

CADERNOS DO IL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

Nº 4 NOVEMBRO 1990

- CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada*. São Paulo, Ática, 1986. (Col. Princípios).
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo, Perspectiva, 1987. (Trad. Pérola de Carvalho).
- ESCARPIT, Robert. *L'humour*. Paris, Presses Universitaires de France, 1981. (Col. Que sais-je).
- FIORINI, José Luís. *Linguagem e ideologia*. São Paulo, Ática, 1988. (Col. Princípios - N.º 137).
- MANDEL, Ernest. *Delícias do crime. História social do romance policial*. São Paulo, Busca Vida, 1988. (Trad. Nilton Goldmann - Capa Preta: V.I).
- SANT'ANNA, Afonso Romano de. *Paródia, Paráfrase & Cia*. 2.ª ed. São Paulo, Ática, 1985. (Col. Princípios).
- SCHAFF, Adam. *Linguagem e conhecimento*. Coimbra, Almedina, 1964. (Trad. Manuel Reis)
- SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo, Perspectiva, 1978. (Col. Debates)
- Textes pour Aujourd'hui. *Le roman policier*. Org. e dir. Pierre Barbiéris e George Jean. Paris, Larousse, 1974.
- TODOROV, Tzvetan. *Poética da prosa*. São Paulo, Marins Fontes, 1971. (Trad. Maria de Santa Cruz) (Col. Signos)
- VERÍSSIMO, Luiz Fernando. *O gigolô das palavras*. 8.ª ed. Sel. e org. Maria da Glória Bordini. São Paulo, L&PM, 1982.
- *Ed Mort e outras histórias*. 8.ª ed. São Paulo, L&PM, 1979.
- *Sexo na cabeça*. 5.ª ed. Porto Alegre, L&PM, 1980.
- VOLSI, Angela Li. *Humor e literatura*. São Paulo, 1986. (Tese mimeografada).

ALTENHOFEN, Cléo Vilson

**O ENSINO DE ALEMÃO EM COMUNIDADES BILÍNGÜES TEUTO-BRASILEIRAS**  
**Uma Perspectiva Sociolinguística**

O ensino de alemão, no Brasil, guarda uma história que, em certo sentido, se confunde com a própria história dos imigrantes e seus descendentes teuto-brasileiros. A história começa com um período de adaptação a um novo meio, onde "nada estava organizado. Tudo estava por desbravar." Na falta de escolas primárias públicas, que os próprios imigrantes pediam e continuariam a pedir até o fim do Império, trataram eles mesmos de organizar suas escolas, as quais se caracterizariam por uma autonomia em relação à Alemanha e ao Brasil e por uma organização interna ligada a comunidades religiosas (cf. ROCHE, 1969, p. 664-70). O ensino era em alemão, mesmo porque não podia sê-lo senão em alemão. Assim se desenvolve tudo até pelo menos 1938, com as medidas de nacionalização do ensino particular, e 1942, quando a declaração de guerra à Alemanha agrava as relações, levando, inclusive, à proibição de falar alemão em público. Não obstante tudo isso, este alemão sobreviveu como língua de comunicação de grande contingente da população de origem teuta, sobretudo nos núcleos rurais, onde o isolamento social e lingüístico neutralizava os efeitos da proibição. Distante da pátria de origem, em contato com um novo meio, acabou adquirindo traços todo particulares, de certo modo independentes, voltados para as necessidades do grupo local.

Hoje, no momento em que se verifica um processo de "retomada" e difusão do ensino de alemão, este background histórico e esta base sócio-cultural oriunda da colonização pelo imigrante são lembrados frequentemente para justificar a sua implantação nas diversas comunidades bilíngües português--alemão existentes. Aliado a isso, atribui-se ao ensino de alemão nessas comunidades uma importância que ultrapassa a

---

Mestrando e Prof. Aux. do Depto. de Línguas Modernas do Inst. de Letras - UFRGS.

Comunicação apresentada no Congresso de Fundação da Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão (ABRAPA). São Paulo, USP, jul.1989.

- 1) o ensino de alemão contribui, como no passado, para a sobrevivência do bilingüismo societal português-alemão em nosso meio;
- 2) o ensino de alemão tem uma vantagem intrumental sobre o de inglês, devido ao fato de o aluno já possuir conhecimentos prévios em alemão;
- 3) o ensino de alemão proporciona ao aluno bilingüe teuto-brasileiro a chance de adquirir o domínio da escrita e da leitura nesta língua, adicional à habilidade de falá-la, que já possui;
- 4) o ensino de alemão ajuda a ampliar o horizonte cultural do aluno;
- 5) o ensino de alemão qualifica o aluno à aquisição de um emprego mais bem remunerado;
- 6) o ensino de alemão aumenta o intercâmbio Brasil-Alema-  
nha;
- 7) o ensino de alemão contribui para um processo de alfabetização mais eficaz. (Alguns estudiosos, como LEVI-MATTOSO (1983, p. 22-31), chegam a defender a alfabetização inicial da criança em alemão, por ser esta sua língua materna, para só depois seguir com a alfabetização em português.)

Enfim, embora algumas destas posições sejam passíveis de crítica, poderíamos concluir que o ensino de alemão em comunidades bilingües teuto-brasileiras é não só positivo como também necessário. Não haveria, neste caso, problemas para responder ao por que do ensino de alemão nestas comunidades.

As dificuldades maiores surgem quando se indaga sobre o como de tal ensino. A questão é ampla, complexa, impossível de se esgotar numa breve comunicação. No entanto, gostaria de chamar a atenção para aspectos lingüísticos e sócio-culturais que estão em jogo. Trata-se de reflexões a partir de observações realizadas em comunidades bilingües da região do Vale do Cai, no Rio Grande do Sul, distante cerca de 80 Km de Porto Alegre, além de dados do projeto Bilingüismo no Rio Grande do Sul (BIRS), desenvolvido pelo prof. Walter Koch, no Instituto de Letras da UFRGS. A verdade é que as mesmas razões que justificam a implantação do ensino de alemão nessas comunidades concedem-lhe um status particular, peculiar, que o torna diferente do ensino de inglês, por exemplo. A razão é simples: convivendo lado a lado com o português, o alemão desempenha igualmente um papel na comunidade e, como tal, tem o seu valor social próprio. Isto certamente se reflete na escola, quanto mais no ensino de línguas. Como a escola se comporta em relação a essa realidade local bilingüe e bicultural? Qual o

significado do ensino de alemão na comunidade? Para responder a perguntas deste tipo, a Lingüística, a Sociolingüística, a Dialetoлогия, a Psicologia Social, entre outras ciências afins, podem dar contribuições inegáveis.

### 1 - Uma distinção preliminar

Em função do status todo particular a que nos referíamos anteriormente, é preciso distinguir duas realidades em que se insere o ensino de alemão, no Brasil: 1) em termos de uma cultura geral, mas urbana e internacional; 2) em termos de uma cultura local, quando realizado em uma comunidade bilingüe teuto-brasileira, num meio rural. Apesar das grandes diferenças que as separam, a "saída" tem sido transpor material didático, conceitos, objetivos, valores da primeira para a segunda. Isto é sintomático. Por um lado, revela a inexistência de um modelo de ensino claramente definido para as características da segunda realidade. Por outro lado, evidencia a relação entre uma cultura maior dominante e uma minoria; entre uma norma-padrão e uma variante local, o dialeto do aluno. Do ponto de vista de uma Lingüística, p.e., ou do próprio professor que conhece o problema mais de perto, tal transferência do modelo de ensino da primeira realidade para a segunda seria considerada inadequada. Contudo, o que então seria este modelo adequado?

### 2 - Em busca de uma adequação à realidade do aluno

Adequar o ensino de alemão às características da comunidade bilingüe significa, entre outras coisas, fazer coincidir o seu conteúdo com as necessidades e expectativas do aluno - partir da sua realidade, de seus valores, de sua língua, de sua cultura. O objetivo é a aprendizagem e, como esta ocorre essencialmente quando há motivação para tal, conclui-se que a adequação visa a criar também motivação.

Um princípio pedagógico que bem traduz este pensamento sugere que o professor deve conhecer o melhor possível o seu aluno, para também poder melhor "adequar" as estratégias de ensino às necessidades e expectativas deste mesmo aluno. Isso inclui conhecer tanto a) a língua que o aluno traz à sala de aula, quanto b) o contexto sócio-cultural em que ele vive. É claro que todo professor conhece, em grau maior ou menor, o seu aluno - já pela própria natureza da aula, que os põe em contato frente a frente. Contudo, talvez mais importante que a quantidade do que se conhece do aluno seja a qualidade deste conhecimento, porque implica em atitudes por parte da escola e do professor em relação à língua e à cultura do aluno. Para o ensino de alemão nas condições que estamos considerando, este aspecto é especialmente relevante. Vale dizer, então, o seguinte, segundo SLAMA-CAZACU (1979, p. 90):

Aprender duas línguas faladas numa comunidade bilingüe é um meio de integração social da criança

e do indivíduo em geral. As premissas psicofisiológicas o permitem e é melhor, naturalmente, começar esta aprendizagem o mais cedo possível, criando a motivação necessária, utilizando procedimentos adequados (sem esforço excessivo por parte da criança) e cercanda-a de condições afetivas favoráveis às duas línguas (um trauma, na criança que entra na escola, com um meio hostil a uma das línguas aprendidas muito cedo provocará nela perturbações afetivas, da linguagem - balbucio, etc.).

A primeira vista, pode parecer que o comentário se aplica apenas à relação português-alemão. A meu ver, ela vale tanto, ou senão mais, para a relação Hochdeutsch-dialeto. Não raro, os membros dessas comunidades emitem juízos de valor negativos em relação ao dialeto. São, na verdade, impressões estereotipadas que não se explicam senão socialmente. Julga-se os falantes, não a sua fala. Cientificamente, não há nenhum argumento que sustente a "superioridade" de uma língua ou cultura sobre outra. Elas são apenas diferentes.

Para o professor de alemão, interessante se torna ter consciência de que a língua é um fenômeno social e que, como tal, varia de pessoa para pessoa, conforme diferenças de idade, sexo, profissão, classe social, etc. Tal variação pode ocorrer "dentro" de uma mesma língua e/ou "entre" uma língua e outra. Para o professor de alemão de uma comunidade bilingüe teuto-brasileira - assim como para os planejadores educacionais - é importante perceber como se organizam as diferentes variantes lingüísticas aí usadas e qual o valor que se lhes atribui. Um gráfico que poderia visualizar isso seria o seguinte:

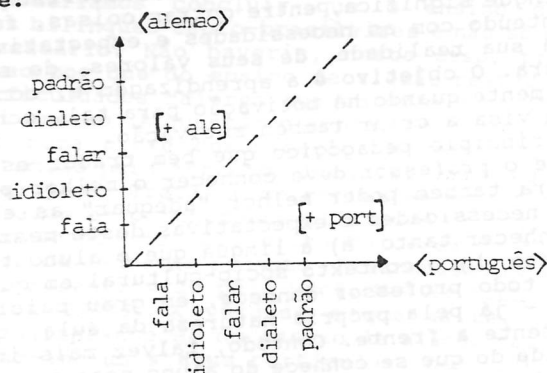


Fig. 1 - Gráfico da configuração lingüística de uma comunidade bilingüe teuto-brasileira.

Convém notar que o próprio padrão - por exemplo, o Hochdeutsch - é um dialeto do sistema geral da língua, no caso o alemão (Deutsch). É importante que o professor tenha

consciência de que a escolha do Hochdeutsch para "padrão", num país de enorme diversidade dialetal como a Alemanha, decorre de fatores históricos e sociológicos, não de razões lingüísticas. Por outro lado, embora equivalentes estruturalmente, o dialeto padrão e o dialeto não-padrão são funcionalmente conflitivos (SOARES, 1989, p. 48-9). A solução educacional, no caso, seria um bidialetalismo funcional, reservando ao Hochdeutsch o papel de registro escrito e de leitura, enquanto que o falar local seria a forma de uso oral na comunicação diária.

O gráfico anterior, além de mostrar a configuração lingüística da comunidade, pode servir para visualizar as relações do aluno com as variáveis (+ alemão) e (+ português). Qual a utilidade disto para o ensino de alemão? Consideremos a seguinte configuração, onde (a), (b), (c) e (d) são alunos possíveis:

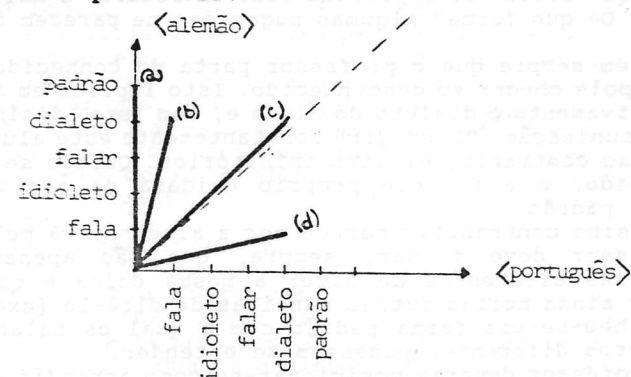


Fig. 2 - Gráfico das relações dos alunos com as variáveis <+ alemão> e <+ português> na comunidade.

A hipótese que assumimos é a de que há uma série de fatores de ordem psicossociolingüística que incidem sobre a aprendizagem do alemão em sala de aula. Lembremos alguns:

- 1) Quanto de alemão e quanto de português o aluno domina? Aplicando a variável ao gráfico, diríamos que o aluno (a) é monolingüe em alemão, (b) e (c) dominam melhor o alemão, e (d) domina melhor o português.
- 2) Com que frequência os alunos usam as duas línguas? Todos, com exceção de (d), falam mais freqüentemente o alemão.
- 3) Sobre quais assuntos falam mais em uma ou outra língua? No caso de o assunto ser "comida", (d) se expressaria melhor em português, os demais em alemão.
- 4) Qual a identidade cultural do aluno? Novamente, (d) diferenciaria-se dos demais por identificar-se mais com os valores tipicamente "brasileiros".

Respondamos, agora, a pergunta sobre a utilidade disto para o professor. Uma resposta sucinta seria de que, de posse desse conhecimento, podemos melhor planejar a aula e o programa em si. Os dados são igualmente importantes para uma política de línguas. Trata-se de aspectos lingüísticos e aspectos sócio-culturais.

### 2.1 - Aspectos lingüísticos

Por exemplo, no terceiro ponto, o professor poderá verificar em quais áreas do conhecimento o vocabulário do aluno, em alemão, é mais amplo ou reduzido. Embora muitas vezes se fale de um vocabulário "empobrecido" (WILLEMS, 1940, p. 188), cheio de empréstimos (v. STEINER, 1988), depurado, a verdade é que, em assuntos que dizem respeito à realidade do migrante original, há uma riqueza expressiva e vocabular que devia ser explorada como um recurso a mais, pelo professor. De que forma? Algumas sugestões me parecem oportunas:

- 1<sup>o</sup>) Convém sempre que o professor parta do conhecido, para só depois chegar ao desconhecido. Isto implica em aceitar positivamente o dialeto do aluno e, com isso, desinibi-lo na comunicação. "Corrigir" constantemente este aluno pode ter, ao contrário, efeitos inibitórios. Quando se sentir motivado, o aluno ele próprio cuidará de assimilar a forma padrão.
- 2<sup>o</sup>) O ensino contrastivo parece ser a alternativa melhor. O professor deve frisar, sempre, que são apenas duas maneiras diferentes de dizer a mesma coisa e que, por haver ainda muitas outras maneiras de dizê-lo (exemplo), escolheu-se uma forma padrão com a qual os falantes de dialetos diferentes pudessem se entender.
- 3<sup>o</sup>) O professor deveria posicionar-se como aprendiz de seus alunos e interessar-se pelo seu dialeto, pedindo inclusive que eles pesquisem sobre palavras e expressões locais (p.e., o léxico do carro de boi, no dialeto). Isto ajuda a desmistificar a imagem negativa, por vezes hilariante, que o aluno porventura possa conhecer do dialeto. Além disso, cria uma motivação integrativa sob muitos aspectos positiva para o processo de ensino-aprendizagem.
- 4<sup>o</sup>) Acredita-se, com isso, que, trabalhando desta forma, isto é, partindo da realidade local do aluno, o "diálogo entre culturas" (da cultura local teuto-brasileira, face à cultura maior alemã e brasileira), tão benéfico para ampliar a visão de mundo deste mesmo aluno, possa surgir por iniciativa dele próprio. O diálogo não será unilateral (vindo "de cima para baixo", como uma imposição), mas espontâneo e revelador. A realidade local enriquece a aula, dá-lhe sentido novo, sendo a recíproca igualmente verdadeira: um ensino de alemão nestes termos promove uma

auto-descoberta e uma melhor compreensão pelo aluno do bilingüismo e biculturalismo que vivencia.

### 2.2 - Aspectos sócio-culturais

Nos comentários anteriores, deixamos transparecer nossa preocupação com a atitude do professor em relação ao dialeto do aluno. Isso se justifica pela função sócio-cultural que o dialeto desempenha. Para muitos membros da comunidade, falar alemão é importante porque "todo mundo por aqui fala". Isto é: fala um "tipo de alemão", igual ao dos pais, amigos, etc. É este tipo, e não outro. Substituí-lo representa romper com a rede de comunicação da comunidade. Afinal, como seriam as relações entre o filho que aprendeu somente o Hochdeutsch e seus pais que somente dominassem a variante local teuto-brasileira? Assim, todo esforço em manter o bilingüismo alemão-português vivo implica num amplo respeito e valorização dessa variante local.

Não é difícil concluir, a partir da análise deste quadro social, que o ensino de alemão, quer se queira, quer não, acaba assumindo um significado social na comunidade bilingue. Basta observar que, nas comunidades teuto-brasileiras onde ele inexistente, a escola estabelece uma situação de discriminação lingüística. Ao oferecer, em seu currículo, apenas ensino de português, ela deixa o alemão, falado por grande parte do alunado, em desvantagem. É variante exclusivamente oral, de uso na comunicação diária. Porque há um número representativo de membros da comunidade que a falam, ela se mantém. Contudo, afora este valor social, que outro valor é atribuído. A experiência mostra que poucas crianças sabem algo da Alemanha, a ponto de perceber algum vínculo cultural para preservar a língua de seus antepassados. O conceito Alemanha é tão vago ao teuto-brasileiro, quanto a distância que separa a sua comunidade do país que este conceito designa. O ponto de referência é local. A cultura é local. Os valores brasileiros chegam através dos meios de comunicação e do convívio social, e a integração, de maneira geral, já se deu.

Nesta visão, o que representa a introdução do ensino de alemão na escola? Em certo sentido, se estabelece um equilíbrio de valor, porque a língua que, no currículo escolar, se encontrava em desvantagem passa a ter um status aparentemente igual ao do português. Digo "aparentemente", porque, a menos que se faça um trabalho, junto à comunidade, de valorização da cultura dos teuto-brasileiros, nova comparação se fará, entre ensino de português e de alemão. Neste caso, um ensino de alemão vazio de sentido, dissociado das necessidades e expectativas do aluno e, além disso, discriminatório, quando impõe o dialeto padrão sem considerar a legitimidade do dialeto não-padrão do aluno, fatalmente estará condenado ao insucesso.

Enfim, todos os pontos até aqui colocados, numa perspectiva sociolingüística (ou, mais abrangente, psicossociolin-

güística), naturalmente reclamam ampla e criteriosa pesquisa. Além disso, são hipóteses que precisam ser discutidas por todos os segmentos - professores, pais, alunos, planejadores de ensino, pesquisadores - para inclusive rever objetivos da escola e do ensino de alemão.

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- CARVALHO, José A. Por uma política do ensino da língua. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.
- LEVI-MATTOSO, Margot. Tomada de posição sobre o projeto integrado do bilingüismo na região Sul. In: ANAIS do II Encontro de Bilingüismo e Variação Lingüística na Região Sul. Florianópolis, UFSC, 1983.
- ROCHE, Jean. A colonização alemã e o Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Globo, 1969.
- RAMA-CAZACU, Tatiana. Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas. São Paulo, Pioneira, 1979.
- SOARES, Magda. Linguagem e escola; uma perspectiva social. 7 ed. São Paulo, Atica, 1989.
- STEINER, Maria E.E. O bilingüismo em áreas urbanas de colonização alemã: um estudo em Jaraguá do Sul. Florianópolis, UFSC, 1988. (Dissertação de Mestrado).
- WILLEMS, Emílio. Assimilação e populações marginais no Brasil; estudo sociológico dos imigrantes germânicos e seus descendentes. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1940.

DUARTE, Elizabeth Bastos

PRODUÇÃO TEXTUAL: REFLEXÕES E SUGESTÕES METODOLÓGICAS.

Muito se tem ouvido falar a respeito das dificuldades manifestadas pelos jovens no que tange à produção de textos consistentes, coerentes, enfim, "bons textos".

A experiência docente em disciplinas de redação no 3º grau possibilitou, no entanto, uma maior reflexão sobre o assunto. O encaminhamento de tal reflexão teve como ponto de partida duas constatações:

- 1) os textos produzidos pelo aluno de 3º, na maioria das vezes não contêm graves problemas de correção gramatical;
- 2) um mesmo aluno pode produzir, em ocasiões diversas, bons e maus textos.

Mais ainda, pode-se observar que, quando o aluno produz textos sobre uma temática de caráter universal e os trabalha subjetivamente, o resultado obtido é, quase sempre, satisfatório e, em alguns casos, surpreendentemente bom.

As dificuldades em produção textual aparecem, pois, como bem localizadas. Elas ocorrem em textos que devem trabalhar temas específicos e naqueles casos onde se exige uma adequação entre a temática, a intencionalidade e as condições de produção. Em ambas as situações, o resultado é, geralmente, um texto vazio, rico em lugares-comuns ou inapropriado. Há uma lacuna entre o pretendido enquanto objeto de comunicação e a expressão obtida.

Frente a tal constatação, cabe, inicialmente um ato de profissão de fé.

Em primeiro lugar, acredita-se que professor e alunos de produção textual não têm compromisso com ARTE, mas, sim, com competência comunicativa. A arte é o algo a mais, a "nhapa", privilégio de poucos. O importante neste caso é poder e saber usufruir das potencialidades da linguagem.

Quanto ao que dizer sobre determinado tema, tem-se uma posição bem definida. Não se nega a pobreza de senso crítico reinante na sociedade brasileira, conseqüência de uma estrutura política e social interessada na alienação do indivíduo. Seria

---

Prof. Adunta do Depto. de Letras Clássicas e Vernáculas do IL  
- UFRGS