foco, portanto, deve ser as práticas (orais e escritas) de uso da língua em diferentes atividades humanas. (BRAGANÇA; VALADARES, 2012, p. 38).

Convém ainda destacarmos que a concepção filosófica de Bakhtin sobre linguagem e gêneros discursivos foi difundida entre os profissionais de ensino e estudiosos das práticas pedagógicas, tornando-se também base teórica para orientar o ensino de línguas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998). A proposta de ensino de hoje é um ensino de linguagem que abrange a sua natureza social e interativa e cuja finalidade seja apontar para as práticas de uso da linguagem (texto/enunciado) existentes na sociedade como objeto de ensino e aprendizagem (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011). Conforme comenta Rojo (2002) ao refletir sobre a visão de leitor e produtor de textos nos textos oficiais de ensino,

A visão do leitor/produtor de textos presente nos PCNs é a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas, que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz. Essa visão é bastante diferente da visão corrente do leitor/escrevente como aquele que domina o código escrito pra decifrar ou cifrar palavras, frases e textos e, mesmo, daquele leitor/escrevente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais, esquemáticas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas. (ROJO, 2002, p. 32).

Concluindo esta seção, podemos perceber a mudança de enfoque que Bakhtin elabora na relação entre a linguagem, o ser humano e a sociedade. A congruência existente entre esses três elementos resulta em uma visão de análise de discurso e de ensino de línguas que considere a linguagem como um produto da interação entre dois indivíduos inseridos em um contexto social de produção discursiva, manifestado através da realização de textos/enunciados. A proposta de Bakhtin em seus escritos é que se estude e analise a linguagem em sua interlocução concreta e viva, ou seja, a linguagem na sua condição de discurso.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A fim de que os objetivos propostos para a realização deste estudo fossem alcançados, foi fundamental conferir devida atenção aos pressupostos epistemológicos da pesquisa em ciências humanas, especialmente no campo da Linguística Aplicada, no qual se insere este trabalho, e aos procedimentos que foram utilizados no seu percurso metodológico. Assim sendo, esta pesquisa foi desenvolvida de acordo com as características da pesquisa qualitativa numa abordagem interpretativista, por se tratar de um estudo de caso cujo método utilizado para constituição dos dados foi a documentação escrita e a entrevista temática individual semidirigida e porque o tratamento analítico dos mesmos efetivou-se através da análise e interpretação dos discursos escritos e dos proferidos pelos sujeitos participantes. Dessa forma, a constituição dos dados do presente estudo está ancorada nos pressupostos e procedimentos do paradigma qualitativo interpretativista como opção metodológica que orientou não só a interpretação dos dados, mas também a sua própria constituição.

O capítulo de metodologia que aqui será apresentado está organizado em três grandes seções: a primeira delinea os aspectos da pesquisa qualitativa no campo da Linguística Aplicada e discute a epistemologia das ciências humanas numa abordagem dialógica da linguagem, de acordo com a perspectiva do Círculo de Bakhtin. Na segunda seção abordamos a metodologia específica deste trabalho, descrevendo o processo de constituição dos dados de pesquisa e apresentamos a metodologia da história oral como suporte para a elaboração da entrevista qualitativa. E, por último, na terceira seção, traçamos alguns fundamentos de análise dos dados da pesquisa sob a ótica da abordagem dialógica da linguagem.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA NO ÂMBITO DA LINGUISTICA APLICADA: UMA ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA DAS CIÊNCIAS HUMANAS A PARTIR DA PERSPECTIVA DE BAKHTIN

Nos últimos anos a linguagem tem assumido um papel central nos estudos da vida social em diferentes áreas do conhecimento, uma vez que passou a ser compreendida como um dos elementos constituintes do

sujeito, da sociedade e da vida de modo geral. Tal compreensão da língua como parte inerente do homem, da cultura e da sociedade foi observada, por exemplo, por Walter Koch (2003), ao explorar o estabelecimento de escolas evangélicas (Luteranas) em regiões de imigração (mais especificamente no Rio Grande do Sul). Ele assim se expressa:

Por intermédio de sua língua, os homens ordenam seu mundo, encontrando palavras para coisas, ações e acontecimentos. Por meio dela, transmitem este ordenamento de geração em geração. Através da linguagem, criam imagens não só do mundo, mas também de outros homens e de si mesmos, de suas origens e de seu futuro. Conhecimentos, experiências e sentimentos são ordenados pela linguagem e tornados acessíveis a outros. Este ordenamento prévio do mundo, por meio da linguagem, e o aprendizado desta sistemática, pela aquisição da língua materna, tornam o homem capaz para – juntamente com o outro – fortalecer a ordem estabelecida, mas também para modificá-la. Religião e cultura, história e política tornam-se possíveis apenas através da linguagem, pois é ela que cria as condições para uma atividade coletiva, tanto para o fortalecimento quanto para a modificação da tradição. A língua, na qual se encontra cristalizada a experiência de gerações, com seus métodos de conhecimento e critérios de julgamento, represente o resultado da história cultural, social e política da respectiva comunidade linguística; também serve de instrumento de transmissão desta mesma cultura e ordem social. (KOCH, 2003, p. 198-199).

Em virtude do papel central que a linguagem tem assumido na vida social, a Linguística Aplicada (LA) como campo de pesquisa e de produção de conhecimento principalmente na área de ensino e aprendizagem de línguas, passou de mera aplicação da teoria linguística – LA compreendida como aplicação de conhecimentos da Linguística³²

³² Segundo Moita Lopes (2009), essa concepção de LA como aplicação de conhecimentos da Linguística foi predominante na década de 70 e início dos

– para “uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula” (MOITA LOPES, 2009, p. 18). Moita Lopes (2006) sustenta essa visão ao destacar que a LA deve ser compreendida “como um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central.” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), ou seja, a LA volta-se para a identificação e solução dos problemas sociais que envolvem o uso da linguagem. Assim sendo, segundo esse autor, essa nova visão de fazer LA deve, portanto, compreender as mudanças históricas, políticas e sociais dos sujeitos que vivem e agem no contexto aplicado.

Essa nova concepção abriu as portas para a transdisciplinaridade ou multidisciplinaridade na pesquisa em LA, tão amplamente defendida por estudiosos da linguagem como Celani (1998), Moita Lopes (2006; 2009) e Rojo (2006). Nas palavras de Moita Lopes (2006),

Se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito [...]. Parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história. Essa é, aliás, uma condição para que a LA possa falar à vida contemporânea. (MOITA LOPES, 2006, p. 96).

Inserido na área da LA, o presente estudo apresenta caráter multidisciplinar, pois a fim de darmos conta de nossos objetivos de pesquisa buscamos subsídios em outras áreas do conhecimento, como na Psicologia Social e na História da Educação. De acordo com Celani (1998), esse diálogo entre os diferentes campos do conhecimento é frequente e já faz parte da prática dos linguistas aplicados:

Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial (na maioria das vezes, na área de letras), se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outro domínios do saber que não

anos 80, vindo a modificar-se nas décadas de 80 e 90 com os questionamentos provenientes de Widdowson à vertente aplicacionista de LA, ao propor ao linguista aplicado compreender a língua na perspectiva do usuário.

os da linguagem *stricto sensu*. (CELANI, 1998, p. 131).

A pretensão por compreender a vida social através da linguagem no âmbito de seu uso e das práticas sociais que dela se originam, provocaram novas formas de fazer pesquisa em LA ao longo dos anos. Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991), na década de 1990 as pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas ainda eram realizadas dentro do paradigma positivista³³ e tinham a finalidade de

estabelecer relações de causa e efeito entre o comportamento de grupos de controle e experimental em pós-testes, resultando em dados analisados estatisticamente. [...] O foco da ação do pesquisador era colocado no que antecede o processo de ensino/aprendizagem e no seu resultado, permanecendo o que ocorre na sala de aula, isto é, a construção do processo de ensino/aprendizagem, fora de alcance como objeto de investigação. (CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991, p. 135-136).

No entanto, conforme aponta Celani (1998), nos últimos anos, as metodologias utilizadas nas pesquisas em LA são em sua maioria de abordagem qualitativa, que incluem a pesquisa etnográfica e a microetnográfica, a colaborativa, a participativa e a pesquisa-ação em sala de aula. Ao analisar as pesquisas publicadas *stricto sensu* nos volumes 17 e 18 da revista *Trabalhos em Linguística Aplicada* no ano de 1991, a autora observou uma ampliação do escopo das pesquisas e “uma maior aproximação com as ciências sociais, com trabalhos de base antropológica, com pesquisa-ação e com pesquisa de natureza participativa e etnográfica.” (CELANI, 1998, p. 139).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa entra no âmbito da LA como um meio de representar e interpretar práticas, compreendendo o sujeito participante da pesquisa como um ser concreto que se relaciona com a

³³ Celani (2005), ao abordar os principais paradigmas de pesquisa, define o paradigma positivista como um modo de pesquisa que “utilizava na área das ciências humanas os pressupostos e os procedimentos da pesquisa nas ciências exatas, os mesmos padrões de busca de objetividade e do suposto rigor da linguagem ‘científica’ nos relatos dos resultados.” (CELANI, 2005, p. 106).

sociedade à qual pertence por meio da linguagem, sendo assim constituído sócio-historicamente. Como afirma Celani (2005), “tudo o que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) é criado e existe só nas relações sociais, nas quais o uso da linguagem é fundamental.” (CELANI, 2005, p. 109).

Em M. T. A. Freitas (2002) encontramos uma explicação sobre o método qualitativo de pesquisa:

[...] compreendo que também na investigação qualitativa de cunho sócio-histórico vai-se a campo com uma preocupação inicial, um objetivo central, uma questão orientadora. Para buscar compreender a questão formulada é necessário inicialmente uma aproximação, ou melhor, uma imersão no campo para familiarizar-se com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados. Para tal o pesquisador frequenta os locais em que acontecem os fatos nos quais está interessado, preocupando-se em observá-los, entrar em contato com pessoas, conversando e recolhendo material produzido por elas ou a elas relacionado. Procura dessa maneira trabalhar com dados qualitativos que envolvem a descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos. A partir daí, ligadas à questão orientadora, vão surgindo outras questões que levarão a uma compreensão da situação estudada. Trabalhar com pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. (FREITAS, M. T. A., 2002, p. 28).

Assim, a fim de atingir o objetivo geral proposto nesta pesquisa, optamos pela pesquisa qualitativa de natureza interpretativista por trabalharmos com interpretações de uma realidade social específica vivida por sujeitos e compreendida a partir desses sujeitos participantes da investigação, em ligação com o contexto do qual fizeram parte.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), há pelo menos duas estratégias de pesquisa que melhor representam a investigação qualitativa, são elas: a observação participante e a entrevista em profundidade, sendo esta última a que utilizaremos neste estudo.

Gaskell (2002), ao discorrer sobre a coleta de dados (geração de dados)³⁴ na pesquisa qualitativa, menciona que a *entrevista em profundidade* pode ser efetuada de duas formas: realizada com um *único respondente* (sujeito) ou o *grupo focal*, realizada com um grupo de respondentes (sujeitos), geralmente em pesquisas de representações sociais. Por tratar-se de um estudo acadêmico, nesta pesquisa utilizamos a entrevista individual – em profundidade; e isso por ser ela um meio de “dar poder ou dar voz às pessoas” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002), não tratando os sujeitos participantes como objetos da pesquisa³⁵, mas como indivíduos históricos inseridos em um contexto social e, portanto, constituídos socialmente. Ainda, segundo Gaskell (2002), a entrevista qualitativa é uma metodologia de geração de dados muito utilizada nas ciências sociais. Segundo o autor,

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes [sujeitos] é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A *entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação*. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitude, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKELL, 2002, p. 65, grifos meus).

Além de apontar as motivações existentes para o constante uso da entrevista qualitativa na pesquisa social, o autor ainda declara que a entrevista qualitativa estabelece uma interação colaborativa entre o pesquisador e os sujeitos entrevistados na construção conjunta de

³⁴ Neste estudo usamos as concepções de entrevista qualitativa deste autor reinterpretadas de acordo com o nosso quadro teórico, portanto, entendemos *respondente(s)*, como *sujeito(s)* e *coleta de dados* como *geração de dados*.

³⁵ Entende-se aqui a expressão “objeto de pesquisa” pela redução das qualidades individuais do sujeito a fim de tratá-lo à maneira de “coisa”. (BOSI, 2004).

conhecimento, compreendendo assim a entrevista como produção de conhecimento social:

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca não é apenas uma processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma *interação*, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso *tanto os entrevistados como o entrevistador estão envolvidos na produção de conhecimento*. (GASKELL, 2002, p. 73, grifos meus).

Essa mútua colaboração existente entre entrevistado e pesquisador na construção do conhecimento também é observada por Celani (2005). Segundo a autora, “a construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto os ‘sujeitos’ passam a ser participantes parceiros. E mais, se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico.” (CELANI, 2005, p. 109). Essa visão da interação entre pesquisador e entrevistado como portadora de caráter dialógico também é compartilhada por M. T. A. Freitas (2002), que se baseia nos estudos do Círculo de Bakhtin ao afirmar:

A entrevista, na pesquisa qualitativa [...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe,

momento histórico e social. (FREITAS, M. T. A., 2002, p. 29).

Dessa forma, na relação entre entrevistador e entrevistado, o pesquisador qualitativo torna-se capaz de ver, compreender e interpretar o mundo – atual ou decorrido – por meio dos olhos, ou das vozes, podemos acrescentar, daqueles que estão sendo pesquisados (BRYMAN, 1988 *apud* BAUER; GASKELL, ALLUM, 2002, p. 32). Tourtier-Bonazzi (2006) também enfatiza, em sua reflexão sobre a utilização da entrevista no processo de coleta (geração) de dados de pesquisa, a importância e indispensabilidade de se estabelecer uma relação de confiança entre o sujeito participante da pesquisa e o entrevistador, uma vez que, segundo ele, o sucesso da entrevista dependerá dessa relação.

Optamos, portanto, por desenvolver uma pesquisa com base nos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa por acreditarmos que tais procedimentos corroboram para o alcance de nosso propósito de pesquisa e estão em conformidade com a concepção social e histórica bakhtiniana do sujeito – uma vez que na entrevista qualitativa o sujeito é considerado como constituído sócio-historicamente – e da linguagem, vista como interação.

Outro aspecto que merece ser mencionado ao utilizar-se a abordagem qualitativa como opção metodológica é a ética na pesquisa. Segundo Celani (2005), na pesquisa qualitativa, os entrevistados assumem uma relação de parceria com o pesquisador na construção dos significados; há trocas de enunciados e negociações na construção do sentido. A autora aponta ainda a necessidade de uma postura mais ativa por parte dos participantes no andamento da pesquisa, dando-lhes a oportunidade de questionar os métodos, bem como os resultados. Segundo ela, o que se pretende é evitar qualquer dano ou prejuízo para os participantes da pesquisa: “É preciso ter claro que pessoas não são objetos, e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana.” (CELANI, 2005, p. 107).

Portanto, o anonimato dos participantes é o grande foco da ética na pesquisa qualitativa. À vista disso, o Termo de Consentimento Livre

e Esclarecido³⁶ permite ao participante compreender os objetivos da pesquisa, entender seu papel como participante e deixar claro ao entrevistado que ele possui liberdade para desistir de sua participação na pesquisa a qualquer momento. Assim sendo, esse documento também é uma forma de diálogo entre pesquisador e entrevistado.

Ao refletirmos nesta seção sobre o fazer pesquisa em LA, pudemos observar que a alteração no modo de fazer pesquisa em LA – da aplicação de conhecimentos da Linguística para o estudo de práticas de linguagem de sujeitos, quer na construção de inteligibilidades, quer na *intervenção* da realidade – provocou também mudanças na metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, sendo que o paradigma qualitativo interpretativista passou a nortear boa parte dos trabalhos realizados em LA. Dessa forma, a LA passou a interpretar as práticas sociais em que a linguagem assume um papel central.

Na sequência, há outro aspecto que queremos discutir: o fazer pesquisa em ciências humanas segundo a epistemologia de Bakhtin, pautada em sua filosofia da linguagem, a fim de observar como a abordagem teórica bakhtiniana pode fundamentar a pesquisa no paradigma qualitativo.

Bakhtin (2011 [1979]) discorre sobre a pesquisa em ciências humanas enfatizando a importância do texto para a própria existência da pesquisa. Segundo ele, “o texto é a realidade do pensamento e das vivências” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 307) e a base de todas as disciplinas e ramos do conhecimento. E isso porque “[...] onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 307). Diferentemente das ciências exatas³⁷ e naturais³⁸, as

³⁶ Documento exigido pelo Conselho Nacional de Saúde e regulamentado pela Resolução 196/06, estabelecida em 10 de outubro de 1996 pelo Ministério de Estado da Saúde.

³⁷ Ao estabelecer suas considerações sobre a metodologia das ciências humanas, Bakhtin preocupou-se em apontar algumas diferenças entre as ciências exatas e humanas, especialmente no que diz respeito ao objeto de estudo de cada uma delas, pois em virtude de terem objetos distintos, as ciências humanas não podem utilizar os mesmos métodos das ciências exatas (FREITAS, M. T. A., 2002). Sobre as ciências exatas, Bakhtin assim afirma: “As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla um *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 400, grifos do autor).

ciências humanas lidam com sujeitos; com os “sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de texto. Independente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 308). O objeto de investigação científica nas ciências humanas “é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios” (BAKHTIN, 2011 [1979], p.319), e ao estudá-lo “procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 319). Sobre a proposta de Bakhtin para a compreensão do homem como objeto de investigação, M. T. A. Freitas (2002) afirma:

Para Bakhtin, não é possível compreender o homem, sua vida, seu trabalho, suas lutas, senão por meio de textos signos criados ou por criar. Nesse sentido, o homem não pode ser estudado como um fenômeno da natureza, como coisa. A ação física do homem precisa ser compreendida como um ato, porém este ato não pode ser compreendido fora de sua expressão “sínica”, que é por nós recriada. (FREITAS, M. T. A., 2002, p. 24).

Como apontado por M. T. A. Freitas na citação acima, Bakhtin afirma que o homem social não pode ser percebido e conhecido como *coisa*³⁹, porque “como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 400, grifo do autor). Assim, segundo Bakhtin, “O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 395, grifos do autor). Na percepção de M. T. A. Freitas (2002) sobre essa noção

³⁸ Para Bakhtin (2011 [1979]), nas ciências naturais não se estabelece relação com o contexto, pois “o sistema é objetificado (sem sujeito).” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 407).

³⁹ Sob a ótica de Bakhtin (2011 [1979]), nossos atos responsáveis (o pensamento transformado em prática moral, seja sob a forma linguística ou de outra natureza) só podem realizar-se entre as relações com a *coisa* ou com a *pessoa*. Estabelecido estes dois limites de objetificação, nas ciências humanas o pesquisador relaciona-se não com a *coisa*, mas com o sujeito (a pessoa).

bakhtiniana, “considerar o homem e estudá-lo independentemente dos textos que cria significa situá-lo fora do âmbito das ciências humanas.” (FREITAS, M. T. A., 2002, p. 24).

Partindo dessas premissas e ancorado na ótica da linguagem como discurso, como já dito, o texto é entendido por Bakhtin na sua *condição de enunciado*, cuja compreensão é determinada pelo contexto discursivo. Conforme observado na subseção 2.1.6, a palavra em Bakhtin é configurada como signo ideológico que só pode ser compreendido quando considerado no seu contexto concreto de enunciação. Logo “o enunciado jamais poderá ser neutro, pois ele sempre terá um horizonte temporal, espacial, temático e axiológico, que o situará ideologicamente.” (RODRIGUES, N. C., 2009, p. 56). Acrescentamos ainda que, segundo Bakhtin (2011 [1979], p. 308), um texto só pode ser determinado como enunciado a partir da conjunção de dois elementos: a intenção do texto (o projeto de dizer) e a realização dessa intenção na interação.

No presente estudo, inserimo-nos na perspectiva bakhtiniana de texto como enunciado, uma vez que os dados de nossa pesquisa são constituídos de *discursos escritos* e *orais* compostos por um conjunto de enunciados produzidos por sujeitos situados socialmente e historicamente, e, portanto, autores desses enunciados. Como pesquisadora, concordamos ainda com o pensamento bakhtiniano de que também assumimos o papel de sujeito e autor do *discurso escrito* ao reproduzir⁴⁰ “o texto (do outro)” e criar “um texto emoldurador (que comenta, avalia, objeta, etc)” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 309) esses discursos dos sujeitos entrevistados.

A partir dessa compreensão, o que desejamos nesta pesquisa é analisar os *discursos orais* (as “falas” – dos ex-alunos) e os *discursos escritos* (documentos), concebendo esses discursos como enunciados, uma vez que

⁴⁰ Segundo o pensamento bakhtiniano, a reprodução referida aqui não diz respeito à reprodução mecânica do texto (como a cópia, por exemplo), “mas a reprodução do texto *pelo sujeito* (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação)” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 311, grifo meu). Tal reprodução caracteriza-se um “acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo ela na cadeia histórica da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 311), logo, um novo enunciado, ainda que seja um enunciado citado.

o enunciado não é determinado por sua relação apenas com o objeto e com o sujeito-autor falante (e por sua relação com a linguagem enquanto sistema de possibilidades potenciais, enquanto dado), mas imediatamente – e isso é o que mais importa para nós – com outros enunciados no âmbito de um dado campo da comunicação. Fora dessa relação ele não existe *em termos reais* (apenas como *texto*). Só o enunciado pode ser verdadeiro (ou não verdadeiro), correto (falso), belo, justo, etc. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 328, grifos do autor).

Assim, o ponto central de nossa investigação são os discursos escritos e dos entrevistados e os sentidos construídos na interação verbal entre os interlocutores (pesquisadora e sujeitos da pesquisa) participantes da enunciação; é o estudo da língua em sua realidade concreta e viva. Nas ciências humanas, sob a perspectiva de Bakhtin, o foco do estudo é, portanto, a relação entre sujeitos.

Isso nos leva a considerar a não neutralidade do pesquisador, uma vez que, para Bakhtin (2011 [1979]), tanto investigador quanto investigado têm participação ativa no processo de pesquisa; ambos são seres sociais, e ao realizar as análises interpretativas, o pesquisador o faz segundo o lugar sócio-histórico que ocupa e consoante às relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos participantes da pesquisa. Dessa forma, o pesquisador torna-se também um *instrumento* de pesquisa por fazer parte dela, e sua ação, bem como os efeitos que propicia, também devem ser considerados como elementos de análise (FREITAS, M. T. A., 2002). A condição de pesquisador o caracteriza como alguém que está “em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa.” (FREITAS, M. T. A., 2002, p. 26).

A partir do que vimos em Bakhtin sobre o sujeito (concebido como um ser social que se constitui socialmente e historicamente pelas e nas relações que estabelece com o outro no decorrer de sua existência), durante a realização deste estudo, como pesquisadora, constitui-me pelas relações intersubjetivas que foram estabelecidas com os sujeitos da pesquisa através das trocas de palavras (discursos), ao formular e dirigir as perguntas a meu interlocutor (sujeitos entrevistados) e receber dele

seu discurso-resposta. Na posição de participante ativa do processo de pesquisa e da construção dos sentidos, durante a análise dos discursos, estive em constante processo de aprendizagem e ressignificação evidenciando assim o caráter incompleto e inacabado do sujeito pesquisador, conforme visto anteriormente. Assim, por sermos sujeitos dialógicos, pesquisadora e sujeitos participantes se constituíram, durante a realização da pesquisa, pela relação de alteridade a partir das relações que estabeleceram com os discursos do outro e com seu próprio discurso.

Sobre o trabalho do pesquisador nas ciências humanas, N. C. Rodrigues (2009) afirma que “a tarefa do pesquisador em ciências humanas passa pela interpretação⁴¹ da fala dos sujeitos que exprimem a si mesmos nas interações sociais, que se realizam por meio de enunciados.” (RODRIGUES, N. C., 2009, p. 60). No entanto, além de interpretar, o pesquisador necessita compreender a palavra; compreendê-la como “visão de *sentido*, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer, autocompreendido.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 396, grifo do autor).

Dessa forma, a concepção bakhtiniana de pesquisa em ciências humanas ao considerar o texto/enunciado como unidade desse campo de estudos, questiona a utilização dos métodos e categorias utilizadas nas ciências exatas ou naturais, uma vez que entre os enunciados “existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas.” (BAKHTIN, 2011, [1979], p. 371). Assim, para fazer pesquisa nessas configurações, é necessária uma “nova ciência” ou, como diz M. T. A. Freitas (2002, p.24), “uma nova atitude em relação à pesquisa”, com uma metodologia especial que não se dedique “à descrição e à definição nos termos e métodos da linguística” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 371). No entanto, como observado por N. C. Rodrigues (2009), Bakhtin não nos aponta essa “metodologia especial”. Logo, como estudar o homem (sujeito real) e sua linguagem

⁴¹ Uma interpretação, que, segundo Bakhtin (2011 [1979]) constitui-se de uma “transformação do alheio no ‘*meu-alheio*”, resultante da relação entre “o sujeito interpretado e o sujeito interpretador, entre o cronótopo criado e o interpretador criativamente renovador.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 408, grifo do autor). Tal interpretação realiza-se pelo pesquisador em ciências humanas como produto de um “correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro).” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 401).

(as relações dialógicas constituintes da comunicação discursiva) passando pelo texto na sua condição de enunciado?

No caso deste estudo em que pretendemos compreender como se constituiu o ensino e a aprendizagem de línguas enquanto instrumento de materialização das políticas de nacionalização em uma escola comunitária de imigrantes alemães, cujo material de análise constitui-se de textos (enunciados) orais e escritos, a pesquisa qualitativa de natureza interpretativista caracterizou-se como viabilidade metodológica.

M. T. A. Freitas (2002), ao analisar a concepção sócio-histórica bakhtiniana de linguagem, considera que tal abordagem é capaz de fundamentar o trabalho de pesquisa de caráter qualitativo, pois, segundo a autora, na perspectiva sócio-histórica, os sujeitos são relacionados com a sociedade à qual pertencem e, portanto, percebidos como “históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela.” (FREITAS, M. T. A., 2002, p. 22).

Assim, nas ciências humanas, há uma relação que se estabelece entre pesquisador e *objeto*, e, portanto, entre sujeitos. E isso fica bem explicitado nas palavras M. T. A. Freitas (2002):

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala *sobre ele ou dele*. Está numa posição em que fala *desse objeto* mas não *com ele*, adotando, portanto, uma postura *monológica*. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma *interação sujeito-objeto* para uma *relação entre sujeitos*. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva *dialógica*. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma *explicação*, produto de uma só consciência, de um

só sujeito, mas deve ser também *compreendido*, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico. (FREITAS, M. T. A., 2002, p. 24, grifos da autora).

Com base nessas reflexões podemos concluir que a pesquisa qualitativa corrobora com os pressupostos epistemológicos bakhtinianos sobre o fazer pesquisa nas ciências humanas, uma vez que propicia, em sua realização, uma relação dialógica na construção do conhecimento sobre uma realidade social, ancorada na relação enunciativa que se estabelece entre os sujeitos da pesquisa na situação histórica e social que constitui tal relação e seus participantes.

3.2 A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

A fim de alcançarmos o objetivo geral proposto nesta pesquisa, optamos por realizar pesquisa histórico-bibliográfica através de registros documentais que puderam ser encontrados nas residências dos entrevistados, na secretaria da entidade mantenedora das Escolas Adventistas em Santa Catarina e na escola pesquisada e por realizar entrevistas qualitativas semiestruturadas, elaboradas de acordo com a metodologia da história oral (TOURTIER-BONAZZI, 2006; ALBERTI, 2013). Para participarem das entrevistas individuais foram escolhidos quatro ex-alunos que viveram, presenciaram e participaram ativamente do processo de ensino e aprendizagem de línguas nessa escola durante o período de 1931 a 1944.

A seguir descreveremos o processo de constituição dos dados de pesquisa, onde relataremos o reconhecimento do campo de pesquisa e a coleta de dados documentais, a seleção dos entrevistados e os processos de elaboração e realização das entrevistas, efetuados conforme a metodologia da história oral.

3.2.1 Reconhecimento do campo de pesquisa e coleta documental

Ao partirmos inicialmente da ideia de buscar compreender como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem de línguas nas escolas de Santa Catarina no século XX, deparamo-nos com a existência de uma escola teuto-brasileira fundada em 1897, na comunidade de Gaspar Alto – município de Gaspar/SC – por imigrantes alemães pertencentes à denominação cristã dos Adventistas do Sétimo Dia. Cheguei ao conhecimento dessa escola por já ter trabalhado no escritório da

mantenedora das Escolas e Colégios Adventistas de Santa Catarina no período de 2003 a 2008, e, portanto, tinha acesso ao registro de todas as unidades de ensino da rede no Estado. Embora essa unidade esteja inativa atualmente, essa escola assumiu um papel de grande importância para a escolarização de imigrantes estrangeiros na região de Brusque, oferecendo aos filhos e descendentes de colonos estrangeiros o ensino elementar e uma educação baseada nos princípios e valores cristãos. Por ser a primeira escola denominacional da Rede Adventista de Ensino, uma rede que hoje conta com mais de 450 unidades de ensino em todo o Brasil – conforme mencionamos anteriormente ao delimitar o tema deste estudo –, optamos então por analisar o processo de ensino e aprendizagem de línguas nessa escola. A partir daí, surgiu a necessidade de se verificar a existência de dados e documentação que pudessem nos auxiliar na realização do estudo e na definição do recorte histórico da pesquisa.

Para isso, marcamos nossa primeira visita exploratória e informal à comunidade, a fim de efetuarmos um reconhecimento da escola, da comunidade e de seus sujeitos. Inicialmente visitamos o museu da escola e da igreja (estabelecida em 1896 pelos mesmos imigrantes fundadores da escola, como veremos no Capítulo 5), onde pudemos registrar através de fotografias alguns materiais antigos utilizados na escola, como as carteiras escolares utilizadas na época, o *Tafel* – uma lousa pequena usada pelos alunos como caderno para a realização de tarefas de casa – e algumas fotos antigas do primeiro professor da escola e de outros educadores que por ali passaram, deixando sua contribuição para a história daquela unidade escolar. Em seguida, nos dirigimos à unidade escolar, onde se encontravam os documentos e registros antigos da escola, e iniciamos então uma busca intensa por registros que pudessem nos auxiliar na constituição dos dados para a presente pesquisa. Dentre os documentos arquivados na escola foram encontrados: livros de frequência de 1939, 1941 e 1942, livro de matrícula de 1939, livro de registro de 1938 e livro contendo os registros de visitas do inspetor escolar e atas de exames finais de 1939. De acordo com o responsável pelo local e com a secretária da mantenedora da rede de escolas adventistas de Santa Catarina, esses são os documentos mais antigos da escola e não há conhecimento de registros anteriores (desde a sua fundação até 1938). Acreditamos, portanto, que foi somente a partir de 1938, quando houve por parte do Estado um interesse em fiscalizar as escolas de imigração em Santa Catarina que a escola passou a ser legalizada (ou seja, fazer parte dos registros oficiais/governamentais do

Estado de Santa Catarina) e, portanto passou a efetuar os devidos registros de seu funcionamento. Isso se deu porque foi a partir dessa época que o Governo passou a controlar o método e a política de ensino nessas escolas de imigração a fim de promover a assimilação dos imigrantes, conforme destacaremos no Capítulo 4.

Outro local que visitamos a fim de obter documentos referentes à escola, porém sem sucesso, foi o escritório da mantenedora da Rede de Escolas Adventistas em Santa Catarina, localizada no município de São José/SC. De acordo com a secretaria do Departamento de Educação da Instituição, os documentos da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, que passaram a ser arquivados pelo departamento na mantenedora, foram apenas os relatórios finais de datas mais recentes, como 1980, 1990, etc. De anos anteriores, não se tem conhecimento⁴².

Ainda como parte do reconhecimento do campo de pesquisa, visitamos quatro idosos ex-alunos da escola e estabelecemos, então, nosso primeiro contato com esses sujeitos. Na ocasião explicamos o propósito de nossa pesquisa e instauramos um primeiro diálogo sobre o ensino de línguas naquela escola. Através de conversa informal com esses sujeitos, obtivemos importantes esclarecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas e também sobre a proibição do uso da língua alemã e sobre os efeitos da campanha de nacionalização do ensino decretada pelo Governo em 1938, no ensino e uso da língua portuguesa. Por fazerem parte de uma comunidade teuto-brasileira, esses sujeitos apontaram indícios de sofrimento e de dificuldades no cumprimento da nova lei governamental, o que nos conduziu a uma ampliação de nosso objeto de pesquisa, de modo que passamos então a analisar não somente o ensino de línguas na escola, mas também os efeitos do discurso nacionalista na constituição desses sujeitos.

A partir dessa primeira visita à comunidade e do primeiro contato com os quatro ex-alunos da escola, definimos então o recorte histórico da pesquisa: de 1931 a 1944, abrangendo assim o período de frequência e permanência desses sujeitos na escola pesquisada. Acrescentamos ainda que, nessa primeira visita, coletamos também alguns materiais antigos da época encontrados nas residências desses sujeitos, como algumas fotografias, materiais de leitura, livros didáticos, boletim

⁴² Talvez seja possível encontrar documentos mais antigos da escola pesquisada no município de Taquari/RS, local para onde o “Colégio Superior” foi transferido em 1903, conforme veremos no Capítulo 5. Contudo, essa busca ficará como incentivo para pesquisa posterior em virtude do tempo limite de que dispomos para a conclusão deste estudo.

escolar e caderno de alfabetização, que serviram como *pontes de memória*⁴³ para a realização da entrevista temática individual semiestruturada.

Podemos registrar, então, que esta pesquisa constitui-se de dois momentos: esse primeiro momento de reconhecimento da escola e da comunidade e seus sujeitos e o segundo, a realização e gravação das entrevistas elaboradas de acordo com a metodologia da história oral. Assim, tais procedimentos promoveram o estabelecimento de uma relação de confiança entre pesquisador e pesquisado, conforme afirma Tourtier-Bonazzi (2006), pois, segundo a autora, ter um primeiro encontro com o sujeito, preparar a entrevista e voltar posteriormente para a realização da gravação são ações indispensáveis na construção dessa relação. Nas próximas seções veremos com mais detalhes como foram selecionados os sujeitos da pesquisa, o processo de elaboração das entrevistas e sua realização.

3.2.2 Seleção dos entrevistados

Nesta subseção apresentaremos os sujeitos que contribuíram com a nossa pesquisa. Antes, porém, é importante ressaltar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina e que todos os sujeitos participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim sendo, o estudo está de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Diante da finalidade da pesquisa qualitativa de “explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2002, p. 68), a seleção dos entrevistados deve objetivar maximizar as oportunidades de compreensão de diferentes pontos de vista sobre o tema em questão, declarados por diferentes membros de um meio social. Conforme Gaskell (2002), para que tal objetivo seja alcançado, é necessária a realização de no mínimo duas

⁴³ *Pontes de memória* ou *disparadores de memória* é um dos recursos utilizados pelo pesquisador de história oral para auxiliar o sujeito no processo de rememoração. Durante as entrevistas, o entrevistador utiliza alguns objetos que evocam de algum modo o passado do indivíduo, auxiliando-o assim no despertar da lembrança. A lista completa dos materiais utilizados nas entrevistas como pontes de memória encontra-se no anexo B desta dissertação.

entrevistas, uma vez que “é através do acúmulo de informações conseguidas a partir de um conjunto de entrevistas que podemos chegar a compreender os mundos da vida dentro de um grupo de entrevistados” (GASKELL, 2002, p. 72). A escolha dos entrevistados deve ser guiada pelos objetivos da pesquisa (ALBERTI, 2013) e ser realizada pelo pesquisador conforme sua “imaginação social”, não existindo um método específico para a seleção, conforme podemos observar na seguinte citação:

O objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista. Diferentemente da amostra do levantamento, onde a amostra probabilística pode ser aplicada na maioria dos casos, não existe um método para selecionar os entrevistados das investigações qualitativas. Aqui, devido ao fato de o número de entrevistados ser necessariamente pequeno, o pesquisador deve usar sua imaginação social científica para montar a seleção dos respondentes [sujeitos]. (GASKELL, 2002, p. 70).

Como parte da constituição dos dados de nossa pesquisa, optamos então por entrevistar os únicos três ex-alunos que ainda vivem na comunidade, e um que reside na cidade de Blumenau e de que temos conhecimento, aos quais atribuímos um nome fictício a fim de resguardar suas identidades e manter o caráter confidencial das considerações por eles fornecidas. Serão eles: Leni, de 82 anos, Eva, de 83 anos, Alberto, de 87 anos e Henry, de 91 anos. Por ocasião do nosso primeiro contato com esses idosos, todos foram muito receptivos à nossa visita e à nossa intenção de entrevistá-los posteriormente.

3.2.3 Elaboração das entrevistas pela metodologia da história oral

Com base no caráter sócio-histórico da pesquisa qualitativa, o pesquisador, ao utilizar-se da entrevista como método de geração de dados, deve estar ciente de que

A entrevista [...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação

experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, dependem de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. (FREITAS, M. T. A., 2002, p. 29).

Sobre a preparação e o planejamento das entrevistas, Gaskell (2002) menciona que a elaboração do roteiro de entrevista qualitativa semidirigida deve ser estruturada pelas finalidades e pelos objetivos da pesquisa, constituindo assim o *tópico guia* que orientará o diálogo entre entrevistador e entrevistado. A proposta do autor é que não sejam feitas perguntas padronizadas, do tipo “questionários” com perguntas fechadas, “cujos padrões lógicos rigidamente estruturados inibem de tal modo a memória que o ‘respondente’ [...] fica reduzido a respostas monossilábicas, ou muito curtas” (THOMPSON, 1992, p. 257), mas que sejam elaboradas questões abertas que levem o entrevistado a falar longamente sobre o assunto com suas próprias palavras e com tempo para refletir. Os *tópicos guias* funcionarão apenas como um lembrete para o entrevistador na condução do diálogo. A linguagem utilizada nas questões também deve ser observada, procurando-se adaptá-la à realidade linguística dos respondentes (sujeitos) através da utilização de um vocabulário simples, direto e de fácil compreensão, com termos familiares e adequados ao entrevistado (THOMPSON, 1992; GASKELL, 2002).

Ainda sobre a elaboração das perguntas nas entrevistas semidirigidas, Goldenberg (2013) ressalta o cuidado que o pesquisador deve ter para não ir além do que se pode perguntar ao sujeito participante e também não ficar aquém, devendo o pesquisador alcançar um ponto de equilíbrio na formulação das questões: “o pesquisador deve elaborar um roteiro de questões claras, simples e diretas, para não se perder em temas que não interessam ao seu objetivo.” (GOLDENBERG, 2013, p. 56).

A postura do entrevistador frente às respostas dos sujeitos é também de fundamental importância para o sucesso na condução do diálogo e na geração dos dados da pesquisa. Segundo Tourtier-Bonazzi (2006),

O entrevistador deve antes de mais nada saber guardar silêncio, aprender a ouvir [...]. Deve adaptar-se à psicologia da testemunha, respeitá-la, estar disposto a tomar pacientemente a conversa, suscitar a recordação através de um questionamento discreto se a testemunha for pouco loquaz, orientá-la sem precipitação, não a impedindo de perder-se em digressões, caso ela o seja em demasia, repetir em voz alta suas palavras se estas não forem claramente audíveis, procurar não falar ao mesmo tempo que ela, não insistir quando evita uma recordação dolorosa, não se precipitar em perguntar de novo porque as recordações precisam às vezes de um tempo para vir a tona, repetir a mesma pergunta de diferentes maneiras para tentar vencer resistências... (TOURTIER-BONAZZI, 2006, p. 234).

Para Gaskell (2002), o entrevistador deve estar atento e interessado no que o entrevistado diz, encorajando-o sempre com o olhar, com o balançar da cabeça em sinal afirmativo e com outros reforços, e assim declara:

[...] o entrevistado possui o papel central no palco. É a sua construção pessoal do passado. No decurso de tal entrevista, é fascinante ouvir a narrativa em construção: alguns dos elementos são muito bem lembrados, mas detalhes e interpretações falados podem até mesmo surpreender o próprio entrevistado. Talvez seja apenas falando que nós podemos saber o que pensamos. (GASKELL, 2002, p. 75).

Além disso, ao fazer as perguntas ao entrevistado, o entrevistador deve deixá-lo à vontade, mostrando-se tranquilo e encorajando-o verbalmente. Deverá “sondar cuidadosamente mais detalhes do que aqueles que o entrevistado pode oferecer em uma primeira resposta à pergunta” (GASKELL, 2002, p. 72) e precisa ser capaz de avançar no tema formulando outras questões, na medida em que a entrevista acontece. Além disso,

[...] o entrevistador necessita ter as perguntas na memória, conferindo ocasionalmente o tópico guia, mas o foco da atenção deve estar na escuta e entendimento do que está sendo dito. É importante dar ao entrevistado tempo para pensar, e por isso as pausas não devem ser preenchidas com outras perguntas. (GASKELL, 2002, p. 83).

Paul Thompson (1992), em sua obra *A voz do passado*, menciona que para se obter sucesso na tarefa de entrevistar é preciso habilidade, “interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e ouvir.” (THOMPSON, 1992, p. 254), sendo consideradas essas qualidades essenciais na atividade de entrevistar. Na ótica desse autor, o pesquisador realiza a entrevista para aprender; para

sentar-se ao pé de outros [...]que sabem mais a respeito de alguma coisa. A reconstrução da história, torna-se ela mesma, um processo de colaboração muito mais amplo, em que não-profissionais devem desempenhar um papel crucial. (THOMPSON, 1992, p. 32-33).

Em se tratando de entrevistas com idosos, que é o nosso caso, concordamos com Tourtier-Bonazzi (2006) quando sugere alguns cuidados adicionais na entrevista com sujeitos idosos. Segundo a autora, nesses casos “é preciso levar em conta o cansaço da testemunha, limitar o tempo das entrevistas e evitar perguntas excessivamente meticulosas do ponto de vista cronológico. Pode acontecer que, decepcionada por não poder responder, a testemunha se perturbe e interrompa ou abrevie a entrevista.” (TOURTIER-BONAZZI, 2006, p. 233).

Ao elaborarmos nosso roteiro guia para a realização das entrevistas pretendemos com que os sujeitos ex-alunos da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto nos apontassem em seus enunciados pontos de vista sobre o ensino e a aprendizagem de línguas enquanto instrumento de materialização das políticas de nacionalização nessa escola e assim, a partir desses enunciados, considerar as consequências dessas políticas na constituição desses sujeitos. Dessa forma, para a elaboração das questões não somente nos amparamos na

metodologia da pesquisa/entrevista qualitativa aqui exposta, como também buscamos subsídios na metodologia da história oral.

Por constituir-se em um instrumento de pesquisa em que o pesquisador utiliza-se de fontes orais para reconstruir o passado (THOMPSON, 1992), a história oral vem expandindo sua atuação como proposta metodológica na realização de diferentes pesquisas, não somente entre os historiadores, mas também em outras disciplinas sociais (LOZANO, 2006). Pesquisas interessadas em resgatar ou reconstituir a memória social utilizam-se desse método por consistir este num importante recurso para a restauração e preservação do passado. S. M. Freitas (1992), no prefácio à edição brasileira do livro *A voz do passado – história oral*, de Thompson (1992), ressalta essa participação da história oral nas diferentes disciplinas e salienta a importância de tal opção metodológica na preservação da própria memória nacional:

A história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos. (FREITAS, S. M., 1992, p. 17).

No entendimento de Amado e Ferreira (2006), a história oral constitui-se em *estabelecer e ordenar* as ações do pesquisador:

[...] a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho – funcionando como ponte entre teoria e prática. Esse é o terreno da história oral [...]. (AMADO; FERREIRA, 2006, p. xvi).

Nessa concepção, a história oral opera como um meio de que o pesquisador se utiliza para a realização de seu trabalho. Essa visão

também é compartilhada por Alberti (2013, p. 24), ao definir a história oral como um “método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos [...] como forma de se aproximar do objeto de estudo.”. Lozano (2006), porém, vai mais além ao conceber a história oral não apenas como um procedimento de pesquisa, com técnicas de entrevistas e ações de arquivamento oral, ou um roteiro para a transcrição da oralidade. Segundo ele, a história oral

[...] é antes um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações *qualitativas* de processos históricos-sociais. Para isso, conta com métodos e técnicas precisas, em que a constituição de fontes e arquivos orais desempenha um papel importante. Dessa forma, a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na *visão e versão* que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais. (LOZANO, 2006, p. 16, grifos do autor).

Dessa forma, a história oral permite ao pesquisador compreender e interpretar qualitativamente determinada realidade social por meio das fontes orais⁴⁴. Tais fontes são, portanto, a *matéria prima* do pesquisador, que se empenha em organizar os temas e formular as questões a fim de gerar, através da realização das entrevistas, discursos orais de experiências de vida de sujeitos participantes da pesquisa. Na perspectiva de Friedeman (2010, p.60, grifos do autor), esses sujeitos “não são tratados apenas como *fontes*, mas compreendidos como *sujeitos vividos* que possuem experiências a serem partilhadas com o pesquisador, que, por sua vez, também tem sua experiência enriquecida.”. Assim, na metodologia da história oral, o compartilhar de experiências sociais vividas no passado pelo pesquisado dá-se através do diálogo que se estabelece entre este e o pesquisador, sendo tal

⁴⁴ Voldman (2006, p. 36) define *fonte oral* como sendo “o material recolhido por um historiador para as necessidades de sua pesquisa, em função de suas hipóteses e do tipo de informações que lhe pareça necessário possuir.”.

interlocução a fonte originária dos documentos orais – as entrevistas⁴⁵ (AMADO; FERREIRA, 2006).

Por tratar-se de testemunhos falados de vidas individuais, a natureza da história oral é marcada subjetivamente. Cada indivíduo tem a sua versão e a sua forma de reconstruir o passado. Cada sujeito tem suas impressões pessoais e únicas do vivido, e o modo como olham para trás e enxergam os fatos do passado é essencialmente pessoal, uma vez que, como Bakhtin (1993 [1920/1924]) diz, cada sujeito é único e ocupa um lugar único no mundo. Além disso, o relativo acabamento de hoje do sujeito não é o mesmo de ontem, pois o sujeito interagiu com outros discursos, de outros sujeitos.

Alberti (2013, p. 31) destaca que “o processo de recordação de algum acontecimento ou alguma impressão varia de pessoa para pessoa, conforme a importância que se imprime a esse acontecimento no momento em que ocorre e no(s) momento(s) em que é recordado.” Para Cruikshank (2006, p. 156), essa subjetividade caracteriza-se como uma das grandes virtudes da história oral, pois “fatos pinçados aqui e ali nas histórias de vida dão ensejo a percepções de como um modo de entender o passado é reconstruído, processado e integrado à vida de uma pessoa.”

A subjetividade constitui, portanto, uma propriedade característica da história oral em virtude da íntima relação que se estabelece entre a subjetividade e a memória no interior dessa metodologia de pesquisa. Portelli (1997) apresenta tal relação ao afirmar que

⁴⁵ Neste estudo em que nos utilizamos da história oral como método de pesquisa, atribuímos às entrevistas o status de *documento*, mas o fazemos – em concordância com Alberti (2013) – nas prerrogativas de que aquilo que documentamos não é o passado como de fato ocorreu, mas sim, como este foi interpretado e compreendido pelo sujeito em outro momento sócio-histórico. Segundo a autora, “a entrevista de história oral – seu registro gravado ou transcrito – documenta uma visão do passado. Isso pressupõe que essa visão e a comparação entre diferentes visões tenham passado a ser relevantes para estudos na área das ciências humanas. Trata-se de ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado por meio do estudo aprofundado de experiências e visões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular mediante a análise comparativa de diferentes testemunhos, e de tomar as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações.” (ALBERTI, 2013, p. 26).

A essencialidade do indivíduo é salientada pelo fato de História Oral dizer respeito a versões do passado, ou seja, à memória. Ainda que esta seja sempre moldada de diversas formas pelo meio social, em última análise, o ato e a arte de lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoais. A memória pode existir em elaborações socialmente estruturadas, mas apenas os seres humanos são capazes de guardar lembranças. (PORTELLI, 1997, p. 16).

Nas palavras de Alberti (2013, p. 31), “A história oral privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu.”. De fato, a memória é a base da fonte oral, pois é através dela que o indivíduo reconstrói e interpreta o passado, utilizando-se de seu próprio modo para falar, para selecionar as palavras, para ordenar os fatos, destacar certos acontecimentos e menosprezar outros (THOMPSON, 1992). Além disso, ao rememorar, o sujeito evoca um passado que é percebido pela *sua perspectiva do presente* e marcado pelo meio social (LANG, 1996). Portelli (1997), ao conceber a memória como um elemento constituinte da história oral, atribui o caráter social à memória, mas também enfatiza a impossibilidade de igualdade das lembranças, uma vez que a memória é, acima de tudo, um processo individual:

Se considerarmos a memória um processo, e não um depósito de dados, poderemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tornando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas. A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais. (PORTELLI, 1997, p. 16).

Assim, na memória social, um mesmo acontecimento pode ser interpretado e lembrado conforme o horizonte apreciativo e avaliativo

de cada indivíduo, pois memória social é uma avaliação social do passado. Bakhtin (2011 [1979]) postula o conjunto de valorizações como axiologias e atribui essa propriedade discursiva à linguagem ao focalizar a dimensão social do enunciado. Segundo a perspectiva bakhtiniana, “a palavra é assinalada pelo horizonte social/axiológico de uma dada época e de um dado grupo social, pois os valores e as crenças, os costumes de cada época e de cada grupo social se diferenciam.” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 61). Assim, cada pessoa por constituir-se socialmente, é também um sujeito singular e, como tal, possui suas crenças individuais, seus valores e costumes que influenciam a sua forma de enxergar e reconstruir o passado. As impressões registradas na memória sobre os fatos vividos são pessoais e determinadas pelo horizonte axiológico de cada indivíduo. Segundo M. T. A. Freitas (2002), para Bakhtin “cada pessoa tem um certo horizonte social definido e estabelecido que orienta a sua compreensão e que o coloca diante de seu interlocutor com uma forma própria de relacionamento. A partir dessa situação social, do lugar em que situa, é que constrói suas deduções, suas motivações e apreciações.” (FREITAS, M. T. A., 2002, p. 29).

Assim, cabe ao pesquisador considerar o valor e a importância de cada indivíduo como um sujeito único, portador de um conjunto de valores e de um potencial de reminiscência que deve ser respeitado e atenciosamente ouvido, tendo sempre a consciência de que cada depoimento é único e importante, mesmo que se trate do mesmo tema, ou que diferentes sujeitos lembrem-se dos mesmos fatos, pois cada lembrança é diferente, exclusiva e enriquece a experiência do pesquisador.

A entrevista de história oral é, portanto, “uma construção e interpretação do passado atualizada através da linguagem falada” (ALBERTI, 2013, p. 32) e o principal recurso utilizado pelo pesquisador para encontrar, ou recuperar o que não tenha encontrado em documentos escritos, uma vez que os depoimentos orais fornecem impressões particulares sobre fatos ocorridos, esclarecimentos sobre acontecimentos talvez nunca antes observados, etc.

Ao utilizarmos a história oral como metodologia, é necessário distinguir pelo menos duas de suas modalidades: a *história oral de vida* e a *história oral temática*. A primeira modalidade caracteriza-se pela narrativa de vida de uma pessoa, sendo que “nela o depoente tem liberdade de narrar sua trajetória de vida, revelando ou ocultando fatos, impressões ou pessoas.” (GAERTNER, 2004, p. 157). Por sua vez, na

história oral temática – modalidade da qual fazemos uso nesta pesquisa – o depoente é solicitado a falar sobre um assunto específico. Garnica (2003), em seu artigo *História oral e a educação matemática: de um inventário a uma regulação*, assim define esta modalidade:

O trabalho com História Oral Temática, ainda que, como na História de Vida, pautado nos depoimentos orais recolhidos de pessoas particularmente significativas para o problema focado pelo pesquisador, centra-se mais em um conjunto limitado de temas. Pretende-se reconstituir “aspectos” da vida dos entrevistados: pretende-se auscultar partes de experiências de vida, recortes previamente selecionados pelo pesquisador. Certamente que, dada a atmosfera em que se espera transcorra a entrevista, fatos que deslizem para fora do campo temático previamente definido pelo pesquisador são também considerados, mas não terão, necessariamente, papel decisivo na interpretação da narrativa colhida. (GARNICA, 2003, p. 18).

Dessa forma, a elaboração do roteiro das entrevistas utilizado para se gerar os depoimentos desta pesquisa foi realizada de acordo com as indicações que envolvem o planejamento para a prática desse instrumento de pesquisa. Considerando as orientações práticas de Alberti (2013) para a elaboração de entrevistas temáticas em história oral, o roteiro utilizado nesta pesquisa foi elaborado da seguinte maneira: inicialmente estabelecemos um roteiro geral contendo algumas informações do que já sabíamos sobre a escola pesquisada e os principais acontecimentos históricos, sociais e políticos ocorridos durante o período histórico de análise (1931-1944) e que eram relevantes em relação aos objetivos do presente estudo. O roteiro geral permitiu-nos ter uma visão abrangente do cenário social, político e ideológico do objeto de estudo e do que se necessitaria saber através das entrevistas. O que já sabíamos a respeito da escola foi originado por ocasião da primeira visita à comunidade e do que lemos previamente a respeito do funcionamento dessa unidade escolar. Assim, partimos para a elaboração do roteiro individual. Dada a importância de se considerar os dados biográficos do depoente tanto na entrevista de história de vida quanto na temática (ALBERTI, 2013), formulamos inicialmente tópicos de abrangência familiar e biográfica. Conforme mencionamos

anteriormente, ao estabelecermos o primeiro contato com os entrevistados por ocasião da visita de reconhecimento dos sujeitos da pesquisa, os dados provenientes desse primeiro diálogo também serviram de subsídios para a elaboração do roteiro individual, uma vez que cada participante da pesquisa é portador de uma trajetória única e exclusiva de experiências de vida. Ainda que os quatro participantes deste estudo tenham estudado na mesma escola, o fizeram em períodos distintos e viveram experiências particulares e exclusivas que lhes imprimiram na consciência determinadas impressões e valorações; impressões estas que procuramos auscultar reenunciadas pelos sujeitos por ocasião da realização das entrevistas. Assim, para cada indivíduo, organizamos as questões de acordo com o roteiro geral e com o que sabíamos sobre suas trajetórias de vida dentro do contexto social e temático que pretendíamos abordar. A elaboração final deu-se em virtude do cruzamento feito entre o roteiro geral e o individual, estabelecendo assim um cruzamento entre o que há de particular a cada sujeito e o que há de geral e comum a todos os sujeitos (ALBERTI, 2013).

Segundo a metodologia da história oral, o roteiro das entrevistas deve servir para orientar o pesquisador na condução da entrevista, mas não necessariamente precisa ser seguida a ordem cronológica, ou exigir que o mesmo seja respondido à risca. A função do pesquisador é ajudar o entrevistado a se lembrar, estimulando-o para isso. Nas palavras de Alberti (2013, p. 180), “o roteiro nos ajuda a conduzir a entrevista, a não se esquecer de perguntar algumas coisas, mas não é uma camisa de força.”. Além disso, embora o roteiro seja elaborado previamente à realização das entrevistas, o mesmo pode sofrer mudanças no decorrer do seu processo de realização, pois outros temas importantes podem aparecer durante a entrevista, devendo esses ser acrescentados ao roteiro. Os roteiros das entrevistas encontram-se no anexo A desta dissertação.

3.2.4 Realização das entrevistas

Após elaborarmos o roteiro das entrevistas e selecionarmos os materiais que serviriam como *pontes de memória*, partimos então para a próxima etapa da pesquisa: realizar as gravações das entrevistas. Na data previamente agendada, fomos até às residências dos sujeitos participantes desse estudo e efetuamos as gravações. Antes, porém, de iniciarmos a realização das entrevistas buscamos escolher um lugar

agradável, confortável e silencioso dentro da própria residência dos entrevistados a fim de que a gravação não sofresse maiores interferências sonoras que pudessem porventura vir a prejudicar a compreensibilidade no momento da realização das transcrições.

Buscamos, com a entrevista, estabelecer um diálogo semidirigido em que a interação entre pesquisador e pesquisado ocorresse de forma tranquila, sempre respeitando os limites da lembrança de cada participante e o tempo necessário de cada um para atingir o resgate da sua memória (TOURTIER-BONAZZI, 2006). Além disso, ao fazer as perguntas aos entrevistados procuramos deixá-los à vontade para responderem ou não, sempre demonstrando compreensão e simpatia pelas considerações por eles fornecidas, dando primazia para o ouvir em detrimento do falar (THOMPSON, 1992). Por se tratar de idosos também cuidamos em não estender demais a entrevista, a fim de resguardá-los de excessivo esforço mental.

As entrevistas foram realizadas na seguinte ordem: no período da manhã entrevistamos primeiramente a participante Eva, em seguida o senhor Alberto e no período vespertino prosseguimos com a gravação dos depoimentos da senhora Leni e do participante Henry. Todos se mostraram bem receptivos em contribuir com nossa pesquisa e felizes por poderem compartilhar suas memórias; memórias estas que despertaram em seus autores sentimentos escondidos e que deram voz a quem até então permanecia em silêncio sobre determinados fatos e experiências vividos no passado.

Embora as perguntas dirigidas aos entrevistados tenham sido semelhantes – uma vez que nossa intenção foi a de receber o máximo possível de informações sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto enquanto instrumento de materialização das políticas nacionalizadoras nessa escola e sobre os efeitos dessas políticas na constituição desses sujeitos – as respostas, apesar de análogas, revelaram o processo individual de memória de cada participante, pois, como afirma Portelli (1997), as lembranças de duas pessoas sobre um mesmo fato jamais são exatamente iguais. Como visto anteriormente, a lembrança carrega em seu conteúdo impressões que são determinadas pelo horizonte axiológico específico e próprio de cada indivíduo. Assim, ao verbalizar as lembranças, cada sujeito participante produziu enunciados determinados pela sua visão de mundo, pelos seus juízos de valor e por suas emoções, utilizando-se dos recursos linguísticos para materializar seu projeto discursivo (BAKHITIN, 2011 [1979]).

Gostaríamos, no entanto, de registrar alguns limites que os entrevistados encontraram ao contarem oralmente suas memórias. Os limites do corpo, atingido pela força da idade, foram sentidos na voz, um tanto deficitária, às vezes. A memória também, já alvejada por tantas vivências, ocasionalmente lhes “pregava uma peça”, e assim que percebiam, tentavam rapidamente refazer a fala. No entanto, outras vezes prosseguiram sem desfazer a incoerência resultante do lapso da lembrança obscura. Apesar dessas limitações, todo o mérito de reminiscência envolvido neste estudo precisa ser atribuído a estas quatro vozes, que, por meio da oportunidade a elas concedida, ampliaram a compreensão de uma história até então esquecida.

3.2.5 A constituição dos sujeitos participantes da pesquisa e seus contextos familiares

Nesta subseção, apresentaremos a constituição subjetiva e familiar daqueles que contribuíram com nosso estudo, pois acreditamos que para melhor compreensão da análise dos discursos orais – e, portanto, das falas dos sujeitos, é importante o conhecimento dos seus dados pessoais e do contexto familiar e social que constituiu cada sujeito participante desta pesquisa. Esses dados foram obtidos na introdução de cada entrevista através da realização de perguntas de cunho pessoal, acadêmico e familiar. Apresentaremos os sujeitos de acordo com a ordem alfabética de seus nomes fictícios.

Alberto, de 87 anos, é viúvo, tem dois filhos e nasceu em 12 de março de 1927, em Gaspar Alto/SC, onde mora atualmente com a filha. Estudou somente até o terceiro ano do ensino primário na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, nos anos de 1937 a 1940⁴⁶, sendo esta a única escola que frequentou. É Adventista do Sétimo Dia e tem como língua materna o alemão. Seus pais, também naturais de Gaspar Alto/SC, não tinham estudo e sabiam ler alemão muito pouco e português, nada. Seu pai era agricultor e sua mãe, dona de casa e produtora de produtos coloniais (queijo e nata). Seus avós, embora descendentes de imigrantes alemães, já nasceram também no Brasil, não

⁴⁶ O período em que Alberto estudou na escola pesquisada corresponde aos seguintes anos do ensino primário: 1937: ensino somente em/do alemão sem nível de escolaridade estabelecido; 1938: 1º ano (ensino somente em/do português); 1939: 2º ano (ensino somente em/do português); 1940: 3º ano (ensino somente em/do português).

tendo conhecimento, portanto, do(s) antecedente(s) da família que imigraram diretamente da Alemanha para cá.

Eva, de 83 anos, é solteira, não tem filhos e nasceu em 25 de abril de 1931, em Gaspar Alto/SC, no mesmo lugar onde mora até hoje. Estudou até o quarto ano do ensino primário na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, nos anos de 1939 a 1943⁴⁷, sendo esta também a única escola que frequentou. Pertence à denominação Adventista do Sétimo Dia e possui a língua alemã como sua língua materna. Seus pais, também naturais de Gaspar Alto/SC, sabiam ler e escrever apenas em língua alemã e trabalhavam como lavradores. Seu bisavô materno, Guilherme Belz – fundador da primeira igreja e da primeira Escola Adventista do Brasil⁴⁸ – veio como imigrante para o Brasil quando seu avô, Reinhold Belz tinha 13/14 anos (?).

Henry, de 91 anos, é viúvo, teve dois filhos, sendo um já falecido e uma filha com quem mora atualmente. Nasceu em 13 de junho de 1923 em Gaspar Alto/SC. Estudou na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto nos anos de 1931 a 1936/1937 (?)⁴⁹ na época em que o ensino era ministrado somente em língua alemã. Segundo seu depoimento, nessa época a escola não era seriada, ou seja, não existia separação por anos de escolaridade. As crianças iam para a escola para aprender a ler e escrever (em alemão) e realizar operações matemáticas

⁴⁷ O período em que Eva estudou na escola pesquisada corresponde aos seguintes anos do ensino primário: 1939: 1º ano; 1940: 2º ano; 1941: repetição do 2º ano, em virtude da mudança de professora – de uma bilíngue falante de alemão e português para outra monolíngue que falava, compreendia e ensinava somente língua portuguesa (veremos mais detalhes dessa repetição quando tratarmos da análise dos dados propriamente dita); 1942: 3º ano; 1943: 4º ano.

⁴⁸ Guilherme Belz é considerado o grande pioneiro da rede educacional Adventista aqui no Brasil e seu nome é constantemente lembrado como o precursor da rede de Escolas e Colégios desta denominação hoje espalhados pelo país. No Capítulo 5 apresentaremos com mais detalhes como se deu o processo de implantação da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto – a primeira escola da rede Adventista no Brasil –, esclarecendo assim a importância desse imigrante na história da escola pesquisada.

⁴⁹ Durante o período em que Henry estudou na escola pesquisada não havia níveis de ensino. Segundo seu relato durante os seis/sete (?) anos que permaneceu na escola, apenas buscava-se oferecer a educação religiosa e alfabetizar as crianças a fim de terem condições básicas de realizar operações matemáticas básicas, e de ler e escrever em sua língua materna, o alemão.

básicas⁵⁰. A separação por anos somente passou a existir a partir de 1938, quando, por ocasião das visitas do inspetor escolar, os professores passaram a realizar os registros de frequência, matrícula, etc. É Adventista do Sétimo Dia e tem a língua alemã como língua materna. Seus pais, também naturais de Gaspar Alto/SC, trabalhavam como lavradores. Assim como Eva, é bisneto do imigrante alemão Guilherme Belz, e neto de Reinhold Belz. Seu pai Edmund Belz era irmão de Elza Belz, mãe da ex-aluna Eva. Henry e Eva são, portanto, primos.

Leni, de 82 anos, é divorciada, não tem filhos e nasceu em 09 de maio de 1932, em Gaspar Alto/SC, na mesma casa onde mora atualmente. Estudou até o quinto ano, sendo os quatro primeiros anos do ensino primário realizados na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto no período de 1940 a 1944⁵¹ e o quinto ano em uma escola (?) de Gaspar. É Adventista do Sétimo Dia e tem a língua alemã como língua materna. Seus pais, também naturais de Gaspar Alto/SC, eram falantes de língua alemã e sabiam ler e escrever somente nessa língua. É irmã de Henry e, portanto, também bisneta do imigrante alemão Guilherme Belz.

3.3 OS PLANOS DE ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA – ANÁLISE DO DISCURSO

Conforme visto na seção 3.2 *A constituição dos dados da pesquisa*, os dados com os quais trabalhamos ao longo deste estudo sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto foram constituídos através de duas fontes: fontes documentais (ou escritas) e fontes orais. Assim, para melhor compreensão do processo de análise dessas fontes, consideramos importante apresentá-las aqui de forma mais detalhada, delineando também a abordagem metodológica de análise do discurso utilizada no estudo das mesmas.

As fontes documentais coletadas nos arquivos e no museu da escola e também na residência dos sujeitos da pesquisa foram:

⁵⁰ Consideramos nesta dissertação como *operações matemáticas básicas* as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.

⁵¹ O período em que Leni estudou na escola pesquisada corresponde aos seguintes anos do ensino primário: 1940: 1º ano; 1941: repetição do 1º ano, em virtude da mudança de professora (mesmo caso Eva); 1942: 2º ano; 1943: 3º ano; 1944: 4º ano.

- Livros de chamada de 1939, 1940, 1941 e 1942;
- Livro de matrícula de 1939;
- Livro de registro de 1938;
- Livro de registro de atas de exames finais e de visitas do inspetor escolar ocorridas no período de 1938 a 1943;
- Caderno de caligrafia;
- Boletim escolar do primeiro ano de 1939;
- Livros de leitura utilizados nas aulas de ensino de língua alemã e de língua portuguesa;
- Livro de gramática utilizado para o ensino da língua portuguesa;
- *Cartilha Popular* utilizada para a alfabetização;
- Foto do primeiro professor da escola;
- Foto do primeiro prédio construído para o funcionamento da escola por ocasião de sua fundação;
- Foto do prédio escolar em que os sujeitos participantes desta pesquisa estudaram.

As fontes orais se constituem das transcrições⁵² das entrevistas realizadas com os ex-alunos da escola pesquisada.

Investigar o discurso de uma época sobre o ensino e aprendizagem de línguas tendo como pano teórico-metodológico a perspectiva dialógica, social e histórica da linguagem, é o que caracteriza a análise dos dados dessa pesquisa. Sob a ótica da abordagem dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2011 [1979]; BAKHTIN, 2010 [1929]; BRAIT, 2008b), as entrevistas são entendidas aqui como enunciados produzidos por sujeitos dialógicos (pesquisadora e ex-alunos), cujas interpretações são inferidas a partir do contexto social e histórico em que estes sujeitos reais estão inseridos. Assim, as relações de trocas e de contato entre a palavra do pesquisador e a do pesquisado são o que determina tanto a produção como a compreensão dos sentidos.

Conforme visto no Capítulo 2, onde discutimos as contribuições da teoria bakhtiniana para a análise do discurso, Bakhtin e os outros membros do Círculo não propõem uma teoria fechada e aplicável para a análise discursiva. Contudo, o conjunto de obras do Círculo contribuiu grandemente para o surgimento de uma Análise ou Teoria Dialógica do

⁵² As transcrições das entrevistas foram feitas pela própria pesquisadora e realizadas tal como obtidas no fluxo da fala dos narradores.

Discurso (ADD), da qual nos apropriamos para a realização deste estudo em Linguística Aplicada. Nas palavras de Brait,

As contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada, constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a *postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico. (BRAIT, 2008b, p. 29, grifos da autora).

Ao lançarmos o olhar para o conceito bakhtiniano de *Discurso* (discutido na subseção 2.1.2), vimos que o Círculo propõe para o estudo do discurso uma investigação que se realize não somente a partir de um ponto de vista interno da língua, mas também da perspectiva externa da linguagem, atentando para os aspectos extralinguísticos (social, histórico e ideológico) envolvidos na produção discursiva (BAKHTIN, 2010 [1929]). Essa é a razão de apresentarmos o próximo capítulo (Capítulo 4), cujo objetivo será discutir esses aspectos extralinguísticos que compõem as condições de produção discursiva das memórias dos sujeitos participantes dessa pesquisa. Brait (2008b) enfatiza que excluir um desses dois pólos (ponto de vista interno e externo da linguagem) é o mesmo que destruir o ponto de vista dialógico que constitui a própria linguagem. Assim, segundo a autora, a ADD consiste em:

[...] observar a linguagem não apenas no que ela tem de sistemático, abstrato, invariável, ou por outro lado, no que de fato tem de individual e absolutamente variável e criativo, mas de observá-la em uso, na combinatória dessas duas dimensões, como uma forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens. (BRAIT, 2008b, p.22).

Logo, nesse tipo de análise a linguagem é considerada como sendo o resultado combinatório de elementos internos e externos da língua que, motivados pelo juízo de valor dos sujeitos falantes e pelo contexto de produção da enunciação, são organizados e emitidos na forma de enunciados concretos em um determinado ambiente histórico e social. Dessa forma, na ADD o contexto de produção decorrente da interação é o elemento chave para a compreensão dos enunciados.

Outro aspecto da ADD que gostaríamos de destacar é que nela não se aplicam conceitos ou categorias prévias para obtenção da compreensão do discurso, pois, nesse tipo de análise, tal compreensão é apreendida através das próprias manifestações discursivas, deixando que elas mesmas revelem sua maneira de produzir sentido. Assim, a ADD é sempre realizada levando-se em conta a interação como um processo dialógico entre sujeitos, em nosso caso, pesquisadora e ex-alunos participantes da pesquisa.

Ao lidarmos com os dados na busca por regularidades a partir dos mesmos, procuramos, em todos os momentos, conservar a perspectiva bakhtiniana: dialogar com os dados sem excluir nenhuma possibilidade de análise, mantendo a participação ativa da pesquisadora no processo de pesquisa (BAKHTIN, 2011 [1979]), pois, como vimos na seção 3.1, Bakhtin (2011 [1979]) considera o pesquisador de ciências humanas não como um simples observador das interações discursivas, mas como um participante ativo do diálogo e, portanto do próprio estudo.

Em síntese, neste estudo, analisamos o discurso sobre o ensino de línguas. Como objeto de análise temos os discursos escritos provenientes de documentos e registros da época (de acordo com o recorte temporal aqui delimitado), dos materiais de ensino de línguas (livros de leitura, gramática e *cartilha*) e também os discursos orais dos sujeitos participantes da pesquisa. Nosso objetivo, ao analisar esses discursos, foi verificar como se constituiu o ensino e a aprendizagem de línguas na escola em que estudaram os sujeitos dessa pesquisa enquanto instrumento de materialização das políticas de nacionalização do ensino, especialmente da segunda política, nessa escola no período de 1931 a 1944, considerando as consequências dessas políticas na constituição dos sujeitos participantes da pesquisa (ex-alunos da escola).

Conforme mencionamos na introdução, a apresentação da análise e interpretação dos dados desenvolvidos no Capítulo 5 estão divididos em dois planos, sendo que, no primeiro plano, apresentado na seção 5.1, estabelecemos uma breve retrospectiva histórica da escola pesquisada e

da comunidade religiosa a qual ela está veiculada, refletindo, assim, sobre a relação existente entre a escola e a igreja como mecanismo de autoconservação da colônia. Esse primeiro plano, juntamente com o Capítulo 4, apresentado a seguir, serviram como base da configuração sócio-histórica para a análise dos discursos orais e escritos, que constitui o segundo plano, apresentado na seção 5.2. Uma vez que o sujeito (autor do enunciado) é constituído socialmente e historicamente (BAKHTIN, 2001 [1927]) esses dois planos analíticos foram constantemente postos em diálogo e integrados durante o processo de observação e análise dos dados.

4 A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA CATARINENSE NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: A PRIMEIRA E A SEGUNDA CAMPANHAS DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO

Neste capítulo, abordamos alguns aspectos da educação primária em Santa Catarina, mais especificamente sobre a primeira e a segunda campanhas de nacionalização do ensino, que caracterizaram a situação político-educacional do Estado na primeira metade do século XX. Tratamos ainda sobre o ensino de língua portuguesa na região de Blumenau, uma vez que Gaspar – cidade na qual foi estabelecida a escola objeto desse estudo –, antes de sua emancipação em 1934, pertencia ao município de Blumenau. Esses estudos constituem a situação social e educacional ampla em que viveram os sujeitos da pesquisa, e lançar um olhar ao horizonte social e às ideologias da época é necessário, pois auxiliará na compreensão da relação entre o discurso do sujeito, como enunciado, e o cenário ideológico e social que engendram e significam esse discurso.

Durante a primeira e segunda repúblicas, o ensino no Brasil foi palco de inúmeras reformas educacionais. Isso se deu em virtude dos novos valores políticos e sociais que a proclamação da República, em 1889, originou. Nesse período, oferecer acesso à educação para a população tornou-se objeto de interesse e atenção do Governo, conforme podemos observar na citação de Fiori (1991), de que a instrução “passou, então, a ser encarada como um dos fatores da própria eficiência da nova ordem política, despertando a preocupação dos governos para o problema da democratização do ensino.” (FIORI, 1991, p. 77). Dessa forma, começa a brotar a ideia da popularização/democratização do ensino no país, a fim de oferecer o acesso à educação para a população⁵³.

Segundo a interpretação de Fiori (1991) acerca dessa realidade nacional, as escolas que havia em Santa Catarina, nos primeiros tempos da República, possuíam espaço físico inadequado e falta de mobiliário. No entanto, para esta autora, o maior problema era a ausência de formação de boa parte dos professores. A falta de acompanhamento

⁵³ Vale lembrar que no primeiro censo oficial do Brasil, realizado em 1872, a taxa de analfabetismo no país era de 82,3% para as pessoas de cinco anos ou mais (FERRARO (FERRARI), 1985, p. 45). Esses índices mostram claramente a falta de acesso da população à educação formal. E mais, quando se fala de democratização, do acesso à escola para toda a população, esse processo vai acontecer somente na última metade do século XX.

quanto ao método e ao programa de ensino empregado nas escolas e a falta de habilitação dos docentes para a função, segundo ela, agravavam por demais a situação educacional catarinense nesse período. Apesar disso, o número de unidades escolares e de alunos crescia com o passar dos anos⁵⁴, pois o Governo, preocupado em oferecer acesso à escola ao maior número possível de crianças e adolescentes, preocupava-se mais com a abertura de escolas do que com o ensino que nelas eram ministrado.

Em 1911, sob o governo estadual de Vidal Ramos, ocorreu então uma das mais importantes reformas do ensino público em Santa Catarina. Com o intuito de fundar um novo modelo de educação e apregoar uma fiscalização técnica e administrativa regular nas escolas, a reforma apoiou-se nas medidas educacionais executadas pelo ensino público no Estado de São Paulo e foi dirigida pelo professor paulista Orestes Guimarães (FIORI, 1991).

4.1 A REFORMA ORESTES GUIMARÃES

A reforma da educação em Santa Catarina conhecida como *Reforma Orestes Guimarães* definiu as bases da educação catarinense durante os anos de 1911 a 1935, bem como definiu a primeira campanha de nacionalização do ensino ocorrida nesse Estado (SILVEIRA, A. P. K., 2013; LUNA, 2000). Durante esse período, o Governo procurou reorganizar pedagogicamente as escolas públicas do estado e lidar com pelo menos dois “problemas”: o analfabetismo em geral e a assimilação dos estrangeiros. Para isso, segundo aponta Fiori (1991), Orestes iniciou seus trabalhos “sem a organização de uma complexa estrutura administrativa, mas por um trabalho de base, efetuado nos estabelecimentos de ensino.” (FIORI, 1991, p. 85). A fim de substituir as escolas primárias que, na época, não eram seriadas e onde um único professor atendia a todos os alunos, foram criados em 1911 os *Grupos Escolares* nos grandes centros urbanos, onde os alunos eram separados por classes, e cada classe era ministrada por um professor, supervisionado por um diretor. Programas de ensino também passaram a ser formulados: de início, ainda em 1911, Guimarães formulou o

⁵⁴ Segundo Fiori (1991, p. 78), “No ano de 1906, esses estabelecimentos de ensino apresentavam uma matrícula de 4.970 alunos, que recebiam o ensino em 157 escolas. Pouco depois, no ano de 1909, essas escolas já eram em número de 177, com um corpo discente de 6.707 alunos.”.

programa de ensino para as escolas primárias (Dec. n. 587 de 22 de abril de 1911) e, em 1914, oficializou o programa anual para os Grupos Escolares e Escolas Isoladas⁵⁵ (FIORI, 1991). Ao professor caberia, então, a responsabilidade e a obrigação de cumprir o programa de ensino “em toda a sua inteireza, não sendo permitido suprimir partes, saltar ou inverter a ordem em que se acharem essas partes.” (SANTA CATARINA, 1914 *apud* FIORI, 1991, p. 95), o que revela uma concepção de educação bastante autoritária do Estado em relação aos professores e alunos. Esse autoritarismo é claramente observado na seguinte citação de Fiori (1991), ao comentar sobre a atuação dos inspetores escolares:

Cabia aos Inspetores visitar as escolas onde fiscalizavam e orientavam aspectos administrativos e pedagógicos, dando especial ênfase à frequência escolar e ao ensino da língua nacional. Deviam, ainda, recomendar a supressão de escolas e a localização de novos estabelecimentos de ensino, receber queixas e representações dos professores e impor penas aos docentes e diretores. Esse último aspecto era uma realidade efetiva, pois, por volta de 1917, com frequência encontravam-se publicadas nos jornais do Estado, penas de suspensão de professores por faltas relativas ao programa, horário, higiene e disciplina escolar. (FIORI, 1991, p. 98).

A fim de acompanhar a implantação do novo modelo de ensino, Orestes institucionalizou o sistema de controle e orientação do ensino através da inspeção escolar. Sendo ele mesmo o Inspetor Geral do Ensino, cabia-lhe, auxiliado pelos Inspetores Escolares, orientar e fiscalizar a instrução pública da época a fim de preservar a unidade do sistema de ensino e evitar uma possível revolução pedagógica que poderia aparecer em virtude da inflexibilidade imposta por esse novo programa pedagógico/administrativo.

⁵⁵ Na época da reforma Orestes Guimarães, as Escolas Isoladas eram muito numerosas. Segundo destaca Fiori (1991) essas escolas estavam localizadas na região rural e nelas somente um professor ensinava a todos os alunos no mesmo horário e no mesmo local, independentemente se as crianças apresentassem níveis de escolaridade diferentes.

Segundo a perspectiva axiológica dos dirigentes do novo modelo de ensino, a atuação do Inspetor Escolar era de vital importância para se obter êxito na reorganização do ensino dentro do modelo planejado. Segundo as palavras do Secretário Geral do Governo, em 1989,

São os inspetores que ensinam aos professores das Escolas Isoladas o emprego de métodos mais aperfeiçoados, que verificam a observância do programa e do horário, que obrigam a instalação das escolas em casas apropriadas; pela sua ação enérgica, são afastados os professores relapsos e incompetentes e aqueles que exerciam o magistério sem nenhuma vocação ou como um simples meio de vida. (SANTA CATARINA, 1918 *apud* FIORI, 1991, p. 99).

Dentro desse panorama educacional catarinense que permeou os primeiros anos do século XX, situavam-se as escolas comunitárias estabelecidas em núcleos populacionais de imigrantes (alemães, italianos, etc). Essas escolas, na sua grande maioria, eram criadas com o objetivo de atender à educação formal dos descendentes de estrangeiros, proporcionando o ensino da leitura e da escrita e os outros conteúdos escolares no idioma desses imigrantes – em grande parte dos casos – preservando, com isso, também os valores linguísticos e culturais do país de origem. Para sua manutenção, tais escolas recebiam contribuições da comunidade ou até mesmo auxílio financeiro ou didático do país de origem, por meio dos consulados (FIORI, 1991).

As escolas estabelecidas nas zonas coloniais tinham como objetivo, além de proporcionar aos descendentes de imigrantes conteúdos da educação formal, a língua e os valores culturais do país de origem, promover a homogeneidade e a integração social da comunidade local. Isso despertava nas autoridades do Governo certa preocupação, pois dificultava o processo de unificação e integração nacional que se buscava na República. A assimilação dos imigrantes em Santa Catarina era então assunto de especial atenção por parte de grupos sociais e motivou as ações de Orestes na reforma de 1911. Concordamos com a perspectiva de assimilação mencionada por Fiori (1991), como sendo

[...] uma mudança gradual de sentimentos e atitudes, que resulta da participação em uma cultura estranha. Os indivíduos, nessa situação,

vão perdendo o conjunto de memórias, tradições e relações pessoais que definiram sua integração no grupo de origem, e adquirem padrões, crenças e ideais que os identificam com a nova cultura. Esse processo é gradativo e na maior parte inconsciente; e, em última análise, leva à incorporação do indivíduo no novo grupo, permitindo-lhe partilhar da nova vida cultural e assegura sua lealdade à ordem política da nova sociedade onde vive. (FIORI, 1991, p. 104).

Dessa forma, a nacionalização do ensino tinha por projeto ideológico realizar a assimilação desses imigrantes e seus descendentes, sendo, pois, a escola o meio utilizado pelo governo brasileiro para promover a cultura, a língua e os valores nacionais que, segundo as ideias nacionalistas, favoreceriam a unidade e integração da nação. Com a entrada do Brasil na Primeira Guerra Mundial, declarando guerra contra o Império Germânico, em 1917, a busca por essa unificação cultural, política e social do país tornou-se ainda mais intensa e as sociedades coloniais alemãs estabelecidas nas regiões de imigração passaram a representar, nos discursos oficiais, o grande “perigo” para a formação da integridade nacional, tão almejada pelo governo brasileiro: era o discurso nacionalista da ameaça do “perigo alemão”. Sobre esse aspecto, Seyferth (2003) comenta: “A constituição de colônias homogêneas – como foi o caso das alemãs – numa área bem definida, passou a ser vista como um perigo potencial à integridade territorial e social de uma nação ainda em formação.” (SEYFERTH, 2003, p. 30). Além disso, questões religiosas também contribuíram para o surgimento do discurso do “perigo alemão”, como menciona a autora:

A preocupação [...] não reside apenas na constituição de colônias estrangeiras numa área sujeita a questões de fronteira, mas também no aumento de uma população avessa à assimilação e, além do mais, protestante! O “perigo alemão” emerge, portanto, no discurso nativista a propósito de um possível confronto entre dois grupos nacionais irredutíveis: de um lado, um país que se pretende latino e católico; de outro, colonos germânicos e protestantes. (SEYFERTH, 2003, p. 30).

Essas diferenças religiosas, linguísticas e culturais existentes entre a nação brasileira e as regiões de colonização estrangeira no país levaram boa parte da elite brasileira a pensar na real possibilidade de surgimento de um movimento separatista por parte dos colonos. Segundo destaca Seyferth (2003), os grupos étnicos assumiram realmente uma postura de defesa e resistência diante da política nacionalizadora. Exemplo disso foi a tentativa de criação – porém sem sucesso – de um partido político de base étnica (o *Volksverein*) que buscasse defender os interesses dos teuto-brasileiros, sendo tal tentativa interpretada como mais um indício da existência de um “perigo alemão”. No entanto, defender-se das acusações e preconceitos gerados por essa tensão política e social tornou-se cada vez mais difícil à medida que a política de nacionalização avançava para sua etapa mais opressora e ditatorial, manifestada na era Vargas, como veremos na seção seguinte.

Diante desse cenário, a reforma Orestes Guimarães executou várias propostas governamentais com relação ao ensino nas regiões de imigração. Essas propostas caracterizaram sua atuação na política nacionalizadora do ensino e envolveram principalmente o ensino primário, visto ser este um “homogeneizador social” (FIORI, 1991), e, portanto, instrumento político-ideológico fundamental para a conquista da homogeneidade linguística⁵⁶ e da integração social e política, as quais os governantes estaduais e federais tanto almejavam.

Dentre as medidas adotadas pelo governo federal, destacamos aqui o fechamento, no ano de 1917, de escolas estrangeiras em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul – os dois maiores polos de concentração de imigrantes estrangeiros do Sul do país – que não ensinavam o português eficientemente⁵⁷. Para compensar o fechamento dessas unidades de ensino, o governo federal, através do decreto n. 13.014 de 04 de maio de 1918, passou a subvencionar escolas primárias para a população de origem estrangeira (escolas de nacionalização), criando assim as chamadas “zonas de nacionalização”, que

⁵⁶ A língua única era considerada um símbolo da unidade nacional e também um meio de integração social, pois, por meio dela, a cultura, as ideias e os valores nacionais eram assimilados. Assim, na ótica dos líderes políticos da época, a homogeneidade linguística propiciaria o contato cultural, contribuindo grandemente para a integração social e política da nação (FIORI, 1991).

⁵⁷ Segundo menciona Fiori (1991, p. 107), essa medida federal teve forte influência de Orestes Guimarães.

compreendiam as regiões alcançadas pela influência direta dessas escolas (FIORI, 1991). Essas unidades de ensino também eram fiscalizadas pelo governo federal mediante atuação estadual do Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas pela União, cargo esse atribuído a Orestes Guimarães em 1918, que o assumiu até seu falecimento em 1931.

Em Santa Catarina, os professores que lecionavam nas escolas estrangeiras poderiam ser de origem estrangeira, desde que provassem ser habilitados para exercerem a função e dominassem a língua vernácula. Na perspectiva de Orestes, “o professor que tem de ensinar a crianças que falam uma língua diferente da sua, tem estrita necessidade de saber essa língua”. (GUIMARÃES, 1918 *apud* FIORI, 1991, p. 113). Permitir que professores alemães e teuto-brasileiros atuassem nas escolas de imigração contribuía para o processo de nacionalização, pois, sendo conhecidos pela comunidade local, os pais confiavam nesses professores, o que favorecia grandemente o trabalho de assimilação realizado por eles. Assim, para Orestes, esse era um ponto importante na implantação da política de nacionalização do ensino:

Muita gente que estava de acordo comigo nesse modo de pensar começou contrariamente a entender, depois da declaração de guerra a que fomos lançados – que se pode ensinar a crianças que só falam alemão, sabendo-se apenas o Português. O estado de guerra atual não modificou o problema pedagógico: a língua, as tendências e os hábitos continuam os mesmos nos centros aludidos, onde, portanto, a presença de um professor público que não soubesse expressar-se em língua alemã, nada adiantaria ao ensino da nossa língua. (GUIMARÃES, 1918 *apud* FIORI, 1991, p. 114).

Conforme relata Fiori (1991), os procedimentos de alfabetização adotados nas escolas de imigrantes eram diferentes das escolas que serviam à comunidade brasileira, pois os alunos destas já falavam a língua nacional quando chegavam à escola, enquanto os alunos daquelas, não. Então, através do decreto n. 1944 de 27 de fevereiro de 1926, Orestes Guimarães organizou um programa de ensino específico para as escolas das zonas coloniais alemãs, com o intuito de melhor

disseminar a língua nacional e nacionalizar a população escolar nessas zonas.

Assim, podemos verificar, ao longo desta seção, que a primeira campanha de nacionalização de ensino em Santa Catarina foi concretizada sob forte influência das ideias de Orestes Guimarães, sendo caracterizada também por uma visão liberal do processo nacionalista. Segundo Fiori (1991), tal liberalismo concretizava-se principalmente

[...] no fato de o professor primário poder ser de nacionalidade estrangeira; de as escolas obrigarem o ensino de cânticos pátrios, mas não proibirem seus alunos de cantarem hinos e canções estrangeiras; de tolerar-se diretores de escolas que falavam o português, com acento de pronúncia estrangeira – fruto de sua socialização infantil em idioma não vernáculo. (FIORI, 1991, p. 135).

Segundo a perspectiva de Fiori (1991), as diretrizes da política nacionalista de ensino estabelecida por Orestes promoveram “a integração social de Santa Catarina, especialmente mediante a ação assimiladora de suas escolas de nacionalização.” (FIORI, 1991, p. 118). A reforma educacional do Governo Vidal Ramos manteve os aspectos estruturais básicos dessa política até 1935, quando, por ocasião das mudanças nas concepções político-educacionais no Estado, uma nova reorganização do ensino catarinense passou a ser configurada, conforme veremos na próxima seção.

4.2 A REFORMA EDUCACIONAL PÓS ORESTES E A SEGUNDA CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO

As inquietações políticas e ideológicas que culminaram com a Revolução de 1930, juntamente com o crescente desejo por outros conhecimentos e modos de pensar, corroboraram para que novas reformas educacionais continuassem a ocorrer, tanto em âmbito nacional como estadual. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado e defendido por importantes educadores nacionais, alterou novamente o cenário educacional brasileiro. Esses educadores, que promoviam a renovação da educação no Brasil, estabeleceram a gênese dos ideais do movimento da Escola Nova, que consistiam na defesa de

um ensino ativo, coeducação, e de uma escola leiga, obrigatória e gratuita (FIORI, 1991).

A Escola Nova, avaliada por Fávero (2009) como sendo “a corrente que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualística e livresca, dando-lhe um sentido vivo e ativo” (FÁVERO, 2009, p. 25), tinha como projeto contrapor-se à escola tradicional: enquanto nesta predominavam os métodos de memorização de conteúdos e o professor assumia o papel ativo e o aluno passivo, naquela “a disciplina devia ser natural e espontânea” e a escola deveria “respeitar a individualidade do aluno e este ser o agente ativo do ensino” (FIORI, 1991, p. 125). Conforme avalia Fiori (1991, p. 125), “A chamada escola nova afastava o tradicional ensino baseado na memorização dos alunos; apelava para a participação ativa e o desenvolvimento do pensamento reflexivo e criador dos discentes.”. Em contrapartida, sobre o ensino tradicional, Chervel (1990) assim comenta:

Ele é baseado na exposição, feita pelo mestre ou pelo livro, na memorização, na recitação, e, de um modo geral, nesse princípio de que, em todas as aprendizagens, leitura, latim, cálculo, tudo passa pela reflexão que classifica, identifica, assimila, constrói e controla a todo o momento o processo de elaboração do conhecimento. A memória, a memória consciente, é quem está no comando. (CHERVEL, 1990, p. 200).

No ensino tradicional, com relação ao ensino da escrita, por exemplo, buscava-se “treinar” o aluno na capacidade de reproduzir um texto. Não havia incentivo nem preocupação com a criatividade, com a autenticidade ou liberdade de expressão. Dava-se um texto para o aluno e ele deveria reproduzi-lo seguindo o modelo, e, nessa perspectiva tradicional de ensino, essa prática era considerada responsável por desenvolver no educando a capacidade de redigir e de bem escrever, segundo o padrão da norma culta. Convém destacar que os idealistas republicanos, ao “combaterem” o analfabetismo e buscarem melhorar a qualidade de ensino, tinham por principal objetivo a formação de indivíduos que de alguma forma contribuíssem para “erguer” o país, à semelhança dos países já desenvolvidos (FAVERO, 2009).

O método escolanovista tinha suas bases ancoradas na filosofia positivista de ensino. Segundo Fávero (2009), nessa perspectiva, ensinar letras era perder tempo.

Era necessário que tivéssemos uma elite dirigente formada no estado ideal – o positivismo – e não no estado metafísico que é o dos bacharéis; somente uma elite dirigente formada nas ciências iria tirar a nação do atraso em que se encontrava. (FÁVERO, 2009, p. 27).

Sob esse cenário educacional que se formava no Brasil, em Santa Catarina, no ano 1935, uma nova reforma de ensino foi estabelecida e executada sob a direção intelectual do professor Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, ficando conhecida como Reforma Trindade. Essa reforma, sintonizada com o movimento escolanovista e inspirada nas diretrizes traçadas pelo VI Congresso de Educação, realizado na cidade de Fortaleza, e na reforma Fernando de Azevedo (ocorrida em 1928) no Distrito Federal, teve como principal ação a renovação das práticas escolares (FIORI, 1991). Segundo A. P. K. da Silveira (2013, p. 510), nessa reforma “combatia-se a disciplina exagerada e os métodos de memorização, que desenvolviam nos alunos a repetição mecânica de conteúdos.”. No entanto, por basicamente implantar uma superestrutura administrativa sem nada de novo trazer aos currículos escolares, a partir de 1938, na medida em que surgiram novas leis e decretos, essa reforma foi progressivamente substituída.

A proposta de sair de um ensino tradicional e de renovar os métodos de ensino em sala de aula ensejada pela Reforma de 1935 pouco frutificou em toda a década de 30. Conforme relato de um Inspetor Escolar publicado em 1942 e trazido por Fiori (1991), os professores tinham dificuldade de compreender e de pôr em prática essas novas concepções, e, portanto, mantinham, em sua maioria, o ensino tradicional:

Durante a inspeção dos Grupos, achei que, na maioria, estavam longe das exigências da metodologia recomendada, pois em quase todos verifiquei que os professores tanto repetiam oralmente o assunto, ou que os alunos o repetissem, até o decorarem; outros até ainda davam pontos a decorar, mas quase nenhum exigia a cooperação dos alunos nesses estudos, não obrigavam os alunos ao raciocínio ou a observar e tirar as suas conclusões, e, portanto os alunos só diziam o que o professor tinha dito, ou o

que havia no livro ou mesmo no caderno de apontamentos. Dessa forma, na maioria dos casos, os alunos não compreendiam o que estavam dizendo, não assimilando por completo a matéria, eram simples autômatos ou repetidores de lições; faltava-lhes a própria compreensão dos assuntos estudados. [...] A pedagogia e a metodologia de ensino, pela maioria dos professores, era tratada como simples leitura interessante, mas que não sabiam aplicar nas suas classes. Outro tanto nem ligava a tal estudo, nem possuía livros desta espécie. (SANTA CATARINA, 1943 *apud* FIORI, 1991, p. 126).

Segundo comenta Fiori (1991), o que motivou a instituição da escola nova em Santa Catarina foi o desejo de sintonizar-se com as ideias renovadoras da educação divulgadas pelas instituições federais, uma vez que, após a revolução de 1930 e a publicação da Constituição de 1934, novas medidas de ordem educacional foram estabelecidas, assumindo assim o governo federal a responsabilidade de traçar as diretrizes educacionais para todo o país e os governos estadual e municipal a de organizar e manter seu sistema educacional de acordo com essas diretrizes federais.

Em decorrência do movimento revolucionário de 1930, o golpe que instituiu o Estado Novo, ocorrido em 10 de novembro de 1937, deu início a uma nova fase governamental no Brasil, em que se introduziu um sistema de regime autoritário e centralizado no governo federal, nas mãos de Getúlio Vargas. Dentro desse novo panorama político denominado *Estado Novo* (de 1937 a 1945), os papéis dos governos Federais, Estaduais e Municipais – a União como determinante dos procedimentos da educação nacional e os Estados e Municípios como organizadores de seus sistemas de ensino segundo a orientação da União – se mantiveram.

Conforme observado na introdução da dissertação, a busca pelo desenvolvimento da nação juntamente com a premência de se firmar uma identidade nacional diante da heterogeneidade cultural e social que constituía a sociedade brasileira no início do século XX, fizeram com que os princípios ideológicos nacionalistas da era Vargas encontrassem na educação e escolarização a porta de acesso ao povo para propagar os ideais de valorização da nação, dando solidez às bases da nacionalidade (NAGLE, 2001).

A campanha de nacionalização do ensino estabelecida por Vargas – denominada a segunda campanha de nacionalização (1938 a 1945) – determinou diversas medidas para as escolas brasileiras. Dentre elas estava a obrigatoriedade de se ministrar o ensino somente em língua nacional, a língua portuguesa, e incluir no programa o número de aulas de português que o Governo determinasse, sendo que o ensino da língua portuguesa deveria ser ministrado unicamente por professores brasileiros natos (NAGLE, 2001; DIAS, 2006).

Razzini (2000), em seu estudo intitulado *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino (1838-1971)*, afirma que essas medidas educacionais nacionalistas contribuíram para que o ensino de língua portuguesa fosse ampliado, tornando-o obrigatório em todas as séries e escolas do país. Segundo a autora, a Reforma Capanema, promulgada em 1942, foi a principal medida governamental responsável pela ascensão do ensino de português do nível primário para o secundário, e assim comenta:

O objetivo patriótico e nacionalista do ensino [...] foi enfatizado na lei de 1942, privilegiando o estudo da língua, da história e da geografia nacionais. A ‘história do Brasil’ e a ‘geografia do Brasil’ foram destacadas das cadeiras de história geral e de geografia geral e passaram a ter existência autônoma. As aulas de português, antes restritas ao ciclo fundamental (1932) foram estendidas por todo o curso secundário, aumentando significativamente sua carga horária, de 16 para 23 aulas semanais. [...]. A reforma Capanema assinalou, portanto, a ascensão definitiva do ensino de português no curso secundário. (RAZZINI, 2000, p. 103).

Essas medidas tomadas em relação ao uso e ensino de língua portuguesa nas escolas do país refletem a valorização político-social dessa língua como elemento de organização e de conservação da cultura e unidade nacionais da ideologia nacionalista republicana. Esta era a concepção de língua que orientava o ensino e aprendizagem de língua portuguesa na época: língua como instrumento de organização, conservação e controle social. Em resumo, a língua estava a serviço dos projetos da ideologia nacionalista.

No Sul do Brasil, por ser a região com maior concentração de grupos teuto-brasileiros do país, as escolas de colonização estrangeira

foram o grande alvo do regime nacionalista ditatorial do Estado Novo. Conforme aponta Fiori (1991), durante esse período iniciou-se em Santa Catarina uma “agressiva” política de nacionalização do ensino. Sob a égide de Nereu Ramos (governador a partir de 1935 e Interventor Federal entre os anos de 1937 a 1945), em 1938, o governo estadual, em conformidade com os procedimentos de nacionalização tomados pelo governo de Vargas, elaborou inúmeros decretos e leis nacionalizadoras que promoviam a unidade brasileira, uma vez que, como vimos, havia o discurso acerca da influência estrangeira poder se constituir em uma ameaça à coesão interna do Brasil. Sobre as primeiras leis de nacionalização do ensino que surgiram em Santa Catarina na nova política, Fiori (1991) assim comenta:

[...] o ensino primário passou a ser ministrado exclusivamente em português; foram proibidas legendas, dísticos e inscrições em outro idioma que não o nacional; os estabelecimentos de ensino não poderiam receber subvenções de governos ou de instituições estrangeiras; as escolas particulares deviam ser registradas nos órgãos oficiais competentes e era necessário que seus diretores e professores fossem de nacionalidade brasileira. E passou a haver severas penas, para os infratores de quaisquer dessas determinações legais. (FIORI, 1991, p. 134-135).

O Decreto-lei n. 35 de janeiro de 1938, por exemplo, proibia o uso de nomes estrangeiros na denominação dos estabelecimentos de ensino sob pena de fechamento da escola se tal ordem não fosse cumprida. Através do Decreto-lei n. 88, de 31 março de 1938, Nereu Ramos estabeleceu também diversas normas para os estabelecimentos particulares de ensino primário (e, portanto, incluindo as escolas de imigração) que, se não fossem cumpridas, colocariam a escola sob pena de fechamento temporário ou definitivo, conforme disposto nos Art. 16º, 17º, 18º e 19º do mesmo decreto. Dentre as medidas nacionalistas de ensino destacamos a do Art. 4, que exigia que os professores de língua nacional e também de geografia, história da civilização e do Brasil e de educação moral e cívica fossem brasileiros natos.

No Art. 7, dentre outras exigências, encontramos a determinação que obriga às escolas particulares ministrar todas as aulas em língua

nacional, exceto as de idioma estrangeiro. Vejamos o que diz esta disposição:

(Art.7º) É obrigatório aos estabelecimentos particulares de ensino primário: 1º - dar em língua vernácula todas as aulas dos cursos pré-primário e complementar, inclusive as de educação física, salvo quando se tratar do ensino de idioma estrangeiro; 2º- adotar os livros aprovados oficialmente; 3º - usar exclusivamente a língua nacional quer na respectiva escrituração, quem em taboletas, placas, cartazes, avisos, instruções ou dísticos, na parte interna ou externa do prédio escolar; 4º - confiar os cursos de jardins de infância e escolas maternais a professores brasileiros natos; 5º - ter sempre ensaiados os hinos oficiais; 6º - homenagear aos sábados a Bandeira Nacional, conforme se pratica nos estabelecimentos oficiais, fazendo recitar a oração, que será fornecida pelo Departamento de Educação; 7º - respeitar os feriados nacionais, comemorando-os condignamente; 8º - adotar uniformes escolares, desde que seja mantido mais de um curso, submetê-los, previamente, à aprovação do Departamento de Educação, que poderá determinar as modificações que julgar necessárias; 9º - ter à vista, na sala de aula, o horário das lições; 10º - receber e acatar as autoridades escolares, prestando-lhes todas as informações que exigirem; 11º - organizar uma biblioteca de obras nacionais, para os alunos; 12º - apresentar, anualmente, ao Diretor do Departamento de Educação, o relatório dos trabalhos escolares; 13º - fornecer ao Departamento de Educação e às autoridades de ensino, os dados estatísticos solicitados; 14º - não admitir aplicação de castigos físicos aos alunos. (DECRETO-LEI Nº 88 *apud* DIAS, 2006, p. 188).

Observa-se, quanto ao material didático utilizado nas escolas, a ordem expressa no §2 de que somente poderiam ser utilizados aqueles recomendados oficialmente pelo Governo do Estado. Logo, a seleção e o uso dos livros didáticos também foi alvo dos movimentos de unificação e nacionalização do ensino, pois, por exemplo, proibiu-se a adoção de

livros bilíngues, utilizados nas escolas estrangeiras, que eram formulados até então, com base nas necessidades regionais das escolas de imigração. Essa decisão impôs a utilização de um material padrão a todas as escolas, ignorando toda e qualquer diferenciação social e histórica dos sujeitos estudantes dessas escolas:

Os livros que então passaram a fazer parte do cotidiano escolar, por outro lado, homogeneizavam alunos, professores e conteúdos de ensino, já que todos os sujeitos, a despeito de suas particularidades sócio-históricas, deveriam obedecer, igualmente, a um estereótipo de cidadão brasileiro. (SILVEIRA, A. P. K., 2013, p. 544).

No Art. 8º do Decreto-lei n. 88 de 31 de março de 1938, encontramos também a orientação sobre a “brasilidade” indispensável que deveria existir em qualquer outro recurso utilizado dentro da escola:

(Art.8º) Os mapas, fotografias, estampas, dísticos ou emblemas, assim nas salas de aula, como em qualquer outra parte do prédio escolar, não poderão perder o característico de brasilidade. Paragrafo único – é obrigatória a colocação da Bandeira Nacional, em lugar de destaque, em todas as salas do estabelecimento. (DECRETO-LEI Nº 88 *apud* DIAS, 2006, p. 191).

Nessa época, muitas escolas estrangeiras, principalmente aquelas que tinham professores estrangeiros, foram fechadas por não se adequarem a essas novas exigências nacionalizadoras (SILVEIRA, A. P. K., 2013; DIAS, 2006). A elaboração e imposição dessa série de medidas nacionalistas, especialmente a proibição do uso da língua estrangeira e a obrigação do uso da língua nacional nos estabelecimentos escolares, fez com que o tema em torno da língua adquirisse especial importância na campanha de nacionalização de ensino em Santa Catarina, passando essa a ser o centro das questões relacionadas à educação no governo Nereu Ramos. Essa questão em torno da língua, presente no discurso nacionalista, e as ações dela decorrentes mostram a relação constitutiva entre linguagem e ideologia, tal como defende o Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2009 [1929]).

Ancorada na concepção de língua como elemento de organização e de conservação da cultura e unidade nacionais e como elemento de

controle da população, a intervenção escolar do governo de Ramos junto às populações de origem estrangeira teve como base orientadora a normatização e regulamentação do uso da língua nacional, considerando esta fator de importância central na organização interna do Estado (CAMPOS, 1999). Como forma de dominação, durante todo o seu governo, especial atenção foi dada não só à exigência do uso da língua vernácula, mas também à maneira como essa língua deveria ser usada:

A língua nacional [...] foi tornada obrigatória, sem nenhuma possibilidade dos grupos expressarem-se em linguagens distintas da oficial. Compreendia a relação de poder que a linguagem encerra, evidencia-se a necessidade que certas manifestações de poder, na luta pela estabilização de situações de dominação e pela consolidação de determinada ordem das coisas, tem de manter a língua sob seu jugo, sob sua autoridade. [...] O controle sobre o uso da língua foi elemento de significativa importância para garantir a homogeneidade cultural, a afirmação do Estado e a integridade da nação. A língua e o controle sobre ela foi fator de organização interna do Estado. Sem o controle sobre a língua, o Estado brasileiro, aos olhos do governo e autoridades, não poderia se consolidar enquanto tal. Se fazia necessário colocar o Brasil em ordem, e para isto parecia necessário impor uma ordem à língua. Língua e linguagem veiculadas nas escolas estruturaram-se como ordem. Constituíram-se enquanto possibilidade de imprimir ordem às coisas. (CAMPOS, 1999, p. 165-166).

Essa postura governamental frente à política nacionalizadora de ensino fez com que, em conjunto com a publicação de Decretos e Leis estaduais que regiam a política educacional do novo regime, inúmeros relatórios e circulares passassem a ser emitidos pelo Departamento de Educação contendo sugestões, ideias e exemplos de ações pedagógicas e administrativas que visavam à valorização da língua e da unidade nacional. Em virtude de que na década de 1940, em Santa Catarina, a maioria dos professores não tinha formação pedagógica, os líderes do Governo elaboraram coletâneas de circulares para servir, portanto, como ponto de apoio ao desenvolvimento do trabalho escolar. Dessa forma, a

educação em Santa Catarina tornou-se uma atividade extremamente controlada por leis e regulamentos, e sua eficiência passou a ser baseada no cumprimento ou não do formalismo legal. Consequentemente, a aprovação da função exercida pelos professores, administradores e inspetores escolares também ficou condicionada a essa perspectiva: eram considerados eficientes aqueles que tinham forte capacidade de respeitar as leis e cumprir as ordens nos prazos legalmente fixados (FIORI, 1991). Dessa forma, a fim de manter uma perfeita sintonia com a União, o governo de Santa Catarina mergulhou a educação em um acentuado formalismo legal, afastando-se das concepções da Escola Nova para o ensino.

Para fiscalizar e orientar os estabelecimentos de ensino no cumprimento das medidas nacionalistas do governo e efetivar o cumprimento do Decreto-lei nº 88, Nereu Ramos, como Interventor Federal de Santa Catarina, criou, em 18 de junho de 1938, por meio do Decreto-lei nº 124, a Inspeção Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino. Conforme aponta Dias (2006), esse órgão funcionava como mediador entre o governo federal e estadual: recebia os relatórios dos inspetores escolares que visitavam as escolas instituídas nas quinze circunscrições escolares em que estava dividido o Estado de Santa Catarina e enviava também relatórios para o governo federal. Assim, o trabalho dos inspetores escolares nessa época também se tornou uma atividade extremamente orientada por esquemas oficiais. Seguindo roteiros preestabelecidos, ao visitar a escola, o inspetor observava se esta cuidava em cumprir as exigências, normas e leis gerais estabelecidas pelo Departamento de Educação e presentes no Regimento Interno dos Grupos Escolares, no Plano de Atividades da escola e nos Planos de aula dos professores. Referente à campanha de nacionalização, inspecionava e orientava o ensino promovendo a ação da escola como força motivadora no processo de integração social de Santa Catarina.

Com a eclosão da segunda guerra mundial, o projeto político-pedagógico de nacionalização e assimilação dos estrangeiros ganhou ainda mais força. A atuação governamental não se ateve somente em consolidar a ação da escola como garantia de efetivação do processo de assimilação dos estrangeiros, mas passou também a enviar tropas do exército para as regiões de colonização a fim de exercer forte vigilância e controle sobre o cumprimento das normas nacionalistas. Nessas circunstâncias, os jovens eram compelidos a prestarem serviço militar rígido em outras regiões do país e passou-se também a reprimir tanto a

publicação de boletins e jornais em língua estrangeira quanto à própria fala em idioma alemão (FIORI, 1991; SEYFERTH, 1981).

Conforme exposto, podemos observar que, durante todo o período do Estado Novo, Santa Catarina viveu uma época de forte controle político e social. A posição governamental que defendia a necessidade de abraçar os estrangeiros a fim de promover a unidade nacional foi executada mediante o recrudescimento de uma aversão contra os imigrantes, resultando também em grande antipatia dos estrangeiros/imigrantes para com a ação do Governo, o que demonstra o embate entre duas posições axiológicas diferentes. Assim, apesar da rigidez e forte empenho despendidos pelo Governo na execução da política nacionalizadora do ensino em regiões de imigração, especialmente no que diz respeito à exigência de se usar e ensinar uma única língua, a língua nacional, a língua alemã não desapareceu das comunidades teuto-brasileiras, ainda que tenha ficado reclusa em espaços circunscritos, como muito bem assinala A. P. K. da Silveira (2013):

Apesar de todas as coerções e violências sobrevindas ao longo das duas campanhas de nacionalização, a língua alemã sobreviveu, ainda que escondida no ambiente doméstico e zonas rurais. Ouvimos relatos de jornais, livros e materiais didáticos escondidos em potes de mantimentos e no meio dos colchoes, os quais hoje nos permitem analisar essa história. Sinal de que a resistência produz história. (SILVEIRA, A. P. K., 2013, p. 519).

Concomitantemente a esses acontecimentos políticos e sociais que caracterizaram o panorama educacional catarinense na primeira metade do século XX, fundava-se na região de Gaspar Alto, distrito de Blumenau, próximo à Colônia de Brusque, a primeira Igreja Adventista do Brasil e a primeira escola denominacional Adventista do Brasil. Essa escola fora estabelecida como extensão da filosofia e ideologia religiosa da igreja a fim de auxiliar tanto no desenvolvimento social de educar e alfabetizar o público jovem da colônia quanto na preservação da língua alemã e da própria religião.

4.3 O ENSINO DE LÍNGUAS NA REGIÃO DE BLUMENAU

A colônia de Blumenau, localizada no Vale do Itajaí, foi fundada em 1848 pelo imigrante alemão Dr. Hermann Bruno Otto Blumenau. Até 1934, o território de Blumenau era constituído por 10.610 km²⁵⁸. No entanto, com o passar dos anos, territórios foram sendo desmembrados da colônia dando origem a outros municípios, sendo o de Gaspar estabelecido em 1934. Até essa época, Gaspar era considerado um distrito de Blumenau. Criado em 25 de abril de 1861 pela lei provincial nº 509, emancipou-se em 17 de fevereiro de 1934 por meio da lei estadual nº499⁵⁹.

Segundo Luna (2000), Blumenau destacou-se dentre todas as colônias alemãs do Brasil por sua economia e preservação dos costumes e valores alemães. Por isso, foi também objeto de investimento de grandes forças governamentais nacionalizadoras de intervenção nas escolas. Campos (1999) certifica esse aspecto ao mostrar as causas dessa intervenção, e assim comenta:

Desde o início do século XX medidas governamentais sistemáticas de intervenção nas escolas em Santa Catarina foram adotadas, como forma de manter o controle das instituições que vinham adquirindo significado diferente do que tinham até então, diante dos olhos do Estado e da sociedade. Tais medidas concentraram-se prioritariamente ao longo do vale do Rio Itajaí, notadamente nas cidades de colonização alemã como Gaspar, Brusque e Indaial. Foi na cidade de Blumenau, entretanto, que centralizou-se as atenções nacionalizadoras, constituindo-se, conforme as palavras de um ativo nacionalista da época, num “vasto campo de trabalhos”, por ser não só o município “mais importante daquela região”, como também o “mais próspero, o mais rico e populoso deles, com 70% dos habitantes de origem alemã”. (CAMPOS, 1999, p. 155).

⁵⁸ Informação obtida no site da Prefeitura de Blumenau:<<http://www.blumenau.sc.gov.br/blumenau/historia>>. Acesso em 27 set. 2015.

⁵⁹ Dados obtidos através do site da Biblioteca do IBGE:<<http://biblioteca.ibge.gov.br/>>. Acesso em 27 set. 2015.

A política educacional de ensino de línguas na colônia de Blumenau caracterizou-se, ao menos nas escolas urbanas, como indicam os dados da tese de A. P. K. da Silveira (2013), pela concomitância do ensino da língua nacional e da língua alemã, sendo esta última preservada como língua principal aliada à preservação da cultura e da identidade étnica dos colonizadores. Conforme comenta A. P. K. da Silveira (2013), nos primeiros anos do século XX discutia-se a importância de se cultivar a cultura e os valores alemães concomitantemente à importância de integração das colônias ao cenário nacional, sendo a língua considerada o grande elemento de integração e de preservação. Assim, para que os sujeitos tivessem condições de se integrar às diferentes esferas da atividade humana, “era necessário que soubesse[m] ambas as línguas, porém, para que se mantivesse[m] fiel[éis] às tradições, aos valores e à cultura alemã, era preciso que a língua alemã lhe[s] fosse mais próxima.” (SILVEIRA, A. P. K., 2013, p. 252).

Assim, o ensino de línguas na região de Blumenau caracterizou-se por um ensino bilíngue, de proeminência da língua alemã, utilizada nas interações cotidianas, sendo a língua portuguesa ensinada para fins de interação nas demais esferas sociais (esferas oficiais, por exemplo). A. P. K. da Silveira (2013) categoriza de universo *microcultural* o palco cotidiano de utilização da língua alemã e de universo *macrocultural* as demais esferas sociais em que se utilizava a língua portuguesa. Sobre essas dimensões de uso e o ensino bilíngue nas colônias, a autora assim comenta:

A opção por uma política educacional de ensino de línguas na colônia que trabalhasse no sentido do ensino e aprendizagem concomitante da língua alemã e da língua portuguesa nas suas modalidades escrita e oral na Escola de Primeiras Letras baseia-se em uma política linguística que vê como necessária a simultaneidade desse aprendizado e privilegia, de certa forma, o papel da língua alemã como primeira língua, a língua das interações cotidianas, da arte e da literatura [...] marcadamente relevante na dimensão local, na microcultura em que os colonos se constituíam; ao mesmo tempo em que imputava à língua portuguesa o papel de segunda língua, uma língua de trânsito para a dimensão global, vinculada às

esferas oficiais e ao universo macrocultural. (SILVEIRA, A. P. K., 2013, p.252).

Ao observarmos o excerto de enunciado abaixo retirado de um dos Relatórios do Dr. Blumenau enviado para o Governo Imperial em 1862, podemos perceber que já nessa época havia um desejo dos imigrantes por uma educação linguística bilíngue nas escolas estrangeiras, pois entendiam a necessidade de terem também o domínio da língua portuguesa para a circulação social:

As dificuldades consistem na construção dos necessários edifícios e em achar-se indivíduos que reúnam as indispensáveis garantias morais com a prática do ensino e conhecimento da língua vernácula junto com a língua alemã em que não podem deixar de ensinar, visto que as crianças entendem somente esta. (BLUMENAU *apud* LUNA, 2000, p. 121).

Quanto ao ensino de línguas na região de Blumenau, Luna (2000), ao desenvolver seu estudo sobre o ensino de língua portuguesa na Escola Nova Alemã de Blumenau⁶⁰ durante o período de 1889 a 1938, nos aponta alguns indícios sobre esse ensino nas escolas estrangeiras desse município durante a primeira campanha de nacionalização. Da mesma forma, o estudo de A. P. K. da Silveira (2013) nos indica o cenário educacional do ensino de línguas em Blumenau durante as duas campanhas de nacionalização ao observar a configuração da disciplina de Língua Portuguesa no contexto de duas escolas do município: a Escola Nova Alemã de Blumenau (também objeto de estudo de Luna (2000)) e o Colégio São Paulo (posteriormente denominado Colégio Franciscano Santo Antônio, nome que adotaremos aqui).

As análises realizadas por Luna (2000) e A. P. K. da Silveira (2013) são de interesse para este trabalho, tanto em virtude do fato destas escolas (a Escola Nova Alemã e o Colégio Franciscano Santo Antônio) terem tido grande destaque na história da educação da cidade

⁶⁰ A Escola Alemã de Blumenau foi fundada em 1889, por iniciativa e incentivo do Doutor Blumenau em virtude da falta de escolas públicas na região. Segundo Luna (2000), até 1883, Blumenau contava com duas escolas públicas apenas.

de Blumenau, quanto pelo fato de uma possível influência da política educacional de ensino que norteava as ações pedagógicas dessas escolas ter sido exercida sobre as ações de escolas estrangeiras instituídas nos demais distritos de Blumenau, como Gaspar, por exemplo.

Conforme dito anteriormente, as colônias desejavam que se oferecesse um ensino bilíngue (alemão e português) nas suas escolas. Em 1910, a Escola Alemã de Blumenau já oferecia o ensino da língua nacional, sendo que o número de aulas de Língua Portuguesa nessa escola equiparava-se ao das matérias de Aritmética/Matemática e Alemão, sendo respectivamente determinadas 24, 26 e 30 aulas semanais, conforme observado por Luna (2000). O ensino oral era orientado para a prática de leitura e conversação, e a atividade de leitura era realizada da seguinte forma:

De cada livro foram lidos oito trechos, fazendo-se os seguintes exercícios: explicação dos vocábulos na língua estudada. Definições. Ampliação do vocabulário por *synonyms* e *antonyms*. Descrição mais minuciosa de cenas lidas. Leitura com variação de expressão pelo uso de *synonyms* e *antonyms*. Interrogação de aluno por aluno. Descrição de objetos citados na leitura. (BLUMENAU *apud* LUNA, 2000, p. 130).

A prática da conversação era também considerada um importante recurso do ensino oral em língua portuguesa e recebia especial atenção dos dirigentes da educação na época. No Relatório do Dr. Blumenau, de 1929, tal prática é mencionada e tratada com extrema importância:

[...] note-se que nossos alunos não sabiam falar o português antes de entrar na escola. Por isso a principal tarefa é fazer com que as crianças, nos dois primeiros anos, aprendam a se expressar na língua do país. Para conseguirmos esse fim o ensino deve fundar-se quase exclusivamente em conversação, interpretação e leitura. [...] Em todas as classes deve ser tratada e aperfeiçoada a conversação. (BLUMENAU *apud* LUNA, 2000, p. 131).

No que diz respeito ao ensino da escrita, Luna (2000, p. 132) afirma que as atividades de escrita nas séries elementares eram desenvolvidas em forma de cópia de palavras e ditados de sentenças conectadas. Já nas séries intermediárias, os ditados eram feitos de trechos de livros e de parte dos textos produzidos pelos próprios alunos, nas atividades de ensino oral.

Sobre o ensino da gramática, esse autor assim declara:

O ensino de tópicos relacionados à morfologia e à sintaxe é desenvolvido de forma gradativa, baseando-se numa tipologia funcional de textos de leitura. Em outras palavras, conforme sugerido anteriormente, o programa desenvolve-se de forma integrada, tendo o texto, tanto o escrito como o oral, como a base para o ensino da gramática. A recomendação, portanto, era de que os alunos fossem levados à compreensão não só do vocabulário, mas também do material gramatical de forma gradativa, ou seja, partindo-se do conhecido para o desconhecido e evitando-se o uso ou a prescrição de regras gramaticais. (LUNA, 2000, p. 133).

A gradação a que se refere o autor acima pode ser compreendida como uma ideia de apresentar ao aluno primeiro os elementos gramaticais e lexicais mais utilizados e mais necessários da língua falada (SILVEIRA, A. P. K., 2013), sob o ponto de vista de um ensino indutivo da gramática. Luna (2000) afirma ainda que

Os textos conectados devem formar a base do ensino da gramática seguindo uma abordagem de natureza indutiva. As regras gramaticais, nessa perspectiva, devem ser ilustradas e justificadas por exemplos em forma de sentenças que tenham sentido relacionado ao assunto do texto, funcionando como uma ponte coerente entre o texto e a gramática. (LUNA, 2000, p. 85).

Outro aspecto do ensino de línguas na região de Blumenau que precisamos abordar é com relação aos livros didáticos utilizados nas escolas de imigração produzidos nessa região. Em seu estudo, Luna (2000) declara que dentre os livros utilizados na Escola Nova de

Blumenau, durante o período de 1889 a 1938, está o livro *A Língua Materna: primeiras noções de gramática*, escrito por Alfredo Clemente Pinto e publicado em Porto Alegre, Rio Grande do Sul⁶¹, em 1906. Conforme veremos no Capítulo 5, encontramos esse mesmo livro em uma das residências dos sujeitos de Gaspar Alto e foi reconhecido, mesmo que vagamente, por uma das ex-alunas como sendo utilizado na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto para ensinar a língua portuguesa.

Em suma, durante a primeira fase da campanha nacionalista, o ensino de línguas na Escola Nova Alemã de Blumenau (como dito anteriormente, por ter se destacado na educação na colônia de Blumenau, essa escola exerceu uma possível influência nas escolas de imigração dos distritos da colônia) caracterizou-se por uma educação linguística bilíngue, em que o alemão servia como língua mediadora da interação professor e aluno e a língua portuguesa como objeto de aprendizagem de segunda língua cuja metodologia empregada configurou-se pelo

[...] trabalho com textos conectados, que constituíam a base do ensino de gramática, dentro de uma metodologia indutiva; a gradação do conteúdo vocabular e gramatical; a aquisição de conhecimento prático da língua, com foco dirigido ao desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da compreensão de textos; a conversação em sala de aula, partindo-se sempre da unidade da sentença ou do texto; o cuidado acentuado com a pronúncia; e, por fim, o uso de figuras para ilustrar os conteúdos abordados. (SILVEIRA, A. P. K., 2013, p. 415).

Como vimos até aqui nesta seção, as escolas estrangeiras alemãs, especialmente as estabelecidas em centros urbanos (SILVEIRA, A. P. K., 2013) prezavam pelo ensino bilíngue (alemão e língua nacional),

⁶¹ Kreutz (2008) aponta o Rio Grande do Sul como sendo o Estado “pólo” de publicação de manuais didáticos e de literatura escolar teuto-brasileiros. Segundo o autor, desde 1880 até 1930 esse Estado fora o principal responsável pela produção e distribuição dos manuais didáticos e livros de leitura para as escolas étnicas estabelecidas em regiões de imigração alemã no Sul do Brasil e também em outros Estados brasileiros que tivessem colônias alemãs.

atendendo assim a exigência governamental de que todas as escolas estrangeiras deveriam ensinar a língua portuguesa sob pena de serem fechadas se tal procedimento não fosse providenciado. No entanto, conforme mostra A. P. K. da Silveira (2013), em 1917, cerca de 113 escolas foram fechadas no município de Blumenau, ficando reduzidas a 30 no ano de 1918. Como explicar então essa medida nacionalizadora sendo que, conforme vimos nesta seção, os imigrantes da colônia de Blumenau prezavam pelo ensino da língua nacional em suas escolas? Segundo nos mostra A. P. K. da Silveira (2013), uma vez que o governo estadual não poderia alegar que houvesse despreocupação por parte dos imigrantes com relação a oferecerem o ensino da língua portuguesa nas escolas estrangeiras, atender a exigência do governo federal de fechar as escolas diante do “perigo alemão” (especialmente ante a declaração de guerra contra a Alemanha) tornou-se um problema para o Estado. Para agradar o governo federal, o governo estadual então optou por uma decisão política que justificou a intervenção e fechamento das escolas estrangeiras em Blumenau: as escolas foram fechadas não só pelo motivo de não ensinar a língua nacional, mas por fazê-lo de modo ineficiente. Essa foi a solução encontrada pelo governo estadual para agradar seu interlocutor, o governo federal, ou seja, “era preciso dizer [ou fazer] o que esse interlocutor gostaria de ouvir” (SILVEIRA, A. P. K., 2013, p. 372). Ainda conforme mostra essa autora, o próprio governador do estado, Felipe Schmidt, era de origem alemã, o que justificou também sua preocupação em agradar o governo federal com respeito às medidas nacionalizadoras de ensino, pois, por ser descendente de alemães, foi considerado suspeito de não cumprir as exigências federais com relação ao fechamento das escolas de imigração. Assim, “era preciso materializar em seus textos, um discurso de ação e repressão” (SILVEIRA, A. P. K., 2013, p. 372). Um dos discursos que materializam essa posição e intervenção do governador Felipe Schmidt é este trecho de uma mensagem dele dirigida ao Congresso Representativo no dia 8 de setembro de 1918, que encontra-se em Nascimento (2009) e que é trazido também por A. P. K. da Silveira (2013):

Cumprindo essa determinação [a determinação federal a qual nos referimos], providenciei para que fossem fechadas não só aquelas escolas onde não se ensinasse a língua nacional, como todas aquelas em que o ensino de nossa língua não

fosse feito de modo eficiente. (NASCIMENTO, 2009, p. 136).

No entanto, no decorrer dos anos seguintes, as escolas de Blumenau foram sendo reabertas aos poucos (SILVEIRA, A. P. K., 2013) e, na medida em que se configurava o segundo movimento de nacionalização de ensino durante a década de 30, as escolas teuto-brasileiras continuavam a ser alvo dos discursos oficiais nacionalistas.

Segundo aponta Luna (2000), a suposta falta do ensino de português nas escolas estabelecidas em regiões de imigração fora constantemente a grande denúncia que sustentou a segunda campanha de nacionalização do ensino, que encontrou no ensino de português a forma para promover a assimilação dos imigrantes. Assim, a partir de 1930, “o sistema escolar do Estado, no tocante ao ensino de português nas zonas de imigração, começou, aos poucos, a ser guiado unicamente por dispositivos legais” (LUNA, 2000, p. 50), que promulgavam em sua maioria a necessidade do ensino de Português “como língua nacional devendo ser ensinada indiferentemente com estratégias de língua materna.” (LUNA, 2000, p. 50). O regime autoritário que caracterizou o governo do Estado Novo, conforme visto na seção anterior, fez com que as medidas da segunda campanha de nacionalização fossem promovidas nas escolas teuto-brasileiras de maneira “impositiva e imediata”, impelindo o Estado “a infringir os direitos educacionais e linguísticos de suas populações imigrantes.” (LUNA, 2000, p. 51). Assim, as iniciativas de nacionalização dessa campanha materializadas por meio de decretos e leis revelam o “caráter proibitivo no que diz respeito aos direitos linguísticos e educacionais da comunidade teuto-brasileira” (LUNA, 2000, p. 54), como evidência, por exemplo, o Decreto-lei n. 88 de 31 de março de 1938, visto na seção anterior.

A partir desse segundo movimento da política nacionalizadora, o ensino de línguas nas escolas teuto-brasileiras da região de Blumenau, segundo apontam os estudos A. P. K. da Silveira (2013), configurou-se pela conformação às regras estabelecidas pela segunda campanha de nacionalização para o ensino de língua portuguesa nas escolas de imigração. Tal conformação, segundo a autora, buscava a aproximação do ensino da língua vernácula com os parâmetros teórico-metodológicos que oficialmente norteavam o ensino de língua portuguesa, refletindo-se isso na adoção dos livros didáticos. Sobre o trabalho com a leitura e

escrita da língua portuguesa em livros didáticos para o ensino primário⁶² no Colégio Santo Antônio nos anos de 1936 a 1939, a autora traz a seguinte afirmação:

A ancoragem teórico-metodológica que balizava, nos livros didáticos, o trabalho com a leitura e composição/escrita de textos, aparece refletido e refratado na definição dos pontos de prova do Colégio Franciscano Santo Antônio. Vejamos que, analisando os pontos de prova da 1^a. à 5^a. série de 1936 a 1939, atividades de leitura e interpretação de textos/excertos de texto não aparecem listadas entre os conteúdos das provas. Isso sinaliza que a leitura não tinha um fim em si mesma, mas era uma atividade prévia, a qual permitia a exploração de itens lexicais, servia de base à realização de atividades de análise e de modelo e de inspiração à composição. Observando os pontos listados para 1933 e os conteúdos alinhados para mesmo ano, observamos que, nessa época, o trabalho com a leitura parecia se configurar semelhante à abordagem realizada em anos anteriores, no colégio, *com as séries do ensino primário*. Ainda que fosse dada atenção especial aos conteúdos gramaticais, *as atividades de explicação, de reprodução, de repetição e de interpretação dos textos da seleta eram frequentes, ao lado de atividades de exploração do vocabulário*. Sabemos, todavia, que essas atividades constituíam, ao mesmo tempo, exercícios de exploração da leitura e de ensaio para a produção de textos escritos. (SILVEIRA, A. P. K., 2013, p. 538-539, grifos meus).

Dessa citação podemos entender que as atividades relacionadas à prática de leitura, na década de 30 no ensino primário nessa escola de Blumenau, consistiam nos trabalhos de repetição e reprodução (oral ou

⁶² Embora os dados do estudo de A. P. K. da Silveira (2013) sejam, na sua maioria, relativos ao ensino secundário, observar configuração do ensino de línguas para este nível de ensino nos traz indicações do ensino efetuado nos anos anteriores (ensino primário), conforme a própria autora comenta na citação que segue a esta nota.

escrita) de textos, interpretação de textos, estudo do vocabulário em conjunto com os conteúdos gramaticais. Percebemos que tais atividades de ensino de língua portuguesa se assemelham com as que se evidenciam na Escola Nova Alemã de Blumenau no período da primeira campanha de nacionalização.

Em continuidade, A. P. K. da Silveira (2013) revela a maneira como o ensino de língua portuguesa se apresentou nas quatro primeiras décadas do século XX ao observar em um excerto do livro do mestre contido no Manual de Língua Portuguesa (coleção FTD) utilizado pelo Colégio Franciscano Santo Antônio. Segundo ele o ensino de língua deveria ser:

(1) progressivo, partindo-se de conhecimentos mais “simples” para outros mais “complexos” [...]; (2) variado, de maneira a se aproveitar diferentes oportunidades que se observassem para a correção de “faltas contra a língua”; (3) animado, incentivando a participação do aluno durante as aulas através da presença de diversos exercícios orais e da escrita de textos curtos, o que daria mais dinamismo à aula; (4) centrado na preocupação de se desenvolver nos alunos a expressão oral e escrita “correta” e elegante; (5) racional, de maneira a se incentivar o raciocínio lógico a respeito do sistema da língua e do uso da gramática normativa, o que fica claro principalmente, na insistência em atividades de análise lógica, lexicológica e sintática [...]; (6) moral, o que transparece nos textos que compõem a coleção, selecionados, segundo os autores, em virtude de sua exemplaridade gramatical, literária, moral e religiosa (católica). (SILVEIRA, A. P. K., 2013, p. 537-538).

A partir desse excerto, podemos depreender por meio das semelhanças com o que vimos anteriormente no estudo de Luna (2000) e A. P. K. da Silveira (2013) para o ensino primário na primeira campanha de nacionalização do ensino, que o ensino de línguas até a década de 40 (que inclui, portanto, a segunda campanha de nacionalização) objetivava ainda constituir-se um ensino de língua “progressivo” (ou gradativo como visto antes), preocupado com a escrita “correta” e em trazer para o ensino da língua portuguesa textos de ordem

moral e religiosa, algo que também observamos nos dados desta pesquisa conforme veremos no Capítulo 5.

Diante do que aqui apresentamos, configuramos um panorama histórico e social (ideológico) amplo em que viveram os sujeitos da pesquisa. Ao abordarmos a situação educacional catarinense na primeira metade do século XX e refletirmos sobre as campanhas de nacionalização e o ensino de línguas na região de Blumenau, constituímos a situação social e educacional ampla necessária para a compreensão do discurso do sujeito, que, conforme visto no Capítulo 2, deve ser realizada em conjunto com o cenário ideológico e social que significam esse discurso.

5 A ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA ESCOLA PARTICULAR ADVENTISTA DE GASPAR ALTO

Neste capítulo nos dedicamos à apresentação da análise e interpretação dos discursos gerados por meio das entrevistas orais realizadas com os sujeitos participantes desta pesquisa e os provenientes dos documentos escritos. Este capítulo está dividido em dois planos conforme mencionado no Capítulo 3: no primeiro plano, apresentado na seção 5.1, trazemos uma breve retrospectiva histórica da escola pesquisada e da comunidade religiosa da qual ela deriva, refletindo sobre a relação existente entre a escola e a igreja como mecanismo de autoconservação da colônia. Esse primeiro plano, juntamente com o Capítulo 4, como dito, servirão como base de configuração sócio-histórica para a análise dos discursos orais e escritos, que constitui o segundo plano analítico, apresentado, então, na seção 5.2.

5.1 A CONSTITUIÇÃO E O PERCURSO HISTÓRICO DA ESCOLA PARTICULAR ADVENTISTA DE GASPAR ALTO

O estreito vínculo existente entre escola e igreja nas colônias de imigração é a característica mais evidente da tentativa de preservação da língua e da cultura do país de origem e dos valores éticos, morais e religiosos acolhidos pelos colonos. Segundo Koch (2003), a escola e a igreja constituíam os dois grandes mecanismos de autoconservação da colônia, sendo inseparáveis nessa função, na qual se apoiavam mutuamente. Nas palavras de Fausel (*apud* KOCH, 2003), “a igreja e a escola não representam duas áreas estranhas entre si, mas dependem uma da outra, onde a igreja tem que trabalhar sem a escola, vai faltar-lhe a juventude, e onde a escola se afasta da igreja, ela quase sempre se torna desorientada. [...] Uma comunidade evangélica sem escola comunal evangélica corta o galho em que está sentada” (FAUSEL *apud* KOCH, 2003, p. 202).

Assim sendo, na maioria das comunidades teuto-brasileiras onde se estabelecia uma igreja, conseqüentemente se erigia uma escola, pois através desta é que as crianças receberiam a instrução escolar e também religiosa. Ademais, lembrando o que discutimos no Capítulo 4, a falta de escolas públicas nas zonas de imigração foi outro fator que influenciou a criação das escolas estrangeiras, uma vez que os

imigrantes desejavam a escolarização dos seus filhos, como já acontecia em seus países de origem.

A Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, objeto de nosso estudo, era uma dessas escolas instituídas em uma comunidade alemã protestante – Adventista do Sétimo Dia – com o objetivo de educar e alfabetizar as crianças e os jovens descendentes dos imigrantes alemães estabelecidos nas regiões de Gaspar Alto e Brusque para preservação da língua alemã e também da própria religião. Sua história deriva de um contexto histórico maior e, portanto, para explicá-la, precisamos primeiramente tratar do estabelecimento da Igreja Adventista de Gaspar Alto (a primeira Igreja Adventista do Brasil), que foi o que motivou e possibilitou posteriormente a fundação da escola naquela comunidade, tornando-se esta também a primeira Escola Paroquial (Denominacional) Adventista no país⁶³.

A Igreja Adventista do Sétimo Dia⁶⁴ chegou ao Brasil de uma forma bastante singular e teve como palco de atuação o Porto de Itajaí, a Vila de Brusque e a venda (*Kaufladen*), ou armazém do Sr. Davi Hort (localizada a cerca de oito quilômetros do centro atual de Brusque). Segundo Borges (2000), Guilherme Belz, um imigrante alemão natural de Pomerânia, que veio para o Brasil em uma das correntes migratórias em 1875 e estabeleceu-se na região de Gaspar Alto, após retornar de suas compras na venda do Sr. Davi Hort, na vila de Brusque, voltou sua atenção para a leitura de um dos papéis de embrulho da mercadoria que trazia um texto escrito em alemão sobre a observância do Sábado como dia de descanso. Com interesse em aprofundar-se no assunto, ao visitar seu irmão Carl em Brusque, pediu emprestado o livro *O Comentário Sobre o Livro de Daniel*, de Urias Smith⁶⁵, também escrito em Alemão e

⁶³ Em 1896, um ano antes da função da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto (primeira escola denominacional), na cidade de Curitiba, foi estabelecido o Colégio Internacional de Curitiba. Era uma escola dirigida por membros leigos adventistas, mas sem vinculação administrativa direta com a organização da Igreja. Assim, a história da Educação Adventista do Brasil considera a escola que foi organizada em Gaspar Alto, em 1897, a primeira no Brasil oficialmente organizada pela iniciativa da Igreja.

⁶⁴ Sobre o surgimento da denominação cristã Adventista, ver Apêndice A.

⁶⁵ Urias Smith foi um dos fundadores da denominação cristã Adventista do Sétimo Dia nos Estados Unidos da América que, juntamente com outros “mileritas” se empenhou em estudar as profecias bíblicas após o “Grande Desapontamento” ocorrido nos E.U.A., conforme apresentado no Apêndice A desta dissertação.

que tratava do mesmo assunto do papel de embrulho que tinha lido semanas antes. Após dias de estudo e investigação do livro – especialmente do capítulo intitulado “O Papado Muda o Sábado” –, com sua Bíblia, convenceu-se da observância do sábado e passou a guardá-lo em 1890. A partir de então, Guilherme Belz passou a divulgar suas descobertas para os vizinhos e assim novos guardadores do sábado foram surgindo, especialmente na comunidade de Gaspar Alto. E, em 1896, foi inaugurada a Igreja Adventista de Gaspar Alto, a primeira da denominação estabelecida no Brasil. Na Figura 1, temos uma imagem do primeiro templo inaugurado. Foi dado, então, o primeiro passo para o estabelecimento de uma escola comunitária naquela comunidade.

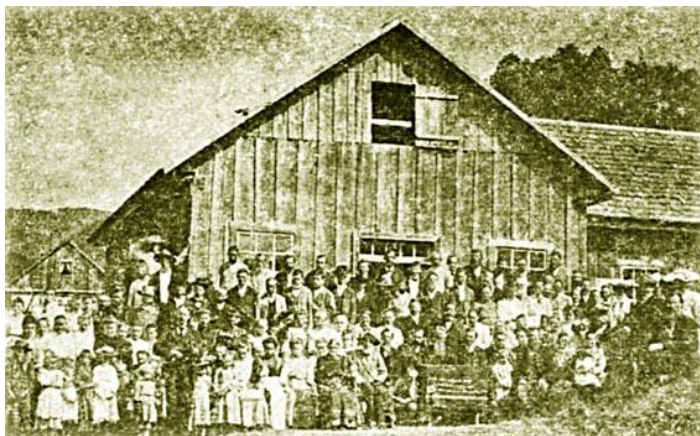


Figura 1: Primeiro templo Adventista de Gaspar Alto, inaugurado em 23 de março de 1896.

Fonte: BORGES, 2000, p. 94

Segundo Borges (2000), a fim de oferecerem à juventude uma instrução escolar e também religiosa segundo os princípios adquiridos e também como meio de autoconservação da colônia (KOCH, 2003), um ano e meio depois da fundação da igreja em Gaspar Alto as famílias Belz, Olms e Shirmer, com outras famílias que foram se juntando aos pioneiros conversos, reuniram-se no dia 15 de outubro de 1897 para decidirem sobre a abertura de uma escola denominacional ali, próximo à igreja. Renato E. Oberg (1944), no artigo intitulado *A Primeira Escola Adventista no Brasil*, em que descreve a visita que fez a Gaspar Alto em 1944, apresenta a transcrição da ata da primeira reunião efetuada pela

Junta Escolar da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, na qual os participantes da reunião discutem a abertura dessa escola:

“Pois a sabedoria entrará no teu coração e a ciência será suave à tua alma; o bom sizo te guardará e a inteligência te conservará.”
Provérbios 2:10 e 11.

No dia 15 de outubro de 1897 esteve reunida a Igreja dos Adventistas do Sétimo Dia em Brusque, na casa do irmão Augusto Olm, a fim de tratar da fundação de uma escola. Assistiram a esta reunião os seguintes membros: Augusto Olm, ancião; Reinoldo Belz, diácono; Francisco Belz, secretário; Guilherme Belz, Guilherme Belz Filho, Ricardo Olm, Guilherme Wegner, Francisco Peggau, Bernardo Löschner, Ludovido Log, Frederico Peggau, G. H. Graff, Superintendente do campo missionário brasileiro, A. L. Stauffer, missionário e G. Stein, Professor.

A reunião foi aberta com um hino e oração, após o que o irmão Graff tomou a palavra e expos à Igreja, de maneira clara e bem fundamentada, a grande necessidade de uma escola para a educação e cultura da mocidade, como também para preparar adultos a fim de se tornarem uteis no campo missionário, citando exemplos que foram confirmados por meio de experiências próprias. Depois deste discurso, novamente se apresentou o projeto, sendo aceito. Surgiu a pergunta se a escola deveria ser particular ou da Igreja. O irmão Graff propôs que fosse uma escola da Igreja, o que foi aceito unanimemente. O irmão Frederico Peggau pôs à disposição a sua casa vazia, que acabara de comprar. Depois disto, tratou-se da eleição de uma junta escolar e pelo irmão Olm foi proposta a seguinte: como Secretário-Tesoureiro, Reinoldo Belz, como assistente, Frederico Belz, Bernardo Loeschner e Frederico Peggau, aceitos por todos.

Em vista de a carência de professores tornar impossível que cada Igreja deste Estado tenha

uma escola, mas sendo absolutamente necessário que também elas tenham o privilégio de ver seus filhos educados e instruídos o irmão Graff, para nos tirar de qualquer vexame, e mencionando fatos já ocorridos, fez a proposta de que cada família adventista recebesse um ou dois em sua casa. Ao mesmo tempo, dever-se-ia ter uma escola noturna para os adultos. Assim sugeriu-se que a escola diurna fosse 5 dias por semana, isto é, segunda, terça, quarta, quinta e sexta, das oito horas da manhã até ao meio dia. A escola noturna, entretanto, dever-se-ia reunir três vezes por semana, durante duas horas. Após isso tratou-se do salário do professor e depois de mencionar a situação local em comparação com outros Estados, chegou-se à conclusão de que o professor deveria receber casa grátis e 60\$000 por mês. Depois de mais algumas observações da parte do irmão Graff sobre a escola e sua administração como também aceitação de crianças, terminou-se a reunião com oração e cântico.

Terminada a sessão, o tesoureiro abriu a subscrição para a abertura de uma Caixa Escolar, assinando os seguintes membros: Augusto Olm 5\$000; Reinoldo Belz 5\$000; Guilherme Belz 5\$000; W. Wegner 3\$000; Francisco Peggau 3\$000; Andre Peggau 3\$000; Frederico Peggau 5\$000; B. Loeschner, 3\$000; L. Log 3\$000; além destes, o irmão Graff 5\$000; A. B. Stauffer, 1\$000e Emílio Pomerening, 4\$000.

Para o curso de missionários apresentaram-se até esta data quatro pessoas: Ricardo Olm, Guilherme Belz, Ludovico Kirschmer e Gustavo Thrun.

Escrito no dia 31 de outubro de 1897.

Assinado:

Reinoldo Belz, secretário
Augusto Olm
Bernardo Loeschner
Guilherme Wegner

Ricardo Olm
Guilherme Belz
Ludovico Log
Francisco Peggau
Guilherme Belz Filho
Augusto Krummer
Adão Krauser

(Ata da reunião da junta escolar para abertura da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto *apud* OBERG, 1944, p. 23).

Destacamos aqui alguns pontos interessantes relatados nessa ata. O primeiro deles é a motivação que influenciou a abertura de uma escola junto à comunidade da igreja: “uma escola para a educação e cultura da mocidade, como também para preparar adultos a fim de se tornarem úteis no campo missionário”. A partir desse discurso podemos perceber que a escola foi instituída com o objetivo de oferecer aos jovens, primeiramente, a educação e a cultura, uma vez que a escola é a grande responsável por imprimir no aluno valores culturais e ideológicos (SILVA, M. S., 1980). A língua, sendo o meio utilizado para a assimilação das ideias, dos valores e da cultura que se quer imprimir na mocidade (FIORI, 1991), assume então papel relevante na educação dos jovens estudantes dessa escola, pois a linguagem é que intermedia as interações estabelecidas na esfera escolar para a educação e a cultura dos educandos. Assim, a iniciativa por parte desses colonos alemães de fundarem uma escola na comunidade de Gaspar Alto vem confirmar a ideia de que as escolas estabelecidas em regiões de imigração eram também um meio de preservar os valores culturais e linguísticos alemães. Conjunto a esse objetivo de oferecer aos educandos a educação e a cultura, a Escola Particular Adventista de Gaspar Alto foi instituída também com o objetivo de formar missionários da igreja⁶⁶. Jovens da

⁶⁶ Conforme nos aponta Knight (2015), o objetivo primário da Educação Adventista desde o seu surgimento nos Estados Unidos da América, em 1872, sempre foi o de formar missionários. Segundo este autor, embora esse ideal não tenha sido totalmente atingido na primeira escola Adventista patrocinada oficialmente pela denominação, o Battle Creek College, em Michigan, E.U.A., a visão educacional voltada para a formação de missionários influenciou a abertura de escolas nos campos de evangelização que se expandiram ao redor do mundo a partir dos últimos anos do século

região como também de outros Estados se dirigiam até essa escola a fim de se prepararem para trabalhar como missionários da denominação Adventista e, após concluírem os estudos, voltavam então para suas cidades de origem a fim de atuarem nessa ocupação. Assim, na ocasião de sua fundação a Escola Particular Adventista de Gaspar Alto era denominada como “Escola Missionária”.

No fim da ata, o registro de que se aceitassem também crianças nos sugere que a Escola tinha por objetivo exercer suas atividades com pelo menos três modalidades de ensino: o ensino primário (para as crianças), o ensino secundário (para os jovens e adultos missionários) – razão pela qual encontramos em alguns registros da época a denominação de “Colégio Superior” – e a educação para adultos (que ocorria no período noturno três vezes na semana, conforme observado na ata acima). Essa interpretação pode ser cotejada com as palavras de Vieira (1996):

O ensino era ministrado em alemão. De manhã funcionava o nível primário, e a tarde secundário, para a formação de missionários. O edifício escolar estava dividido em dois ambientes, um para a igreja e outro para as atividades escolares. Em 1900 já dispunha de um dormitório para alunos internos. Funcionava como escola agroindustrial, como os demais colégios adventistas que posteriormente foram estabelecidos no Brasil. Os alunos trabalhavam 26 horas semanais e conseguiam assim pagar seus estípedios incluindo alojamento, pensão e estudo. (VIEIRA, 1996, p. 21).

Nesta citação de Vieira, podemos observar pelo menos dois dados importantes sobre o funcionamento e o ensino de línguas na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto. Primeiramente, que por ocasião de sua fundação e por alguns anos subsequentes (até 1938), a língua utilizada na esfera escolar e, portanto, nas interações entre os sujeitos do discurso professor e aluno, era o alemão. Isso comprova o que observamos no Capítulo 4 sobre a utilização da língua alemã como língua oficial das comunidades teuto-brasileiras e também das escolas

XIX. Sobre o surgimento do Sistema Educacional Adventista e as bases ideológicas que sustentam a sua filosofia educacional, ver Apêndice B.

estabelecidas nestas comunidades na primeira metade do século XX, embora a língua portuguesa também fosse objeto de ensino nas escolas urbanas de Blumenau, por exemplo, como o caso da Escola Nova Alemã que observamos no capítulo anterior. Em segundo lugar, é-nos dada a informação de que a escola, ao ser estabelecida, foi destinada, inicialmente, a pelo menos dois públicos escolares: às crianças, que recebiam a instrução em nível primário no período matutino, e aos jovens, que eram ensinados para o ofício de missionários. Estes dois públicos recebiam a instrução não somente escolar, mas também religiosa como uma maneira de preservar a língua e os valores religiosos acolhidos pelos colonos.

Sobre a localização e estrutura física da escola, Vieira (1996), assim como Borges (2000), afirma que Willian Henry Thurston – um dos primeiros missionários da Igreja enviados ao Brasil –, em 1900, apresentou à Associação Geral⁶⁷ um relatório sobre a Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, onde descreve de forma resumida a localização da escola e suas instalações:

Nossa Escola Missionária está localizada a cerca de treze quilômetros da cidade mais próxima, em um belo vale, pelo qual escoo um cristalino regato, e esta circundada pela influência celestial de uma grande igreja... temos 60 acres de terra, um dormitório para alojar adequadamente 40 alunos e um edifício escolar, tudo já totalmente de nossa propriedade. O edifício mede cerca de 7,00 por 12,00 metros. Tem dois pavimentos, um sótão e uma grande sala para refeições. Sua construção é de tijolos em forte estrutura de madeira. Anexo à parte dos fundos deste edifício há uma grande cozinha com forno e fogão a lenha. Incluindo a área do sótão, há espaço para acomodar quarenta alunos. (THURSTON, *apud* VIEIRA, 1996, p. 21).

Nessa descrição de Thruston percebemos que, para o funcionamento da escola e atendimento aos alunos, a escola era

⁶⁷ *Associação Geral* é o nome dado para a sede mundial organizada da Igreja Adventista do Sétimo Dia, que durante o período de 1863 a 1903, esteve localizada em Battle Creek, estado de Michigan, E.U.A.

constituída de dois imóveis, sendo um destinado para a realização das aulas (Figura 2) e outro para alojar os alunos que vinham de outras localidades para estudarem (Figura 3).

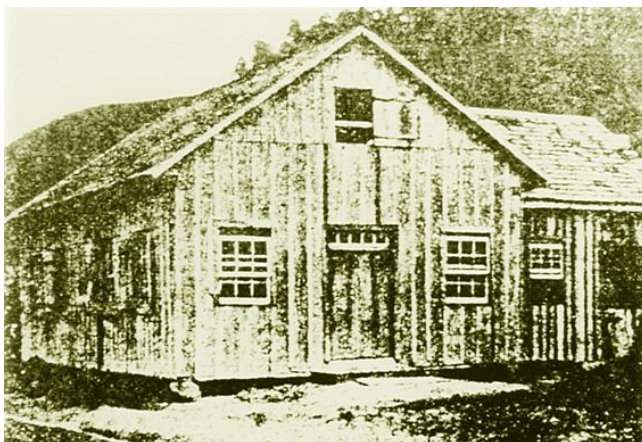


Figura 2: Edifício escolar ao lado direito do templo, em 1897.
Fonte: BORGES, 2000, p. 189.



Figura 3: Dormitório descrito acima por W. H. Thurston em 1900
Fonte: VIEIRA, 1996, p. 22.

Na Figura 3 podemos observar os dois pavimentos (inferior e superior) mencionados por Thurston na citação anterior. Acima do piso superior está o sótão e, segundo nos relatou um dos acompanhantes em nossa visita ao museu da Escola, quando visitamos pela primeira vez a comunidade, conforme mencionado no item 3.2.1, a sala de refeições era no piso inferior e o alojamento no piso superior. As aulas funcionavam no edifício que ficava ao lado da igreja, conforme podemos ver na Figura 2. Na imagem abaixo (Figura 4), podemos observar este mesmo prédio utilizado como dormitório em 1900 já um tanto modificado pelas várias restaurações e reformas que sofreu. No entanto, segundo nos informou o responsável pelo patrimônio histórico do museu da escola e da Igreja Adventista de Gaspar Alto, o madeiramento da estrutura e o piso ainda são os originais.



Figura 4: Edifício escolar utilizado como dormitório parcialmente restaurado. Foto tirada em 03 de setembro de 2013.

Fonte: Arquivo pessoal.

O primeiro professor que atuou na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto foi Guilherme Stein Junior (Figura 5). Atuou por dois anos, sendo em seguida encaminhado para o Rio de Janeiro a fim de trabalhar como editor de uma das revistas denominacionais.

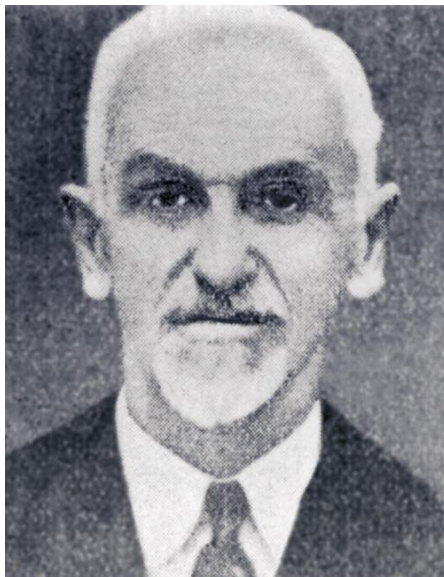


Figura 5: Guilherme Stein Junior: Primeiro professor da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto.

Fonte: BORGES, 2000, p. 85.

Após a saída de Stein Jr, a Sra. Brack⁶⁸ – esposa de Augusto Brack, um dos primeiros vendedores de literatura adventista no Brasil, vindo da Alemanha em 1898 e que morou por algum tempo nas imediações do vale de Itajaí – assumiu o ensino na escola, sendo substituída no final de 1899 por John Liepke. Em 1903 o “Colégio Superior”, como era chamado o ensino secundário de missionários da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, foi transferido para Taquari/ RS. Segundo Littke (2009), a transferência deu-se devido à dificuldade de acesso ao local onde a escola estava localizada, pois, conforme dito anteriormente, Gaspar Alto está situado a cerca de dezoito quilômetros de Brusque, em uma região montanhosa. Por ser, na época, a única escola da denominação destinada à formação da juventude, muitos jovens vinham de outras cidades, como São Paulo e principalmente do Rio Grande do Sul (VIEIRA, 1996), a fim de ali se instruírem. Após a transferência do “Colégio Superior”, a escola primária permaneceu em Gaspar Alto, o que demonstra o desejo e a necessidade sentida pelos imigrantes de escolarizarem seus filhos, fato

⁶⁸ Os registros apontam apenas o seu sobrenome: professora Brack.

fortemente observado nas colônias estrangeiras, conforme vimos no Capítulo 4 deste estudo.

Observando os dados históricos sobre a atuação dos professores nessa escola, percebemos também que durante o período de seis anos (1897-1903) em que a escola ofereceu o ensino secundário para a formação de missionários, os professores que atuaram foram na sua maior parte homens. Durante esse período somente uma mulher atuou (Professora Brack), e por pouco tempo, apenas um ano, sendo logo substituída por John Lipke, que permaneceu até a transferência do curso secundário para o Rio Grande do Sul. Na Figura 6 vemos esse professor com um grupo de alunos do “Colégio Superior”, no ano de 1900.



Figura 6: Alunos do “Colégio Superior” da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto em 1900. Na última fila da esquerda para direita estão os pastores Thurston, Graf e Spies. Na frente, à direita, está John Lipke.

Fonte: Museu Histórico Adventista de Gaspar Alto.

Após essa exposição inicial sobre a constituição histórica da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, apresentaremos a seguir a cronologia dos professores que atuaram nessa escola desde a sua

fundação até 1950. Montamos a cronologia com base nos documentos da escola (livros de chamada que continham a assinatura do professor e livros de registro), nos dados obtidos por meio das entrevistas com os sujeitos da pesquisa e também em livros e artigos que tratam da história da escola. Esse trabalho de coleta resultou na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Cronologia dos professores⁶⁹ da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto de 1897 a 1950 e o uso/ensino de língua(s)⁷⁰ nesta unidade de ensino

Ano	Professor	Língua de uso	Língua de ensino
1897	Guilherme Stein	Alemão	Alemão
1899	Sra. Brack	Alemão	Alemão
1900 a 1902	John Lipke	Alemão	Alemão
(?)	Arthur Wippel	Alemão	Alemão
(1927?) a 1935	Carina	Alemão	Alemão
1936 a 05/1938	Ronaldo	Alemão	Alemão
05/1938 a 1940	Geruza	Alemão/Português	Língua Portuguesa
1941 a 1943	Neiva	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
1944 a 10/1945	Estela	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
11/1945 a 03/1947	Esther Löschner	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
04/1947 a 07/1947	Irene Lapa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
08/1947 – 12/1947	Escola fecha	-	-
1948 – (?)	Lony Belz	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
(?)	Alfredo Bergold	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado pela autora

Observando a Tabela 1 podemos perceber que, desde a fundação da escola em 1897 até maio de 1938, os professores eram falantes da

⁶⁹ A fim de resguardar a identidade dos professores que trabalharam na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto no período de 1931 a 1944 e que, portanto, foram os professores dos sujeitos participantes desta pesquisa, neste quadro e no decorrer da análise a identificação destes professores será realizada por meio de pseudônimos.

⁷⁰ Estabelecemos como língua de uso aquela utilizada pelos professores para intermediar o diálogo e as interações entre professor e aluno dentro da esfera escolar e, como língua de ensino, a língua utilizada como objeto de estudo, quer para oralidade, leitura, escrita ou estudo sobre a língua. Os dados da tabela sobre a língua de uso e a língua de ensino de cada período são provenientes dos discursos orais dos sujeitos da pesquisa.

língua alemã e ensinavam somente o alemão. A primeira professora que introduziu a língua portuguesa no espaço escolar foi Geruza, que era bilíngue. Segundo os relatos, durante o início de sua atuação como professora, ela utilizava a língua alemã para intermediar suas interações com os alunos, mas tinha como objeto de ensino a língua portuguesa. No entanto, em virtude das medidas governamentais impostas pela segunda campanha de nacionalização, a professora deixou de usar o alemão em sua interação com os educandos (embora não dominasse muito bem a língua portuguesa, conforme nos relatou Eva em seu depoimento) e passou a proibir a própria interação entre eles nessa língua. Já a partir de 1941, em consequência da segunda campanha de nacionalização, somente professores monolíngues, falantes da língua portuguesa, é que passaram a assumir as aulas nessa escola, e a língua nacional passou a ser a língua de interação e o objeto de ensino. No decorrer da próxima seção veremos, por meio dos discursos dos sujeitos da pesquisa, como se deu o uso e o ensino dessas línguas nos diferentes momentos históricos.

Desenvolvido este primeiro plano de análise em que abordamos a constituição e o percurso histórico da escola, passemos agora para o segundo plano, desenvolvido na próxima seção, onde tratamos da análise dos discursos gerados por meio das entrevistas orais realizadas com os sujeitos participantes desse estudo e os provenientes dos documentos escritos. Durante o processo de análise e interpretação, procuramos estabelecer um diálogo entre os dados e o contexto social e histórico que os constituem, fazendo jus à proposta bakhtiniana de análise adotada neste estudo, de que todo sujeito (autor do enunciado) é sócio-historicamente constituído e que, por isso, ao se observar o objeto de sua produção discursiva (enunciado), deve-se interpretá-lo em consideração com esses aspectos extralinguísticos que permeiam a produção de sentido.

5.2 A CONFIGURAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA ESCOLA PARTICULAR ADVENTISTA DE GASPAR ALTO: ANALISANDO OS DISCURSOS ORAIS E ESCRITOS

Nesta seção visamos analisar os discursos orais (entrevistas) e escritos (fontes documentais) que constituem os dados desta pesquisa a fim de atendermos o objetivo geral que nos propomos a alcançar: compreender como se constituiu o ensino e a aprendizagem de línguas na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto no período de 1931 a

1944, período em que estudaram nessa escola nossos sujeitos de pesquisa, enquanto instrumento de materialização das políticas de nacionalização do ensino nessa escola, especialmente da segunda política, e as consequências dessas políticas na constituição dos sujeitos desta pesquisa. Ao discorrermos sobre a análise, procuramos estabelecer um diálogo entre os dados e as condições de produção discursiva dos sujeitos participantes, observando o panorama social e histórico do qual esses sujeitos fizeram parte. Afinal, conforme a perspectiva bakhtiniana, o sujeito discursivo constitui-se social e historicamente (BAKHTIN, 2001 [1927]) e, portanto, analisar seu discurso implica também interpretá-los considerando as condições de produção e a própria relação entre entrevistador e entrevistado, que, como visto no Capítulo 2, também age sobre a produção dos enunciados e seus sentidos, pois o sujeito entrevistado, ao se enunciar, sempre leva em conta seu interlocutor (sujeito pesquisador).

Iniciamos a apresentação da análise com a Tabela 2 abaixo, onde expomos de forma ordenada e ascendente (ordem cronológica) o período em que cada sujeito entrevistado estudou na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto e seus respectivos professores.

Tabela 2: Período cronológico de estudo dos sujeitos entrevistados com seus respectivos professores

Sujeito	Anos	Séries de estudo	Professor(a)
Henry	1931 a 1935 1936 a 1937	Escola não seriada Escola não seriada	Carina Ronaldo
Alberto	1937 1938 a 1940	1º ano (não formal: escola não seriada) ⁷¹ 1º, 2º e 3ª ano	Ronaldo Geruza
Eva	1939 a 1940 1941 a 1943	1º e 2º ano 2º, 3º e 4º ano	Geruza Neiva
Leni	1940 1941 a 1943 1944	1º ano 1º, 2º e 3º ano 4º ano	Geruza Neiva Estela

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme podemos observar na tabela 2, dentre os quatro sujeitos participantes desta pesquisa, Henry foi o que primeiro estudou na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, sendo aluno durante o período em que a língua alemã era língua de interação e também de ensino nessa escola. Sobre esse sujeito, a tabela mostra ainda que durante o período em que frequentou a escola, ela não era seriada e teve como seus professores Carina e Ronaldo, ambos falantes da língua alemã e professores dessa língua, conforme observado na Tabela 1.

O segundo sujeito a ingressar na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto foi Alberto, que permaneceu nessa escola durante o período de quatro anos, tendo como professores Ronaldo (professor de língua alemã) e Geruza (professora de língua portuguesa). Conforme podemos verificar, dentre os ex-alunos entrevistados, esse sujeito é o único que era aluno da escola no período em que ocorre a transição do uso/ensino de língua alemã para o uso/ensino da língua portuguesa.

⁷¹ Alberto menciona em seu discurso que fez o primeiro ano com o professor Ronaldo em 1937. No entanto conforme veremos mais adiante, segundo os dados nos indicam, foi somente a partir de 1938, com o reconhecimento da escola pelo Governo, que ela passou a dividir os alunos por série (ano). Até essa data, havia uma espécie de divisão determinada pelo conteúdo dado aos alunos, de acordo com o que nos apontou o discurso de Henry no excerto (1) apresentado na subseção 5.2.1.

Eva, conforme podemos verificar na Tabela 2, ingressou na escola pesquisada em 1939, onde permaneceu até 1943, quando completou o quarto ano primário. Suas professoras foram Geruza e Neiva, ambas professoras de língua portuguesa, conforme visto na Tabela 1.

Leni, por sua vez, iniciou seus estudos na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto em 1940 permanecendo até 1944, quando concluiu o quarto ano primário. Teve aulas com três professoras – Geruza, Neiva e Estela, e, segundo verificado na Tabela 1, eram todas falantes da língua portuguesa e professoras dessa mesma língua.

A partir dessas observações da Tabela 2, verificamos que Henry e Alberto foram alunos da escola pesquisada enquanto esta ainda ensinava a língua alemã, enquanto Eva e Leni ingressaram nessa escola quando esta, por imposição da política de nacionalização, já ensinava unicamente a língua portuguesa.

Com relação às fontes orais observadas, elas são compostas pelas entrevistas realizadas com os sujeitos participantes, sendo aqui analisadas e compreendidas como discurso (BAKHTIN, 2011 [1979]), conforme a perspectiva bakhtiniana de linguagem vista no Capítulo 2. Assim sendo, compreendemos que tais discursos são constituídos de enunciados concretos que se relacionam no fluxo dialógico da comunicação verbal entre a pesquisadora e o sujeito entrevistado: ambos indivíduos formados social e historicamente.

Organizamos a análise das entrevistas de acordo com a temática apresentada pelas memórias dos sujeitos da pesquisa. Em virtude da utilização de um roteiro guia para a realização das quatro entrevistas, os enunciados gerados durante as entrevistas, embora individuais, únicos e irrepetíveis nessa sua condição de enunciados, mantêm relações dialógicas entre eles, por tratarem de um mesmo objeto discursivo posto em relação dialógica pelas entrevistas e pela análise realizada. E é por meio desses enunciados que buscamos compreender o ensino de línguas na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, especificamente no contexto histórico, político e social da nação brasileira na primeira metade do século XX.

As quatro entrevistas foram iniciadas da mesma maneira, ou seja, os sujeitos da pesquisa foram instigados a falar inicialmente sobre questões de abrangência familiar e biográfica, prosseguindo, a partir daí, de acordo com o fluxo do diálogo e também segundo o que sabíamos previamente sobre o entrevistado dentro do contexto social e temático que buscávamos abordar.

Com relação às fontes documentais⁷², elas são trazidas e analisadas em conjunto com as entrevistas⁷³, a fim de corroborar com a análise dos discursos orais. Dessa forma, no decorrer da análise, buscou-se estabelecer relações dialógicas entre as duas fontes (orais e escritas).

A análise presente nesta seção está organizada em cinco subseções expostas segundo o direcionamento das questões abordadas no diálogo entre os sujeitos discursivos entrevistadora e entrevistado. Na primeira subseção, apresentamos os relatos sobre a organização e oficialização da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto. Já na segunda, tratamos da organização curricular, refletindo sobre as matérias e conteúdos presentes nessa escola no período de 1931 a 1944. Na terceira subseção analisamos as práticas pedagógicas para o ensino de línguas na escola e na quarta subseção refletimos sobre os efeitos da política nacionalista nas práticas docentes. Por fim, na quinta e última subseção observamos os efeitos da segunda campanha de nacionalização na constituição dos sujeitos da pesquisa.

5.2.1 A organização escolar: relatos sobre a oficialização da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto pelo Estado

Ao analisarmos os discursos dos sujeitos da pesquisa, percebemos que na época em que na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto a língua alemã era a língua de uso e ensino, a escola ainda não era seriada. Após 1938, com o reconhecimento dessa escola pelo

⁷² As fontes documentais coletadas estão especificadas na seção 3.3 desta dissertação.

⁷³ Os excertos das entrevistas que aqui serão expostos encontrar-se-ão na sua forma original, transcritos exatamente conforme a enunciação do entrevistado. Não omitiremos qualquer desvio gramatical ou inconsistências sintáticas ou semânticas. O leitor, portanto, em alguns trechos poderá ser levado a exercer certo esforço para compreender o sentido, uma vez que os limites da idade deixaram suas marcas na produção discursiva desses sujeitos. Convém mencionar ainda que, para melhor depreensão dos sentidos, na maioria dos momentos será trazido o discurso da entrevistadora como interlocutora do discurso-resposta do entrevistado, pois, como já dito, o sujeito ao enunciar sempre leva em conta seu interlocutor. Nesses casos, serão colocadas as iniciais do sujeito locutor, anteriormente ao enunciado (N: identificando o discurso da entrevistadora e a primeira letra do pseudônimo do entrevistado). No anexo C desta dissertação encontram-se as convenções utilizadas para transcrever os relatos.

Governo (conforme veremos em seguida), ela passou a funcionar separando os educandos por nível de ensino (anos). Uma vez que Henry foi aluno da escola pesquisada na época em que o ensino era em língua alemã e Eva frequentou a escola após a segunda campanha de nacionalização, e, portanto quando o ensino era em língua portuguesa, os discursos de Henry (1) e Eva (2) nos apontam essa modificação na organização pedagógica da escola.

(1)

H: [...] *não tinha esse negócio de ano assim não havia. [...] o que ela sabia ela foi ensinando. [...] em alemão era nada por série, nada. Tinham tantos alunos que já estavam mais adiantados em escrever, em contagem, em números e tudo quase coisa né.*

N: Então, todos estudavam a mesma coisa?

H: *tudo a mesma coisa. .. tinham os mais fracos e os mais fortes. Assim né. Então tinha ... era separado mais ou menos a turma isso, vamos dizer... ensinava isso, outro ensinava aquilo, outro ensinava aquilo, coisas mais pesadas assim né.*

A análise do relato de Henry (1) acima permite entender que embora a escola não fosse dividida formalmente em séries (ou anos, como era denominado na época), no período em que esse sujeito frequentou a escola existia alguma divisão. A enunciação sublinhada no relato nos aponta isso, e indica que tal divisão era determinada pelo conteúdo que era ensinado aos alunos e por sua aprendizagem, pois, segundo Henry aponta, as “*coisas mais pesadas*” eram dadas para um determinado grupo.

A partir de 1938, ano em que a escola pesquisada passou a fazer parte dos registros governamentais da época, conforme veremos a seguir, esta passou a organizar seus alunos por série, e neste mesmo ano, a professora Geruza assume as aulas nessa escola. Eva (2), em seu discurso, faz menção à maneira como essa professora ministrava o conteúdo na classe multisseriada⁷⁴, da qual ela fazia parte:

⁷⁴ Embora a partir de 1938 os alunos da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto tenham sido organizados por série, todas as séries eram atendidas por

(2)

N – Quantos alunos tinham na sala de aula?

E – Bom. Eu não me lembro mais assim. Isso eram muitos. Acho que era uns 30 mais ou menos.

N – Cada fila uma série?

E – É, é. Era muita criança naquela época.

[...]

Era sempre quatro. Ela dava aula pra quatro ((séries)). Primeira, segunda, terceira e quarta. Então ela tinha que dar pra todos e um ficava de vez em quando quieto ali que não tinham o que fazer até que ela veio outra vez e deu pra nós outra vez.

Sendo um fator importante para a organização escolar e para o início da seriação na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, a oficialização dessa escola pelo Estado também foi objeto do discurso dos sujeitos da pesquisa. Assim, considerando que a oficialização das escolas estrangeiras era uma das iniciativas da segunda campanha de nacionalização, apresentamos, então, a seguir, a análise dos discursos orais e escritos que tratam dessa questão.

Como visto na introdução deste estudo, a fim de suprirem a necessidade que os imigrantes tinham de escolarizarem seus filhos diante da falta de interesse do Governo em estabelecer escolas para os descendentes de imigrantes (SEYFERTH, 2003), os colonos passaram a fundar suas próprias escolas nas comunidades de imigração. Segundo nos aponta Fiori (1991) e A. P. K. da Silveira (2013), até a década de 30, algumas delas ainda eram desconhecidas pelo governo do estado, especialmente aquelas estabelecidas em regiões rurais. Assim sendo, muitas dessas escolas funcionavam sem qualquer intervenção pedagógica ou política por parte do governo brasileiro. A Escola Particular Adventista de Gaspar Alto era uma dessas escolas, que até 1938, ao que os dados que temos nos indicam, estava fora dos registros governamentais da época.

um mesmo professor e em um mesmo espaço físico, ou seja, em uma única sala de aula estavam todas as séries separadas por fileiras. Assim, entendemos aqui por *classe multisseriada* diferentes níveis educacionais sendo instruídos por um único professor em um mesmo espaço físico.

Henry, nosso sujeito ex-aluno mais antigo, que estudou na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto nos anos de 1931 a 1935 – época em que se ensinava a língua alemã utilizando-se também do alemão como instrumento de interação entre professor e aluno (conforme visto na tabela 1) – declarou não haver registro na escola até o ano de 1938. Segundo ele, não existia e não era feito qualquer registro administrativo ou pedagógico na escola (chamadas, notas, avaliação, matrículas, relatórios, etc).

(3)

N- Ela ([Carina]) fazia chamada?

H – Fazia chamada pra quem estava presente na hora e essas coisas tudo né. Mas era tudo com ela né. Não tinha ninguém assim que exigia alguma prova, algum papel ou alguma coisa né.

N – Um documento, nada.

H – Nada.

N – A escola então não era legalizada na época?

H – Não mas não tinha que ser, ah mas quando mudou assim o alemão pra português né aí tinha que começar tudo de novo né.

N – Foi então que começou a registrar?

H – Sim daí tudo .. Aí depois mudou a coisa né. Aí veio todas as escolas registradas, alunos, idades e tudo né, tanto vamos dizer religioso como federal, do governo né. Prefeitura tomaram onde posições tudo né... exigiam isso, exigiam aquilo né...e... mas até ali.... aí começou tudo de novo.

Seu discurso confirmou o que já presumíamos quando fizemos a coleta documental no campo de pesquisa: até 1938 a escola não era oficialmente reconhecida pelo Governo. Segundo seu relato (3), somente depois de 1938 (ano em que a língua de uso e ensino da escola passou de alemão para a língua portuguesa) é que tanto o governo como a instituição religiosa passou a incluir essa escola em seus registros. Depois que a escola secundária foi transferida para o Rio Grande do Sul em 1903, ao que os dados indicam a escola não era mais uma escola

oficial da igreja, apenas uma escola denominacional de primeiras letras da comunidade e mantida por ela.

A. P. K. da Silveira (2013) em sua tese comenta que

Muitas dessas escolas surgidas nos primeiros tempos – as escolas comunitárias -, oficialmente nunca existiram e, portanto, estiveram por um longo período alijadas das estatísticas e distantes das exigências oficiais. Se isso lhes permitia certa liberdade, por um lado, por outro, impunha sobre elas o *status* de não oficial, não reconhecidas (SILVEIRA, A. P. K., 2013, p. 655).

A não oficialização dessas escolas pelo Estado, no entanto, não nos permite dizer que não havia registro da escola para a escola ou para outro órgão, como consulados, igrejas, etc. No caso da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, não foram encontrados para esta pesquisa nenhum registro oficial anterior a 1938, no entanto, conforme observamos em Oberg (1944), há registro da escola na ata da fundação e também registros de relatos de pastores e missionários que estiveram em algum momento auxiliando na organização e no andamento da escola, como o relato de Thurston, que encontramos em Vieira (1996) e Borges (2000), mencionado na seção 5.1. Assim, a ausência de registros na escola não nos permite afirmar que não existiam, pois pode ser que se tenham perdido ou que ainda necessitam ser encontrados. Segundo constatamos nos documentos encontrados nas dependências atuais da escola, os primeiros registros oficiais⁷⁵ localizados datam a partir de 1938.

Nas comunidades de imigrantes muitas escolas funcionavam sob o *status* de “não oficial”, pois, na sua maioria, eram escolas estabelecidas pelos próprios colonos de maneira independente (com nenhuma ligação ou fiscalização do Estado), instituídas com o objetivo de oferecer a escolarização básica (ler, escrever, realizar operações matemáticas básicas, etc.) para seus filhos, conforme visto no Capítulo 4. Somente a partir de 1911, ao emergir o novo modelo de educação, é que se passou a tomar medidas de fiscalização técnica e administrativa nas escolas, sendo que algumas foram oficializadas pelo Estado ainda

⁷⁵ Consideramos aqui por *registros oficiais* os registros realizados pela escola e encaminhados para o Estado e aqueles efetuados pelo Estado com relação à escola, quando esta passa a ser reconhecida pelo Governo.

algum tempo depois, na segunda campanha de nacionalização do ensino, como foi o caso da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, que até 1938 manteve-se fora dos registros governamentais da época. Ao relacionar a oficialização da escola com as forças centrípetas de Bakhtin (BAKHTIN, 2001 [1927]), A. P. K. da Silveira (2013) afirma que “oficializar significava, em alguma medida, extinguir antigas práticas, conformar, homogeneizar”, revelando assim a “atuação das forças centrípetas movidas pela ideologia oficial”. A ação de tais forças na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto pode ser percebida quando a partir de sua oficialização, a organização curricular em matérias passou a ser feita na escola (homogeneizando assim o programa curricular com as demais escolas fiscalizadas pelo governo), e quando também passou a ser seriada.

O relatório de visita do Inspetor Escolar, realizada no dia 05 de maio de 1938 (Figura 7) enuncia já a passagem da escola para o controle e a fiscalização do Estado, embora tenha se mantido como escola particular.

Térmo de visita

No dia 5 de maio de 1938 visitei a escola particular adventista de Gaspar Alto, no município de Gaspar, regida pela professora sr.^a Oliva Weidle, e observei o seguinte:

- 1^o) - que a matrícula total era de 30 alunos, sendo 19 do 1^o ano, 6 do 2^o e 5 do 3^o;
- 2^o) - que a escola está funcionando desde 1^o de março do corrente ano; há quinze dias não funciona em virtude de se adiar diante a sr.^a professora;
- 3^o) - que a sala de aula é boa;
- 4^o) - que faltava o seguinte material: Bandeira Nacional, mapa do Estado, livros de chamada, matrícula, termos de visita e atas de exames, boletins de estatística e programa oficial de ensino;
- 5^o) - que a esatunacãõ estava em dia, porém não de acõrdõ com o modelo oficial.

Recomendo à sr.^a professora: regularizar a situação da escola de acõrdõ com o art. 24, do Decreto-Lei n.º 88, de 31 de março do corrente ano. - Neste termo deve a sr.^a professora enviar uma cópia ao Departamento de Educaçãõ.

Gaspar Alto, 5 de maio de 1938.

[Assinatura] (Celso Pila) - R. Prumbeiro, Ampla, a Lda.
Inspetor Escolar

Figura 7: Termo de visita do Inspetor Escolar realizado em 05 de maio de 1938. Fonte: Arquivo da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto.

Uma vez que todo enunciado molda-se e orienta-se com base na resposta antecipada de seu interlocutor (BAKHTIN, 2002 [1934-1935]), o relatório do inspetor, dirige-se ao seu interlocutor previsto – o Inspetor Geral ao qual dá contas de suas recomendações e a professora da escola – recomendando a regularização da escola de acordo com o Decreto-lei n. 88, de 31 de março de 1938. Além disso, conforme pode ser verificado no documento, dentre as observações feitas pelo inspetor, ele relatou que faltavam na escola a “*Bandeira Nacional, o mapa do Estado, livros de chamada, matrícula, termos de visita e atas de exames, boletins de estatísticas e o programa oficial de ensino*”. É interessante notar aqui que, além do inspetor escolar apontar os documentos de registro oficiais que faltavam, ele assinala a ausência da bandeira do Brasil e do mapa do Estado. Como todo enunciado ao ser produzido é feito sempre com base em outros enunciados já-ditos (BAKHTIN, 2002 [1934-1935]; 2011[1979]), nossos textos estão em constante relação de diálogo com os enunciados anteriores. Nesse relatório do inspetor é possível perceber tal relação. Conforme visto no Capítulo 4, no Art. 8º do Decreto-lei n. 88, de 31 de março de 1938, o discurso oficial tornou obrigatória tanto a existência da bandeira nacional em cada escola como a colocação da mesma em um lugar de destaque dentro do estabelecimento de ensino. Além disso, todos os recursos utilizados no ambiente escolar, como fotografias e mapas, por exemplo, deveriam estar *carregados* de brasilidade. Tudo deveria orientar-se em torno da “brasilidade”, da valorização nacional tão veementemente defendida e apregoada pela ideologia nacionalista.

Já na Figura 8 temos o *Livro de Registro* das Escolas Adventistas, de 1938: o primeiro registro realizado na escola para fins de organização e funcionamento oficial (sendo então reconhecida pela Igreja) que encontramos. Nos anos subsequentes foram registrados os livros de frequência (foram localizados nas dependências da escola os livros de frequência de 1939 e 1941) e o de matrículas (localizamos o de 1939).

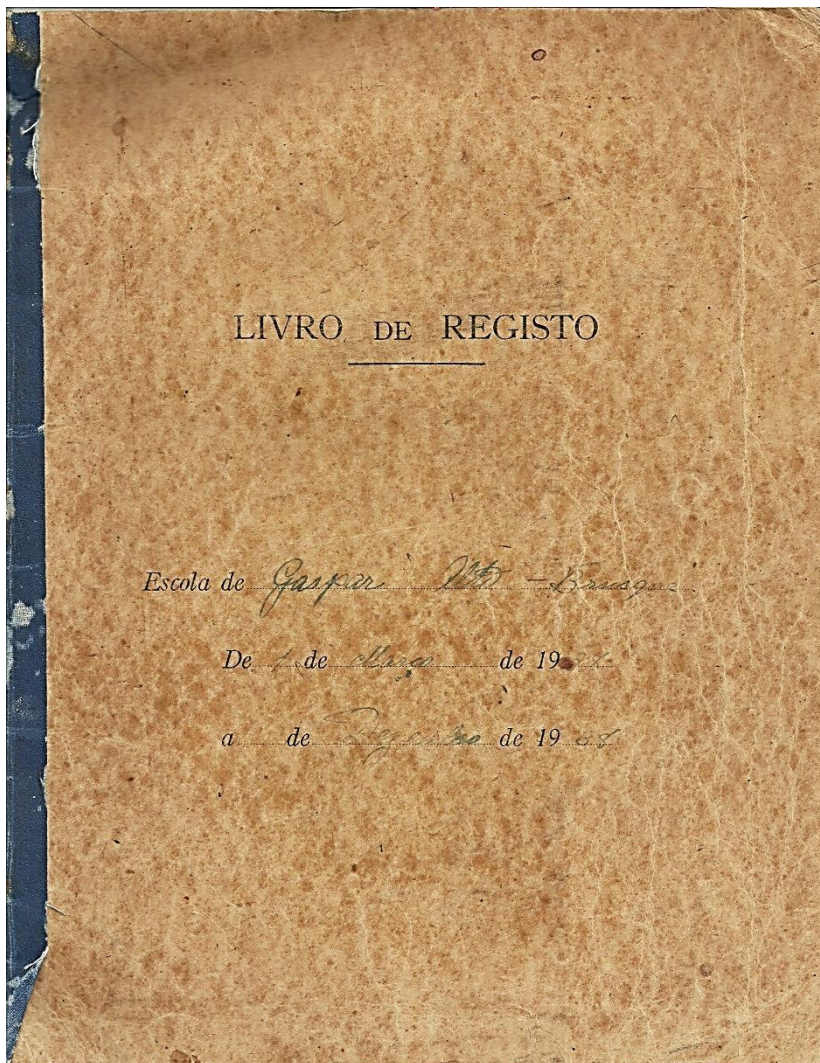


Figura 8: Capa do *Livro de Registro* (Registro) de 1938.

Fonte: Arquivo da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto.

Nesse livro registravam-se os nomes dos alunos, a idade, o ano escolar que cursavam e a frequência semanal. E, no final de cada mês, o professor deveria preencher um formulário resumido e encaminhá-lo ao diretor do Departamento de Educação da União.

Conforme visto no capítulo anterior, a fiscalização técnica e administrativa nas escolas estrangeiras começou a ser realizada a partir de 1911, com o surgimento do novo modelo de educação implantado por Orestes Guimarães e tornou-se mais rigorosa com as medidas educacionais da segunda campanha de nacionalização do ensino. Precisamos entender que o objetivo do governo ao fiscalizar e estabelecer certo controle administrativo das escolas estabelecidas em regiões de imigração era justamente acompanhar e exigir o cumprimento das medidas nacionalistas de ensino, o que incluía a inspeção relativa ao ensino de língua portuguesa. Em conjunto com o Estado, a Igreja também instaura a iniciativa de acompanhar o funcionamento da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto a fim de estabelecer certo controle “religioso” sobre essa escola. O *Livro de Registro* das Escolas Adventistas (Figura 8) demonstra esta iniciativa.

Portanto, o controle dominante oficial para formalizar seu discurso na esfera escolar, ou seja, o conjunto de ideias, convicções e princípios que caracterizavam o pensamento nacionalista da época, deveria ser materializado no discurso e nos atos escolares a fim de que essa esfera discursiva se constituísse em uma *ferramenta* formadora de sujeitos nacionalistas. De igual modo, a institucionalização da escola foi elemento forte para a nacionalização, porque a partir daí a escola começa a ser submetida a um controle tal que permitia ao governo fazer dela um instrumento de materialização das políticas de nacionalização do ensino nessa escola.

Nesta subseção observamos pelo menos duas regularidades no que diz respeito à organização escolar da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto: a primeira delas é que até 1938 essa escola não era seriada, embora tivesse uma divisão determinada pelo conteúdo dado aos educandos e sua aprendizagem, conforme visto no relato de Henry (1): “*ensinava isso, outro ensinava aquilo, coisas mais pesadas assim né*”. A partir de 1938, com o reconhecimento da escola pelo Governo, ela passou então a dividir os alunos por série (ano) de ensino, conforme visto em Eva (2). Outra regularidade é que até a segunda campanha de nacionalização de ensino, a escola não era oficializada nem pelo Estado, nem pela Igreja; apenas funcionava como uma escola de ensino primário para alunos da comunidade, sendo organizada e mantida por ela. No entanto, após 1938, com a implantação das medidas nacionalizadoras do Estado Novo, a escola passou a fazer parte dos registros tanto da Igreja quanto do Governo.

5.2.2 A organização curricular: um olhar sobre a configuração das matérias escolares e seus conteúdos

A respeito das matérias e os conteúdos que eram objetos de ensino e aprendizagem na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, Henry, ao ser indagado sobre o que a professora Carina ensinava, sua primeira professora com quem teve aulas durante cinco anos⁷⁶, enuncia um dado bastante interessante. Segundo ele, no período em que estudou na escola (1931 a 1937), em que o ensino era ministrado totalmente em língua alemã, e em que se ensinava somente essa língua, seus dois professores, germânicos, Carina e Ronaldo, ensinavam basicamente o que sabiam: ler, escrever e realizar operações matemáticas básicas, ou seja, não ministravam conteúdos de outras matérias. Isso nos leva a inferir, ao menos como hipótese, que, com a transferência do ensino secundário para o Rio Grande do Sul e, com isso, tornando-se assim a escola somente primária, ela passou então a funcionar apenas como escola para aprender a ler, escrever e realizar operações básicas de matemática, não sendo oficial nem para o Estado e nem para a Igreja. Como aconteceu em muitas escolas comunitárias da época, a falta de formação dos professores também pode ter sido motivo para a ausência de outros conteúdos. Segundo apontam os discursos dos sujeitos da pesquisa, os professores eram pessoas da própria comunidade que se dispunham a atender a necessidade da escolarização da comunidade, e, portanto, ensinavam o que sabiam. Na enunciação de Henry (4) e de Alberto (5), abaixo, evidencia-se essa afirmação:

(4)

N – E quem que escolheu a [Carina], o [Ronaldo], para serem professores?

H – A [Carina] *ah não sei, ela morava, nasceu em Gaspar alto, ela nasceu aqui. A família era de lá né. Ela sabia ler, ela sabia escrever, ela sabia né... risos*

[...] *Ela era também professora de alunos da escola sabatina, da bíblia né, assim né, ela sabia bem [...] disposta e tudo né.*

⁷⁶ Conforme visto na tabela 02, Henry frequentou a escola por sete anos, sendo todos os anos cursados sem separação oficial por série (ano) (1^a, 2^a, 3^a ano, etc), pois, conforme já visto, nessa época a escola não era seriada.

N – O senhor fez até o quarto ano ali na escola?

H – *Não tinha esse negocio de ano assim não havia...[...] assim sabe foi... o que ela sabia ela foi ensinando né...*

(5)

N – Quem foi seu primeiro professor?

A – [Ronaldo]

N – E o que ele ensinava?

A – *Ensinava escrever, fazer conta, e ler as coisas né, só assim né, outra coisa não tinha né naquela época né.*

N – De onde ele era?

A – *Ele também era do mesmo lugar, ele até morava onde nós temos vizinho agora. Ele se criou nesse lugar por aqui também.*

Observemos agora os enunciados que Henry emite sobre o que se recorda acerca dos conteúdos de ensino na época da professora Carina:

(6)

N – O que a professora [Carina] ensinava?

H – *Escrever bonito, caligrafia, né, contas de vezes e tudo que até vamos dizer, 20, a como se diz ainda, numeração né, e leitura né..., interrogações assim. Saber [...] separadas e vírgulas e interrogação e ponto. Onde o ponto começar né. E religião principal também né. Cantar e assim sabe, negócio assim de geografia essas coisas não tinha nada assim nada, nada. Geografia e ciências umas coisas assim isso peguei um pouco ainda quando fui pro colégio e lá pegou né ((Henry após sair da escola de Gaspar Alto por alguns anos, foi para um colégio em Benedito Novo, onde aprendeu sobre outras matérias e também a língua portuguesa,)).*

N – Então a [Carina] não ensinava Geografia nem História?

H – Não. Nada não. Ela não sabia nada disso. Sabia que Brasil era Brasil, né... Nem geografia e também nada de português também não sabia nada né, nada. Igual a eu também né. Não sabia nada de português.

[...]

H – Ela ensinava em alemão. Um pouco de leitura e tudo assim religião e ler, leitura principalmente né, caligrafia né, e fazer conta. Esse negócio de geografia, ciências essas coisas tudo nem havia. Isso pegou só em português depois.

[...]

H- [Ronaldo], ele só falava alemão. Tudo em alemão, ler, e... [...] seguia ela ((referindo-se aqui à professora [Carina])) ensinava que deve fazer isso e não deve fazer aquilo, contagem e leitura e .. o principal [...].

Segundo esse depoimento, os conteúdos escolares de aprendizagem ensinados pela professora Carina no período em que esse sujeito frequentou a escola abrangem o ensino da leitura, da escrita (ensinar a “escrever bonito”, caligrafia, pontuação) e de operações matemáticas (ensino de numeração e contas de vezes). No que diz respeito ao ensino da escrita/caligrafia e leitura, mencionados por Henry (6), ao analisarmos os discursos dos demais sujeitos da pesquisa, percebemos que esses conteúdos se mantiveram nos anos subsequentes e que constituíram objetos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa nos períodos em que Eva, Leni e Alberto frequentaram a escola.

De contínuo, ainda, segundo o excerto (6), percebemos que o canto também era objeto de ensino. O relato logo abaixo que compõe o discurso de Alberto (7) deixa pistas de que esses cânticos possam ter sido de cunho religioso, pois enuncia a realização de culto na escola. Assim, vemos que conteúdos advindos da esfera religiosa também eram ministrados na esfera escolar, pois, conforme o acento valorativo que marca o seu enunciado, Henry (6) enfatiza que a religião e a leitura eram os principais conteúdos, o que nos leva a deduzir a união desses dois elementos na realização de práticas pedagógicas para o ensino de línguas. A valoração dada pelo sujeito Henry no excerto (6) para o

ensino da leitura e da religião é verificado nos relatos de Alberto (7) e Henry (8) quando percebemos que conteúdos da Bíblia e também de livros religiosos (Figura 9) eram trazidos para a esfera escolar como objeto de ensino e aprendizagem da leitura:

(7)

N – O que mais aprenderam além de ler e escrever?

A – Ah, culto? Culto que falava da Bíblia né. A nossa religião. Isso nós estudamos né.

[...]

A – O que a professora escrevia às vezes na parede, no quadro negro, nós copiava no caderno pra nós estudar durante a semana assim. Já um pouco da nossa religião adventista né e assim foi indo.

Ao apresentarmos para Henry o livro retratado na Figura 9, tal interação resultou no seguinte diálogo:

(8)

N – O Sr. lembra de ter utilizado esse material?

H – “Grünes Lesebuch” esse livro eu não conheço não, mas eu tinha...

N – Ele pertence ao senhor.

H – Ah! Meu nome “[Henry] Belz”. Isso tava lá em Gaspar?

N – Sim.

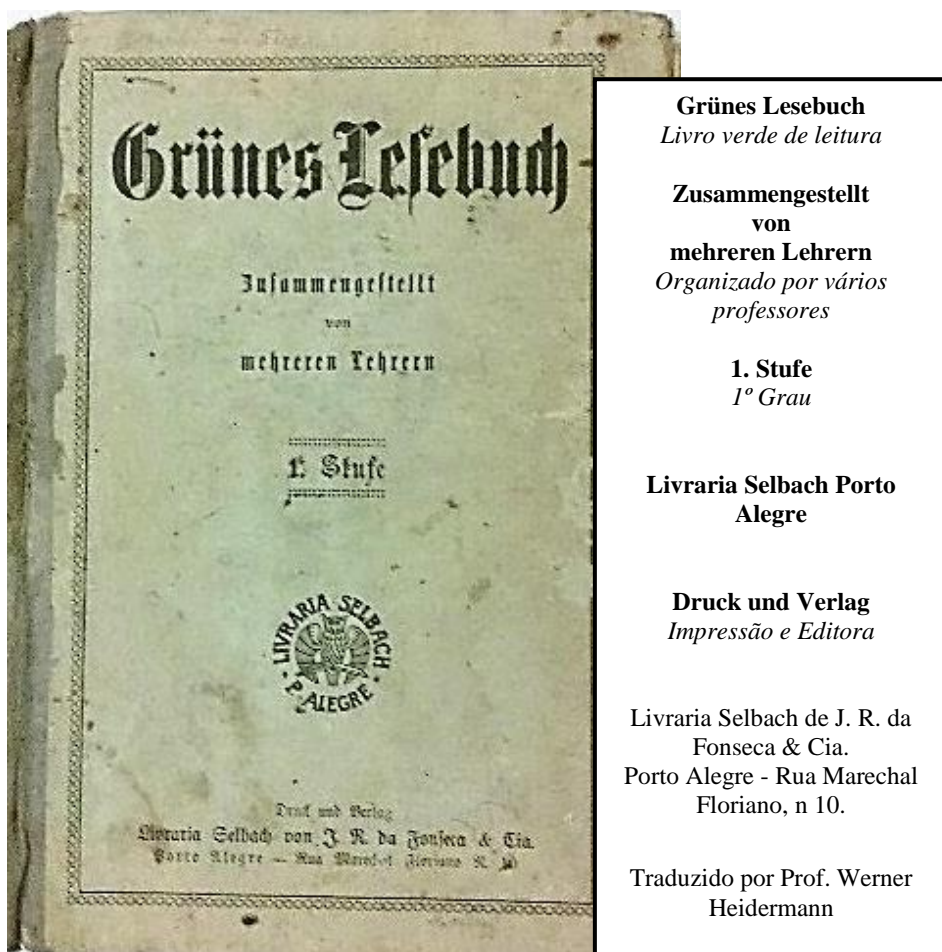
H – Eu me lembro que tenho visto [...] mas.... “Grünes Lesebuch”. Eu tinha vários livros em alemão. Livros de leitura... tinha tinha tinha vários livros.

N – Esse livro vocês liam na escola com a professora?

H – Tem histórias né. É isso tem histórias sobre isso, sobre aquilo né, agora já da falha na vista já.

[...] ((Henry folheia o livro))

H – Leitura. Isso é uma leitura, um livro religioso da religião da igreja. É um livro de criança, de escola, mas da igreja.



Grünes Lesebuch
Livro verde de leitura

**Zusammengestellt
von
mehreren Lehrern**
*Organizado por vários
professores*

1. Stufe
1º Grau

**Livraria Selbach Porto
Alegre**

Druck und Verlag
Impressão e Editora

Livraria Selbach de J. R. da
Fonseca & Cia.
Porto Alegre - Rua Marechal
Floriano, n 10.

Traduzido por Prof. Werner
Heidermann

Figura 9: Capa do livro *Grünes Lesebuch*

(“Livro verde de leitura”. Trad. Prof. Werner Heidermann)⁷⁷ utilizado na década de 30 no ensino de leitura em alemão na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto

Fonte: Arquivo pessoal de Henry.

⁷⁷ As capas dos livros de leitura alemães (Figura 9 e 18) e as respectivas menções a estas figuras existentes no corpo do texto foram traduzidas pelo Prof. Werner Heidermann.

De acordo com seu discurso (8), Henry reconheceu o livro apresentado na Figura 9 como sendo um dos livros de leitura utilizados nas aulas de língua alemã na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, e o identificou como sendo um livro religioso infantil produzido para fins didáticos de leitura. Embora seja um livro religioso não temos dados que nos indiquem ser da denominação Adventista. Verificamos que além do discurso religioso, o discurso nacionalista também aparece nesse livro, em forma de poemas e outros enunciados sobre os Estados Brasileiros.

Vejam abaixo dois textos de leitura retirados desse livro e que exemplificam o discurso religioso (Figura 10) e o discurso nacionalista (Figura 11), que mostra que nas aulas de alemão se estudava o Brasil e suas manifestações culturais:

<p style="text-align: center;">15. Gottes Fürsorge.</p> <p><i>Wer sorget stets für mich und dich so liebevoll und väterlich?</i></p> <p><i>Wer kleidet's Blümchen hübsch und nett? Wer gibt der Saat das weiche Bett?</i></p> <p><i>Wer speist das Täubchen auf dem Dach Wer trinkt das Fischlein in dem Bach?</i></p> <p><i>Wer nährt die Raupen auf dem Baum, den Schmetterling im blauen Raum?</i></p> <p><i>Wer zeigt der Sonne ihre Bahn? Wer zündet all die Sternlein an?</i></p> <p><i>Wer schützt und hütet jedes Kind, so viel als auf der Erde sind?</i></p> <p><i>Das tut der liebe Vater mein, dort oben über'm Sonnenschein.</i></p>	<p>15. Misericórdia de Deus</p> <p><i>Quem se preocupa sempre por ti e por mim tão carinhoso e paterno?</i></p> <p><i>Quem se veste lindo e simpático como a florzinha?</i></p> <p><i>Quem dá a seara a cama macia?</i></p> <p><i>Quem alimenta o pombinho sobre o telhado?</i></p> <p><i>Quem dá de beber ao peixinho no riacho?</i></p> <p><i>Quem alimenta as lagartas na árvore, a borboleta no quarto azul?</i></p> <p><i>Quem mostra ao sol o seu caminho? Quem acende todas as estrelinhas?</i></p> <p><i>Quem protege e cuida toda criança, as tantas que existem sobre a terra?</i></p> <p><i>Isto faz, o meu querido Senhor, lá em cima do brilhar do sol.</i></p>
--	---

Figura 10: Poema religioso do livro *Grünes Lesebuch*
Fonte: Arquivo pessoal de Henry.

106. *Brasilien ist mein Heima*

1. *Wo das Kreuz des Südens strahlet,
mein Brasil, die Heimat liegt.
Ich, ein freier Brasilianer,
ich verachte den, der kriecheht.*
2. *Schönes Land, so heiss geliebet,
bist ja aller Vaterland,
Gott, der's uns so gross geschaffen,
hält's vereint mit starker Hand.*
3. *Ordnung herrsche! nach dem Fortsch
soll ein jeder trachten nur,
dass den Wohlstand man erblicke
rings umher in Haus und Flur.*
4. *Gold und Grün, du unsere Fahne,
führst nur Tapfere, Hurrah!
Tapfer sind wir Brasilianer
vom La Plata bis Pará.*

106. *O Brasil é Minha Pátria.*

1. *Onde fulge o Cruzeiro do Sul,
se localiza meu Brasil, a pátria
Eu, um brasileiro livre,
eu desprezo o homem servil.*
2. *Bela terra, tão ardentemente amada,
Afinal és pátria de todos.
Deus a que criou tão imensa para nós
A mantém unida com mão poderosa.*
3. *Reine ordem! o progresso
Seja o único objetivo de todos,
para que veja o bem-estar
Em toda parte, nas casas e nos campos.*
4. *Ouro e verde, tu nossa bandeira,
Só conduzes valentes, Hurra!
Somos valentes nós brasileiros,
do Prata ao Pará.*

(Tradução do original em Kreutz (1999).

Figura 11: Poema nacionalista do livro *Grünes Lesebuch*
Fonte: Arquivo pessoal de Henry.

Esse poema, que também é trazido por Kreutz (1999, p. 157) ao discutir sobre a reivindicação dos teuto-brasileiros pela manutenção da nacionalidade alemã ao mesmo tempo em que reconheciam-se como cidadãos brasileiros – estabelecendo assim distinção entre nação/nacionalidade (vinculação do indivíduo a um povo, sendo a língua o principal elemento de definição cultural) e pátria/cidadania (vinculação do indivíduo a um Estado, pertencimento político a uma pátria) – retrata o reconhecimento do Brasil como pátria dos imigrantes alemães e nele “canta-se as maravilhas” dessa pátria.

É interessante notar que embora o discurso nacionalista brasileiro fosse enunciado de outro lugar social (sociedade luso-brasileira), os textos de cunho nacionalista/patriota presentes nos livros produzidos pelos teuto-brasileiros para a leitura nas escolas estrangeiras alemãs, como o da Figura 11, indicam o desejo que os imigrantes tinham de se integrar ao novo país. Kreutz (1999), ao analisar a literatura teuto-

brasileira como o lugar da expressão da nacionalidade alemã e também de reconhecimento de cidadania brasileira dos imigrantes, afirma:

A literatura teuto-brasileira, [...] volta-se frequentemente para essa questão de reivindicar a manutenção de especificidades étnico-culturais, porém, reconhecendo e afirmando a cidadania brasileira. Isto causava espanto para os luso-brasileiros com uma tradição diferenciada de nacionalidade e cidadania, entendendo que não era possível separá-las. E os imigrantes alemães vinham de uma tradição que permitia desvincular o conceito de nacionalidade do conceito de cidadania. Nacionalidade não dependia da vinculação com algum Estado específico que o comprometia como cidadão. A nacionalidade determinava-se, nesta concepção, a partir de raça, etnia, valores, enfim, de peculiaridades étnicas, apelando-se para o “jus sanguinis”, o direito pelo sangue, pela herança da tradição. Nessa herança ou tradição, a língua era o elemento definidor principal. [...] a língua representou o elemento mais marcante para afirmarem e reafirmarem constantemente a sua pertinência à nacionalidade alemã. É neste sentido que os imigrantes entendiam que era possível considerarem-se alemães sem conflitar com a sua cidadania brasileira. (KREUTZ, 1999, p. 149).

Assim, conforme mencionado anteriormente, a presença de textos de discurso nacionalista em livros de leitura alemães indicam a posição dos imigrantes de reconhecerem seu pertencimento à cidadania brasileira, embora zelassem por preservar os valores étnicos, culturais e linguísticos que lhes asseguravam a distinção de nacionalidade e de cidadania: consideravam-se cidadãos brasileiros (vínculo com o Estado brasileiro), mas de nacionalidade (origem étnica) alemã (vínculo com o povo alemão). Outro aspecto importante digno de reflexão é que, com base nos dados que apresentamos acima, não se pode pensar que as escolas estrangeiras não ensinavam geografia e história do Brasil antes da determinação de 1938, como afirma Dias (2006) em seu estudo, ao dizer que, em 1931, o governo federal preocupava-se “com a ausência do ensino de Língua Portuguesa e de História e Geografia do Brasil no

ensino primário das áreas de colonização estrangeira” (DIAS, 2006, p.113). Conforme vimos, essas escolas o faziam por meio de seus livros de leitura em busca de se inserirem no novo país onde se consideravam cidadãos brasileiros, embora fossem de etnias diferentes. No livro retratado na Figura 9, há inclusive um texto, nas páginas 108 a 110, que apresenta todos os estados brasileiros com suas capitais. Assim, embora Henry (6) não se lembre de ter tido aulas de Geografia ou História no período em que ele frequentou a Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, de algum modo, esses conteúdos estavam presentes nesses textos de leitura que eram trazidos para a esfera escolar. Dessa forma, o sujeito, ao fazer uso desse livro como objeto de leitura para a aprendizagem da língua alemã, entrava em contato com os conteúdos de outras áreas do conhecimento, mesmo sem tê-las instituídas como matérias escolares.

A. P. K. da Silveira (2013) também mostra um exemplo interessante sobre a presença do discurso nacionalista em conteúdos sobre a história do Brasil nas escolas estrangeiras, ao analisar a organização escolar da Escola Nova em 1910. Segundo a autora, já em 1903, o diretor da Escola Nova lançou um livro sobre a história do Brasil em língua alemã, destinado às escolas teuto-brasileiras, o que também demonstra essa preocupação das escolas étnicas em inserirem-se no espaço físico e social brasileiro.

No que tange aos ensinamentos sobre a história do Brasil e as características de sua geografia, ressaltamos que foi a partir de 1938, com início da Segunda Campanha de Nacionalização do ensino que tais ensinamentos passaram a ser exigidos em língua portuguesa nas escolas de colonização estrangeira, pois o discurso ideológico produzido pelo Governo defendia a necessidade de homogeneizar a nação por meio do idioma e dos conhecimentos da geografia e da história do Brasil dados a cada nova geração de imigrantes. À vista disso, na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, os conteúdos das outras matérias (Ciências, Geografia e História do Brasil) foram incorporados como matérias escolares específicas quando a escola passou a ser reconhecida e registrada pelo Estado, conforme visto na seção 5.2.1, sendo também nessa época que a professora Geruza assumiu as aulas, em 1938⁷⁸.

Observamos ainda que, segundo nos mostram os relatos dos sujeitos da pesquisa, os conteúdos gramaticais da matéria de *Portuguez*

⁷⁸ As enunciações (14) e (24) apresentadas na seção 5.2.3 comprovam essa afirmação.

também foram abordados a partir de 1938, com destaque para o ensino de verbos (os verbos como objeto de ensino são mencionados em três das quatro entrevistas). Observemos as considerações dos sujeitos com relação a esse conteúdo (excerto 9) em conjunto com a Figura 12:

(9)

Alberto: *Ela ([Geruza]) tinha os verbos que escrevia no quadro-negro. A gente tinha que copiar e estudar em casa.*

Leni: *Os verbos ela ([Neiva]) ensinava ela procurava como que era nem sei... era num livro ne. E daí ela ensinava... quer dizer.. e ai olhava o que significava em outras palavras este livro né e ai nos tínhamos que decorar todos os verbos que [...] também, no tempo de aula.*

Eva: *Verbo sim. De todos os verbos. Tinha presente, passado, eu não me lembro mais de tudo como chamava: futuro e não sei o que, isso nós tínhamos que saber de cor. Falar né. Decorava tudo isso aí. [...]. Eu acho que são os mesmos que estão sendo usados hoje. Como eu ando, tu andas, ele anda, nós andamos, vós andais. Todos era futuro, era presente, era...eu não sei quantos que tinham. Um era muito pesado, lá no meio, eu não me lembro mais....((o pretérito-mais-que-perfeito)).*

E depois tínhamos que ler aqui ((no livro de leitura)) uma parte e se alguma ((palavra)) como “correr”, ou alguma que a gente podia fazer o verbo, a gente tinha que fazer o verbo disso. [...] Ela dava um pedaço pra nós ler e ver o que que nós achamos aqui que é verbo. [...] E tinha que fazer em casa sozinho os verbos e ela depois corrigia o que estava errado. (Ver Figura 12).

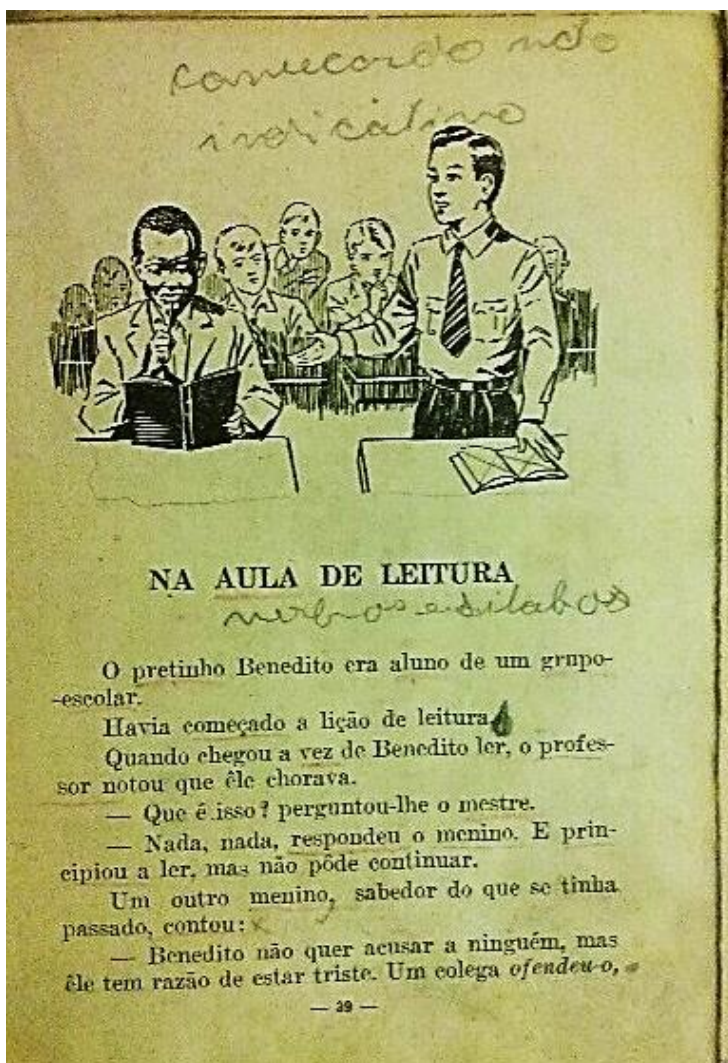


Figura 12: Texto do livro *Minha Pátria* para realização de exercícios com verbos.

Fonte: SILVA, J. P. (1940, p. 39).

A. P. K. da Silveira (2013), ao analisar os registros dos conteúdos ministrados nas duas séries finais do ensino primário entre julho de 1914

e dezembro de 1918 do Colégio Franciscano Santo Antônio em Blumenau/SC, observou também que, no que diz respeito às atividades de gramática, especial atenção era dada à exploração dos verbos, especialmente à conjugação verbal. De modo geral, isso demonstra o grande interesse dos professores da época em trabalhar “com a gramática normativa e com uma abordagem metalinguística da gramática; a ancoragem teórico-metodológica baseada em uma visão de língua como sistema” (SILVEIRA, A. P. K., 2013, p. 455).

É relevante notar que, nos depoimentos dos excertos em (9), o ensino dos verbos não era realizado como objeto para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa para o uso nas interações sociais, mas simplesmente como um conteúdo gramatical da própria matéria, um conteúdo gramatical sobre a língua portuguesa (que era o discurso da época sobre o que é ensinar língua portuguesa), que o sujeito tinha que decorar sabendo diferenciar os tempos e modos verbais (o discurso de Eva deixa bem claro isso quando ela emite “*Eu acho que são os mesmos que estão sendo usados hoje. Como eu ando, tu andas, ele anda, nós andamos, vós andais*”) e saber identificar no texto os vocábulo pertencentes a essa classe de palavras, conforme Eva enuncia na última parte do excerto (9). Observemos que na Figura 12 temos um exemplo de realização do que Eva expressa a respeito da atividade de identificação dos vocábulo no interior de um texto, pois, conforme podemos reparar, o aluno sublinhou alguns vocábulo (nessa figura temos um exemplo de atividade com verbos e sílabas segundo a indicação feita em lápis logo abaixo do título *Aula de leitura*). Dessa forma, podemos constatar que o texto era utilizado como pretexto para o ensino da gramática conceitual. Essa prática pedagógica condiz com a concepção de língua estabelecida fora da interação, em sua face puramente linguística, vista como sistema de formas onde a compreensão do material semiótico é apreendida mediante a decodificação das formas materiais da língua. Conforme Soares (2002) nos apresenta, este ensino tradicional da gramática “para a aprendizagem *sobre* o sistema da língua” (SOARES, 2002, p. 165) manteve-se até os anos 40 do século XX.

O ensino de conteúdos gramaticais utilizando o texto como pretexto para o ensino da gramática conceitual também foi observado por Luna (2000) em seu estudo sobre as atividades gramaticais na Escola Alemã de Blumenau durante o período de 1889 a 1938, demonstrando assim novamente a concepção de língua que embasava o discurso sobre o ensino de línguas da época (compreensão de língua à

parte da interação). Segundo ele, os programas de ensino que eram desenvolvidos nessa escola, orientavam sobre tomar o texto como a base para o ensino de gramática. Segundo este autor,

O ensino de tópicos relacionados à morfologia e à sintaxe é desenvolvido de forma gradativa, baseando-se numa tipologia funcional de textos de leitura. Em outras palavras [...] o programa desenvolve-se de forma integrada, tendo o texto, tanto oral como escrito, como a base para o ensino de gramática. (LUNA, 2000, p. 133).

Ainda, no que tange às atividades de gramática, ao apresentarmos para Eva o livro *Primeiras noções de gramática* (Figura 13), ela recorda, mesmo que vagamente, desse material como sendo um dos livros didáticos utilizados na escola para a aprendizagem da língua nacional. Conforme mencionamos no Capítulo 4, no estudo de Luna (2000) esse mesmo livro também foi utilizado na Escola Alemã de Blumenau. Eva (10) não deu detalhes sobre a utilização desse livro, mas segundo seu resgate de memória, ao folhear as páginas lembrou-se das letras e de alguns conteúdos. Embora tenha lembrado vagamente dos conteúdos, eles não foram mencionados por ela, em virtude da memória estar já um tanto afetada pelo tempo, como ela mesma disse.

(10)

N – E esse livro aqui, a senhora lembra de ter usado? “Primeiras noções de gramática”.

E – Vamos ver aqui dentro. Me parece, conhecido mas eu não posso dizer bem exatamente.

((Virando algumas páginas))

E – As letras e tudo.... me parece, mas eu não tenho bem certeza. [...] É.. me parece conhecido, mas também depois de tantos anos. ((risos)). Mas deve ter sido. Isso foi encontrado aqui ((sótão da casa))?

N – Sim.

E – Ah então deve ter sido mesmo.

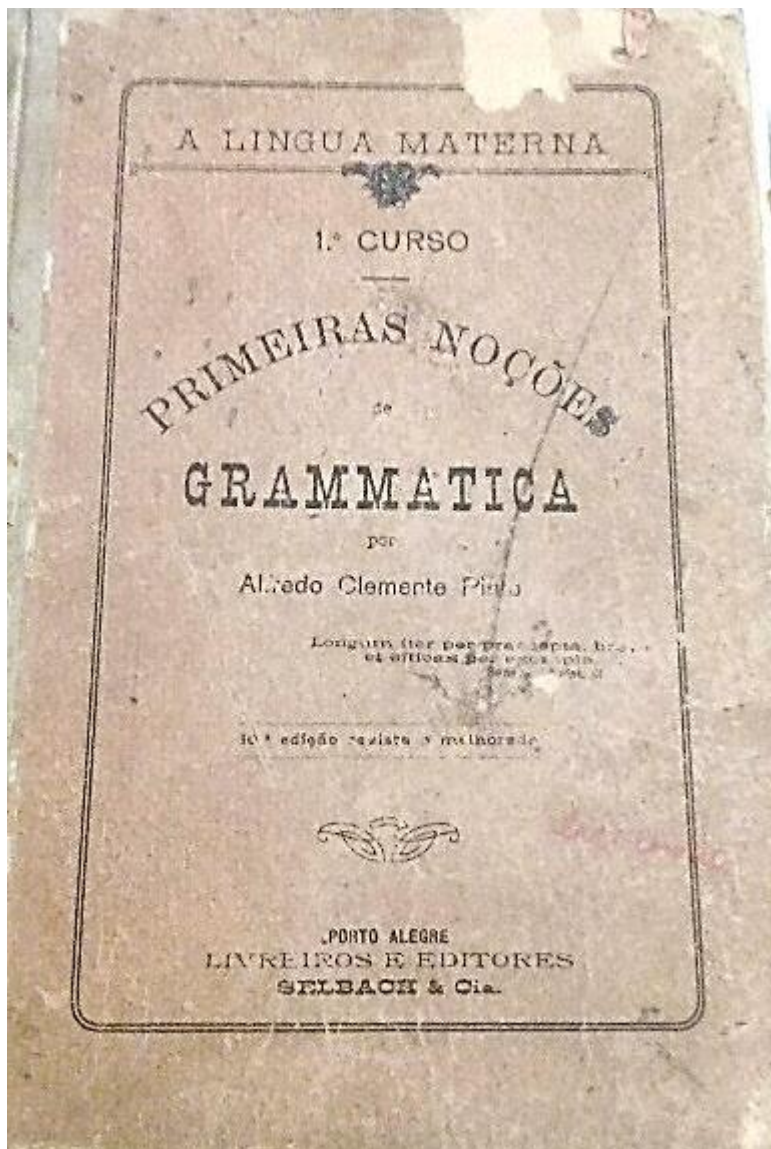


Figura 13: Capa do livro *Primeiras Noções de Grammatica*. Livro possivelmente utilizado nas aulas de língua portuguesa da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto. *Fonte:* PINHO, A. C. (1906).

O conteúdo desse livro confirma mais uma vez o que dissemos anteriormente sobre a concepção de língua que norteava o ensino dos aspectos gramaticais da língua portuguesa na primeira metade do século XX: língua como sistema de formas e regras linguísticas. Dentre os conteúdos apresentados no livro (substantivo, adjectivo, pronome, verbo, adverbio, preposição e conjunção), a maior parte é destinada ao ensino de verbos e suas conjunções, tempos e modos, pessoa e números, etc.

Uma vez que as aulas de línguas estão inseridas no cronotopo⁷⁹ da época, o discurso sobre seu ensino é assinalado por particularidades sócio-históricas que caracterizam esse cronotopo. Logo, a valorização dada para o ensino e uso da língua única (vista em sua forma linguística) como elemento de unificação e identidade nacional, e que também permeou a concepção de língua da época, assinalou o discurso sobre o que é ensinar língua portuguesa, configurando-o, portanto, como um ensino *sobre* a língua, com enfoque para os conteúdos gramaticais e aspectos formais da linguagem.

A partir do que vimos até aqui, as matérias que passaram então a ser ministradas na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, a partir de 1938, segundo consta na página 22 do *Relatório de Registro* das Escolas Adventistas, preenchido para a Igreja (Figura 14), foram: Arithmetica, Bíblia, Calligraphia, Geographia, História, Leitura, Portuguez, Trabalho Manual, Agricultura e Desenho. O discurso de Eva (14) (apresentado mais a frente) também traz enunciados que indicam a presença dessas matérias no ensino primário, uma vez que ela estudou na escola a partir de 1939.

⁷⁹ *Cronotopo*, segundo a perspectiva bakhtiniana, é compreendido como um sendo um tempo-espaço em que se configuram determinados conjuntos de valores axiológicos, de significados e de pensamento ideológico. Nas palavras de A. P. K. da Silveira (2013, p. 58) “cada tempo-espaço corresponde a uma nova concepção de homem, de sociedade e a um novo conjunto de significados e acenos de valor próprios da criação ideológica daquele cronotopo específico.”

22

NOTAS DAS ASSIGNATURAS E DO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS

Numero	NOME	Anno	Aritmetica	Biblia	Calligraphia	Geographia	Historia	Letra	Portuguez	Trabalho Manual	Sciencias	Physiologia e Hygiene	Urbanidade	Educagao Civica	Agricultura	Desenho
	<i>II anno</i>															
1	Adel Schirmer	D	75 85 9 9 9	85 85 9 9 9	85 85 9 9 9	85 85 9 9 9	85 85 9 9 9	10 10 9 9 10 10	9 9 10 10						10 10	9
2	Anto Kenske	D	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	9 9 9 9 9	9 9 10 10						10 10	8
3	Ana Kenske	D	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	9 9 9 9 9	9 9 10 10						10 10	8
4	Fanni Balz	D	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	9 9 9 9 9	9 9 10 10						10 10	8
5	Gertrudes Estal	D	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	9 9 9 9 9	9 9 10 10						10 10	8
6	Wilde Lieschner	F	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	9 9 9 9 9	9 9 10 10						10 10	8
7	Wlto Schirmer	D	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	9 9 9 9 9	9 9 10 10						10 10	8
8	Hli Gruettner	D	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	9 9 9 9 9	9 9 10 10						10 10	8
9	Alfonso Schirmer	D	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	9 9 9 9 9	9 9 10 10						10 10	8
10	Alis Kenske	D	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	9 9 9 9 9	9 9 10 10						10 10	8
11	Alfredo Estal	D	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	9 9 9 9 9	9 9 10 10						10 10	8
12	Alfredo Schirmer	F	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	9 9 9 9 9	9 9 10 10						10 10	8
13	Antonio Pringier	D	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	9 9 9 9 9	9 9 10 10						10 10	8
14	Edirno Schirmer	F	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	9 9 9 9 9	9 9 10 10						10 10	8
15	Heriberto Schirmer	D	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	9 9 9 9 9	9 9 10 10						10 10	8
16	Wlmo Lieschner	D	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	9 9 9 9 9	9 9 10 10						10 10	8
17	Jose Pringier	D	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	9 9 9 9 9	9 9 10 10						10 10	8
18	Duderingo Pringier	D	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	9 9 9 9 9	9 9 10 10						10 10	8
19	Max Kenske	D	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	85 85 8 8 8	9 9 9 9 9	9 9 10 10						10 10	8

Figura 14: Registro de notas dos alunos – ano 1938.

Fonte: Relatório de Registro das Escolas Adventistas.

Segundo consta nesse registro de notas dos alunos do ano de 1938, as matérias de Arithmetica, Bíblia, Calligraphia, Geographia, História, Leitura, Portuguez, Trabalho Manual, Agricultura e Desenho eram ministradas para os alunos do segundo ano primário. Para os do primeiro ano, o número de matérias era reduzido para oito, fato esse que observamos ao analisarmos o boletim escolar do primeiro ano de Eva, datado de 1939.

NOTAS									
Materia	1º		2º		3º		4º		Média
	Parl.	Parl.	Parl.	Parl.	Parl.	Parl.	Parl.		
Arithmetica	9	9	9	9	9				
Biblia	10	10	10	10	10				
Calligraphia	10	10	10	10	10				
Desenho	9	9	9	9	9				
Diversas outras									
Geographia									
História de Brasil									
Leitura	10	10	10	10	10				
Linguagem									
Moral e Urbanidade									
Trabalho Manual	9	9	9	9	9				
Sciencias									
Soloco	9	9	9	9	9				
Physiologia e Hygiene									
MEDIA									

COMPORTAMENTO GERAL						
	1º		2º		3º	
	Parl.	Parl.	Parl.	Parl.	Parl.	Parl.
Comportamento	0	0	0	0	0	0
Aplicação	0	0	0	0	0	0
Assido	0	0	0	0	0	0
Ausencias	0	0	0	0	0	0
Procturas	0	0	0	0	0	0

Significação das Notas

10 Optima 9 Boa 8 Regular 7 Satisfact

Nota zero do que 7 indica reprovação.
 Esquemas e faltas não computadas das para em nota que respecta ao comportamento do alumno e condizentes com o rendimento geral a realizar com frequência a escola.

Observações

Um período são três semanas.
 Esquemas de todo o bimestre que são feitos e noticiados.
 Para cada momento em qualquer momento uma justificação por escrito ou verbal, por parte dos pais, se pedir o alumno a escola.
 Quando forem necessárias informações, expõe-se ao pai, pelo meio do professor, para dar a ideia de cada aluno de apresentar o conteúdo de trabalho. A parabenização e a informação de cada aluno são suficientes para o bom funcionamento da escola e do aluno.

Figura 15: Boletim escolar - 1º ano – 1939.

Fonte: Arquivo pessoal de Eva.

É interessante observarmos que esse boletim retratado na Figura 15 não é o modelo do Estado, mas o da Igreja, o que justifica, portanto, a presença de *Bíblia* como matéria de ensino. E a existência da matéria *Portuguez* no segundo ano conforme mostra o *Relatório de Registro* na Figura 14, nos indica a iniciativa da Rede Adventista em se adequar às exigências nacionalizadoras da época, uma vez que segundo os dados indicam, a oficialização da escola pela Rede Adventista de ensino deuse também, no mesmo ano em que ela passou a ser reconhecida pelo Estado.

Com base no que discutimos até aqui sobre a configuração das matérias e conteúdos de ensino na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, podemos perceber que a inclusão das demais matérias e seus conteúdos de ensino e aprendizagem (além de aprender a ler, escrever e realizar operações básicas de matemática) deu-se como resultado da oficialização da escola pelo Estado e pela Igreja e pela seriação. Sobre a seriação, convém mencionarmos que embora tenha sido uma proposta da Reforma de Orestes Guimarães já em 1911, na escola pesquisada essa medida passou a ser implantada somente em 1938, como já visto.

Havemos de ressaltar ainda que conteúdos higienistas também foram objeto de ensino e reflexão na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, conforme enunciado por Henry (11) na continuidade de seu relato discursivo. Quando arguido sobre o ensino de princípios de saúde e higiene, ele assim enuncia:

(11)

N – Vocês tinham aulas ou ensinamentos mesmo em alemão na escola sobre higiene e saúde?

H – Sim, tinha tinha, sim comida até... o que comer, o que não devemos comer, e o que nós temos de fazer, e sobre lavar e tomar banho isso tudo né...

[...]

H – Limpeza né. Vestir né,, vestuário a mãe e o pai tratavam bem em cima, nos andava bem limpos isso...

Conforme lembrado por Silva Filho (2013), a ideologia higienista iniciou seu percurso no Brasil a partir da última década do século XIX. Associado ao discurso da modernidade, o discurso higienista veiculou na sociedade brasileira associado à ideia de progresso, pois “um país progressista precisaria de um povo saudável, cuja saúde lhe permitisse ser produtivo.” (SILVA FILHO, 2013, p. 129).

Se observarmos que Henry estudou na escola Particular Adventista de Gaspar Alto no período em que o ensino ainda era em alemão, o relato de Eva (12), por também trazer esse mesmo discurso, nos indica que, mesmo na segunda campanha de nacionalização, os discursos sobre higiene e asseio continuaram na escola como parte do

discurso nacionalista que permeava o ensino na esfera escolar. Observemos a enunciação abaixo de Eva:

(12)

N – A senhora lembra alguma coisa sobre [...] o ensino sobre higiene, bom comportamento...

E – Higiene, como quem vai no banheiro tem que lavar as mãos quando sai pra fora. Escovar os dentes, lavar o rosto de manha, isso tudo eles ensinavam.

N – Ensinavam na escola.

E – Ensinavam. [...]. A professora ensinava. E nós como Igreja Adventista já foi ensinado na igreja também.

Assim, segundo nos mostram os relatos, essa preocupação com a higiene e limpeza foi objeto de ensino na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto desde a época que Henry frequentou e se manteve pelos anos subsequentes. Conforme o discurso de Eva (12), práticas de higiene pessoal, como escovar os dentes, lavar o rosto pela manhã e lavar as mãos após o uso do banheiro também foram objetos de enunciação discursiva no período em que ela estudou na escola pesquisada – 1939 a 1943. Em seu boletim (Figura 15) encontramos como última matéria do quadro de notas a *Physiologia e Higiene* e no quadro de Comportamento Geral, o *asseio*, também como um dos requisitos avaliados.

Isso comprova o que Campos (1999) assinalou como sendo o discurso da identidade nacional vinculado às questões de cidadania: um discurso defendido pelo Estado Novo (ver Capítulo 4) e marcado por valorações ideológicas e axiológicas (BAKHTIN, 2009 [1929]; 2011 [1979]) que configuram a interação verbal social entre o Governo e a escola como seu interlocutor. Segundo a autora, no governo de Nereu Ramos a educação passou a ser evidenciada como condicionante do que seria um bom cidadão – educação e corpo saudável:

A boa educação e um corpo saudável foram tomados como requisitos básicos para a configuração da nacionalidade brasileira. A escola foi a instituição onde pareceu ser possível,

naquele momento, atingir amplos segmentos da população no sentido de normatizar, homogeneizar, disciplinar, ordenar e higienizar hábitos e comportamentos. (CAMPOS, 1999, p. 151).

Além de mencionar sobre o que seria um “bom cidadão” para a nação brasileira, as observações de Campos (1999) mostram, mesmo que de forma indireta, a existência de um discurso dominante (discurso oficial) que é reenunciado pela escola (o meio utilizado pelo Governo para promover seus ideais nacionalistas aos educandos). A esse discurso dominante é atribuído valor axiológico único a fim de levar o interlocutor (o aluno) a modificar suas próprias atitudes ideológicas de pensamento e comportamento que o constituem como sujeito (BAKHTIN, 2002 [1934-1935]; 2011 [1979]).

Segundo o que vimos nesta subseção, os discursos dos sujeitos da pesquisa nos indicaram algumas regularidades com respeito aos conteúdos e matérias escolares e suas relações com o ensino de línguas. No período em que a escola ainda não era oficializada pelo Governo e a língua utilizada era somente a alemã, ensinava-se a leitura em alemão de textos que traziam em seu conteúdo conhecimentos sobre história e geografia do Brasil, dentre outros assuntos. Como também observado por A. P. K. da Silveira (2013) ao tratar do contexto da Escola Nova, “à disciplina de Língua Portuguesa cabia não só ensinar o português, mas também mediar e englobar o ensino de conteúdos escolares relativos a outras disciplinas, principalmente conteúdos de História e Geografia do Brasil” (SILVEIRA, A. P. K., 2013, p. 473). Em conjunto com a leitura, a escrita também foi conteúdo de ensino de línguas na Escola Particular Adventista de Gaspar e é trazida pelos discursos dos sujeitos acompanhada de atividades de caligrafia e pontuação. Percebemos ao analisarmos os discursos dos sujeitos da pesquisa que esses conteúdos de escrita e leitura se mantiveram durante todo o período delimitado deste estudo – de 1931 a 1944 –, compreendendo, portanto, tanto o período em que a língua de uso/ensino na escola era somente o alemão quanto o período em que o uso/ensino passou a ser em língua portuguesa. Verificamos também que os conteúdos gramaticais da língua portuguesa foram inseridos a partir de 1938, sendo configurados antes de tudo pelo ensino de verbos (conforme enunciado pelos sujeitos da pesquisa) e demais classes de palavras presentes no livro *Primeiras noções de Grammatica*. Com base na construção de sentido que estabelecemos frente ao discurso de Eva, concluímos ter sido esse livro

um material possivelmente utilizado para o ensino de aspectos gramaticais da língua portuguesa nessa escola.

5.2.3 Reflexões sobre as práticas pedagógicas para o ensino e aprendizagem de línguas

Nas narrativas dos ex-alunos da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, no tocante às práticas docentes utilizadas por seus professores para o ensino e aprendizagem de línguas, observamos que, embora os quatro sujeitos da pesquisa tenham frequentado a escola em períodos distintos e cinco professores diferentes tenham feito parte do processo de ensino desses sujeitos, as práticas pedagógicas desempenhadas por esses professores apresentam regularidades e, por isso, pouco diferem entre si. No entanto, apesar dessa regularidade da prática pedagógica narrada pelos sujeitos, acontecimentos específicos sobre o ensino que foram lembrados pelos sujeitos entrevistados e a sua valoração por esses sujeitos constituem as particularidades da experiência discursiva individual e do tom valorativo que cada um atribuiu a determinados fatos e práticas docentes. Assim sendo, o conjunto dos dizeres – aqueles que emergiram como comuns aos sujeitos somados às valorações individuais – permitiram que compreendêssemos o processo de ensino e aprendizagem de línguas (alemã e portuguesa) nessa escola no recorte histórico que delimitamos: 1931 a 1944.

Verifiquemos, então, o discurso e a avaliação de nossos sujeitos a respeito das práticas pedagógicas no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto.

Com relação às práticas de escrita (cópia, ditado, caligrafia) e de leitura como ação pedagógica para o ensino e aprendizagem de línguas na escola pesquisada, observemos inicialmente a *Cartilha Popular* da série *Fontes* (Figura 16): um pequeno livro destinado à aprendizagem da leitura e escrita para os anos iniciais.

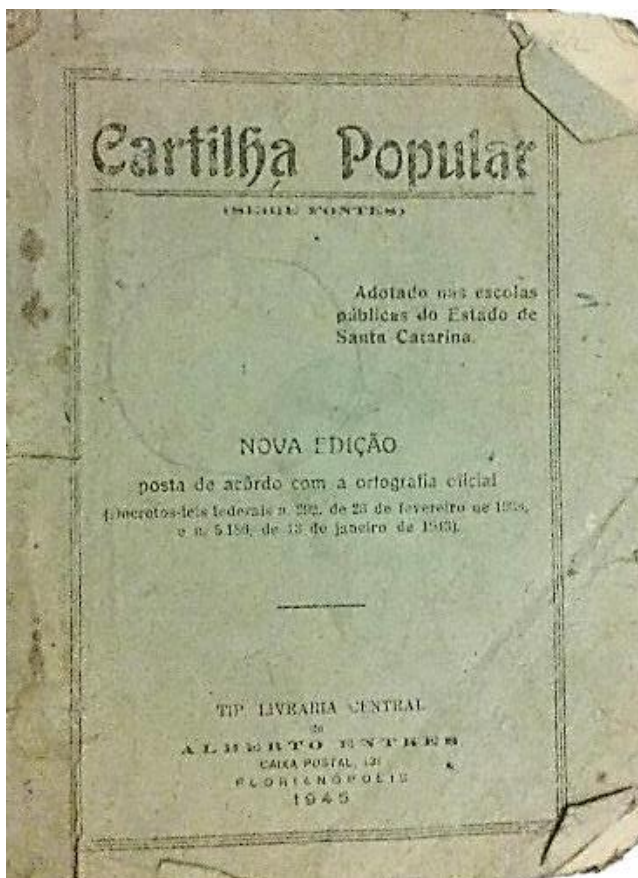


Figura 16: Capa da *Cartilha Popular* da *Série Fontes*.

Fonte: FONTES, H. S. (1945)⁸⁰.

⁸⁰ Esta edição da *Cartilha Popular*, embora tenha sido encontrada no sótão da casa de Eva, não foi a mesma utilizada por ela no período em que

Nos anos em que Eva frequentou a escola pesquisada, essa cartilha fez parte do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, conforme podemos observar no seguinte enunciado:

(13)
((Após mostrar a *Cartilha Popular* para Eva))

E – É isso..... isso era uma coisa. Isso, isso mesmo (risos). É isso aqui ((mais risos)).

N – Como era usada a cartilha?

E – Isso nós líamos e escrevíamos também né. ((Aprendíamos)) como fazer [xxx] como ajuntar as letras, assim. Foi isso mesmo. [...] Isso na escola, nós tínhamos que ler para a professora. [...]. Em voz alta e ela corrigia e também tinha que escrever porque quem escrevia errado ela corrigia. Logo colocava lá que tava errado e tudo. Esse foi o primeiro, do primeiro ano. Mas isso não é aqui do meu ((referindo-se ao sótão de sua casa)).....

N – É sim.

E – Ah então era isso mesmo. Eu acho que a minha irmã depois também ainda usou. [...] É isso mesmo.

O relato de Eva (13) confirma o que traz as *instruções ao professor* contidas na *Cartilha Popular* (Figura 16). Segundo esse enunciado, o professor deveria inicialmente ensinar as letras no quadro negro, tornando conhecidas aos alunos as vogais, depois as sílabas e as

frequentou a Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, pois Eva frequentou a escola até 1943 e esta edição é de 1945. No entanto, como não encontramos a edição anterior, ao realizarmos a entrevista com Eva lhe mostramos essa edição que foi rapidamente reconhecida por ela, o que nos permite compreender que, embora a edição que Eva usou e a que lhe foi apresentada na entrevista sejam edições diferentes, em muito se assemelham na apresentação gráfica e conteúdo. A enunciação (13) nos dá uma pista de que a cartilha da Figura 16 tenha sido utilizada posteriormente por sua irmã.

palavras, junto com a aprendizagem da escrita. O autor orienta também que se trabalhe com o aluno a leitura das palavras como um todo, sem fazer uso da soletração e assim “o aluno logo que seja possível, começará a copiar as palavras e sentenças do livro.” (FONTES, H. S. 1945, instruções). Importa verificarmos que concepção e método de alfabetização estão implicados aqui. Dentre os métodos trazidos por Braslavsky (1988), o que aqui está implícito é o método silábico, pois nessa perspectiva de alfabetização o ensino da linguagem é realizado a partir da sílaba, ou seja, “os métodos silábicos utilizam como unidade, a sílaba, a qual é combinada em palavras e frases. Ensinam-se primeiro as vogais e depois a forma e o som das sílabas. Mais tarde, são feitos exercícios de composição de palavras.” (BRASLAVSKY, 1988, p. 43). Scharf (2015) configura o método silábico como sendo um método de decomposição de palavras. Assim, essa perspectiva de alfabetização é norteada também por uma concepção de língua bem definida, caracterizada pela valorização das formas sígnicas da linguagem, destituídas de conteúdo discursivo e ideológico, ou seja, é orientada pela noção de língua como sistema de estruturas de formas linguísticas separadas da interação, ao que Bakhtin (2009 [1929]) denomina como *objetivismo abstrato*, conforme visto no Capítulo 2.

No que tange à configuração da *Cartilha Popular* como um dos livros da *Série Fontes* – série graduada de livros de leitura de autoria de Henrique da Silva Fontes – vale a pena ressaltar que essa cartilha (por constituir-se parte da *Série*) foi adotada em boa parte das escolas de Santa Catarina⁸¹ e serviu durante o período de 1920 a 1950 (SILVA FILHO, 2013) como material de alfabetização para o ensino da escrita da língua portuguesa aos alunos ingressantes do nível primário durante esse período.

Segundo Silva Filho (2013), Henrique Fontes, autor da *Série*, ocupava desde 1919 o cargo de Diretor da Instrução Pública de Santa Catarina, e criou a *Série* como uma das medidas da Reforma Orestes Guimarães, sendo destinada tanto a “atender o ensino seriado, que veio a substituir o ensino sem seriação das escolas de primeiras letras dos tempos imperiais” (SILVA FILHO, 2013, p. 208) quanto “levar a efeito

⁸¹ Segundo Silva Filho (2013, p. 212), o Decreto n. 2.186 de julho de 1928 decretou a adoção oficial dessa *Série* nas escolas isoladas e nos grupos escolares de Santa Catarina, o que o levou a inferir que seu uso tenha sido bastante significativo nas escolas catarinenses, embora não tenha encontrado registros oficiais sobre o uso efetivo desta *Série* em toda a rede educacional do Estado.

um projeto de dizer visando, entre outras finalidades discursivas a reparar a ‘omissão sistemática’ do nome de Deus nos livros escolares.”⁸² (SILVA FILHO, 2013, p. 212). De acordo com esse autor, as primeiras publicações da *Série* foram realizadas em 1920 com a *Cartilha Popular, O Primeiro Livro de Leitura* e o *Segundo Livro de Leitura*.

Os dados de Silva Filho (2013) sobre esta *Série* apontam que os discursos presentes nos textos de leitura se configuram nas ideologias formalizadas de nacionalismo, moral e civismo, positivismo e catolicismo. Tais discursos também podem ser percebidos em algumas sentenças presentes na cartilha retratada na Figura 16, como, por exemplo, o enunciado “*Nossa bandeira é muito linda*” (FONTES, 1945, p. 34), que subsidia o discurso nacionalista, ou o enunciado “*Devemos amar a Deus e a nossos pais*”, (FONTES, 1945, p. 34), como exemplo da ideologia da moral e do civismo.

Ainda com respeito às práticas de escrita todos os sujeitos relataram que realizavam cópias para aprender a escrever. Essa prática pedagógica consistia em solicitar aos educandos que copiassem os textos da lousa e dos livros e, segundo nos mostram os depoimentos, os sujeitos avaliam essa atividade como um recurso importante para o aprendizado da escrita, conforme podemos observar abaixo nesta outra enunciação de Eva:

(14)

E – O que ela escrevia no quadro nós copiávamos [...] a gente copiava [...] para aprender a escrever.

[...]

N – E o que ela costumava escrever no quadro?

E – Sim. A história, geografia ela copiava tudo no quadro, e nós tínhamos que copiar no caderno e daí tínhamos que estudar de cor. Ela primeiro escrevia ali e depois então nós tinha que copiar no nosso caderno com lápis, e daí estudar em

⁸² Segundo nos aponta Silva Filho (2013, p. 138), a criação e distribuição da *Série Fontes* – série de leitura permeada pelo discurso católico – nas escolas catarinenses resultaram na substituição da série graduada de leitura de Francisco Vianna, que era de caráter laico.

casa. [...] Também aritmética então ela fazia lá: eu tinha duas laranjas e ganhei mais três quantos são e assim tudo essas coisas. Nós tínhamos que copiar e fazer em casa a conta.

[...]

E – ler em voz alta e ela corrigia e também tinha que escrever porque quem escrevia errado ela corrigia. Logo colocava lá que estava errado e tudo. [...]

Desse excerto (14) podemos depreender algumas considerações: primeiramente, notamos novamente a presença dos conteúdos de História e Geografia como recurso para a prática da escrita, confirmando assim o que dissemos anteriormente sobre a matéria de língua portuguesa mediando o ensino de conteúdos de outras matérias, lembrando que na época em que Eva estudou na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto (1939 a 1943) Geografia e História já faziam parte da organização curricular da escola, conforme visto na seção 5.2.2.

De contínuo, outro discurso presente no enunciado de Eva (14) que merece nossa atenção é “*tínhamos que estudar de cor*”. Essa manifestação discursiva nos remete à prática tradicional de memorização, combatida pela reforma Trindade de 1935, conforme vimos no Capítulo 4. Os princípios do movimento escolanovista que compunham as diretrizes dessa reforma buscavam inibir no aluno o desenvolvimento da repetição mecânica dos conteúdos, seja do livro, da lousa ou do caderno. Apesar dessa reforma não ter se sustentado por muito tempo, como já visto na seção 4.2, na reforma seguinte configurada pela segunda campanha de nacionalização essa questão da *memorização* continuou a ser combatida, conforme observado no relato do Inspetor Escolar publicado em 1942 e trazido por Fiori (1991), o qual discutimos também na mesma seção. A partir disso podemos concluir que a memorização a qual menciona Eva não pode ser atribuída à prática pedagógica de um professor, mas sim de uma época, mesmo que nessa época tal prática já estivesse sendo questionada.

O terceiro e último aspecto que não podemos deixar de mencionar é apresentado nesta parte do enunciado (14): “*ler em voz alta e ela corrigia e também tinha que escrever porque quem escrevia errado ela corrigia*”. Esse relato de Eva nos indica a concepção de leitura que norteava as práticas pedagógicas para o ensino dessa modalidade linguística na época: leitura como reconhecimento de signo

(GERALDI, 1988), orientada para distinção do *certo* e do *errado* e para a interferência por parte do professor na leitura oral do aluno a fim de manifestar tal diferenciação.

Retomando o que comentávamos no parágrafo anterior ao relato (14), com relação à cópia como prática de ensino da escrita, apesar de Eva mencionar que copiava textos, a produção de textos espontâneos também era realizada em sala de aula, mas somente a partir do terceiro ano, conforme Eva enuncia:

(15)

N – Vocês além de copiar, também escreviam textos espontâneos?

E – É tinha assim. Não no primeiro ano. Acho que nem no segundo. Mas no terceiro ano creio.

Observamos, porém, que apesar de Eva ter respondido a pergunta da pesquisadora, ela o faz acompanhado de certo receio, ou dúvida, pois percebe-se que não responde de modo preciso ou convincente, o que pode indicar que talvez não tenha compreendido a pergunta.

Outra prática pedagógica que configurou o ensino da escrita na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto foi o ditado. Segundo observamos nos relatos, o caderno que os alunos levavam para a escola era basicamente utilizado para os trabalhos de cópia, caligrafia e também para as atividades de ditado. No depoimento de Eva, ela declara que o ditado era uma atividade bastante realizada na escola e completa: “*o que ela falava nós escrevíamos ((e ela observava)) se escrevíamos certo ou errado.*” O discurso sobre o ensino de língua da época nos auxilia na análise da enunciação acima, pois, conforme visto no Capítulo 4, a política nacionalizadora de ensino prezava pela valorização político-social da língua portuguesa e por sua ordem (o bem falar e o bem escrever) (CAMPOS, 1999), sendo que essa língua era concebida como elemento de unidade nacional (uma nação, portanto uma língua). Vemos aqui, então, “o trabalho da ideologia oficial [...] agindo no sentido da contenção da mudança.” (SILVEIRA, A., P., K., 2013, p. 298). Bakhtin (2002 [1934-1935]) caracteriza esse trabalho de centralização da língua como resultado das forças centrípetas uniformizadoras que agem no sentido da unificação linguística, e assim, consegue instituir, por meio da normatização, uma língua oficial. Em *Questões de literatura e estética*, Bakhtin menciona sobre os processos de unificação linguística:

A categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado. Porém simultaneamente ela é real enquanto força que supera este plurilinguismo, opondo-lhe certas barreiras assegurando um certo *maximum* de compreensão mútua e centralizando-se na unidade real, embora relativa, da linguagem falada (habitual) e da literária “correta”. A linguagem comum e única é um sistema de normas linguísticas. (BAKHTIN, 2002 [1934-1935], p. 81, grifo do autor).

Assim a ação do governo em assegurar a unidade nacional por meio da homogeneização linguística, sem variação, configura o princípio de cada nação, uma língua, um dos pilares do discurso nacionalista. Por isso, as práticas de leitura e escrita eram acompanhadas de correção: se escrevia certo ou errado; se lia certo ou errado. Essa medida de correção assertiva para o ensino de línguas na escola pesquisada fazia com que a ordem e o modelo único de uma língua configurasse e sustentasse também o discurso único e monovalente nacionalista. Dessa forma a prática pedagógica, movida por esse discurso nacionalista, prezava, portanto pela “correção” da escrita de acordo com o modelo do “bem escrever”, sendo tal modelo configurado pela unificação linguística e pelas forças centrípetas que atuavam na língua da nação brasileira, a fim de torná-la comum a todos os brasileiros por meio do ensino e aprendizagem de um sistema de normas linguísticas.

Segundo apontam os discursos dos sujeitos entrevistados, o ditado foi uma das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem de língua mais utilizada pelos professores na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto durante todo o período delimitado neste estudo, e especial valoração é dada pelos sujeitos da pesquisa a essa prática de ensino de línguas em todas as quatro entrevistas que analisamos.

Lembramos que Luna (2000) também observou, no ensino elementar, as práticas de cópia (de palavras) e ditado (de sentenças conectadas) como ferramentas pedagógicas para o ensino da escrita na

Escola Nova Alemã de Blumenau durante o período de 1889 a 1938, conforme vimos no Capítulo 4.

Quanto à atividade de caligrafia, ela era utilizada como um recurso de apoio ao ensino e aprendizagem da escrita para levar o aluno a escrever “certinho”. Na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, escrever na linha e com letra bonita era sinônimo de escrever bem. Essa atividade não era agradável para Eva, como ela enuncia: “*Caligrafia assim pra escrever certinho na linha. Tinha que escrever certinho. Eu nunca gostava disso. Escrita nunca gostei. Tenho uma letra muito feia.*”. Nessa atividade procurava-se também ensinar o aluno a manejar bem os diferentes instrumentos de escrita, que incluíam: caligrafia com tinta, caligrafia com lápis de pedra e com giz, feita no quadro-negro, conforme podemos observar nos relatos de Henry (16) e Eva (17). A Figura 17 apresentada na sequência dos relatos mostra uma das atividades de caligrafia de Eva feita com tinta.

(16)

H – *Tinha quadro, tinha. Aí tinha que ir no quadro e tinha que escrever com giz nós tinha também uma ou duas vezes escrever com pena, com tinta, e saber escrever com lápis, no caderno, no papel. Tinha uma lousa que tinha que escrever com lápis de pedra. Apagava e... [...] Era assim né.. aprender somar e tudo né. [...] Outro dia já tinha de escrever bonito, caligrafia assim com tinta, outro caligrafia com lápis e pedra.*

(17)

E – *O lápis. E se tinha tinta tinha que levar aquele tinteiro junto e colocar a caneta sempre lá dentro. Isso não dava certo. Esborrava muito assim, sabe.*

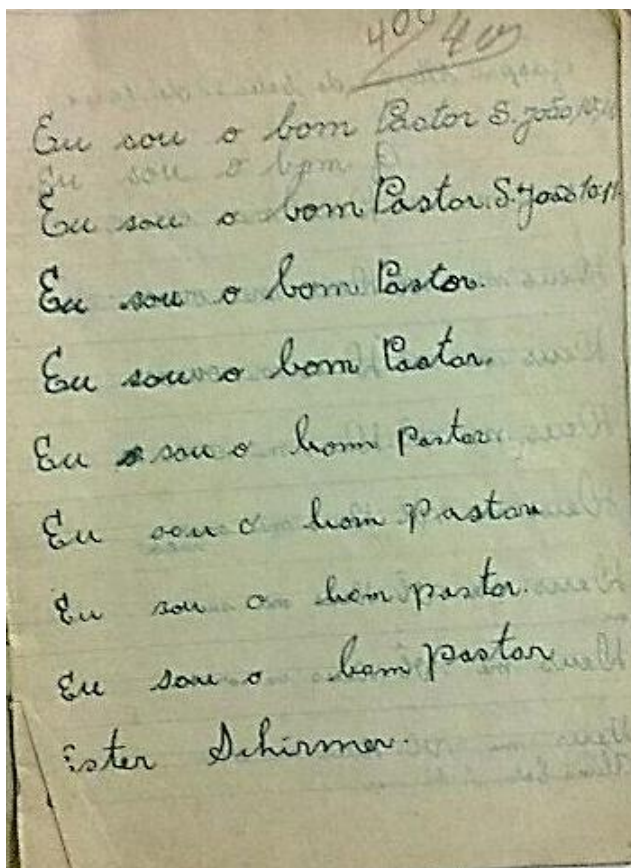


Figura 17: Página do caderno de caligrafia de Eva (1942).

Fonte: Arquivo pessoal de Eva (pseudônimo).

É relevante abordar o discurso presente no enunciado que aparece na Figura 17. Como já visto, o discurso religioso também estava presente na esfera escolar da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, até porque, conforme mostramos na seção 5.1, essa escola foi estabelecida como um mecanismo de apoio à igreja (KOCH, 2003) e, portanto, de preservação dos valores morais, éticos e religiosos da comunidade onde foi estabelecida; e o enunciado *Eu sou o bom pastor* visto na Figura (17) é um discurso claramente religioso por reenunciar um trecho da Bíblia, mais especificamente do Salmo 23.

Por ser uma escola denominacional, de um modo geral, o discurso religioso era recorrente na escola pesquisada (segundo bem demonstram os relatos de Henry (6) e (8)); até culto faziam na sala, conforme Alberto (7) também nos apontou. E à vista de que na *Cartilha Popular* havia também a presença do discurso religioso (conforme mostramos anteriormente), isso nos leva a compreender que, dentro da escola pesquisada, o Estado (representado pelo livro *Cartilha Popular*) em conjunto com a própria Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, incluíam o ensino religioso nessa unidade escolar.

Ao verificarmos as demais atividades de caligrafia no caderno de Eva, além do discurso religioso, observamos também a presença do discurso nacionalista (*A bandeira é o símbolo da pátria*) e de ordem moral/religiosa (*Honra teu pai e tua mãe*).

Henry (no enunciado (16) apresentado anteriormente) e Leni (18) também mencionam a atividade de caligrafia como uma das práticas pedagógicas de ensino de escrita de que fizeram uso nos anos em que permaneceram na escola pesquisada:

(18)

N – O caderno era utilizado pra copiar e fazer a tarefa?

L – É a tarefa, caligrafia e coisas assim né.

No que tange às práticas de leitura, de certa forma já introduzidas no início desta subseção, obtivemos ainda dados significativos sobre o ensino e aprendizagem dessa prática linguística. Segundo o depoimento de Leni (19), no período em que frequentou a escola (1940 a 1944), os alunos tinham que ter pelo menos um livro de leitura. Henry (20), aluno da escola no período de 1931 a 1937, por sua vez, comenta que possuía vários livros de leitura, mas todos em língua alemã.

(19)

N – E liam o quê?

L – No nosso livro de leitura que nos tínhamos.

N – Tinham livro de leitura?

L – É cada um tinha de ter o seu livro.

N – Cada um tinha o seu.

L – É.

(20)

H – [...] Eu tinha vários livros em alemão. Livros de leitura... tinha tinha tinha vários livros.

Os livros que os sujeitos da pesquisa liam na escola eram comprados pelos próprios pais e levados à escola para a realização das atividades de leitura⁸³. Sobre a atividade de leitura para a aprendizagem do alemão, Henry (21) assim se posiciona:

(21)

[...] tinha uma ou duas vezes por semana o dia da leitura. [...] Nós tínhamos por exemplo. Amanhã segunda-feira. Então sexta-feira talvez era dia da leitura, então foi dito da professora nos marcamos. Segunda-feira essa turma aí vai ler essa história aqui. Essa parte da leitura para segunda-feira. Na segunda então era outro dia outra vez quando tinha leitura né. Amanhã ou depois vai ter... vão estudar, vão retreinar...vai ter essa, isso aqui...tabuada ou numeração ou né... qualquer outra, desenho ou qualquer coisa.

⁸³ Segundo nos apontaram os sujeitos da pesquisa, a escola também disponibilizava aos alunos os livros provenientes da época em que funcionava o “Colégio Superior” na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, conforme vimos no primeiro plano de análise, apresentado na seção 5.1 deste capítulo.

Segundo podemos depreender desse excerto, o estudo do texto era também dado como tarefa de casa, para que o aluno “treinasse” a leitura antes de reproduzi-la na classe para a professora. O enunciado (21) também nos permite perceber que a leitura era feita em voz alta para a professora ouvir no dia que ela marcava para a realização da atividade. Eva (22) evidencia essa prática de leitura em voz alta como uma prática recorrente nas atividades de leitura nessa escola:

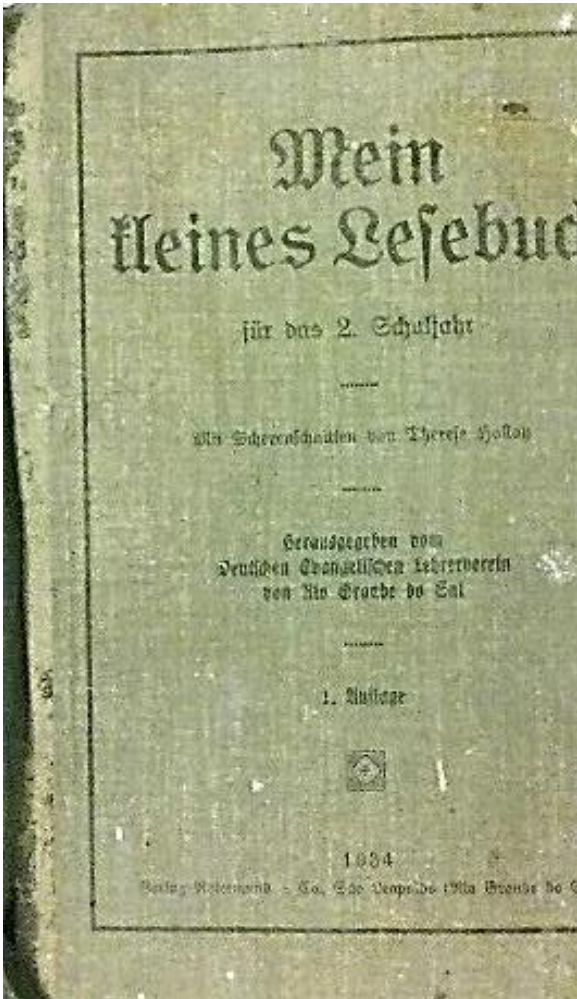
(22)

N – Vocês costumavam ler em voz alta?

E – Sim. Em voz alta na escola pra professora ouvir.

Assim, com base nesses dados, podemos entender que a concepção da atividade de leitura da época em que os sujeitos entrevistados estudaram na escola pesquisada era: ler é ler em voz alta, é oralizar o texto.

Com relação aos livros utilizados pelos sujeitos entrevistados para a prática pedagógica de leitura, além do livro *Grünes Lesebuch* (“Livro verde de leitura”), retratado na Figura 9 da seção 5.2.2, outro livro que Henry acredita ter sido utilizado na escola na época em que estudava era o *Mein kleines Lesebuch* (“Meu livrinho de leitura”), para o segundo ano (Figura 18). É um livro de leitura de 1934, produzido por alemães evangélicos do Rio Grande do Sul para as aulas de leitura nas escolas de imigração:



Mein Kleines Lesebuch

Meu livrinho de leitura

für das 2. Schuljahr

Para a segunda série

Mit Scherenschnitten von

Therese Hollas

Com silhuetas de Therese

Hollas

Herausgegeben vom

Deutschen Evangelischen

Lehrerverein von Rio Grande

do Sul

Organizado pela Associação

Alemã Protestante do Rio

Grande do Sul

1. Auflage

1ª Edição

1934

Verlag ? Cia. São Leopoldo

(Rio Grande do Sul)

Traduzido por Prof. Werner
Heidermann

Figura 18: Capa do livro *Mein Kleines Lesebuch* (“Meu livrinho de leitura”. Trad. Prof. Werner Heidermann) provavelmente utilizado no ensino de leitura em alemão na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto.

Fonte: São Leopoldo /RS, (1934).

Esse livro de leitura, que, segundo Henry, foi provavelmente (ele não se recordou com clareza) um dos materiais utilizados para o ensino e aprendizagem de leitura do alemão na escola pesquisada, é composto na sua maioria por histórias sobre família e animais de estimação, e alguns poemas com conteúdo discursivo de valorização da figura materna. Esses discursos materializados nos textos demonstram o pensamento ideológico educacional da época que apregoava, dentre outros valores, a disciplina moral e o civismo. É interessante notar ainda que nesse livro (utilizado até 1937 nas aulas de alemão) não há textos de cunho nacionalista, diferentemente dos livros utilizados por Eva (1938 em diante), conforme veremos a seguir.

A leitura como prática de ensino e aprendizagem de língua também é marcada no relato de Eva. Segundo ela, o discurso dos textos dos livros utilizados para leitura em sala e também em casa era de cunho nacionalista, ou seja, eram textos cujo conteúdo ideológico enfatizava o amor à pátria, os valores comuns desejados para o Brasil à época. A presença do discurso nacionalista nos livros de leitura de Eva pode ser explicado pelo momento histórico que estava vivendo a política educacional brasileira a partir de 1938. Lembrando que o discurso ideológico nacionalista já existia desde o início da República, as reformas de ensino pelas quais passou a educação escolar catarinense vieram carregadas de novas concepções educacionais baseadas em um discurso ideológico nacionalista mais forte, resultante dos novos valores políticos e sociais que a República provocou, dentre eles, a unificação e integração nacional, segundo mostramos no Capítulo 4. Para os governantes da época, a assimilação dos estrangeiros e seus descendentes passou a ser alvo de especial atenção, e a esfera escolar então, através da nacionalização do ensino, agiu como o grande instrumento discursivo/ideológico do Estado a fim de promover a unidade e integração do país por meio da assimilação. Este processo de assimilação se intensificou na segunda campanha de nacionalização do ensino, o que explica então a extrema valorização do discurso nacionalista nos conteúdos e textos de leitura que circulavam no espaço escolar no período em que Eva frequentou a escola. O livro retratado na Figura 19, era um dos que Eva utilizou nas aulas de leitura. Ao lhe ser apresentado esse material (trazido para a entrevista como *muleta de memória*, com o

objetivo de resgatar lembranças escondidas), ela se lembrou de ter sido seu livro de ensino de leitura na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto.



Figura 19: Capa do livro *Minha Pátria* utilizado no ensino de leitura.

Fonte: SILVA, J. P. (1940).

Disse Eva ao ver o livro:

É esse aqui era um. Isso nós tínhamos que ler. [...] Isso! Me lembro muito bem. Tio Pedro é [...] Ela dava então, olha vocês estudam em casa tanto isso para depois vocês lerem aqui. Então nós estudávamos em casa, pra saber ler bem.

Em virtude da inserção formal das matérias de Geografia e História a partir de 1938 como objetos de ensino na escola, conforme visto anteriormente, o livro *Geographia elementar* (Figura 20), também é lembrado por Eva, que o considera igualmente como um livro utilizado para a prática de leitura, ao mesmo tempo em que abordava conteúdos de outra matéria: a de Geografia. A. P. K. da Silveira (2013), ao observar as obras didáticas utilizadas pela Escola Nova em Blumenau/SC no ano de 1929, sugere que, em virtude da exigência de que o ensino da história da pátria, da geografia e da educação moral e cívica fosse realizado em língua portuguesa, as leituras relativas ao estudo da história e geografia do Brasil eram então, realizadas em conjunto com as aulas de língua portuguesa.



Figura 20: Capa do livro *Geographia Elementar* utilizado nas aulas de leitura.
Fonte: THIRÉ, A. (1928).

Convém observarmos ainda que, aliada às atividades de leitura, se exigia dos alunos da escola pesquisada a prática de memorização de textos, como apontamos também no relato (14) de Eva. Uma vez que o texto era memorizado, solicitava-se ao aluno que o proferisse em voz alta – repetição oral do texto lido –: era o revozear dos pontos das matérias. Ainda que a repetição possa levar à memorização, A. P. K. da Silveira (2013) diferencia essas duas atividades ao dizer:

Acreditamos que há uma diferença entre o que se entendia por repetição e por memorização, ainda que a primeira possa levar à última. Pensando no que nos explica Russel (1899) a respeito do trabalho com a leitura na escola secundária na Alemanha, imaginamos que as atividades de repetição fossem a reenunciação oral do texto lido, o que, portanto, implica a produção de um novo enunciado (BAKHTIN, 2003d [1953]), que, ainda que se baseie no primeiro, não coincide com ele. De toda forma, tanto as atividades de repetição quanto as de memorização visavam, acreditamos, à aquisição do padrão culto da língua. (SILVEIRA, A. P. K., 2013, p. 453).

Essas atividades de repetição oral e memorização de textos podem ser observadas também em outro excerto do relato de Eva (24):

(24)

E – *Tinha que decorar coisas. Falar decorado.*

N – E o que vocês recitavam ((decoravam))?

E – *Outra coisa, não sei. Eu sei que Geografia, Ciências e Português nós tinha que falar tudo decorado. [...]. E tinha como a História do Brasil, nós tínhamos folhas e folhas inteiras, tudo decorado. Não era só pergunta era tudo falar decorado. Geografia também, conhecimentos gerais, tudo decorado de cabeça.*

N – Textos dos livros?

E – Ah, sim, [...] onde estava escrito como foi descoberto o Brasil, estava escrito, mas nós tínhamos que falar. Ela não fazia perguntas lá no meio. Nós tínhamos que falar tudo decorado. Assim, páginas e páginas inteiras nós tínhamos que decorar. [...] eu lembro que nós tínhamos que falar. Era muito. Como hoje em dia eles fazem só perguntas. Naquela época não era assim.

De acordo com Henry (25), a tabuada também era decorada e repetida oralmente. Segundo esse sujeito, essas atividades exigiam boa memória, sendo que alguns dos alunos apresentavam dificuldades para decorar a tabuada.

(25)

H – Uns tinha de saber por exemplo, a tabuada de quatro, de cinco, de dez, de quinze ou de vinte. Ou de trinta. Depende a capacidade de fazer né... tinha gente que tinha a cabeça, memória boa né, uns de vocês é fácil isso. E tem alguns que não dava. Podia... não dava nem a tabuada de dois ou três ou quatro, tinha dificuldade de decorar, de cor né. Recitavam a tabuada né.

Nesta subseção procuramos mostrar por meio das práticas pedagógicas como foram ensinados os conteúdos voltados para o ensino da escrita e da leitura. As práticas de ensino dos conhecimentos gramaticais foram abordadas juntamente com a apresentação do conteúdo gramatical na subseção anterior (5.2.2), pois os dados sobre os conteúdos gramaticais da matéria de *Portuguez* foram enunciados em conjunto com as práticas para o ensino. Portanto, para maior compreensão do leitor, decidimos mantê-los juntos na seção anterior.

Sobre as práticas pedagógicas de ensino da escrita, observamos aqui que as atividades de cópia, ditado e caligrafia foram recorrentes na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto para o ensino de línguas durante todo período de 1931 a 1944. Segundo a percepção de escrita dos sujeitos ancorada pela atividade de caligrafia, escrever na linha e com letra bonita era sinônimo de escrever bem. Observamos também a utilização da *Cartilha Popular da Série Fontes* como material de ensino da escrita e da leitura, apoiado em uma perspectiva silábica de alfabetização e de língua como sistema de estrutura, separada da interação discursiva.

Também verificamos que a cópia como prática da escrita era realizada mediante reprodução de textos da lousa (textos que incluíam conteúdos de outras matérias, como Geografia e História) e dos livros, sendo tal atividade avaliada pelos sujeitos como importante para aprender a escrever. Contudo, a produção de textos espontâneos também era realizada em sala de aula (a partir do 3º ano).

De contínuo, o ditado consistiu também em uma das práticas pedagógicas realizadas para o ensino da escrita na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, sendo esta atividade a mais utilizada pelos professores da escola, segundo os depoimentos.

No que tange às práticas de leitura, envolviam leitura em voz alta de textos do livro de Geografia, do livro *Minha Pátria* e, durante o período em que a escola era somente destinada ao ensino de alemão, foram utilizados pelo menos dois livros de leitura, editados no Rio Grande do Sul, que traziam em seu interior poemas e textos de cunho religioso (presentes no livro *Mein Kleines Lesebuch* (Figura 18) e em *Grünes Lesebuch* (Figura 9) e textos nacionalistas (presente somente no livro *Grünes Lesebuch*). Conjunto à atividade de leitura era exercida também a prática de memorização com o intuito de fazer com que o aluno repetisse oralmente o texto lido e/ou “*estudasse de cor*” o(s) texto(s) copiado(s).

Na próxima subseção, procuramos refletir sobre os efeitos das políticas de nacionalização nas práticas docentes, especialmente da segunda política, observando-os a partir da avaliação axiológica dos sujeitos desta pesquisa a fim de observarmos como as práticas docentes materializaram a ideologia nacionalista na esfera escolar.

5.2.4 Os agentes pedagógicos e o processo de ensino e aprendizagem de língua: uma abordagem subjetiva dos efeitos da política nacionalizadora nas práticas docentes

Conforme mencionado no Capítulo 4, a primeira e a segunda campanhas de nacionalização do ensino atingiram grandemente o funcionamento das escolas de imigração, especialmente as alemãs. Os professores que até então eram escolhidos para assumir suas funções nas escolas estrangeiras segundo a escolha dos pais e dos líderes religiosos das comunidades, tornaram-se alvo de discursos oficiais que lhes proibiram até mesmo de atuar nas escolas privadas alemãs, conforme enunciado no Decreto-lei n. 35 de março de 1938. Conforme visto no Capítulo 4, o Art. 4 dessa lei exigia que os professores de

língua nacional, geografia e história do Brasil deveriam ser brasileiros natos. Sobre essa medida de nacionalização do ensino, A. P. K. da Silveira (2013) assim se expressa: “muitas escolas, principalmente aquelas que tinham professores estrangeiros fecharam suas portas, outras foram fechadas pelo governo.” (SILVEIRA, A. P. K., 2013, p. 428). As medidas educacionais da segunda campanha de nacionalização do ensino resultaram em um rigoroso acompanhamento e fiscalização por parte do governo nas escolas estrangeiras e os professores que ali passaram a atuar eram tidos pelo governo como os grandes responsáveis dentro da esfera escolar, pelo sucesso no processo de assimilação dos imigrantes.

Assim, os professores, como sujeitos de influência ativa e direta sobre os alunos, passaram a ser instrumentos importantes a serviço da ideologia dominante a fim de promoverem entre as crianças e jovens os princípios de ordem, respeito e unidade nacional, que moviam as ações político-pedagógicas do Governo. Como já visto na subseção 4.2, a língua, então, passou a ser considerada um importante fator de unificação identitária e a partir daí toda e qualquer manifestação linguística diferente da língua nacional foi fortemente reprimida. Após a segunda campanha de nacionalização do ensino, encontrar professores bilíngues (que conquanto fossem exímios conhecedores da língua nacional tivessem ao mesmo tempo algum conhecimento da língua materna dos imigrantes) era quase impossível (FIORI, 1991).

Na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, os professores que assumiram as aulas da escola após 1938, ou eram bilíngues, como foi o caso da professora Geruza, ou monolíngues, que somente falavam e compreendiam a língua portuguesa, e aos alunos, obrigados pelas circunstâncias linguísticas a eles impostas, restaram apenas tentativas de falar e compreender a língua do professor.

Nos relatos que ouvimos dos quatro sujeitos entrevistados, percebemos que essas circunstâncias impostas pela política nacionalizadora do ensino tornaram-se efetivas na esfera escolar da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto por meio das práticas docentes realizadas nessa escola, que a partir das campanhas nacionalistas passaram a ser realizadas com o objetivo de atender as exigências governamentais estabelecidas para a educação e o ensino nas escolas de imigração estrangeira.

Segundo a cronologia dos professores apresentada na Tabela 1 deste trabalho, durante o percurso estudantil de nossos entrevistados na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto (1931 a 1944), pelo menos

cinco professores estiveram envolvidos no processo educacional desses quatro sujeitos⁸⁴.

Vejamos então, segundo interpretamos dos depoimentos dos sujeitos participantes deste estudo, como as práticas docentes materializaram a ideologia da política nacionalista na esfera escolar.

Observemos este excerto do relato de Alberto (28):

(28)

[...] *eu mal sabia dizer bom dia ((em português)).*
 [...] *Depois veio uma outra professora já em português, porque o alemão foi proibido então acabou-se pra todo mundo.*

[...]

N – Ela ensinava em língua alemã, ou em língua portuguesa?

A – *Só português. Porque o alemão foi proibido então ela nem aceitou mais nós falar em alemão ali na escola. Ela botava nós no castigo.*

No relato acima, Alberto menciona o motivo pelo qual houve a mudança de professor em 1938, substituindo um que somente falava e ensinava em alemão para outro que falava e ensinava em português. Assim, segundo esse sujeito, a professora Geruza, em 1938, quando assumiu as aulas no lugar do professor Ronaldo (último professor de alemão), proibiu qualquer uso da língua alemã na escola, e, caso ela ouvisse alguém falar nessa língua, colocava o aluno no castigo, como forma de assumir a política educacional do Estado. Assim, ser exigente era uma das condições para o sucesso da nova ordem social e política imposta pelo Estado Novo, e o governo autoritário, caracterizado pelas normas e inúmeras exigências legais, refletia na própria ação docente o mesmo espírito.

Essa atitude proibitiva e punitiva tomada pela professora se deu em virtude da promulgação do Decreto-lei nº 88 de 31 março de 1938, que proibia, no Art. 7, o uso de língua estrangeira nas escolas, conforme visto no Capítulo 4. A partir de então somente uma única língua, a

⁸⁴ Os anos de atividades dos docentes e sua correspondência com o trajeto estudantil dos alunos pode ser observado por meio da análise da Tabela 2, no Capítulo 5.

língua nacional, poderia ser objeto de ensino e aprendizagem. Além disso, essa medida determinou também que todas as aulas fossem ministradas em língua portuguesa, ou seja, somente a língua portuguesa poderia ser a língua de interação na escola. Como na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto os alunos eram falantes somente da língua alemã, tal exigência levou os professores a ensinar de maneira intensiva a língua nacional e a proibir a língua estrangeira nas interações entre os alunos, como aponta o depoimento de Alberto (28).

No depoimento (29), Eva revelou a percepção que teve de diferentes níveis de exigências (quanto ao uso e ensino de língua portuguesa) entre as duas professoras que lhe ministraram aulas. Segundo esse sujeito, Geruza, que era bilíngue, fora menos exigente nas correções e, portanto (segundo podemos depreender de seu discurso), menos habilitada para o ensino de língua portuguesa do que Neiva. Neste relato percebe-se até mesmo avaliação depreciativa com relação à professora Geruza, como exemplifica o excerto “*Nós pegar primeiro uma dessa*”. Observemos o relato:

(29)

E - *A minha era [Geruza].*

[...]

E – *Sim. Ela era de origem alemã. Isso foi errado. Nós pegar primeiro uma dessa. Assim, e depois ela não ensinava tão bem. Ela morava aqui em casa, dormia aqui em cima no sótão e tudo. Ela era de origem alemã também, então, ela não era tão exigente de nós falar o português, mas quando veio a [Neiva], dois anos depois, então ela era muito exigente. Era uma brasileira e ela ensinava muito bem. De São Francisco do Sul ela veio.*

N – Em qual língua a ([Geruza]) dava aulas?

E – *Em português. [...]. Primeiro deveria ter vindo a [Neiva] aqui. Que era só de português e não uma que falava alemão e português.*

N – A [Geruza] falava português?

E – *Português e alemão. [...] É, quer dizer, ela falava alguma coisa em alemão conosco, senão*

nós não iríamos entender. E repetia em português. [...]

N – Então não gostava de língua em virtude disso, dessa confusão entre alemão e português.

E – *Não. Essa professora deveria ter vindo antes. Porque eu acho que nós iríamos aprender melhor o português do que com a [Geruza]. [...] Ela só falava em português. [...] Ela era mais estudada do que a [Geruza].*

Por meio desse discurso de Eva (29) e sua apreciação sobre a ação docente das duas professoras podemos perceber que o contexto linguístico-social dessas duas professoras eram diferentes entre si, e, conseqüentemente seus conjuntos de valorações configuravam-se em horizontes axiológicos distintos. Dessa forma, o choque de duas constituições subjetivas e de duas culturas distintas imprimiu nos sujeitos da pesquisa impressões sobre “o melhor” e “o não melhor” ensino de língua portuguesa para a comunidade escolar daquela localidade naquele período histórico (1931 a 1944), conforme podemos observar pela valoração axiológica positiva que Eva atribui à professora vinda de fora, configurada no excerto “*Era uma brasileira e ela ensinava muito bem. De São Francisco do Sul ela veio.*”, e a valoração axiológica negativa atribuída à professora da comunidade alemã ao enunciar “*Nós pegar primeiro uma dessa” e “não uma que falava alemão e português”*. A partir disso, como possível análise podemos tomar como hipótese que o discurso nacionalista de fato imprimiu seus valores nesse sujeito da pesquisa, a ponto de apreciar como melhor professora aquela que falava somente em língua portuguesa e que ensinava somente essa língua.

Ainda, segundo os relatos que analisamos, a professora Neiva foi a grande propulsora do ensino da língua portuguesa na comunidade de Gaspar Alto durante o período de 1941 a 1943. Por ser falante somente de língua portuguesa Neiva, destacou-se na comunidade escolar por sua ação no ensino dessa língua. Sobre sua prática pedagógica, Eva (30) assim comenta:

(30)

[...] Eu sei que ela explicava melhor. Nós já sabíamos um pouco de português. Ela explicava bem, e olhava bem as nossas lições e corrigia

também, tudo certinho ela fazia. [...] Ela escrevia no quadro também, nos copiávamos. Ela era uma professora muito... .

Segundo Eva, a professora Neiva trabalhava muito com leitura, escrita e dava bastante tarefas: “*Sempre tinha tarefas e ela corrigia depois*”. No entanto, Leni, ao relatar sobre as práticas pedagógicas dessa professora, enuncia sua valoração axiológica negativa a respeito da professora e do efeito da política nacionalizadora sobre tais práticas ao afirmar que “*A professora não gostava de alemão*”, e, para quem não aprendia o que ela ensinava, “*ela foi muito ruim. A gente ficava preso e tinha de dar um jeito né de estudar isto. [...] Ela era ruim. [...] Quem não sabia ((referindo-se à dizer em português determinada frase, ou texto)) então ela deixava de castigo, ficar no recreio, por exemplo.*” Percebemos, portanto, que Eva e Leni têm avaliações diferentes sobre a prática docente da Prof.^a Neiva, caracterizando assim as particularidades da experiência discursiva de cada sujeito e do valor axiológico que cada um atribui a determinados fatos, pois, como afirma Bakhtin (2011 [1979]), não existe enunciado neutro uma vez que cada enunciado está sempre acompanhado de valoração axiológica do sujeito que o produz.

A avaliação discursiva de Leni – “*A professora não gostava de alemão*” apresentada acima não nos deixa pistas se o referente do termo “alemão” é o sujeito ou a língua, no entanto, essa avaliação pode ser explicada se nos atentarmos para o fato do agente pedagógico estar a serviço de uma ideologia dominante, em uma esfera que funciona como manifestação da ideologia do Estado – a escola – e esta ser o lugar onde a ideologia dominante deixa suas raízes. Tais raízes, portanto, refletem-se no discurso e na prática docente, pois constituem as subjetividades do sujeito.

Com relação à prática docente da professora Neiva, convém mencionarmos ainda que, segundo Eva (31) e Leni (32), essa professora, assim que chegou para dar aulas na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, no início de 1941, repetiu todos os alunos de ano, pois observou, ao chegar à comunidade, que eles ainda sabiam muito de alemão e pouco da língua portuguesa, conforme podemos observar nos seguintes excertos:

(31)

N – A senhora comentou que ela havia repetido os alunos do primeiro ano....

E – Do segundo para o primeiro ano.

N – A senhora estava no segundo ano e repetiu novamente o segundo ano em 1941. Lembra-se disso então.

E – Disso eu me lembro.

N – E porque ela fez isso?

E – Porque nós não sabíamos como deveríamos saber as coisas.

N – Especialmente o quê?

E – Português, e tudo assim. Nós éramos muito atrasados.

[...]

N – E como ela chegou a essa conclusão que deveria repetir todos os alunos, os pais solicitaram isso a ela, ou ela por conta própria resolver repetir?

E – Eu acho que ela reuniu os pais. Reuniu os pais e disse olha é assim e assim, os filhos não sabem ainda o que deveriam saber com essa idade. Então ela passou todos pra trás. Meu irmão estava no terceiro ano e passou para o segundo. E eu fui para o primeiro.

(32)

N – Na outra vez que eu estive aqui a senhora comentou que a professora [Neiva] repetiu os alunos. Porque ela fez isso?

L – Achava que nos era muito alemão.

N – Que não sabia português.

L – Ela sabia mas.. que nós era muito alemão. Mais estudado alemão, daí ela deixou.. ela repetiu.

A partir dos relatos (31) e (32) podemos depreender que a política nacionalizadora do novo regime foi o que determinou a postura pedagógica da professora Neiva com respeito ao ensino da língua portuguesa para os alunos da escola pesquisada, fazendo uso também do castigo e da autoridade, ou seja, a ideologia nacionalista foi a motivação de sua decisão de reprovar os alunos no início de 1941, que, conforme os excertos acima, ao que parece, não provocou objeção por parte dos pais (ou não puderam mostrar objeção naquela situação).

A professora Geruza, que era bilíngue e que introduziu o ensino da língua portuguesa na escola pesquisada em virtude da segunda campanha de nacionalização que já influenciava sua prática docente, também repetiu os alunos de ano quando começou a lecionar em 1938, afinal, embora ela fosse falante de alemão era preciso ensinar a língua portuguesa. Ao que nos parece, o fato de a escola ser reconhecida pelo Governo em 1938 também contribuiu para a realização dessa medida por parte da professora Geruza, que tentou se adequar às exigências nacionalizadoras de ensino repetindo os alunos e iniciando assim o ensino de língua portuguesa como que do “zero” pra todos. Nas palavras de Alfredo (33), “*O que o [Ronaldo] ((ensinou)) não valia nada*”.

(33)

N – E o senhor fez o primeiro ano de novo com a [Geruza]? O Sr. repetiu?

A – Ah. Tive que fazer em português.

N – Então fez de novo.

A – Sim, sim. O que o [Ronaldo] ((ensinou)) não valia nada. Porque era até proibido.

Sobre as práticas dos professores Ronaldo, Carina e Estela, os sujeitos entrevistados não emitiram nenhuma avaliação em seus discursos. Ativeram-se mais em relatar os conteúdos que ensinavam, conforme visto na subseção 5.2.3, do que em falar sobre suas práticas pedagógicas. Talvez porque essas práticas tenha-nos marcado menos que as decorrentes da segunda campanha de nacionalização.

Sendo a esfera escolar um espaço privilegiado para a expansão dos princípios ideológicos nacionalistas que sustentavam a segunda campanha de nacionalização, tal ideologia encontrou o caminho para sua

disseminação através da determinação exercida pela política nacionalizadora nas práticas docentes. Assim, na escola, seja na cidade ou no interior mesmo distante dos órgãos oficiais do Governo, por meio das práticas docentes, conforme vimos nesta subseção, as medidas nacionalistas chegavam, influenciando assim na formação ideológica e na constituição dos sujeitos, conforme abordaremos na próxima seção.

5.2.5 A obrigatoriedade do uso da língua nacional em detrimento do uso da língua alemã: os efeitos da segunda campanha de nacionalização na constituição dos sujeitos

Conforme abordamos em vários momentos desta dissertação, a campanha de nacionalização, especialmente a segunda campanha, na época do governo de Getúlio Vargas, trouxe inúmeras mudanças para a sociedade e para a educação brasileira, principalmente em se tratando das escolas estabelecidas em regiões de imigração, que foram o grande alvo de implantação das políticas nacionalizadoras. Contudo, essa política de nacionalização teve ações fora da escola, como, por exemplo, a proibição de circulação em território nacional de qualquer publicação em língua estrangeira, posta em vigor por meio do Decreto-lei n. 1.915 de dezembro de 1939, ou a proibição do uso da língua alemã nas diferentes esferas de interação da comunidade estrangeira (nas interações informais das ruas, nas vilas e nas transações comerciais da colônia, etc), conforme Decreto-lei n. 1.545 de agosto de 1939.

A busca pela unificação linguística como meio de assegurar a unidade nacional configurou-se como uma das principais ações do Governo nas campanhas de nacionalização e sua implantação estendeu-se à formação ideológica e social do sujeito, levando a alterar-se e a (re)constituir-se. Como vimos nos conceitos bakhtinianos apresentados no Capítulo 2, o sujeito é constituído social e historicamente, consistindo-se unicamente no convívio social e na ideologia que o significa. Sendo a materialização da ideologia, os discursos são determinados e controlados pelo meio social (BAKHTIN, 2001 [1927]) e, por isso, o sujeito não pode ser compreendido separadamente do seu contexto social. Além disso, ao enunciar-se o sujeito posiciona-se axiologicamente em seu projeto de dizer, configurando-o assim como um discurso sempre carregado de valoração axiológica. Segundo aponta Bakhtin (2011 [1979], p. 295), os discursos que ouvimos e enunciamos são cheios de acentos de valor que “assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos”.

Por conseguinte, a língua faz parte da constituição do sujeito. A língua nos identifica, nos define e também nos revela. Assim, a partir da configuração de que o sujeito é constituído de memória e de uma história construída por meio dos discursos que vivenciou, que presenciou, e com os quais dialogou na sua língua de origem, proibir esse sujeito de fazer uso daquilo que lhe é próprio e inerente na sua formação como pessoa e que o define como sujeito agente no mundo – a língua – (BAKHTIN, 1993 [1920/1924]), é alterar também a sua constituição, pois somos constituídos pela linguagem e através da linguagem (BAKHTIN, 2009 [1929]).

Embora ao dialogarmos com os sujeitos da pesquisa, eles tenham em alguns momentos valorado positivamente o ensino exclusivo da língua portuguesa na escola, percebemos também em seus discursos o desejo de expressar a revolta que os marcou na época da segunda campanha de nacionalização. Alberto, por exemplo, se expressa com veemência e até em tom mais altivo, quando solicitamos que falasse sobre a proibição do uso da língua alemã. Segundo sua avaliação:

(34)

[...] *eu mal sabia dizer bom dia ((em português)).*
 [...] *Depois veio uma outra professora já em português, porque o alemão foi proibido então acabou-se pra todo mundo.*

N – Fale um pouquinho sobre essa proibição. Como foi.

((A proibição nas ruas))

A – *Eles não deixaram mais falar em alemão. Eles castigavam. Eles até botaram gente na cadeia quando falava em alemão. Na cidade assim. Aqui não era assim né. Porque aqui entre nós sempre falamos em alemão né. Mas hoje quando a gente vai pra fora não escuta mais nada em alemão.*

[...]

A – *E quando ia pra fora, pra Blumenau muitas vezes eu fui comprar coisa e eu não sabia pedir em português. Então eu tinha gente conhecida lá que tinha negócio e tudo né. Eu fui uma vez comprar uma coisa e não sabia em brasileiro, ai*

ele disse pra mim “(xxx) deutche.”. “Então diz em alemão.” Era um conhecido né.

((A proibição na escola))

A – Ah, eles se viravam, falavam assim entre eles bem baixinho para a professora não olhar, não escutar que não tinha outro meio né. E aos poucos nós entramos também né no português. Porque a professora não falava mais nada em alemão.

N – E quando a [Geruza] veio?

A – [...] Tudo em português. Mudou-se completamente. Porque era proibido então, ela não podia aceitar o alemão na aula ne. Não tinha.

N – Gostava de português?

A – Ah, depois que a gente aprendeu eu gostei muito ne.

[...]

A – A gente saber duas línguas já é outra coisa do que uma só. Então nos aprendíamos o alemão em casa e o brasileiro na escola. [...] Nós aqui entre nós assim, os antigos falavam tudo em alemão. Porque eles não sabiam falar em português.

N – Então continuaram falando alemão.

A – Falando alemão.

N – Na escola quando o Sr. foi proibido de falar alemão, como que o senhor e as outras crianças se sentiram por não poderem mais falar a sua língua ?

A – Nós se sentia assim meio bobo porque ninguém podia mais falar. Primeiro em alemão nós falava todo mundo né e depois em brasileiro, lá uma vez ou outra ((quando)) um sabia uma palavra em português ne, mas o barulho se acabou.. Em alemão né, as crianças, sabe como é ne quando tem o recreio eles vão pra fora brincar e comer um pedaço de pão e brincavam ne, e isso depois em português acabou. Ta certo ne, nosso

lanche nós levava mas a conversa, esse barulho, fechou. Até depois aos poucos fomos aprendendo o português.

((A liberdade em casa))

A – Nós em casa falava só o alemão. Aos poucos a gente depois que já estava casado então ali o português entrou mais né. Porque um falava pro outro né. E assim fomos indo. E ensinando e aprendendo. Hoje não sei falar assim como muitos falam, mas eu me viro.

Neste relato de Alberto (34), percebemos o efeito que a campanha de nacionalização teve na unificação linguística da colônia alemã de Gaspar Alto, o lugar onde viveram e ainda vivem três dos quatro sujeitos entrevistados neste estudo. Ao enunciar que “*hoje quando a gente vai pra fora não escuta mais nada em alemão.*”, esse sujeito sinaliza como resultado das medidas unificadoras impostas pelo Governo com relação ao uso da língua alemã na comunidade de Gaspar Alto, a ausência atual dessa língua nas interações sociais, comerciais e em outras interações linguísticas comuns de uma comunidade. No entanto, na época em que esses sujeitos eram estudantes da escola pesquisada, o monolingüismo não se estabeleceu na comunidade, como apontado nesta fala de Alberto presente em (34): “*Eles não deixaram mais falar alemão né. Eles castigavam. Eles até botaram gente na cadeia quando falava alemão. Na cidade assim. Aqui não era assim né. Porque aqui entre nós sempre falamos em alemão né.*”. Assim, esse excerto nos leva a entender que entre os membros que viviam naquela comunidade, na época, (amigos, família e vizinhos, enfim, pessoas que se conheciam e conviviam entre si) a língua alemã continuou a ser utilizada, por ser uma comunidade rural e, portanto mais afastada da cidade, onde, conforme indica o enunciado acima, a repressão era mais forte.

Outro aspecto apontado no relato acima é a resistência dos imigrantes alemães à medida de unificação linguística na esfera escolar. Alberto (34) ao falar sobre a maneira como os alunos faziam pra se comunicar na língua alemã (uma vez que, de acordo com os relatos, nenhum deles sabia a língua nacional), assim diz: “*Ah, eles se viravam, falavam assim entre eles bem baixinho para a professora não olhar*”. A resistência também se mostrou na esfera familiar, pois, conforme podemos observar na última parte do relato acima, nas relações internas

da família a língua alemã continuava a ser utilizada, apesar da proibição nas ruas.

A resistência por parte dos alunos em abrir mão de sua língua materna nos remete à concepção bakhtiniana de que o agir do sujeito é sempre acompanhado de responsabilidade (BAKHTIN, 1993 [1920]1924]) e é também uma resposta ao outro. Logo, o posicionamento de resistência do imigrante alemão na pessoa desses alunos que *se viravam e cochichavam* em língua alemã, cuidadosos para professora não ver, nos leva à concepção da não neutralidade do agir do sujeito, pois ao agir através da linguagem o sujeito assume determinada posição axiológica em relação ao outro e torna-se responsável pelo que faz. Assim,

[...] o posicionamento do imigrante alemão [...] seria marcado pela defesa de seus costumes e de sua língua, que constituem, nesse contexto, índices de identificação com sua pátria de origem e com os valores nela cultivados, ainda que agora habitando novos espaços e construindo com esses espaços (e com essa nova Pátria) novas relações de pertencimento e identificação. (SILVEIRA, A. P. K., 2013, p. 152).

Observemos ainda no relato de Alberto (34) a seguinte declaração: “*E aos poucos nós entramos também né no português. Porque a professora não falava mais nada em alemão.*” Esse excerto revela o aspecto processual da assimilação (foi “*aos poucos*”) que houve por parte dos alunos do discurso e das práticas de linguagem do outro (o discurso nacionalista). A *assimilação* – no caso desta dissertação, a tarefa atribuída aos “brasileiros” de “nacionalizar” os estrangeiros – é compreendida por Bakhtin (2002 [1934-1935]) como parte do processo de formação ideológica do homem, onde a palavra do outro – da ideologia dominante – torna-se *palavra autoritária* que “procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento.” (BAKHTIN, 2002 [1934-1935], p. 142). Assim, o discurso dominante da utilização da língua portuguesa como língua única na nação foi sendo assimilado aos poucos pelos sujeitos da escola pesquisada, fato que Alberto revela também ao enunciar que “*Aos poucos a gente depois que já estava casado então ali o português entrou mais né. Porque um falava pro outro né. E assim fomos indo. E ensinando e aprendendo. Hoje não sei falar assim como muitos falam mas eu me viro.*”.

Também as expressões utilizadas por Alberto (34), que denotam a repressão causada pela imposição da unificação linguística (“*acabou pra todo mundo*”; “*nós se sentia assim meio bobo*”, “*ninguém podia mais falar*”; “*o barulho se acabou*”; “*mas a conversa, esse barulho, fechou*”) nos revelam o quanto o discurso dominante agiu na constituição desses sujeitos. Eva, em seu relato (36) apresentado mais à frente, destaca também a repressão linguística que sofreu ao apontar que, na escola, após a proibição do uso do alemão, quase não se ouvia uma palavra, nem em sala de aula e nem na hora do recreio. No entanto, quando iam para casa, aí então todos falavam o alemão, “*e era aquela alegria*”, disse ela. Conforme podemos entender dessas declarações, o discurso nacionalista de ação e de repressão linguística foi assimilado pelos sujeitos às custas de alterações na sua própria constituição, uma vez que, como visto, somos constituídos pela linguagem e através dela (BAKHTIN, 2009 [1929]).

Leni, ao relatar a sua experiência, diz que sentiu medo:

(35)

L – Era um perigo. Só foi sabe dito pra meu irmão ele era mais novo que eu né, a gente tinha medo que ele falasse alemão enquanto saia para algum lugar né. Porque ia pra cadeia se ele fizesse. É foi chato isto.

N – Como que a sra se sentiu na época?

L – Senti medo.

N – E em casa continuaram falando alemão?

L – Ah em casa sim.

N – E na rua?

L – Fora onde tinha outras pessoas a gente tinha que calar a boca né.

N – Sofriam algum castigo na escola se falassem alemão?

L – Pois eu estava dizendo... ficava preso.

Esse discurso mostra, mais uma vez, a repressão sofrida por parte dos sujeitos da pesquisa diante da política de unificação linguística. Nesse discurso de Leni, observamos que a ideologia oficial foi competente na esfera escolar, extinguindo a língua alemã na escola, no entanto, na esfera familiar resultou em resistência. A ideologia oficial não deu conta de extinguir o uso da língua alemã na ideologia do cotidiano e a repressão veio acompanhada de ameaças e punições (“*ficava preso*”; “*Porque ia pra cadeia se ele fizesse*”). O medo, então, passou a fazer parte do dia a dia dos imigrantes alemães que viviam nas regiões de colonização.

No discurso de Eva (36), encontramos novamente um relato sobre a repressão sofrida na escola. Mas, na perspectiva dela, o discurso da ideologia dominante sobre o ensino e a utilização de uma língua única na esfera escolar, contribuiria para o aprendizado da mesma:

(36)

E – Nós falávamos no ouvido do outro, mas a professora não podia escutar, porque assim ninguém ia aprender a falar português (risos). Um não podia falar com o outro em alemão. Só em português. Aprendíamos ali uma palavra, ali e ali e por fim foi indo né.

N – Se ela escutasse o que acontecia?

E – Deixávamos no recreio, ou tinha que ficar mais tempo, depois na saída. Era o castigo. [...] Muitas pessoas ficavam presas no recreio. Não podiam ficar lá fora brincando por causa que falavam alemão ou faziam alguma coisa errada era assim naquela época.

N – E como vocês se sentiam diante disso, porque não sabiam falar o português direito e não podia falar o alemão, como é que foi isso?

E – É, não era tão bom. Mas a gente aprendeu, assim a gente aprendeu a falar português, senão não dava.

N – Então quase não se falavam em sala.

E – *Ah, não. Todo mundo ficava quieto. Ai, quando íamos pra casa, ai todo mundo falava o alemão.* (risos).

Nesse excerto, Eva enuncia que o fato de cochicharem nos ouvidos uns dos outros em alemão, que até 1938 era a única língua de interação entre os alunos da Escola Particular Adventista de Gaspar, dificultaria, segundo avaliação dela, o aprendizado da língua portuguesa, por isso a professora não podia escutar os cochichos. Ao perguntarmos para Eva sobre como se sentia por não poder fazer uso da sua língua materna, ela apresentou a seguinte resposta: “*É, não era tão bom. Mas a gente aprendeu. Assim a gente aprendeu a falar português, senão não dava.”. O uso do termo “*assim*”, sublinhado no enunciado anterior demonstra isso: segundo o horizonte axiológico de Eva, o aprendizado da fala em língua portuguesa deu-se em virtude da proibição da língua alemã.*

Como destinatários do discurso da ideologia dominante levada a efeito sob a égide da repressão, os alunos também temiam as visitas dos inspetores escolares, pois as autoridades do Governo eram concebidas por eles como uma ameaça. Em um dos trechos da entrevista feita com Eva, ela diz “*Todo mundo tinha medo né. As autoridades que deram essa ordem que ninguém devia falar alemão.*” Dessa expressão sublinhada acima, podemos deduzir como provável que os professores também sentissem medo ao receberem a visita do inspetor escolar, uma vez que, conforme visto no Capítulo 4, uma das funções dos Inspetores era penalizar os docentes que não estivessem exercendo o magistério de acordo com os métodos do Governo, seja com relação ao programa de ensino, horários, higiene ou disciplina escolar (FIORI, 1991). Em certa ocasião, Eva presenciou uma dessas visitas, e assim nos relatou:

(37)

N – Fale um pouquinho sobre a visita dos inspetores.

E – Eu me lembro que eles vieram e falaram ali... Nós não entendíamos, eu não entendi tudo que eles falavam lá com a professora. Ele falava em português com a professora. O inspetor veio e nós estávamos tudo com medo. Eu sei que nós, todo mundo ficava inquieto.

N – Ele ficava então dentro da sala com vocês?

E – Sim. ele ficava observando né. Ele ficava observando na sala e depois no final ele falava

N – E eram quantos dias?

E – Um dia só. Disso eu me lembro. Eu sei que nós tínhamos que falar em língua portuguesa, tudo lá na escola né.

A obrigatoriedade de se falar unicamente a língua portuguesa nas escolas estrangeiras era fiscalizada pelos inspetores. Em uma das suas visitas realizadas na escola no dia 30 de agosto de 1939, um desses inspetores deixou registrada a seguinte recomendação para a professora: “*dar, diariamente, uma aula de conversação e não se aprofundar muito no programa antes de saberem as crianças falar com desembaraço a nossa língua.*”. Percebamos a escolha lexical do inspetor para se referir à língua portuguesa: *nossa língua* – a língua de coesão interna no país, conhecida e utilizada pelos luso-brasileiros, mas estranha ainda para muitos dos descendentes de estrangeiros.

Segundo esse registro, o inspetor orientara a professora para que ela intensificasse o ensino da língua portuguesa e assim avançasse na homogeneização linguística da escola, uma vez que as crianças ainda falavam o português com um certo “embaraço”. Como mencionado na subseção 5.2.3, o esforço pela homogeneização da língua no Brasil durante a primeira metade do século XX está relacionado com as forças centrípetas da língua. Bakhtin (2002 [1934-1935]) explica as forças que agem sobre a linguagem denominando-as em duas categorias: as forças centrífugas e as forças centrípetas. Segundo ele, as forças centrífugas são aquelas que agem sobre a linguagem a fim de estratificá-la e descentralizá-la. Já as forças centrípetas, como mencionamos, são uniformizadoras, que agem sobre a língua a fim de unificá-la e centralizá-la “visando a um mínimo de compreensão mútua, necessária à unificação nacional” (SILVA FILHO, 2013, p. 86). Para Bakhtin (2002 [1934-1935]), essas duas forças andam juntas em cada enunciação concreta do sujeito:

[...] a estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças

centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. (BAKHTIN, 2002 [1934-1935, p. 82).

A partir disso, as reformas educacionais podem ser compreendidas como sendo o trabalho da ideologia oficial (agindo como forças centrípetas) para centralizar e homogeneizar práticas, procedimentos e também a língua/linguagem (SILVEIRA, A. P. K., 2013), estabelecendo assim a língua portuguesa como língua única, a língua da nação. Também precisamos compreender que tais forças “frequentemente assume[m] tom autoritário, coercitivo e, por vezes, violento” (SILVEIRA, A. P. K., 2013, p. 416).

Apesar da proibição do uso da língua estrangeira ter sido tão veementemente determinada no ambiente da escola pesquisada (forças centrípetas), na rua (nas relações do cotidiano no interior da comunidade) e em casa (nas relações familiares), os alunos dessa época continuaram a utilizar a língua alemã (resistência a essa força de unificação). Como já vimos, segundo os depoimentos apresentados, na esfera familiar esses sujeitos nunca deixaram de utilizar a sua língua materna.

Assim, conforme podemos depreender dos discursos dos sujeitos entrevistados, embora o monolingüismo tenha se estabelecido na escola como política nacionalizadora (língua portuguesa como a única língua permitida para a interação e o ensino), houve resistência no ambiente escolar demonstrada pela existência dos *cochichos* que, segundo os sujeitos, eram uma forma encontrada por eles para se manifestarem verbalmente diante da opressão, conforme nos apontou Alberto (34) e Eva (36).

Na esfera familiar, em cada período da história da comunidade, desde seu estabelecimento com os primeiros imigrantes, a língua se manteve viva e se mantém até hoje. Precisamos, no entanto, observar que, apesar de não ter se constituído o monolingüismo na comunidade, na época, a proibição do uso da língua alemã teve sim seus efeitos nas gerações mais novas, pois, como verificamos na fala (34) de Alberto quando enuncia “*Mas hoje quando a gente vai pra fora não escuta mais nada em alemão*” e também em (38), há indícios de que houve um apagamento da língua alemã nas relações do cotidiano da comunidade atual e de que as gerações mais recentes não sabem mais a língua alemã.

(38)

N – No início se ensinava o alemão né...

A – É e hoje outra vez né. É, tem gente que tem de aprender o alemão..

É importante destacar que a campanha de nacionalização não se efetivou somente por conta da escola. Com as criações das Ligas⁸⁵ (Liga de Defesa Nacional, Liga Nacionalista, Liga Pró-língua Nacional) o discurso nacionalista se espalhou em todos os cantos, alcançando as diversas esferas de atividade humana, promovendo assim a valorização e mesmo a exaltação da língua, da cultura e um elevando sentimento de patriotismo. Portanto, embora na esfera familiar não tenha se constituído o monolinguismo, os efeitos das campanhas de unificação linguística foram sentidos na comunidade de modo geral, que hoje, segundo nos apontaram os sujeitos, as gerações mais novas precisam ser ensinadas a falar o alemão.

Ao longo desta subseção, analisamos os efeitos que a campanha de nacionalização teve na constituição subjetiva dos alunos ex-estudantes da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto por ocasião da obrigatoriedade do uso da língua portuguesa em detrimento do uso da língua alemã, observando assim as manifestações de repressão, resistência e assimilação sofrida por parte desses sujeitos. Analisamos, também, os efeitos do discurso nacionalista na constituição dos sujeitos desse estudo, e verificou-se que na esfera familiar (espaço privado desses sujeitos) a língua alemã manteve-se na época e se mantém até hoje, enquanto que na esfera escolar (onde, na época se estabeleceu o monolinguismo enquanto política de nacionalização, mas não de realização, pois, como visto haviam os “cochichos”) e nas relações do espaço público da comunidade de modo geral, os efeitos da proibição resultaram em uma geração atual não falante da língua alemã e que, segundo a avaliação de Alberto (37), precisa novamente voltar a aprender.

Diante da premissa de que as políticas de nacionalização do ensino tiveram como principal objetivo intervir nas escolas de imigração

⁸⁵ Segundo Luna (2000), as ligas foram criadas com o objetivo de “fomentar nos alunos o interesse pela defesa e difusão dos valores nacionais”, uma vez que, “os alunos mais adiantados eram incumbidos da função de desenvolver nos alunos descendentes de imigrantes as habilidades linguísticas e uma atitude positiva em relação ao português.” (LUNA, 2000, p. 56-57).

a fim de promoverem a *assimilação* dos descendentes de imigrantes estrangeiros à cultura e valoração nacional, tomando a língua como a base de sustentação da ideologia nacionalista, ao entrevistarmos os sujeitos ex-alunos da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto sobre como se constituiu o ensino e a aprendizagem de línguas nessa escola tendo em vista as campanhas de nacionalização do ensino, objetivávamos saber como se configurou esse processo diante das influências da ideologia nacionalista, especialmente em se tratando da obrigatoriedade do uso e do ensino da língua portuguesa em uma escola comunitária alemã. Os discursos orais que foram gerados como resultado da interação dialógica entre pesquisadora e entrevistados, em conjunto com os discursos escritos (fontes documentais), nos permitiram verificar ao longo deste capítulo como foi se constituindo, dentro de uma perspectiva sócio-histórica, o ensino e a aprendizagem de línguas na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto no período de 1931 a 1944, enquanto instrumento de materialização das políticas de nacionalização do ensino nessa escola. Além disso, nos levaram a refletir sobre as consequências das campanhas de nacionalização na constituição dos sujeitos estudantes dessa escola, abrangendo assim os objetivos e os propósitos desta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa de mestrado procuramos compreender como se constituiu o ensino e a aprendizagem de línguas na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto no período de 1931 a 1944, período em que estudaram nessa escola nossos sujeitos de pesquisa, enquanto instrumento de materialização das políticas de nacionalização do ensino nessa escola, especialmente da segunda política, e as consequências dessas políticas na constituição dos sujeitos desta pesquisa. Ao compreendermos a segunda política de nacionalização como medida governamental que impulsionou a busca pela unidade e identidade nacional, percebemos que através dela, buscou-se erradicar toda e qualquer influência estrangeira por meio da assimilação dos descendentes de imigrantes, estabelecendo assim a obrigatoriedade do ensino e uso da língua portuguesa nas escolas teuto-brasileiras em decorrência da proibição do uso e ensino da língua alemã.

Para tanto, partimos das considerações teóricas que fundamentam esta pesquisa, refletindo sobre as observações do Círculo de Bakhtin acerca dos conceitos de língua, discurso, enunciado, dialogismo, sujeito e ideologia e sobre as contribuições da teoria bakhtiniana para a análise de discurso e o ensino de línguas. Também ancoramos nossa metodologia nos pressupostos epistemológicos da pesquisa qualitativa, numa abordagem interpretativista. Utilizamos da entrevista individual semidirigida para a constituição dos dados orais (discursos orais) que foi elaborada e realizada conforme a metodologia da história oral. Para a constituição dos dados dessa pesquisa (orais e escritos) realizamos duas visitas à comunidade de Gaspar Alto/SC, a fim de localizarmos alguns materiais utilizados nas aulas de línguas da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, encontrarmos documentos de registro dessa escola (discursos escritos), selecionarmos os quatro sujeitos ex-alunos da escola pesquisada para as entrevistas e também realizamos as entrevistas com esses sujeitos.

Ao analisarmos os discursos escritos e os discursos orais sobre a configuração do ensino e aprendizagem de línguas na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto no período de 1931 a 1944, percebemos que a constituição do ensino de línguas nessa escola durante esse período deu-se em conjunto com as transformações sociais, políticas e ideológicas que configuraram a educação em Santa Catarina na primeira metade do século XX. Partindo do pressuposto de que a escola é uma esfera social cuja finalidade é o ensino e aprendizagem formal e que,

como esfera secundária, é um dos lugares de ação da ideologia dominante, configurando-se, portanto um instrumento de ação do Estado e a quem ele representa para promover nos educandos o seu discurso monovalente, os efeitos dessa ação foram observados ao examinarmos como se deu a obrigatoriedade do uso e do ensino de língua portuguesa na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto. Obrigatoriedade esta que originou-se em decorrência das medidas nacionalizadoras do discurso nacionalista que encontrou na língua o principal elemento para levar a efeito o propósito de unificar e integrar a nação, na busca por estabelecer assim uma identidade nacional.

Analisando os enunciados dos sujeitos da pesquisa sobre a organização da Escola Particular Adventista de Gaspar Alto, percebemos que essa escola não fora oficializada pelo Estado até 1938, tal como ocorria em muitas escolas de comunidades de imigrantes, conforme nos apontou Fiori (2011) e A. P. K. da Silveira (2013), funcionando assim sem qualquer intervenção pedagógica ou política do Governo. Outro aspecto sobre a organização, agora pedagógica, da escola foi que até 1938 os alunos não eram organizados em série (ou anos, como era denominado na época). No entanto, embora o grupo de alunos não fosse dividido formalmente em anos na época em que a língua alemã era utilizada como instrumento de interação entre professor e aluno e também como objeto de ensino e aprendizagem da escola, verificamos que houve, porém, uma divisão determinada pelo nível de dificuldade dos conteúdos e da aprendizagem dos alunos, pois, segundo observamos no discurso de um dos sujeitos, para alguns alunos eram apresentados *conteúdos mais pesados* do que para outros.

Ao analisarmos os enunciados orais e escritos, encontramos também elementos que nos permitiram verificar como se deu a configuração das matérias dessa escola e seus conteúdos. Assim percebemos que, de 1931 (ano inicial de abrangência dos dados desta pesquisa) até 1938, o que se ensinou basicamente na escola foi ler, escrever e realizar as operações básicas de matemática, talvez pela falta de formação dos professores que eram escolhidos para a função dentre os próprios sujeitos da comunidade, ou pelo fato de que até essa data a Escola Particular Adventista de Gaspar Alto ainda não tinha sido oficializada pelo Governo e nem pela Rede Adventista de Ensino. Compreendemos ainda que, conjunto a esses aspectos de ensino considerados básicos pela comunidade (ler, escrever e realizar operações matemáticas básicas), o discurso religioso também fez parte dos conteúdos da escola em todo o período que compreende este estudo.

Observou-se que os conteúdos escolares de aprendizagem de línguas abrangeram o ensino da leitura (saber interpretar a pontuação) com textos portadores de discurso religioso e também nacionalista, da escrita (caligrafia, pontuação) e conhecimentos gramaticais (classes de palavras), com destaque para o ensino de verbos. Verificou-se também que, embora os conteúdos relativos a outros campos do conhecimento como Geografia, História e Ciências Naturais, por exemplo, estivessem ausentes da grade curricular até 1938, de algum modo esses conteúdos estavam presentes nos textos de leitura que eram lidos na escola. Com a oficialização da escola pelo Estado e com a seriação, esses outros campos do conhecimento passaram, então, a fazer parte da unidade de ensino analisada. Ainda, segundo observamos nos relatos, o discurso higienista esteve presente em todo o período que compreende o estudo.

As práticas pedagógicas que configuraram a ação docente na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto no período da pesquisa, segundo compreendemos através da leitura e análise dos enunciados dos sujeitos entrevistados, no que se refere ao ensino da escrita caracterizaram-se basicamente pelas atividades de cópia de textos, ditados, caligrafia e produção de textos espontâneos (a partir do 3º ano). Observamos também a utilização da *Cartilha Popular da Série Fontes* como material de ensino da escrita sob uma perspectiva silábica de alfabetização.

Já no que se refere ao ensino da leitura, essa modalidade da língua era realizada através da leitura dos livros separados e destinados para esse fim, como os livros *Grünes Lesebuch* e *Mein Kleines Lesebuch*, utilizados na época em que o ensino era em/do alemão e *Minha Pátria e Geographia Elementar* utilizados para o ensino da leitura em língua portuguesa. Constatamos ainda que a leitura era feita em voz alta, e que em conjunto com ela, era exercida também a prática de memorização com o intuito de fazer com que o aluno repetisse oralmente e de cor o texto lido.

Quanto aos conhecimentos gramaticais, observamos que o ensino desses aspectos foi realizado não para o uso nas interações sociais, mas apenas como conteúdo de aprendizagem *sobre* a língua portuguesa baseado em uma visão de língua como sistema e com abordagem metalinguística da gramática. Dentre os conteúdos gramaticais apresentados, o ensino dos verbos configurou-se preponderante, com destaque para a exploração da conjugação verbal.

Os discursos dos sujeitos entrevistados e os acentos valorativos sobre os efeitos da política nacionalista nas práticas docentes

permitiram-nos observar que, em virtude das circunstâncias impostas pela política nacionalizadora, a partir de 1938, os professores proibiram qualquer uso da língua alemã na escola pesquisada e, como forma de assumir a política educacional do Estado, caso algum aluno fosse visto falando em língua alemã, era-lhe aplicado um castigo. Observou-se, portanto, a exigência dos professores como uma das condições para o estabelecimento das medidas nacionalistas na esfera escolar. A impressão dos valores nacionalistas pôde ser observada pelo menos em um dos sujeitos da pesquisa em virtude desse vir a apresentar maior apreciação pela professora que falava e ensinava somente em língua portuguesa. Em outros sujeitos, a avaliação axiológica negativa sobre determinadas práticas pedagógicas mostrou que, pelo fato de o agente pedagógico estar a serviço da ideologia dominante, seu discurso e sua prática refletiam tal ideologia. Por fim, como forma de se adequar às exigências nacionalizadoras de ensino, as duas professoras de língua portuguesa repetiram os alunos de ano assim que iniciaram suas atividades na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto: Geruza em 1938 e Neiva no início de 1941.

Sobre os efeitos da segunda campanha de nacionalização do ensino na constituição dos sujeitos desta pesquisa, percebemos que a ação do Governo em assegurar a unidade nacional por meio da unificação linguística teve influência direta na formação ideológica e constitutiva dos sujeitos da escola pesquisada. Dessa forma, a ideologia nacionalista de unificação linguística provocou nos sujeitos participantes deste estudo sentimentos de repressão, que foram impressos nos discursos por ocasião do diálogo estabelecido entre eles e a pesquisadora, revelando assim o medo e a revolta dos sujeitos ao enunciarem sobre a repressão sofrida pela imposição da língua única. Tal imposição foi a causa do surgimento da resistência por parte desses sujeitos, tanto na esfera escolar, ao falarem em alemão “*baixinho*” e “*escondido*” uns com os outros, como na esfera familiar, lugar onde perpetuou-se o uso da língua alemã como mediadora das relações sociais familiares (espaço privado) e também nas relações do espaço público no interior da comunidade, onde, verificou-se, igualmente, a resistência à unificação. No entanto, apesar da resistência (na esfera escolar, familiar e nas relações públicas no interior da comunidade), o processo de assimilação (“*aos poucos*”) se configurou na esfera escolar, e teve também, ao longo do tempo, seus efeitos nas relações da comunidade de modo geral, pois houve um apagamento atual da língua alemã nessas

relações. Contudo, na esfera familiar, a língua alemã permaneceu na época e perpetuou-se até hoje.

Conforme visto nessas considerações finais, o objetivo geral que nos propomos a analisar foi alcançado. Por meio da análise dos discursos orais e escritos da época pudemos compreender que o ensino de línguas nesta escola se constituiu por atividades voltadas para o ensino da escrita, da leitura, e de gramática realizadas em conjunto com as práticas pedagógicas de caligrafia, ditado, cópia e memorização de textos, leitura de livros e produção de textos espontâneos, sendo tais práticas empreendidas como forma de materialização da ideologia dominante na esfera escolar, por trazerem impressas em suas metodologias e nas práticas docentes o discurso nacionalista que caracterizava o pensamento político-pedagógico da época voltado para a valorização da língua única como fator determinante para a unidade e identidade nacional. Compreendemos também os efeitos das políticas de nacionalização na constituição dos sujeitos dessa pesquisa, ao revelarem, por meio de seus enunciados, os efeitos que a imposição da língua única teve na esfera escolar, familiar e na comunidade desses sujeitos.

Todavia não se esgotaram as possibilidades de realizações de novas pesquisas que deem conta de outras questões que foram surgindo no decorrer do desenvolvimento deste trabalho, como, por exemplo: qual o papel da esfera familiar na resistência do sujeito às ideologias dominantes, especialmente ao que se refere ao discurso nacionalista? Como se configurou o processo de aquisição da língua portuguesa como segunda língua desses sujeitos? Quais os efeitos da política de unificação linguística na escola na formação de novas gerações na comunidade?

Assim, apresentamos aqui nossa atribuição de sentido aos enunciados provenientes dos discursos orais e escritos que serviram de dados para esta pesquisa na tentativa de lançar um olhar sobre a história social, educacional e ideológica da qual fizeram parte as escolas de imigração alemã, para, então, refletir sobre o impacto que essa história teve sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas nas escolas estrangeiras, mais especificamente na Escola Particular Adventista de Gaspar Alto. Acima de tudo, porém, estamos certos de que, por meio desta pesquisa, registramos dados que poderiam, em breve, perder-se, seja pela ação do tempo, pelo esquecimento das lembranças ou até mesmo pelo silenciar das vozes daqueles que ainda estão aqui para nos contar sobre suas histórias de vida que são também a nossa história.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Editorial Presença/Martins Fontes, Lisboa, 1980.
- AMADO, Janaína P.; FERREIRA, Marieta de Moraes. Apresentação. In.: AMADO, Janaína P.; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. vii-xxv.
- AURAS, Gladys Mary Teive. O professor paulista Orestes Guimarães e a modernização da instrução pública catarinense (1911-1918). **Cadernos de História da Educação**, n. 6. Jan./dez. 2007, p. 107-120. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/276>>. Acesso: em 05 ago. 2014.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6 ed. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: UNB, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail M. [1979]. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo por Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail M. [1929]. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2010.
- BAKHTIN, Mikhail M. [1934-1935]. O discurso no romance. In. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5 ed. São Paulo: Hucitec. 2002. p. 71-210.
- BAKHTIN, Mikhail M. [1920/1924]. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Austin: University of Texa Press, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail M. [VOLOCHÍNOV, Valentin N.]. [1927]. **O Freudismo: um esboço crítico**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BAKHTIN, Mikhail M. [VOLOCHÍNOV, Valentin N.]. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec. 2009.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In.: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 17-36.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/90441836/BOGDAN-R-BIKLEN-S-Investigacao-Qualitativa-em-Educacao> >. Acesso: em 27 jul. 2014.

BORGES, Milchelton. **A chegada do Adventismo no Brasil**. 1 ed. São Paulo: CPB, 2000.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 11. ed. São Paulo (SP): Cia das Letras, 2004.

BRAGANÇA, Marcela L. L.Bragança; VALADARES, Flavio Biasutti. Bakhtin e linguística aplicada: ações metodológicas na construção do ensino de língua portuguesa. **Revista PERcursos Linguísticos**, UFES, Vitória/ES, vol. 2, n. 6, 2012, p. 1-88. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/3423/3208>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Análise e teoria do discurso. In.: **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008b. p. 9-31.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 61-78.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em 21. abr. 2014.

_____. **Decreto n. 1.545**, de 25 de agosto de 1939. In.: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 20674. Disponível em: <
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 02 nov. 2015.

_____. **Decreto n. 13.014**, de 04 de maio de 1918. In.: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 6525. Disponível em: <
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1910-1919/decreto-13014-4-maio-1918-526952-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 02 nov. 2015.

_____. **Decreto-lei n. 1.915** de 27 de dezembro de 1939. In.: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 29362. Disponível em: <
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1915-27-dezembro-1939-411881-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 02 nov. 2015.

_____. **Decreto-lei n. 406** de 04 de maio de 1938. In.: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 8494. Disponível em: <
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 26 nov. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASLAVSKY, Berta. O método: panacéia, negação ou pedagogia? Tradução de Adriana Fridzman. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, ago. 1988. p. 41 a 48. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1204/1210>>. Acesso em 01 nov. 2015.

CAMPOS, Cynthia Machado. As intervenções do Estado nas escolas estrangeiras de Santa Catarina na era Vargas. In.: BRANCHER, Ana (Org.). **História de Santa Catarina: estudos contemporâneos**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999. p. 149-166.

CAVALCANTI, Marilda C.; MOITA LOPES, Luis Paulo da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, p. 133-144, Jan/jun., 1991. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3669/3110>>. Acesso: em 27 jul. 2014.

CELANI, Maria Alba Antonieta. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In.: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 129-142.

_____. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, vol. 8, n.1, 2005, p. 101-122. Disponível em: <<http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/198/165>>. Acesso em 27 jul. 2014.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 201-220.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177-229.

COLLINS, Norma J. **Retratos dos pioneiros**: detalhes inspiradores da vida dos primeiros adventistas. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007.

CONFEDERAÇÃO DAS UNIÕES BRASILEIRAS DA IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA. **Pedagogia Adventista**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2004.

CORREA, Maria Elisa Leite. **O propósito dos adventistas:** a transformação de uma ideologia religiosa em sistema educacional, sob a influência dos ideais liberais, e seu transplante para o Brasil, em Curitiba, em fins do século XIX e início do século XX. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2005.

COSTA VAL, Maria da Graça. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental. In:

ROJO, Roxane; BATISTA, Augusto G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p.125-152.

CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In.: AMADO, Janaína P.; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 149-164.

DIAS, Gustavo Tentoni. **Cultura, política e alfabetização no Brasil:** a Segunda Campanha de Nacionalização do ensino (1938-1945). 219 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

FARACO, C. A. & CASTRO, G. de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em revista**, UFPR, n. 15, Curitiba, 1999. Disponível em: www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf.>. Acesso em: 27 jul. 2014.

FÁVERO, Leonor Lopes. História da disciplina Português na escola brasileira. In.: **DIADORIM:** Revistas de Estudos Linguísticos e Literários. Rio de Janeiro: UFRJ, n. 6, 2009. p. 39-54.

FERRARO (FERRARI), A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes; resultados preliminares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 35-49, fev. 1985.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público:** ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano. 2. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1991.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas/São Paulo, n. 116, julho/2002, p. 21-39. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n116/n116a02.pdf> >. Acesso em: 27 jul.2014.

FREITAS, Sônia Maria. Prefácio à edição brasileira. In.: THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992. p. 14-19.

FRIEDEMANN, Andréia Regina Sarmiento. **Memórias de leitura do professor de língua portuguesa:** uma análise das práticas de leitura de professores da educação básica. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

GAERTNER, Rosinéte. **A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968:** da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau. 248 f. Tese (Doutoramento em Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2004.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **História oral e educação matemática:** de um inventário a uma regulação. Zetetiké: Revista de Educação Matemática, Cempem, FAE, UNICAMP, v.11, n.19, jan./jun. 2003. p. 9-56. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/zetetike/article/view/2489>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In.: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A leitura e suas múltiplas faces**. Revista Ideias, v.5, São Paulo: FDE, 1988. p.103-111.

GOLDENBERG, Mírian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

GROSS, Renato (Org.). **Filosofia da educação cristã: uma abordagem adventista**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2012.

KNIGHT, George. **Para não esquecer: meditações diárias**. Trad. Cecília Eller Nascimento. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2015.

KOCH, Walter. A escola evangélica teuto-brasileira. In.: FIORI, Neide Almeida (Org.) **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis/Tubarão-SC: Editora da UFSC / Editora da UNISUL, 2003. p. 193-207.

KREUTZ, Lúcio. A representação de identidade nacional em escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, p. 141-164, abril, 1999.

_____. Livros escolares e imprensa educacional periódica dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, Brasil 1870-1939, **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 31, n. 17, p. 24-52, jan./abr. 2008.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In.: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (Org.). **(Re)Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 33-47.

LITCKE, Anilce Bittencourt. **A cultura regional no livro didático: um estudo de caso dos livros da Casa Publicadora Brasileira em três regiões do Brasil**. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de

Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In.: AMADO, Janaína P.; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 15-25.

LUNA, José Marcelo Freitas de. **O português na Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática**. Blumenau: Ed. FURB. 2000.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In.: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 151-166.

MAXWELL, C. Mervyn **História do Adventismo**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1982.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 167-176.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, M. del P. (Orgs.) **Linguística aplicada**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

_____. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NALI, Jefferson. **História da igreja** [DVD]. Rio de Janeiro: UEB, 2005. 1 DVD: som, colorido.

NASCIMENTO, Dorval. Nacionalização do ensino catarinense na Primeira República (1911-1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, nº21, p. 123-143, set./dez.2009.

OBERG, Renato E. A primeira escola adventista no Brasil. In.: **Revista Adventista**. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, setembro de 1944, p. 23.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral**. Projeto História. São Paulo: PUC, n. 15, 1997. p. 13-33.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In.: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 32-38.

RAMBO, Arthur Blasio. **Nacionalidade e cidadania**. In.: MAUCH, Cláudia; VASCONCELLOS, Naira. Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade, história. Canoas: Ed. ULBRA, 1994. p. 43-54.

_____. O teuto-brasileiro e sua identidade. In.: FIORI, Neide Almeida (Org.) **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis/Tubarão-SC: Editora da UFSC / Editora da UNISUL, 2003. p. 63-92.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-20.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino (1838-1971)**. 2000. 442 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

RODRIGUES, Nara Caetano. **O discurso do professor de língua portuguesa no processo de reestruturação curricular: uma construção dialógica**. 313 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 347 f. Tese

(Doutorado em Linguística). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: Meurer, José Luiz; Bonini, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: DLLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, Roxane. A concepção de leitor e produtor de texto nos PCN: “ler é melhor do que estudar.”. In.: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. SP: MUSA/UFJF/INEP-COMPED, 2002, p. 31-51.

_____. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 2-20.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 1944 de 27 de fevereiro de 1926**.

Programa de ensino das escolas isoladas das zonas colonias.

Florianópolis, 1926. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/115422>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

_____. **Decreto n. 2991 de 28 de abril de 1944**. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina de 09 de maio de 1944. Florianópolis.

Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134128>>.

Acesso em: 02 nov. 2015.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Nova história de Santa Catarina**. Edição do autor. Florianópolis, 1974.

SEYFERTH, Giralda. A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira. In.: FIORI, Neide Almeida (Org.) **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**.

Florianópolis/Tubarão-SC: Editora da UFSC / Editora da UNISUL, 2003. p. 21-61.

_____. **Nacionalismo e identidade étnica**. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981.

SILVA, Marcos. Aspectos da contribuição Adventista para a Educação brasileira. **Impulso: Revista de Ciências Sociais e Humanas**.

Piracicaba/SP, vol. 13, n. 30, 2002, p. 125-132.

SILVA, Marinete dos Santos. **A educação brasileira no Estado Novo (1937/1945)**. São Paulo: Editorial Livramento, 1980.

SILVA FILHO, Vidomar. **A série didática Fontes**: autoria e ato ético. 423 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SILVEIRA, Ana Paula K. da. **A configuração da disciplina de língua portuguesa em regiões de imigração**: o caso da cidade Blumenau. 594 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento**. 1ª ed. Florianópolis, SC: DIOESC, 2012.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In.: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOBRAL, Adail. Ato/ atividade e evento. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-36.

_____. **Do dialogismo ao gênero**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SCHARF, Kelly Alexandra. **A finalidade do ensino de língua portuguesa em “Trecho de um Relatório” (1918): o projeto de dizer do estado catarinense, na voz de Orestes Guimarães, para a assimilação dos teuto-brasileiros**. 267 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. In.: AMADO, Janaína P.; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 233-246.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. [BAKHTIN, Mikhail M.]. [1926]. **Discurso na vida e discurso na arte: (sobre poética sociológica)**. Tradução para o português feita por Carlos Alberto v“Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”, publicada em

VOLOCHÍNOV, V. N. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.
VIEIRA, Ruy Carlos de Camargo. **Centenário da educação adventista no Brasil 1896-1996**. Brasília: Sociedade Criacionista Brasileira. 1996.

WHITE, Arthur L. **Ellen White: mulher de visão**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2015.

WHITE, Ellen G. [1888]. **O conflito dos séculos [O grande Conflito]**. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira – CPB. 1935.

_____. [1903]. **Educação**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2008a.

_____. [1923]. **Fundamentos da educação cristã**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2008b.

_____. [1905]. **O melhor da vida**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1970.

APÊNDICE A – O surgimento da Igreja Adventista do Sétimo Dia como movimento denominacional

A Igreja Adventista do Sétimo Dia surgiu nos Estados Unidos como consequência do acontecimento histórico ocorrido em 22 de outubro de 1844, chamado de “O Grande Desapontamento” que abalou inúmeros cidadãos americanos ⁸⁶. Antes, porém de tratarmos desse evento específico e fundamental para o surgimento do Adventismo, convém observarmos que o mundo religioso na época, estava passando por um grande despertar pelo estudo das profecias Bíblicas (NALI, 2005). Eventos como o grande terremoto de Lisboa ⁸⁷, o escurecimento do sol (o *Dark Day*)⁸⁸ em 19 de maio de 1780 sucedido pela aparência

⁸⁶ Borges (2000) comenta que a revista *Reader's Digest*, de abril de 1913, nas páginas 53 e 54 onde traz o artigo “E o dia do juízo não veio”, afirma ter havido um milhão de espectadores do “grande dia”. Trataremos desse “grande dia” de forma mais aprofundada quando abordarmos o movimento Milerita, precedente do “Grande Desapontamento”.

⁸⁷ Em 1755 (dia 01 de novembro) ocorreu o famoso “Terremoto de Lisboa”. Um grande tremor de terra como nunca visto até então pôde ser sentido em inúmeros países da África, Europa e América, sendo Espanha e Portugal os países mais afetados. O terremoto seguido por tsunamis e incêndios devastou drasticamente a capital portuguesa, Lisboa (WHITE, 1935 [1888]).

⁸⁸ Os historiadores denominaram como “O Dia Escuro” o escurecimento do sol ocorrido no dia 19 de maio de 1780 que pôde ser observado no leste do Canadá e nos seis estados da Nova Inglaterra (New England) nos EUA (Maine, New Hampshire, Vermont, Massachusetts, Rhode Island e Connecticut). Segundo White (1935[1888]), esse dia foi qualificado como “único na sua espécie” e de “escuridão inexplicável”. R. M. Devens assim se expressa ao descrever o fenômeno: “Único ou quase único em sua espécie pelo misterioso e até agora inexplicado fenômeno que nêle se verificou... foi o dia escuro de 19 de maio de 1780 – de inexplicável escuridão que cobriu todo o céu e atmosfera visíveis em Nova Inglaterra.” (*Nosso Primeiro Século*, R. M. Devens, *apud* WHITE, 1935 [1888], p. 330). Ellen G. White (1935 [1888]) traz ainda o relato de outra testemunha ocular moradora de Massachusetts que assim descreve o acontecimento: “Pela manhã surgiu claro o Sol, mas logo se ocultou. As nuvens se tornaram sombrias e delas, negras e ameaçadoras como logo se mostraram, chamejavam relâmpagos; ribombavam trovões, caindo leve aguaceiro. Por volta das nove horas, as nuvens se tornaram mais finas, tomando uma aparência bronzeada ou acobreada, e a terra, pedras, árvores, edifícios, água e as pessoas tinham aspecto diferente por causa dessa estranha luz sobrenatural. Alguns minutos mais tarde, pesadas nuvens negras se espalharam por todo o céu, exceto

avermelhada da lua⁸⁹ – fenômenos que ocorreram no leste do Canadá e na Nova Inglaterra (nordeste dos EUA) –, a prisão do papa Italiano PioVI, em fevereiro de 1798 e a queda das estrelas em 1833⁹⁰, despertaram, não somente nos EUA mas em todos os continentes do mundo, um profundo desejo por compreender as profecias bíblicas, a fim de encontrar nelas uma resposta e explicação para o que estava acontecendo. A grande inquietação existente na época consistia na ideia de que pudesse estar ocorrendo uma espécie de fim do mundo, de juízo

numa estreita orla do horizonte, e ficou tão escuro como usualmente é às nove horas de uma noite de verão. [...] Temor, ansiedade e pavor encheram gradualmente o espírito do povo. Mulheres ficavam à porta olhando para a negra paisagem; os homens voltavam de seus labores nos campos; o carpinteiro deixava as suas ferramentas, o ferreiro a forja, o negociante o balcão. As aulas eram suspensas, e as crianças, tremendo, fugiam para casa. Os viajantes acolhiam-se à fazenda mais próxima. 'O que será?' inquiriam todos os lábios e corações. Dir-se-ia que um furacão estivesse prestes a precipitar-se sobre o país, ou fosse o dia da consumação de todas as coisas. Acenderam-se velas, e o fogo na lareira brilhava tanto como em noite de outono sem luar. [...] As aves retiravam-se para os poleiros e iam dormir; o gado ajuntava-se no estábulo e berrava; as rãs coaxavam; os pássaros entoavam seus gorjeios vespertinos; e os morcegos voavam em derredor. Mas os seres humanos sabiam que não era vinda a noite." (WHITE, 1935 [1888], p. 330-332). Segundo os relatos de quem presenciou esse acontecimento, logo após as onze horas a escuridão se tornou tão densa que era impossível realizar qualquer atividade sem o auxílio de velas (WHITE, 1935 [1888]). O Dr. W. Gordon, em sua obra *História do Início, Progressos e Estabelecimento da Independência dos E.U.da A.* assim testifica a extensão do fato: "A extensão dessas trevas foi extraordinária. Observaram-se na parte oriental até Falmouth. Para o oeste, atingiram a parte mais remota de Connecticut e Albany. Para o sul foram observadas ao longo das costas, e ao norte até onde se estende a colonização americana." (Dr. W. Gordon *apud* WHITE, 1935 [1888], p. 332).

⁸⁹ Conforme relata White (1935 [1888]) após à meia noite do dia 19 de maio de 1780, a densa escuridão que envolveu as regiões da Nova Inglaterra e leste do Canadá, durante todo o dia e parte da noite, se dissiparam. A lua então apareceu, mas, ao surgir tinha uma luz avermelhada, assinalando-lhe a aparência de sangue.

⁹⁰ Segundo o site do Centro de Pesquisa do UNASP (Universidade Adventista de São Paulo) (www.centrowhite.org.br), a queda das estrelas foi um fenômeno astronômico de chuva de meteoros que aconteceu nas noites de 12 e 13 de novembro de 1833 e pôde ser observado em toda a Costa Leste dos Estados Unidos.

final, etc. A Bíblia, passou então a ser reexaminada⁹¹, e a partir de novas interpretações, outros movimentos religiosos surgiram. É neste cenário de grande movimento mundial que surge, com ênfase na costa leste dos EUA, um movimento chamado de Milerismo, protagonizado por seu fundador Guilherme Miller.

Guilherme Miller (1782-1849), segundo Collins (2007) foi um dos cidadãos mais iminentes de Poultney, Vermont, EUA no início do século XIX. Nascido em Pittsfield, Massachusetts, foi criado em Low Hamptom, Nova Iorque, quase na fronteira de Vermont. Durante toda sua infância e juventude sua paixão por leitura fora resultado do desejo que tinha de se instruir e aprender por conta própria. Na realidade, conforme assinala Collins (2007, p. 12), o que Miller realmente desejava ao dedicar-se tão veementemente à leitura e ao estudo por conta própria era obter uma educação mais abrangente do que aquela que ele recebia dos professores que iam até sua comunidade somente três ou quatro meses durante o inverno, ministravam algumas aulas e depois iam embora. Para Miller, isso era muito pouco diante do mundo desconhecido que o rodeava.

Após seu casamento como Lucy Smith, mudou-se para Poultney, onde ingressou na política e se tornou um democrata atuante. A cada ano, Miller era nomeado para exercer importantes funções na comunidade, e durante sua permanência em Poultney atuou como juiz de paz, policial, subdelegado, coletor municipal de impostos, recenseador e várias outras funções (COLLINS, 2007). Seu senso de patriotismo, dever e honra, o mobilizaram a atuar como voluntário na convocação do presidente dos Estados Unidos feita aos homens para defenderem a nação na guerra de 1812. Conforme nos relata Collins (2007) sua influência era tão forte na comunidade que por ocasião dessa convocação, quarenta e sete homens de Poultney aceitaram ir para a guerra sob a condição de que Guilherme Miller fosse o comandante

⁹¹ A obra da Reforma Protestante, iniciada por Martinho Lutero no século XVI restituiu (mesmo que aos poucos) a Bíblia às pessoas, e muitos nessa época, através do estudo minucioso desse livro, descobriram os textos de Mateus 24:29, Lucas 21:25, Marcos 13:24-26 e Apocalipse 6:12 que, segundo eles, faziam referência a esses acontecimentos históricos. A partir dessas descobertas passaram então a examinar de forma mais detalhada e profunda o cumprimento dos fatos históricos associando-os ao estudo das profecias contidas nos livros de Daniel e Apocalipse. Assim, despertou-se um profundo interesse das pessoas pelo estudo sobre o fim do mundo e sobre uma possível volta de Jesus.

deles. Assim, Guilherme atuou como Capitão do Exército Americano na batalha de Plattsburg.

Seu interesse pelo estudo das profecias Bíblicas surgiu em virtude da inquietação que sempre o acompanhava sobre a existência ou não de Deus. O aprendizado por conta própria que buscou desde a infância perpetuou-se pela sua vida adulta e quando voltou para Low Hampton após a morte de seu pai (a fim de cuidar de sua mãe) seu interesse por religião aumentou. Passou então a estudar os livros da Bíblia, incluindo as profecias.

Embora Guilherme Miller tenha dedicado uma boa parte de sua vida em estudar profecias bíblicas e o tema sobre um possível retorno de Cristo a Terra (a volta de Jesus), não foi o primeiro a interessar-se ou escrever sobre o assunto. Conforme podemos observar em Nali (2005) grandes cientistas e filósofos europeus muito tempo antes de Miller, já tinham se interessado pelo assunto da “segunda vinda”, com destaque para o cientista inglês Sr. Isaac Newton (1642-1727), que dentre outros materiais, escreveu o livro “*Observations from the prophesies of Daniel and the Apocalypse of St. John.*” (Observações sobre as profecias de Daniel e o Apocalipse de João), publicado pela primeira vez em 1733, seis anos depois da sua morte⁹².

Durante dois anos (1816 a 1818), em sua fazenda em Low Hampton, New York, Guilherme Miller estudou versículo por versículo de sua Bíblia com o auxílio da Concordância Bíblica de Cruden⁹³, e, como resultado, compreendeu que os dias em que Miller estava vivendo correspondiam ao último período da história da Terra. Por meio da interpretação da profecia que encontrou no livro bíblico de Daniel, no capítulo oito, verso 14 onde leu que “Até duas mil e trezentas tardes e manhãs e o santuário será purificado.” depreendeu que, com base no calendário judaico, Cristo voltaria por volta de 1843-1844 (mais tarde, em agosto de 1844, estabeleceu-se a data de 22 de outubro daquele ano como o dia exato em que tal evento ocorreria) a fim de “purificar” a

⁹² No centro de pesquisa da Universidade de Andrews, Berrien Springs, em Michigan, é possível encontrar uma cópia original dessa obra publicada em 1733 bem como um manuscrito, feito à próprio punho de Isaac Newton sobre a brevidade da “segunda vinda”. Mais informações sobre esse acervo, ver Nali (2005).

⁹³ Informação baseada no livreto impresso (mas não publicado oficialmente) sob o título “Eu conheço minha história”, elaborado e produzido pela DSA (Divisão Sul-Americana da Igreja Adventista do Sétimo Dia), em 2007, para o Ministério da Criança e do Adolescente da instituição.

Terra do pecado. Primeiramente sozinho e depois com o auxílio de outros pregadores, durante catorze anos Miller disseminou suas descobertas por meio de inúmeras palestras e publicações. Segundo aponta Borges (2000) aproximadamente cinquenta mil pessoas em todos os Estados Unidos aceitaram a mensagem milerita, mas outras fontes, segundo este autor, chegam a afirmar que cerca de cem mil pessoas aceitaram a mensagem adventista (crença no advento de Cristo a Terra). O dia tão esperado de 22 de outubro de 1844 chegou, no entanto nada aconteceu: esse foi então o “Grande Desapontamento” (WHITE, 1935 [1888]; BORGES, 2000; MAXWELL, 1985).

Depois da grande decepção, muitos americanos abandonaram por completo as ideias de Guilherme Muller, outros, porém, voltaram à Bíblia esforçando-se por descobrir onde tinham errado na interpretação da profecia. Assim, nos anos que se seguiram, um grupo de pessoas continuou dedicando-se ao estudo dos textos bíblicos e conforme menciona Borges (2000) compreenderam que “embora todos os cálculos proféticos estivessem corretos, sua compreensão do que ocorrera no dia 22 de outubro de 1844 estava equivocada. A purificação do santuário, mencionada em Daniel 8:14, não se referia à destruição da Terra pelo fogo [volta de Cristo], mas sim ao início de um Juízo Investigativo, no Santuário Celestial” (evento que antecederia o advento de Cristo)⁹⁴ (BORGES, 2000, p. 26), ou seja, segundo este autor, os mileritas estavam certos com relação à data mas errados quanto ao evento.

Conforme nos aponta Maxwell (1982), este mesmo grupo, ao continuar estudando a Bíblia em busca de respostas que explicasse o “Grande Desapontamento”, foi descobrindo outras doutrinas bíblicas, dentre elas, a do dia de Sábado como o dia de descanso semanal. Com base nos textos bíblicos de Gênesis, capítulo 2, versos 2 e 3, de Êxodo capítulo 20 versos 8 a 11 e Marcos capítulo 2, versos 27 e 28 compreenderam que deveriam guardar o sábado como o dia de repouso, e não o domingo como até então acreditavam. Por não encontrarem na Bíblia nenhum texto que justificasse a guarda do domingo, decidiram então seguir este princípio bíblico⁹⁵.

A crença sobre a volta de Jesus (o advento) e o reconhecimento do sábado como o dia de guarda, são os dois grandes pilares do

⁹⁴ Mais detalhes sobre a interpretação a que se chegou desta profecia, ver White (1935 [1888]), Borges (2000) e Maxwell (1985).

⁹⁵ Outras informações sobre o conceito bíblico do Sábado como dia de descanso podem ser encontradas no site <http://sabado.org/blog/2010/01/10/sabado-no-novo-testamento/>.

surgimento da denominação cristã Adventista que em 01 de outubro de 1860 recebeu o nome de “Adventistas do Sétimo Dia” e teve sua primeira igreja oficialmente organizada em janeiro de 1861: a igreja de Parkville, em Battle Creek, Michigan, EUA.

APÊNDICE B – O Sistema Educacional Adventista: origem e filosofia educacional

Os fundadores da Igreja Adventista do Sétimo Dia – que se originou nos Estados Unidos da América com o movimento milerita na primeira metade do século XIX e se organizou oficialmente como denominação religiosa em 1863 – preocupados em oportunizar a seus filhos um preparo acadêmico em conformidade com os princípios bíblicos, empenharam-se por organizar um sistema educacional que visasse atingir tal objetivo. No entanto, os avanços educacionais desenvolveram-se tardiamente. Somente em 1872, após 28 anos do “grande desapontamento” milerita, é que a primeira instituição de ensino da Igreja Adventista foi estabelecida. Knight (2015) explica esse fato ao comentar que os grupos religiosos adventistas da época aguardavam o retorno iminente de Jesus⁹⁶ e a proximidade do fim do mundo, o que não justificava, portanto, empenharem-se por oferecer uma educação aos seus filhos “além dos conceitos essenciais de persuasão religiosa e das habilidades necessárias para viver por um curto período.” (KNIGHT, 2015, p. 182).

No entanto, apesar de a primeira instituição educacional Adventista ter sido fundada somente em 1872, durante os anos 1850, alguns dos fundadores da denominação manifestaram preocupação pela educação adventista, pois o ensino público que era oferecido aos filhos dos membros adventistas não condizia com os valores defendidos por eles. Então durante essa época, foram realizadas várias tentativas de fundar escolas em lugares como Buck’s Bridge, Nova York e Battle Creek, mas todas falharam (KHIGHT, 2015). Foi somente quando a escola particular iniciada por Goodloe Harper Bell, um professor adventista, foi assumida pela Associação Geral da Igreja Adventista em 1872, que instituiu-se, então a primeira unidade escolar de uma rede, hoje, mundial: o Battle Creek College, destinado a atender os níveis elementares e secundários do Ensino Básico. A partir de então, novas escolas foram sendo instauradas nos Estados Unidos da América e posteriormente também em outros territórios. Atualmente, a Educação Adventista está presente em 165 países, é representada por 7.883

⁹⁶ Sobre a crença Adventista da *volta de Jesus*, ver Apêndice A.

instituições e compreende desde a educação infantil ao ensino superior⁹⁷.

Com relação às ideias educacionais adventistas, chamamos a atenção para o fato de que elas surgiram inseridas em um conjunto cultural amplo configurado pelo cenário educacional Norte-Americano durante os primeiros anos do século XIX. A educação tradicional concentrada nos clássicos da Antiguidade e na instrução do latim e grego (e suas literaturas) perpetuou-se por um longo período. Segundo nos aponta Knight (2015, p. 181) “por mais de dois mil anos, a educação ocidental enfocou as línguas antigas, as palavras, ideias, e os ‘grandes livros’ de sua herança. O prestígio e a longevidade da tradição dificultavam aos educadores adotar abordagens alternativas.”. Entretanto, no século XIX, justamente quando o adventismo se desenvolvia, surgiram também as reformas educacionais, e, as novas ações trazidas pela vanguarda dessas reformas constituíram então o pano de fundo que permeou as ideias educacionais adventistas. Assim as medidas de eliminação do grego e do latim clássico, da centralização da cosmovisão bíblica e do desenvolvimento de um programa de ensino de trabalho prático adotadas pelos reformadores, constituíram o cenário para o surgimento de uma filosofia educacional que abrangesse a educação integral⁹⁸ do ser humano (KNIGHT, 2015).

Ellen G. White (1827-1915)⁹⁹, uma das fundadoras da denominação Adventista, assumiu então, um importante papel na

⁹⁷ Dados obtidos no Portal Educacional Adventista. Disponível em < <http://www.educacaoadventista.org.br> >. Acesso em nov. 2015.

⁹⁸ Na filosofia educacional Adventista, a *educação integral* consiste em assegurar ao educando um “desenvolvimento harmonioso das faculdades físicas, intelectuais e espirituais.” (WHITE, 2008a [1903], p. 5).

⁹⁹ Ellen G. White (1827 – 1915) foi uma escritora cujo ministério tornou-se fundamental para o surgimento do movimento denominacional Adventista. Ela escreveu mais de 5.000 artigos e 45 livros. Segundo dados obtidos no site do Centro de Pesquisas de Ellen G. White, do UNASP (Universidade Adventista de São Paulo) (www.centrowhite.org.br), Ellen G. White é a escritora mais traduzida em toda a história da literatura. Hoje, incluindo compilações de seus manuscritos, são mais de 150 livros disponíveis em inglês, e cerca de 90 em português. Seus escritos incluem diferentes temas como, religião, educação, saúde, relações sociais, nutrição, administração, profecias, evangelismo e trabalho de publicações. De acordo com esse Centro de Pesquisas “Os Adventistas do Sétimo Dia creem que Ellen White foi muito mais que apenas uma escritora talentosa – creem que ela foi apontada por Deus para ser uma mensageira especial, a fim de atrair a

configuração dos princípios e ideais filosófico-cristãos que nortearam, e ainda orientam a filosofia da Educação Adventista de Ensino. Sua obra mais conhecida no campo educacional intitula-se *Educação* e foi publicado inicialmente em 1903 sendo considerado um material influente entre os educadores adventistas (GROSS, 2012; KNIGHT, 2015; CORREA, 2005).

Renato Gross (2012) em sua obra *Filosofia da Educação Cristã* afirma que a Educação, na perspectiva de Ellen G. White, deve ser compreendida como o “desenvolvimento harmônico das diversas faculdades e dimensões que compõem conjuntamente o ser humano: o físico, o intelecto e o espírito.” (GROSS, 2012, p. 95), sendo que, o desenvolvimento destas três áreas em conjunto, contribui para a formação do caráter do indivíduo – a nota tônica da verdadeira educação whiteana:

A verdadeira educação não desconhece o valor dos conhecimentos científicos ou aquisições literárias; mas acima da instrução aprecia a capacidade, acima da capacidade a bondade, e acima das aquisições intelectuais o caráter. O mundo não necessita tanto de homens de grande intelecto, como de nobre caráter. Precisa de homens cuja habilidade seja dirigida por princípios firmes. (WHITE, 2008a [1903], p.138).

É importante observarmos que os princípios do pensamento pedagógico de Ellen G. White sustentam-se em algumas premissas fundamentais. A primeira delas é a de que “A Bíblia deve tornar-se o fundamento e o assunto da educação” (WHITE, 2008b [1923], p. 339), pois, segundo ela, “é pelo estudo da Bíblia que a mente é fortalecida, refinada e elevada.” (WHITE, 2008b [1923], p. 318). Outra premissa diz respeito à natureza do homem. Na ótica da autora, o ser humano é um indivíduo criado à imagem e semelhança divinas que, com a entrada do pecado teve sua natureza modificada. Sobre essa questão, White (2008a [1903]) assim afirma:

A fim de compreendermos o que se acha envolvido na obra da educação, necessitamos considerar tanto a natureza do homem como o propósito de Deus ao criá-lo. Precisamos também considerar a mudança na condição do homem em

atenção de todos para as Sagradas Escrituras, e ajudá-los a se prepararem para a segunda vinda de Cristo.”.

virtude da entrada do conhecimento do mal e o plano de Deus para ainda cumprir Seu glorioso propósito na educação da humanidade. (WHITE, 2008a [1903], p. 6).

Portanto,

Restaurar no homem a imagem de seu Autor, levá-lo de novo à perfeição em que fora criado, promover o desenvolvimento do corpo, mente e espírito para que se pudesse realizar o propósito divino da sua criação – seria a obra da redenção. Esse é o objetivo da educação, o grande objetivo da vida. (WHITE, 2008a [1903], p. 7).

Assim, partindo da noção de que o ser humano não deve ser visto a partir de uma perspectiva evolucionista, mas sim pelo enfoque criacionista, e de que a Bíblia é a fonte da autorevelação de Deus e de Sua vontade, a filosofia da Educação Adventista baseia-se nos seguintes aspectos da visão bíblica para a educação cristã:

A existência de um Deus Criador; a criação do Universo e do mundo perfeitos; a criação do ser humano à imagem de Deus, com livre-arbítrio; o surgimento do pecado a partir da rebelião de Lúcifer; a queda do ser humano em pecado e a perda parcial da imagem de Deus; a inabilidade do ser humano de restaurar a própria natureza sem o auxílio divino; a iniciativa de Deus par a restauração do ser humano, através do nascimento, vida, morte e ressurreição de Jesus Cristo; a ação do Espírito Santo no plano da restauração da imagem de Deus na humanidade caída; o retorno de Cristo para pôr fim à história terrestre em sua fase de pecado; a restauração do mundo e dos seres humanos à sua condição original. (CONFEDERAÇÃO DAS UNIÕES BRASILEIRAS DA IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, 2004, p. 36).

Conforme Gross (2012) estes aspectos permeiam todo o pensamento educacional de Ellen G. White, e este autor, ao procurar estabelecer as noções educacionais fundantes de tal pensamento, apresenta dez princípios que abrangem de uma forma geral, o *todo* da

filosofia educacional Adventista. Passemos, então, para a observação e reflexão desses princípios.

O primeiro princípio apresentado por Gross (2012) é o de que *A educação do caráter prevalece sobre a educação intelectual*. Para Ellen G. White, “a formação do caráter é a obra mais importante que já foi confiada a seres humanos.” (WHITE, 2008a [1903], p. 138) e o conhecimento intelectual deve ser acompanhado de ensinamentos que modifiquem hábitos errôneos do indivíduo e o auxiliem no desenvolvimento de um caráter íntegro.

O segundo princípio consiste em abordar o aspecto redentivo da educação cristã: *A educação cristã é redentiva, pois se fundamenta em Jesus Cristo* (GROSS, 2012). Na ótica whiteana, a obra de educação e redenção acham-se coadunadas, ou seja, a educação tem um papel redentivo, e o professor é responsável por auxiliar na obra de redenção dos alunos:

No mais alto sentido, a obra da educação e da redenção são uma; pois, na educação, como na redenção, “ninguém pode pôr outro fundamento, além do que já está posto, o qual é Jesus Cristo” (1 Cor. 3:11).[...] Deve ser o primeiro esforço do professor e seu constante objetivo auxiliar o estudante a compreender esses princípios e entrar com Cristo naquela relação especial que fará desses princípios a força diretriz na vida. O professor que aceita esse objetivo é em verdade um cooperador de Cristo, um cobreiro de Deus. (WHITE, 2008a [1903], p. 17)

De contínuo, o terceiro princípio apresentado por Gross (2012) consiste em que a *educação deve ser completa e harmônica*. É aqui que se desenvolve a noção da educação integral do indivíduo: “o desenvolvimento harmonioso das faculdades físicas, intelectuais e espirituais” (WHITE, 2008a [1903], p. 5) que inclui todo o ser. Segundo Ellen G. White,

Isso abrange mais do que mero conhecimento de livros. Envolve tudo quanto é bom, virtuoso, justo e santo. Compreende a prática da temperança, da piedade, bondade fraternal, e amor para com Deus e de uns para com os outros. A fim de atingir esse objetivo, é preciso dar atenção à educação física, mental, moral e religiosa da criança. (WHITE, 1970 [1905], p. 53).

O quarto princípio é assim apresentado por Gross (2012): *a educação começa no lar, com os pais, e os pais devem ser ensinados quanto a isso*. No pensamento educacional whiteano, para que “o processo educativo flua em níveis de excelência” (GROSS, 2012, p. 64) deve haver um trabalho de cooperação entre a escola e a família, entre os pais e os professores. Ellen G. White enfatiza que a responsabilidade inicial de educar e formar o caráter da criança recai sobre os pais e que estes devem ser incentivados a cumprirem fielmente suas responsabilidades de paternidade e maternidade:

Sobre os pais, bem como as mães, recai a responsabilidade do primeiro ensino à criança, tanto como do ensino posterior; e a ambos os pais é urgentíssima a necessidade de preparo cuidadoso e completo. Antes de tomar sobre si as responsabilidades da paternidade ou maternidade, homens e mulheres devem familiarizar-se com as leis do desenvolvimento físico [...] [e] devem também compreender as leis do desenvolvimento mental e do ensino moral. [...] Jamais a educação cumprirá tudo aquilo que pode e deve, antes que a importância da obra dos pais seja completamente reconhecida, e recebam eles o preparo para a sua sagrada responsabilidade. (WHITE, 2008a [1903], p. 170-171).

Seguindo para o quinto princípio, Gross (2012) ressalta que, segundo os escritos de Ellen G. White, *o professor cristão tem um perfil bem definido*. Esse perfil é traçado pela escritora como sendo o adequado para que se possa introduzir nas salas de aula os princípios filosóficos-educacionais adventistas que estão sendo apresentados aqui. Segundo White (2008a, [1903]),

O verdadeiro professor não se contenta com pensamentos obtusos, espírito indolente ou memória inculta. Procura constantemente realizações mais elevadas e melhores métodos. Sua vida é de contínuo crescimento. No trabalho de um professor nessas condições, há uma exuberância e poder vivificador que despertam e inspiram seus alunos. O professor deve ter aptidão

para seu trabalho. Deve ter a sabedoria e o tato exigidos para tratar com as mentes. Por maior que sejam seus conhecimentos científicos, por excelentes que seja suas qualificações em outras áreas se não alcançar o respeito e a confiança de seus alunos, em vão serão seus esforços. Há necessidade de professores que sejam ágeis no discernir e aproveitar toa a oportunidade para fazer o bem; os professores que combinem a verdadeira dignidade com o entusiasmo; que seja capazes de digerir e aptos para ensinar; que possam inspirar pensamentos, despertar energias e comunicar ânimo e vida. (WHITE, 2008a [1903], p. 172).

Portanto, com base no excerto acima, para que a filosofia educacional Adventista se materialize na sala de aula é preciso que o professor da escola adventista: aceite, valorize e internalize os princípios educacionais adventistas; que tenha preparo acadêmico mas também espiritual cultivando os valores cristãos; que enxergue cada aluno colocado sob seus cuidados como alguém a quem precisa ser ensinado, com sabedoria e tato, as ciências “gerais” e da “redenção” e que se empenhe por progredir nos aspectos profissional e pessoal (GROSS, 2012).

O sexto princípio é exposto por Gross (2012) do seguinte modo: *a Bíblia, por suas poesias, biografias, histórias e profecias, é um poderoso elemento curricular e, por isso, deve estar no centro e na base do processo escolar.* Ellen G. White, em todos os seus escritos, atribui extrema importância para o uso da Bíblia como instrumento de reflexão e ensino em sala de aula, valorizando assim o seu papel na educação e na formação do caráter dos educandos. Nas palavras de White (2008a [1903], p. 113) “o ensino da Bíblia deve ter os nossos mais espontâneos pensamentos, nossos melhores métodos, e o nosso mais fervoroso esforço.”, e acrescenta,

Como meio para o preparo intelectual, a Bíblia é mais eficaz do que qualquer outro livro, ou todos os outros livros reunidos. A grandeza de seus temas, a nobre simplicidade de suas declarações, a beleza de suas imagens, despertam e elevam os pensamentos como nada mais o faz. Nenhum outro estudo pode transmitir poder mental como o

esforço para compreender as maravilhosas verdades da revelação. A mente, elevada assim em contato com os pensamentos do Infinito, não pode deixar de se expandir e se fortalecer. (WHITE, 2008a [1903], p. 74).

Logo, segundo a filosofia educacional Adventista, o professor, ao fazer da Bíblia o principal livro de estudo dos alunos e ensinar-lhes as ciências à luz da Palavra, estará despertando nos educandos o interesse e amor pelo estudo da Bíblia, e assim,

Quando se desperta um verdadeiro amor para com a Bíblia, e o estudante começa a compreender quão vasto é o campo e quão precioso seu tesouro, ele desejará aproveitar toda oportunidade para se familiarizar com a Palavra de Deus. Seu estudo não se limitará a nenhum tempo e lugar especiais. E esse estudo contínuo é um dos melhores meios de cultivar o amor para com as Escrituras. (WHITE, 2008a [1903], p. 117).

O sétimo princípio é o de que *a natureza tem profundas lições a ensinar* (GROSS, 2012). A natureza é apontada nos escritos de Ellen G. White como sendo um dos compêndios divinos para o ensino da verdadeira educação. Segundo a autora, em conjunto com a Bíblia, a natureza proporciona inúmeras oportunidades para o conhecimento das ciências naturais, da fisiologia e dos cuidados com o corpo e alimentação. Para White (2008a [1903]),

Tanto quanto possível, seja a criança, desde os mais tenros anos, colocada onde esse maravilhoso manual possa abrir-se diante dela. Que possa ela contemplar as cenas gloriosas desenhadas pelo Artista-Mestre sobre a tela mutável dos Céus; que se familiarize com as maravilhas da terra e do mar; que se observe os mistérios que se vão revelando nas estações em contínua sucessão e, em todas as Suas obras, aprenda acerca do Criador. De nenhuma outra maneira poderá o fundamento de uma verdadeira educação ser lançado tão firme e tão seguramente. (WHITE, 2008a [1903], p. 60).

Partindo para o oitavo princípio, Gross (2012), assim o define: *o estudante deve ser levado a desenvolver sua capacidade de raciocinar, de pensar por si próprio*. Sobre esse aspecto da filosofia educacional Adventista, White (2008a [1903]) assim declara:

Cada ser humano criado à imagem de Deus é dotado de certa faculdade própria do Criador – a individualidade – faculdade esta de pensar e agir. [...] É a obra da verdadeira educação desenvolver essa faculdade, preparar os jovens para que sejam pensantes e não meros refletores do pensamento dos outros. Em vez de limitar o seu estudo ao que os homens têm dito ou escrito, sejam os estudantes encaminhados às fontes da verdade, aos vastos campos abertos para a pesquisa, na natureza, na revelação. [...] Em vez de fracós escolarizados, as instituições de ensino poderão produzir homens fortes para pensar e agir, homens que sejam senhores e não escravos das circunstâncias, homens que possuam amplidão de espírito, clareza de pensamento e coragem nas suas convicções. (WHITE, 2008a [1903], p. 8).

Nota-se que Ellen G. White revela uma preocupação com o desenvolvimento das capacidades mentais dos educandos, orientando que “toda a mente deve ser desenvolvida”, e isso inclui os aspectos da memória, inteligência, raciocínio próprio e senso de julgamento (GROSS, 2012). Em oferecer ao educando uma educação que se configure no incentivo à elaboração do seu próprio pensamento, em conjunto com o estudo da Bíblia, do compêndio da Natureza, e com o apoio e envolvimento dos pais e professores, nisso consiste a educação integral do educando tão amplamente apresentada e defendida nos escritos de Ellen G. White.

Seguindo para o nono princípio Gross (2012) o apresenta da seguinte maneira: *o ensino manual e profissional é importante aspecto da educação e deve estar presente nas escolas*. Em acréscimo ao ensino até aqui configurado pelos princípios anteriores, o ensino profissionalizante também é objeto de atenção nos escritos e orientações de Ellen G. White para a prática educacional adventista. Segundo a avaliação de Gross (2012, p. 69) sobre esse princípio “as escolas deveriam ministrar ensino de qualidade em ambas as direções: nas disciplinas e matérias tanto teóricas quanto profissionais ou práticas.”.

Esse aspecto educacional pode ser claramente observado na seguinte citação da escritora:

As atividades manuais merecem muito mais atenção do que tem recebido. Devem-se estabelecer escolas que, em acréscimo à mais elevada cultura intelectual e moral, ofereçam as melhores possibilidades para o desenvolvimento físico e educação industrial. [...] Importa que o trabalho tenha um objetivo definido, e seja completo. Conquanto cada pessoa precise de alguns conhecimentos em ocupações diferentes, é indispensável que se torne perita em ao menos uma delas. Todo jovem, ao deixar a escola, deve ter adquirido conhecimento em algum ofício ou ocupação com que, se for necessário, possa ganhar sua subsistência. (WHITE, 2008a [1903], p. 134).

No décimo e último princípio é dada a orientação de que *as noções de fisiologia, higiene, nutrição e saúde devem ser parte integrante do currículo* (GROSS, 2012). Segundo Ellen G. White (2008a [1903], p. 72), “toda escola deve ministrar instrução tanto em fisiologia como em higiene e, tanto quanto possível, ser provida de facilidades para ilustrar a estrutura, o uso e o cuidado do corpo.” O cuidado com o corpo, hábitos de higiene e asseio, boa nutrição e princípios de saúde, são noções que, na educação whiteana, devem ser incluídos no currículo escolar.

Concluindo essas considerações, percebemos que o sistema educacional Adventista surgiu com o propósito de resguardar, nas crianças e jovens, os valores religiosos cristãos defendidos pela Igreja Adventista do Sétimo Dia, da qual faziam parte. Assim, a fim de organizar e delinear as linhas norteadoras da Educação Adventista, a escritora Ellen G. White assumiu um importante papel como preconizadora da filosofia educacional Adventista, estabelecendo, por meio de seus escritos, os objetivos e as finalidades de uma escola denominacional. Conforme pudemos verificar, seus escritos foram, e ainda são, a estrutura basilar do pensamento pedagógico que, segundo Gross (2012) e Correa (2005), se busca materializar nas instituições denominacionais Adventistas espalhadas pelo mundo.

ANEXO A – Roteiros das entrevistas**ROTEIRO GUIA PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS**

Sujeito participante: ALBERTO E HENRY– folha 01

Poderia falar seu nome completo?

Quantos anos o senhor têm?

Qual a data de seu nascimento?

Onde nasceu?

É casado, viúvo ou solteiro?

Têm filhos? Quantos? Onde moram?

Estudou até que série/ano?

Qual era a língua que falavam em casa quando eram bem pequenos? E na rua, com os amiguinhos ou vizinhos?

Desde que ano mora em Gaspar Alto?

Vai à igreja? Qual? De qual religião? Desde quando frequenta esta religião?

PAI/MÃE

Qual o nome de seu pai/mãe?

Onde ele/ela nasceu?

Ele/ela tinha estudo?

Estudou até que ano?

Em que ele/ela trabalhava?

Frequentava alguma igreja? Qual?

AVÓS

Lembra-se dos nomes de seus avós?

Os pais de seu pai, onde nasceram?

E os pais de sua mãe, onde nasceram?

Qual parente que veio da Alemanha?

IRMÃOS

Tem ou teve irmãos? Quantos?

Com quem mora agora?

ALUNO

Lembra-se do primeiro dia na escola? Como foi este dia?

Quem foi sua primeira professora?

O que ela ensinava?

E nas aulas de português, o que ela ensinava?

Vocês liam na escola? O que liam?

Liam em voz alta, livros em voz alta?

Vocês escreviam na escola? O que escreviam?

Chegaram a escrever cartas na escola?

Tinha prova oral?

Tinham provas, exames? Como que eram?

Além de ler e escrever vocês aprendiam outra coisa?

Tinha quadro na escola? O que a professora escrevia no quadro?

ROTEIRO GUIA PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Sujeito participante: ALBERTO E HENRY – folha 02

Quantos alunos tinha na sala de aula? Tinham caderno?

O que escreviam no caderno?

Quais materiais se levava para a escola?

Como eram utilizados? (lousa, caderno, caneta)

Tinham livro pra levar pra casa?

Os pais compravam livros para a escola?

Utilizavam alguns destes materiais?(*mostrar muletas de memória*)

Como eram utilizados?

Gostava de ir pra escola?

O que mais gostava de estudar?

E português, gostava? Por quê?

Estudou até que ano na escola adventista de Gaspar Alto?

Os pais pagavam a escola? Pra que era o dinheiro?

Quem mantinha a escola?

Quem pagava os professores?

Qual era a língua que se falava na escola?

E em casa, na rua, na vizinhança?

Se falavam somente o alemão, compreendiam o português?

[CARINA] – 1937 – 1º ano

O senhor lembra de [Carina]?

Quem foi ela?

Em que período ela lecionou?

De onde ela era?

Quem a chamou para vir dar aula? Foi a igreja ou foram as pessoas que viviam aqui, ou foi o governo etc? Ela foi trazida por quem?

Teve aulas com ela?

Que língua ela falava?

Ela dava aula em lingua alemã ou em português?

Ela ensinava alemão na escola? O que aprendiam nas aulas de alemão?

Ela ensinava português? O que ela ensinava nas aulas de português?

GERUZA – 1938 – 1 ano novamente e 1939 – 2 ano

De onde veio essa professora?

Quem a chamou para vir dar aula? Foi a igreja ou foram as pessoas que viviam aqui, ou foi o governo etc? Ela foi trazida por quem?

Que língua ela falava?

Ela dava aula em lingua alemã ou em português?

Ela ensinava alemão na escola? O que aprendiam nas aulas de alemão?

Ela ensinava português? O que ela ensinava nas aulas de português?

Tinham aula de conversação em português? (**recomendação do inspetor: dar uma aula de conversação diariamente, em 30/08/1939**).

Como eram essas aulas? O que conversavam?

Com quem conversavam?

Gostava dessas aulas?

ROTEIRO GUIA PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Sujeito participante: ALBERTO E HENRY – folha 03

Lembra dos exames no final do ano, quem vinha aplicar?

Como eram os exames? Oral ou escrito?

Quem dava (aplicava) estas provas escritas? O que tinham que responder nestes exames? O que era cobrado sobre português nestes exames finais?

Linguagem comentada: o que se aprendia/se cobrava neste item dos exames finais
[NEIVA] – 1940 – 3 ano

De onde veio essa professora?

Quem a chamou para vir dar aula? Foi a igreja ou foram as pessoas que viviam aqui, ou foi o governo etc? Ela foi trazida por quem?

Que língua a professora [Neiva] falava?

Se falava somente o português, compreendia o alemão ?

Em que língua ela ensinava? Em língua alemã ou em português?

Tinham aulas de alemão? O que aprendiam nas aulas de alemão?

Tinham aulas de português? O que aprendiam nas aulas de português?

No primeiro ano em que ela trabalhou na escola, a professora [Neiva] repetiu todos os alunos: de 1940 para 1941. O senhor estava no terceiro ano em 1940 lembra-se de ter repetido o terceiro ano? Porque ela fez isso?

Estudou somente o terceiro ano com esta professora?

Veio outro professor? Quem?

NACIONALIZAÇÃO

Lembra-se da época em que o uso da língua alemã foi proibido e as pessoas foram obrigadas a falar somente em português? Poderia falar um pouco sobre essa época?

Como se sentiu?

Como foi a reação das pessoas que moravam por aqui, vizinhos, amigos? Pararam de falar alemão?

E em casa, na família, continuaram a falar alemão ou não?

Sofriam algum castigo caso falassem em alemão?

E na escola? Podiam falar alemão? Ou somente português?

Recebiam castigos? Quem castigava?

Como aluno da escola, ao ser proibido de falar alemão, como se sentiu?

Como os demais colegas se sentiram?

E a professora? Quem era a professora nessa época?

Como foi a reação dela, como ela se sentiu ao ser obrigada a falar e ensinar somente o português?

O que se ensinava então nas aulas de português nessa época?

[RONALDO]

Quem foi o professor antes da [Geruza]? [Carina] ou [Ronaldo]?

O senhor lembra de [Ronaldo]?

Quem foi ele? De onde ele era? Teve aulas com ele? Que língua falava? O que ele ensinava? Em que língua ensinava

ROTEIRO GUIA PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Sujeito participante: EVA – folha 01

Poderia falar seu nome completo?

Quantos anos a senhora têm? Qual a data de seu nascimento?

Onde nasceu? É casada, viúva ou solteira? Têm filhos? Quantos? Onde moram?

Estudou até que série/ano?

Qual era a língua que falavam em casa quando eram bem pequenos? E na rua, com os amiguinhos ou vizinhos? Desde que ano mora em Gaspar Alto?

Vai à igreja? Qual? De qual religião? Desde quando frequenta esta religião?

PAI/MÃE

Qual o nome de seu pai/mãe?

Onde ele/ela nasceu? Ele/ela tinha estudo? Estudou até que ano?

Em que ele/ela trabalhava? Frequentava alguma igreja? Qual?

AVÓS

Lembra-se dos nomes de seus avós? Os pais de seu pai, onde nasceram?

E os pais de sua mãe, onde nasceram? Qual parente que veio da Alemanha?

IRMÃOS

Tem ou teve irmãos? Quantos?

Com quem mora agora?

ALUNA

Lembra-se do primeiro dia na escola? Como foi este dia?

Quem foi sua primeira professora?

O que ela ensinava? E nas aulas de português, o que ela ensinava?

Vocês liam na escola? O que liam?

Liam em voz alta, livros em voz alta?

Vocês escreviam na escola? O que escreviam?

Chegaram a escrever cartas na escola?

Tinha prova oral?

Tinham provas, exames? Como que eram?

Além de ler e escrever vocês aprendiam outra coisa?

Tinha quadro na escola? O que a professora escrevia no quadro?

Quantos alunos tinha na sala de aula?

Tinham caderno?

O que escreviam no caderno?

Quais materiais se levava para a escola?

Como eram utilizados? (lousa, caderno, caneta)

Tinham livro pra levar pra casa?

Os pais compravam livros para a escola?

Utilizavam alguns destes materiais? (**muletas de memória**)

Como eram utilizados?

Gostava de ir pra escola?

O que mais gostava de estudar?

E português, gostava? Por quê?

ROTEIRO GUIA PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Sujeito participante: EVA – folha 02

Estudou até que ano na escola adventista de Gaspar Alto?

Os pais pagavam a escola? Pra que era o dinheiro?

Quem mantinha a escola? Quem pagava os professores? Qual era a língua que se falava na escola? E em casa, na rua, na vizinhança? Se falavam somente o alemão, compreendiam o português?

Prof. GERUZA – 1939 – 1 ano

De onde veio essa professora?

Quem a chamou para vir dar aula?

Foi a igreja ou foram as pessoas que viviam aqui, ou foi o governo etc? Ela foi trazida por quem?

Que língua ela falava?

Ela dava aula em língua alemã ou em português?

Ela ensinava alemão na escola?

O que aprendiam nas aulas de alemão?

Ela ensinava português?

O que ela ensinava nas aulas de português?

Tinham aula de conversação em português? (*recomendação do inspetor: dar uma aula de conversação diariamente, em 30/08/1939*).

Como eram essas aulas? O que conversavam?

Com quem conversavam? Gostava dessas aulas? Lembra dos exames no final do ano, quem vinha aplicar? Como eram os exames? Oral ou escrito? Quem dava (aplicava) estas provas escritas?

O que tinham que responder nestes exames? O que era cobrado sobre português nestes exames finais? Linguagem comentada: o que se aprendia/se cobrava neste item dos exames finais

NEIVA – 1940 – 2 ano

De onde veio essa professora?

Quem a chamou para vir dar aula? Foi a igreja ou foram as pessoas que viviam aqui, ou foi o governo etc? Ela foi trazida por quem? Que língua a professora [Neiva] falava?

Se falava somente o português, compreendia o alemão?

Em que língua ela ensinava? Em língua alemã ou em português?

Tinham aulas de alemão?

O que aprendiam nas aulas de alemão?

Tinham aulas de português?

O que aprendiam nas aulas de português?

No primeiro ano em que ela trabalhou na escola, a professora [Neiva] repetiu todos os alunos: de 1940 para 1941.

A senhora estava no segundo ano em 1940 e fez novamente o segundo ano em 1941. Lembra-se disso? Porque ela fez isso? Estudou do 2º ao 4º anos do primário com ela? Veio outro professor? Quem?

ROTEIRO GUIA PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Sujeito participante: EVA – folha 03

NACIONALIZAÇÃO

Lembra-se da época em que o uso da língua alemã foi proibido e as pessoas foram obrigadas a falar somente em português?

Poderia falar um pouco sobre essa época?

Como se sentiu?

Como foi a reação das pessoas que moravam por aqui, vizinhos, amigos?

Pararam de falar alemão?

E em casa, na família, continuaram a falar alemão ou não?

Sofriam algum castigo caso falassem em alemão?

E na escola?

Podiam falar alemão? Ou somente português? Recebiam castigos? Quem castigava?

Como aluna da escola, ao ser proibida de falar alemão, como se sentiu?

Como os demais colegas se sentiram?

E a professora? Como foi a reação dela, como ela se sentiu ao ser obrigada a falar e ensinar somente o português?

O que se ensinava então nas aulas de português nessa época?

Na outra visita que fiz, a senhora disse que “A noite tinha aula de português para os adultos”. Quem frequentava estas aulas?

Quem dava estas aulas?

Prof. [RONALDO]

Quem foi o professor antes da [Geruza]?

A senhora lembra de [Ronaldo]?

Quem foi ele?

De onde ele era?

Teve aulas com ele?

Que língua falava?

O que ele ensinava?

Em que língua ensinava?

Prof. [CARINA]

A senhora lembra de [Carina]?

Quem foi ela?

Em que período ela lecionou?

De onde ela era?

Teve aulas com ela? Que língua falava?

Em que língua ensinava?

O que ela ensinava?

ROTEIRO GUIA PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Sujeito participante: LENI – folha 01

Poderia falar seu nome completo?

Quantos anos a senhora têm? Qual a data de seu nascimento?

Onde nasceu? É casada, viúva ou solteira?

Têm filhos? Quantos? Onde moram?

Estudou até que série/ano? Qual era a língua que falavam em casa quando eram bem pequenos? E na rua, com os amiguinhos ou vizinhos?

Desde que ano mora em Gaspar Alto?

Vai à igreja? Qual? De qual religião? Desde quando frequenta esta religião?

PAI/MÃE

Qual o nome de seu pai/mãe?

Onde ele/ela nasceu? Ele/ela tinha estudo? Estudou até que ano?

Em que ele/ela trabalhava? Frequentava alguma igreja? Qual?

AVÓS

Lembra-se dos nomes de seus avós? Os pais de seu pai, onde nasceram? E os pais de sua mãe, onde nasceram? Qual parente que veio da Alemanha?

IRMÃOS

Tem ou teve irmãos? Quantos? Com quem mora agora?

ALUNA

Lembra-se do primeiro dia na escola? Como foi este dia?

Quem foi sua primeira professora? O que ela ensinava?

E nas aulas de português, o que ela ensinava?

Vocês liam na escola? O que liam? Liam em voz alta, livros em voz alta?

Vocês escreviam na escola? O que escreviam?

Chegaram a escrever cartas na escola?

Tinha prova oral?

Tinham provas, exames? Como que eram?

Lembra dos exames no final do ano, quem vinha aplicar?

Como eram os exames? Oral ou escrito?

Quem dava (aplicava) estas provas escritas?

O que tinham que responder nestes exames?

O que era cobrado sobre português nestes exames finais? Linguagem comentada: o que se aprendia/se cobrava neste item dos exames finais?

Além de ler e escrever vocês aprendiam outra coisa?

Tinha quadro na escola? O que a professora escrevia no quadro?

Quantos alunos tinha na sala de aula?

Tinham caderno?

O que escreviam no caderno?

Quais materiais se levava para a escola?

Como eram utilizados? (lousa, caderno, caneta)

ROTEIRO GUIA PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Sujeito participante: LENI – folha 02

Os pais compravam livros para a escola?

Utilizavam alguns destes materiais?(**muletas de memória**)

Como eram utilizados?Gostava de ir pra escola?

O que mais gostava de estudar?

E português, gostava? Por quê?

Na outra vez em que estive aqui a senhora falou que a professora [Neiva] repetiu todos os alunos do 1º ano. Porque ela fez isso? Estudou até que ano na escola adventista de Gaspar Alto?

Sempre com a mesma professora? Os pais pagavam a escola? Pra que era o dinheiro? Quem mantinha a escola? Quem pagava os professores?

Qual era a língua que se falava na escola?E em casa, na rua, na vizinhança?

Se falavam somente o alemão, compreendiam o português?

NEIVA – 1940 – 1º ano

Que língua a professora [Neiva] falava?

Se falava somente o português, compreendia o alemão?

Em que língua ela ensinava? Em língua alemã ou em português?

Tinham aulas de alemão? O que aprendiam nas aulas de alemão?

Tinham aula de conversação em português? (recomendação do inspetor: dar uma aula de conversação diariamente, em 30/08/1939).

Como eram essas aulas? O que conversavam?

Com quem conversavam?Gostava dessas aulas?

Quem a chamou para vir dar aula? Foi a igreja ou foram as pessoas que viviam aqui, ou foi o governo etc? Ela foi trazida por quem?Quando ela foi embora?Estudou os 4 anos com ela?Veio outro professor? quem?

NACIONALIZAÇÃO

Lembra-se da época em que o uso da língua alemã foi proibido e as pessoas foram obrigadas a falar somente em português? Poderia falar um pouco sobre essa época?

Como se sentiu? Como foi a reação das pessoas que moravam por aqui, vizinhos, amigos? Pararam de falar alemão?

E em casa, na família, continuaram a falar alemão ou não?

Sofriam algum castigo caso falassem em alemão?

E na escola? Podiam falar alemão? Ou somente português?

Recebiam castigos? Quem castigava?

Como aluna da escola, ao ser proibida de falar alemão, como se sentiu?

Como os demais colegas se sentiram? E a professora? Como foi a reação dela, como ela se sentiu ao ser obrigada a falar e ensinar somente o português?

[RONALDO]

A senhora lembra de [Ronaldo]? Quem foi ele? Teve aulas com ele?

Que língua falava?O que ele ensinava? Em que língua ensinava?

ROTEIRO GUIA PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Sujeito participante: LENI – folha 03

[CARINA]

A senhora lembra de [Carina]?

Quem foi ela?

COMO PROFESSORA

A senhora comentou na minha ultima visita que além de ser aluna, também foi professora na escola. Poderia falar um pouco sobre a época em que foi professora?

O que ensinava para os alunos?

Ensinava leitura?

Os alunos liam? O que eles liam?

Ensinava a escrever?

Os alunos escreviam? O que escreviam?

O que mais a senhora ensinava?

E na aula de português, o que ensinava?

Em que língua ensinava?

Que lingua seus alunos utilizavam na escola?

A senhora comentou que tinha alunos de 15 e 16 anos. Porque tinham essa idade?

Eles repetiam de ano?

A senhora comentou também que tinha alguns alunos bobos. Que pegava na mão e ajudava o aluno a escrever: por que os achava bobos?

Na outra vez a senhora comentou que foi substituída por outra professora. Por quê?

ANEXO B – Lista dos materiais utilizados como pontes de memória

Título	Autor	Referência
Cartilha Popular	Henrique da Silva Fontes	FONTES, H.S. Cartilha Popular (Série Fontes). Adotado nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina. Nova edição. Posta de acordo com a ortografia oficial. Florianópolis: Livraria central de Alberto Entres, 1945
Geographia Elementar	Arthur Thiré	THIRÉ, Arthur. Geographia Elementar. 18ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves Paulo de Azevedo & Cia. 1928.
Grünes Lesebuch	Organizado por vários professores	Grünes Lesebuch. Druck und Verlag. Porto Alegre.
Mein Kleines Lesebuch	Organizado pela Associação Alemã Protestante do Rio Grande do Sul	Mein Kleines Lesebuch. Für das 2. Schuljahr. Herausgegeben vom Deutschen Evangelischen Lehrerverein von Rio Grande do Sul. 1ª ed. São Leopoldo: Rio Grande do Sul, 1934.
Minha pátria	J. Pinto e Silva	SILVA, J. Pinto e. Minha pátria. 52ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.
Primeiras Noções de Grammatica	Alfredo Clemente Pinto	PINTO, Alfredo Clemente. Primeiras noções de grammatica: 1º Curso. 10ª ed. Livreiros e Editores Selbach: Porto Alegre, RS.

Elaborada pela autora.

ANEXO C – Convenções de transcrição

Símbolo	Significado
...	Pausa pequena
(xxx)	Fala incompreensível
(())	Comentário da pesquisadora
<u>Sublinhado</u>	Utilizado pela pesquisadora para destacar aspectos
[...]	Supressão de trecho da transcrição original