

Educação matemática e linguística nos jornais pedagógicos para professores das escolas de imigração alemã do sul do Brasil¹

Gelsa Knijnik

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS,
Brasil

Maria Luísa Lenhard Bredemeier

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS,
Brasil

Fernanda Wanderer

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS,
Brasil

Abstract: The paper discusses issues concerning the educational field linked to German immigration to Southern Brazil that began in 1824. Specifically, it aims at analysing discourses on mathematics and linguistic education in schools that circulated in two pedagogical journals addressing teachers at German immigrants' schools of the southernmost state of Brazil, in the first third of the twentieth century. The first was published by the Catholic German-Brazilian Teachers' Association and the second by the Evangelic German-Brazilian Teachers' Association. Based on Foucaultian theorizations and late Wittgenstein ideas, the study shows that one of the statements presented in both discourses was related to the importance of using, in classroom, elements of non-school forms of life and that this statement interwove, in different ways, with statements that shaped the pedagogical discourse of that epoch.

Key-words: school mathematics education, school linguistic education, German immigration in Brazil, Foucault, Wittgenstein, pedagogical journal

Estos son los servicios que la historia puede prestar a la vida. Todo individuo, todo pueblo necesita, según sus objetivos, fuerzas y necesidades, un cierto conocimiento del pasado (...) Pero no como lo necesitaría un tropel de puros pensadores que no hacen más que asistir como espectadores a la vida, o individuos sedientos de saber, que solo con el saber se sienten satisfechos y para quienes el aumento de conocimientos es el objetivo en sí, sino, siempre y únicamente, con vistas a la vida y, por tanto, bajo el dominio y

¹ A pesquisa que originou o presente artigo foi realizada com o apoio da agência de fomento brasileira Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, mediante bolsa de produtividade em pesquisa destinada à primeira das autoras.

suprema dirección de la misma.(...) que el conocimiento del pasado sea deseado en toda época solamente para servir al futuro y al presente, no para debilitar el presente o para cortar las raíces de un futuro vigoroso (...). (Nietzsche, 2008: 49)

Introdução

Os processos migratórios na América Latina, que ocorreram a partir do início do século XIX, têm sido objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento, tais como a História (Klein, 1989; Blume/Witt, 2014), a Sociologia (Baeninger 2008; Brito, 2000), a Antropologia (Seyferth, 2011) e a Educação (Silva, 2004). O presente artigo se insere nesse conjunto de estudos, examinando questões do campo educacional vinculadas ao processo de imigração alemã, iniciado em 1824, no sul do Brasil. Mais especificamente, analisa dois periódicos pedagógicos endereçados aos professores das escolas das comunidades dos imigrantes alemães do estado mais ao sul do país (Rio Grande do Sul), que circularam no primeiro terço do século XX, e enfoca, em particular, questões ligadas à educação linguística e matemática.

Devido à intensificação dos movimentos migratórios que vêm ocorrendo na contemporaneidade, em distintas partes do mundo (Bade, 2007; Castels; Miller, 2009; Düvell, 2006), hoje ganham relevância estudos que tematizam a escolarização de crianças e jovens, filhos de imigrantes. Em efeito, essa intensificação acaba por povoar as escolas com crianças que, em geral, não se comunicam na língua do país. Como mostram, entre outros, Wenning (2013, 2011, 2010), Gogolin et al (2013) e Norton (2000), um imperativo pedagógico da contemporaneidade é que os filhos de imigrantes aprendam a ‘nova’ língua para poderem ter êxito em sua escolarização e, como consequência, terem facilitada sua inserção social, econômica e cultural.

Diante desse contexto, cabe questionar como a escola tem lidado com as tensões geradas pela necessidade de as crianças se apropriarem da língua do país e seus modos de se expressar na língua materna em outras formas de vida que não a escolar, em especial, em seu convívio familiar. Trata-se de um questionamento que assume diferentes conotações em função da posição sociocultural da família. Naquelas pertencentes a estratos de maior poder aquisitivo ou intelectual, adultos e crianças (desde muito pequenas) transitam por duas ou mais línguas, o que é estimulado e valorizado socialmente. No entanto, não é isso que ocorre, por exemplo, com os filhos dos imigrantes pobres, como os turcos que têm migrado para a Alemanha e os haitianos que têm emigrado para o Brasil.

No que diz respeito à situação no Brasil, documentos da OEA (Organização dos Estados Americanos) indicam que pouco é feito no sentido de acolher os imigrantes e suas famílias, também na esfera da educação linguística, não existindo sequer levantamentos confiáveis no que tange o número de migrantes (OAS, 2009). Se, por um lado, estudos como os de Abreu (2001) mostram as dificuldades que enfrentam crianças imigrantes na aprendizagem da matemática, quando ainda não se apropriaram da língua do país, por outro lado parece pertinente que nos questionemos se o preço a ser pago por essa apropriação é a desvalorização – e, como consequência, em longo prazo, o esquecimento – de sua língua materna como forma de comunicação. Bredemeier (2010, 2011), Breunig (2000), entre outros, têm mostrado que o desafio que está posto para a escola é ensinar as crianças imigrantes a jogarem os jogos de linguagem praticados em diferentes formas de vida (no caso, jogos praticados em seu país de origem e os praticados em seu país de chegada), aprendendo a identificar sua pertinência às formas de vida a que estão associados.

Trabalhos investigativos na região de colonização alemã do Rio Grande do Sul (Bredemeier, 2010; Junges, 2012; Wanderer, 2014) mostraram que, passados quase 200 anos, ainda hoje os jogos de linguagem dos ‘dialetos alemães’ são ali praticados. Assim, podemos dizer que, nessas específicas formas de vida, a apropriação da língua do país não implicou no desaparecimento dos jogos de linguagem do país de origem, com repercussões no âmbito da educação matemática escolar e da educação linguística escolar².

A discussão de questões como as acima formuladas, que tem mobilizado o pensamento educacional contemporâneo (Beiersdorf/Waiduschat, 2013; Wenning, 2010), aponta para a relevância do presente estudo. Isso porque, como discute Castel (2001: 69), ‘a importância que tem na atualidade [um]a questão é pois o que orienta a análise do passado. E este é um problema mais difícil, pois há assuntos que tiveram uma importância enorme no passado e que na atualidade já não são configurações problemáticas’. É ‘a realidade atual de uma questão a que força a reconstruir seu passado’ (ibidem: 69); é a importância atual da problemática da educação de crianças, jovens e adultos que chegam a nossas escolas devido a processos migratórios que se desenvolvem na América Latina que nos incitaram a investigar alguns aspectos do que se constituía como a educação escolar nas regiões de colonização alemã do estado mais ao sul do Brasil, no primeiro terço do século passado. Em síntese, com o apoio de teorizações foucaultianas e de ideias do período de maturidade de Ludwig Wittgenstein, este artigo tem como objetivo analisar os discursos da educação matemática escolar e da educação linguística escolar que circulavam em dois periódicos pedagógicos endereçados a docentes dessas escolas, no período focado.

Importante referir, também, mesmo que de modo breve, sobre alguns aspectos históricos relativos ao processo migratório que trouxe imigrantes de fala alemã ao sul do Brasil, cujo início ocorreu 1824 e teve características bastante peculiares. Diferentemente de processos ocorridos em outros países, os alemães que ali chegaram emigraram em virtude da grave situação econômica na Alemanha e de sucessivas colheitas malsucedidas, sendo que houve aqueles que vislumbraram a possibilidade de deixarem as prisões em que se encontravam e virem ao Brasil para, uma vez aqui radicados, lutarem junto ao exército brasileiro na defesa das fronteiras do sul (Cunha, 1995). Pode-se afirmar que, mesmo conformando um grupo heterogêneo, esses imigrantes eram, em sua maioria, pobres que significaram a vinda ao Brasil como a oportunidade de superarem a pobreza e ascenderem economicamente.

Desde a perspectiva do governo brasileiro, estudos têm mostrado que, além da intenção de apoiar a estruturação de uma classe média, composta por artesãos e pequenos agricultores, e de assegurar as fronteiras no sul do Império, havia também o interesse em

² A expressão *educação matemática escolar* é utilizada no sentido atribuído por Knijnik e Duarte (2010). As autoras, inspiradas no pensamento de Foucault e na obra de maturidade de Wittgenstein, consideram que os processos educativos relacionados a jogos de linguagem matemáticos não se restringem à forma de vida escolar, uma vez que ‘somos educados, isto é, submetidos a “mecanismos de sujeição” (Deacon; Parker, 2000: 97), subjetivados, através de jogos de linguagem matemáticos praticados também em outros espaços sociais’ (Knijnik; Duarte, 2010: 865). Assim, no exame dos jogos de linguagem matemáticos que circularam nos jornais, que se referem aos processos escolares, se utiliza a expressão *educação matemática escolar*. Estende-se esse entendimento à educação linguística, o que leva a utilizar, neste texto, a expressão ‘educação linguística escolar’, em consonância com as posições de linguistas como Britto (2009), que fazem uso dessa mesma nomenclatura. Também é importante destacar que, ao examinar a educação linguística escolar, foram enfocadas tanto a educação da língua do país como a do país de origem, isto é, o português e o alemão. A educação linguística escolar, no que diz respeito ao alemão, restringia-se ao alemão ‘culto’, uma vez que, como mais adiante será mostrado, as variações linguísticas, que eram (e ainda são) muitas vezes nomeadas por ‘dialetos’, eram posicionadas como o que Foucault (2007) nomeia por uma ‘exterioridade selvagem’.

favorecer o ‘branqueamento’ da população (Dreher, 1999). Embora questões ligadas à construção das primeiras casas e o início do trabalho na lavoura, na prestação de serviços e no artesanato, bem como no comércio seguramente tenham sido prioritárias nos primeiros anos, a estruturação de uma rede de ensino particular logo se colocou como tema central. São poucas as informações hoje disponíveis sobre a rede de ensino estabelecida nas colônias de imigração alemã entre 1824 e 1865. É conhecido que escolas foram fundadas pelos imigrantes assim que possível, e que, muitas vezes, aquele imigrante que não tinha condições físicas de trabalhar na lavoura assumia as funções de professor e pastor. Essas escolas ocuparam um lugar importante nas comunidades que se estabeleceram na região, uma vez que, no período subsequente à sua chegada, uma rede pública de ensino era quase inexistente. Com o passar dos anos, houve um rápido crescimento do número de escolas na região de imigração, com um aumento igualmente significativo de professores³.

No Brasil, na área da Educação, muitos são os estudos que examinam, desde diferentes perspectivas, processos de imigração no país ocorridos a partir do século XIX, em especial aqueles do estado mais ao sul do Brasil – Estado do Rio Grande do Sul, nas comunidades de imigrantes alemães e italianos (Kreutz, 1994, 1996, 2002, 2004; Luchese, 2007). No âmbito específico da educação linguística, encontram-se os estudos efetivados por Schneider (2007), Messa (2009), Breunig (2000) e Bredemeier (2010), antes referido; e no que diz respeito à educação matemática, destacam-se as pesquisas desenvolvidas por Gaertner (2004), Mauro (2005), Junges (2012) e Wanderer (2014). Este artigo amplia as discussões realizadas por Bredemeier (2010) e os dois últimos autores, acima mencionados.

Referencial teórico-metodológico e descrição do material de pesquisa

O referencial teórico-metodológico do estudo encontra-se, principalmente, no pensamento de Michel Foucault e Ludwig Wittgenstein, no que é conhecido como o período tardio de sua obra. Como mostram outros trabalhos (Knijnik, 2012; Knijnik, Wanderer, Giongo, Duarte, 2013), há consistência na articulação, em um mesmo estudo, de noções advindas desses dois intelectuais, uma vez que, mesmo que estejamos cientes de pertencerem a tradições filosóficas distintas, suas posições estão alinhadas à ‘virada linguística’, como discutido na obra de Gros e Davidson (2011), intitulada ‘*Foucault et Wittgenstein: de possibles rencontres*’.

Em ‘*A Arqueologia do Saber*’, marco importante do domínio arqueológico da obra de Foucault (2008), o filósofo discute as formas de trabalho e de análise da historiografia clássica em contraponto a uma historiografia contemporânea, à qual se dedica. Em sua introdução, é enfatizado que a historiografia contemporânea pontua novos elementos e salienta a valorização das rupturas, das interrupções e das transformações como centro das atenções dessa nova maneira de lidar, segundo ele, com os ‘mesmos problemas’. E esses problemas, para Foucault, se concentram na ‘crítica do documento’ (Foucault, 2008: 7), o que implica na busca de séries e regularidades nos textos examinados, considerando-os como monumentos.

Foucault remete ao vínculo entre a historiografia tradicional e a noção de um homem moderno único, estável e fixo, apontando para o abandono da busca pelas origens e pelas certezas como uma das características fundamentais da historiografia contemporânea. Em outro texto, mais precisamente na entrevista concedida por Foucault a Bellour, em 1967,

³ Como discutido por Paiva (1984), em 1875, havia cerca de 99 escolas particulares nas comunidades de colonização alemã; em 1900, passaram a ser 301, sendo 146 católicas e 155 evangélicas.

apresentada em *'Ditos e Escritos II'* (Foucault, 2005), o filósofo elucida suas ideias quanto ao 'fazer história', após o acirrado debate provocado por sua obra *'As palavras e as coisas'*. Criticando uma história escrita a partir de um olhar que se volta somente para as relações de causa e efeito e colocando no centro de sua atenção os discursos e os enunciados que os constituem, Foucault escreve: '(...) esforcei-me para descrever os enunciados, grupos inteiros de enunciados, fazendo surgir as relações de implicação, de oposição, de exclusão, que podem ligá-los novamente' (2005: 65-66).

As ideias tardias de Wittgenstein foram produtivas para que pudéssemos compreender a complexidade daquele mundo da imigração alemã do primeiro terço do século passado, no Rio Grande do Sul, e os processos de aprender e ensinar matemática, português e alemão em suas escolas. Em especial, nos servimos das noções de *formas de vida*, *jogos de linguagem* e *semelhança de família*, como formuladas pelo filósofo em sua obra *Investigações Filosóficas* (Wittgenstein, 2004). Seguindo Vilela (2007), Giongo (2008), Knijnik; Wanderer; Giongo; Duarte (2013), podemos afirmar, de modo breve (pois fugiria ao escopo deste trabalho o aprofundamento do pensamento Wittgensteiniano), que o filósofo austríaco, nessa obra, passa a considerar que não existe uma única linguagem, senão linguagens, no plural, identificando-as com uma variedade de *usos*, que se referem não só a contextos verbais: 'as significações surgem do uso das palavras, medidas por regras, a partir das nossas práticas sociais, dos nossos hábitos, na nossa forma de vida' (Condé, 2004: 52). Ao enfatizar a existência de uma multiplicidade de linguagens, Wittgenstein (2004) introduz a noção de *jogos de linguagem*: 'a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada' (19). Assim, processos como descrever objetos, relatar acontecimentos, construir hipóteses e analisá-las, contar histórias, resolver tarefas de cálculo aplicado, entre outros, são nomeados por Wittgenstein de jogos de linguagem, estando sua produção vinculada à forma de vida na qual têm *uso*. Desse modo, à noção de *uso* é atribuída uma dimensão social, 'uma instância a partir da qual significações são criadas (...) e os diversos jogos de linguagem são engendrados' (Condé, 2004: 48).

Ademais, o filósofo considerará que os jogos de linguagem mantêm entre si relações de aparência, isto é, têm como que um parentesco, o qual denomina por *semelhanças de família*. Cada um desses jogos teria sua especificidade, mas também guardaria, em diferentes graus, semelhança com outros jogos (quer seja entre os que se vinculam a uma mesma forma de vida ou entre os associados a outras formas de vida)⁴.

Em síntese, essas são as ferramentas teóricas com as quais operamos com o material de investigação reunido na pesquisa. Esse material é composto por dois periódicos pedagógicos que circularam entre os anos de 1900 e 1939, no Estado do Rio Grande do Sul. Ambos eram endereçados aos professores que lecionavam nas escolas da imigração alemã⁵.

⁴ Comentadores da obra de Wittgenstein, como Glock (1998) e Condé (2004), destacam que a expressão *forma de vida* enfatiza o entrelaçamento entre cultura, visão de mundo e a linguagem (Glock, 1998: 173). Ao longo de sua obra, Wittgenstein também se refere a *formas de vida*, no plural, uma vez que, 'assim como há inúmeros jogos de linguagem, há também incontáveis formas de vida' (Glock, 1998: 174). Seguindo esse entendimento, neste artigo utilizamos a expressão *formas de vida* da região de imigração alemã do Rio Grande do Sul, porque estamos assumindo que não houve uma única forma de vida da imigração alemã, mas 'critérios que podem permitir o estabelecimento de certas conexões entre formas de vida diferentes' (Condé, 2004: 55), como a língua, religião, costumes, hábitos etc. De modo análogo, usamos a expressão 'formas de vida escolares', também no plural, por considerarmos que a instituição escolar, mesmo que mantenha muitas de suas características em diferentes formas de vida, ganha peculiaridades, dependendo das formas de vida nas quais está inserida.

⁵ Acompanhando autores como Dreher (1987), Arendt (2005) e Beiersdorf e Waiduschat (2013), salientamos que havia diferenças entre as formas de vida católica e evangélica nas regiões de imigração alemã no Rio

O periódico publicado pela Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul foi o *Mitteilungen des Katholischen Lehrer und Erziehungsvereins in Rio Grande do Sul* [Comunicações da Associação de Professores e Educadores Católicos no Rio Grande do Sul]. A partir de 1907, o título passou a ser *Lehrerzeitung - Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrvereins in Rio Grande do Sul*, [Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul], que neste artigo será denominado JAC.

Esse periódico circulou de 1900 a 1939, tendo sua publicação interrompida entre novembro de 1917 e janeiro de 1920, em consequência da Primeira Guerra Mundial (Kreutz, 1994). No editorial do primeiro número, está expresso que o propósito do jornal é apoiar o professor no exercício de sua profissão, em suas atividades de formação e aperfeiçoamento, seguindo os princípios católicos.

O segundo periódico analisado é o *Jornal Geral do Professor para o Rio Grande do Sul - Folha da Associação de Professores Alemães Evangélicos no Rio Grande do Sul*, aqui denominado de JAE, editado pela Associação de Professores Alemães Evangélicos no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1902 e 1938. Seus propósitos consistiam em: servir como um instrumento para alcançar o desenvolvimento e a formação dos professores, o envio de professores com boa formação àquelas escolas que pudessem oferecer condições de trabalho adequadas e a discussão e a preparação de material didático apropriado.

Os dois jornais foram publicados em língua alemã, utilizada naquelas escolas da imigração, na época, e impressos em letras góticas. Assim, foi necessário que os artigos que constituem o material de pesquisa passassem por duas etapas de transformação: uma primeira, de transcrição ao alfabeto latino, e uma segunda, de tradução do alemão ao português.

Na busca de estabelecer uma coerência com o referencial teórico do estudo, a estratégia analítica posta em ação orientou-se pela análise do discurso, em uma perspectiva foucaultiana. Como já tem sido recorrentemente citado em pesquisas da área da Educação, nas obras *'Arqueologia do Saber'* (Foucault, 2008) e *'Ordem do Discurso'* (Foucault, 2007), centralmente, o filósofo desenvolve sua compreensão sobre o discurso, afirmando que ele pode ser compreendido como 'práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam' (Foucault, 2008: 55), afastando-se do entendimento de que seria 'um puro e simples entrecruzamento de coisas e palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras' (ibidem: 54). Seguindo o filósofo, ao examinarmos as enunciações sobre a educação matemática escolar e a educação linguística escolar que circulavam nos Jornais, buscamos por aquilo que dizem e pelas regras que os geram, não nos prendendo aos significados dos signos que os compõem.

Nessa análise, é importante considerar, ainda, que o discurso não é uma instância isolada, mas que 'se apóia em um mesmo sistema de formação' (ibidem: 122). Assim, seguindo o filósofo, se pode falar em discurso clínico, discurso econômico, discurso psiquiátrico, discurso pedagógico, discurso da educação matemática escolar, discurso da educação linguística escolar, entre outros, que mantêm entre si entrelaçamentos. Seguindo os autores acima citados, neste artigo há o interesse em examinar os discursos da educação

Grande do Sul. Em trabalhos anteriores (Bredemeier, 2010, 2011), foram analisadas essas diferenças que, por exemplo, diziam respeito a questões diretamente vinculadas às práticas religiosas, que tinham centralidade na educação infantil daquele período, tanto nas comunidades de descendentes de alemães católicos como nas de evangélicos. No que diz respeito especificamente à educação matemática e à educação linguística, os estudos acima mencionados apontaram que havia convergência quanto às orientações pedagógicas expressas nos dois jornais. Isso nos levou a concluir que poderíamos utilizar os excertos de ambos periódicos, simultaneamente.

matemática escolar e da educação linguística escolar em seus entrelaçamentos com outros, como o discurso pedagógico (que abrange, por exemplo, questões para além dessas áreas de conhecimento), buscando identificar os enunciados que os constituem.

Foucault, em sua obra, apresenta algumas compreensões sobre enunciado: uma 'função de existência' dos signos (Foucault, 2008: 99); um acontecimento 'aberto à repetição, à transformação, à reativação' que se vincula 'não apenas a situações que o provoquem, e a conseqüências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem' (2008: 32). Mediante a análise dos jornais, fomos levadas a identificar entrelaçamentos entre enunciados, que são examinados na próxima seção.

Resultados

Apresentamos, nesta seção, os resultados obtidos a partir do exercício analítico realizado sobre o material de pesquisa. Esse exercício mostrou que um dos enunciados que instituíam o discurso pedagógico nas formas de vida da imigração alemã no RS, no período estudado, é aquele que diz: 'É importante utilizar, nas aulas, elementos das formas de vida não-escolares'. Nos jornais, são encontradas evidências de que diferentes áreas do conhecimento destacavam essa relevância:

Eu gostaria de encontrar um livro apropriado à nossa realidade para o ensino de português. (JAC, jan-fev. 1920: 6)

No ensino das Ciências Naturais, deve-se usar plantas e animais com as quais a criança tem contato diário. (JAC, mai. 1935: 1)

No primeiro ano em que há predomínio de um dialeto, o professor deve usá-lo. Não há recurso didático que o leve tão longe como o uso da língua que a criança compreende e na qual sabe se expressar. (JAE, mar-abr. 1937: 5)

Devemos compreender o vocabulário da criança (...) seu modo de falar. [É importante] sempre ater-se ao modo de ver da criança. (JAE, mar-abr. 1937: 7)

Calculamos a produção dos colonos, contamos os imigrantes e seus pertences, os navios no porto, na estação da estrada de ferro, carregar e descarregar dos vagões de carga. Sempre fazíamos contas interessantes, também no âmbito da aritmética. (JAE, jun. 1937: 10)

É notável que o autor [de um livro didático da área da Matemática] use para o trabalho objetos do ambiente da criança. É por isso (...) que o aluno chega facilmente a compreender e a dominar as operações da vida cotidiana. (JAC, mai. 1935: 11)

Recorrências como as acima indicadas permitem considerar que o enunciado: 'É importante utilizar nas aulas elementos das formas de vida não-escolares' foi se instituindo no discurso pedagógico da época, e, em sua dispersão, se entrelaçava com outros, que o potencializam. Assim, no exercício analítico empreendido sobre o material pesquisa, foi analisado como, em sua dispersão, o enunciado aqui examinado se entrelaçava com outros

que constituíam o discurso da educação matemática escolar e o da educação linguística escolar, no período estudado.

No campo da educação linguística escolar relativa à língua do país, a saber, o português, recorrentemente foram encontrados excertos que indicavam uma ênfase em usar exemplos das formas de vida não-escolares para que os alunos aprendessem o vocabulário e a linguagem utilizada no dia a dia da época, com o argumento de que isso favoreceria suas relações com o mundo comercial e político do país. Como expresso nos excertos abaixo:

Precisamos de um livro que se disponha a, nada mais, nada menos, ensinar crianças de onze a doze anos, por um período de dois anos, no que se refere ao vocabulário, à linguagem do dia a dia de uma pessoa comum. Além disso, se deveria ensinar o necessário para o comércio e o trato com o governo. (JAC, jan-fev. 1920: 6)

Aqui no Brasil encontra-se a pátria das crianças (...) E elas não devem aprender a língua do país? Como elas deverão sobreviver no contato com os órgãos públicos, com a Justiça, no serviço militar sem a língua do país? (JAC, jul. 1934: 2)

Reconheço que o conhecimento do português, ou seja, da língua do país, é de grande uso, já pelo motivo de que, sem o conhecimento da mesma, não se pode ter outro papel político que o de pagador de impostos. (JAC, jan. 1910: 9)

Se a língua do país não tem a mesma importância para todos e mesmo se algum dos nossos cidadãos de fala alemã foi enterrado sem compreender sequer dez palavras em português, o conhecimento dessa é de valia para vários e, para muitos, que têm contato freqüente com lusobrasileiros, até mesmo indispensável. (JAC, fev. 1913: 9)

No que diz respeito à língua do país, as escolas comunitárias católicas nunca deixaram de reconhecer que essa merece a devida atenção. A possibilidade do contato diário com a população lusobrasileira, o comércio e o contato crescentes, a contínua ocupação do território, o contato necessário com as repartições públicas, motivos econômicos, políticos e sociais exigem o conhecimento da língua do país. (JAC, mai. 1928: 6)

O exercício analítico mostrou, assim, que o enunciado: 'É importante usar, nas aulas, elementos das formas de vida não escolares' estava presente no discurso da educação linguística escolar, quando se tratava da língua 'da pátria das crianças'. Mais ainda, podemos dizer que esse enunciado se entrelaçava, mais intensamente, com o que afirma: 'Um dos objetivos da escola é propiciar uma aprendizagem que favoreça a inserção dos alunos no mundo social da época'. Essa inserção era necessária por 'motivos econômicos, políticos e sociais', abrangendo, por exemplo, contatos 'diário[s] com a população luso-brasileira' e com 'órgãos públicos', o 'serviço militar' e 'repartições públicas', uma vez que 'sem o conhecimento da [língua do país], não se pode ter outro papel político que o de pagador de impostos'.

No que se refere ao discurso da educação matemática escolar, concluímos que havia uma correlação entre o enunciado que diz da importância de trabalhar, nas aulas, com elementos das formas de vida não-escolares com aquele que menciona que a matemática do cotidiano deve ser utilizada, pedagogicamente, como ponto de partida para o ensino da

matemática. Os excertos dos jornais, a seguir apresentados, mostram as enunciações relativas a esse último enunciado:

Por exemplo, o número nove. O professor deve mostrar nove objetos (lápis, quadrados, livros, etc.). (...). Através de exercícios claros e graduais, com dificuldades crescentes, o aluno será introduzido ao reino da aritmética. (JAC, mai. 1935: 1)

Calculamos a produção dos colonos, contamos os imigrantes e seus pertences, os navios no porto, na estação da estrada de ferro (...) Mas é preciso saber onde se quer chegar. E uma aula de aritmética deve ser uma aula de aritmética e não uma aula de história. (JAE, jun. 1937: 10)

Os deveres de casa partiram das historietas para se tornarem puros exercícios numéricos. Mas eu continuava a pedir a solução de um exercício com historieta, pois era importante para a expressão escrita e valioso para o desenvolvimento do pensamento lógico. (JAE, jun. 1937: 10)

Mas, o que se pode fazer com um metro, que será usado mais tarde na aritmética e na vida, se não soubermos e nem imaginarmos o comprimento de um metro? (JAE, jun. 1937: 10)

A fita métrica encontra-se em todas as casas da colônia. (...) Os meninos gostam de lidar com serrote e plaina. A estes pequenos operários dá-se a incumbência de fabricar bastões de um metro de cabos de vassoura ou ripas, e trazê-los à escola. (JAE, set. 1934: 5)

O exame dos Jornais nos mostrou que, na área da Matemática, o trabalho pedagógico a ser posto em ação nas escolas devia tomar como foco central o ensino dos jogos de linguagem da matemática escolar. São esses jogos que acabavam sendo considerados como mais relevantes. Aos professores era indicado que usassem, em suas aulas, elementos das formas de vida não-escolares, como a produção dos colonos, o número de imigrantes e seus pertences, a quantidade de navios no porto e instrumentos para medir, como bastões, que poderiam ser construídos pelos próprios alunos em suas casas, fazendo uso de serrotes e plaina. Mas, concomitantemente, é expresso que esses elementos seriam utilizados apenas como ‘ponto de partida’ para a aprendizagem dos jogos de linguagem da matemática escolar: os objetos usados para a contagem ou a construção do metro serviriam para o aluno ser introduzido no ‘reino da aritmética’. E a análise do número de imigrantes ou de situações vivenciadas nas colônias (como navegação e produção) seriam ‘valiosas’ para o ‘desenvolvimento do pensamento lógico’.

Desse modo, somos levadas a pensar que a correlação entre o enunciado do discurso pedagógico e aquele do discurso da educação matemática escolar se reforçavam mutuamente, potencializando seus efeitos de verdade. Como discutido em outros estudos (Knijnik; Wanderer, 2013; Knijnik, 2003), o uso da expressão ‘ponto de partida’ aponta para uma hierarquização entre os saberes matemáticos escolares e os não escolares. Com isso, se institui uma escala de valores, que posiciona a matemática ensinada na escola como hierarquicamente superior, aquela que parte de outros saberes (os que circulam nas formas de vida cotidianas) como ponto de apoio para a aprendizagem do aluno que seria, então, ‘introduzido no reino da aritmética’ – um ‘reino’ marcado pela abstração.

Um aspecto interessante a ser destacado diz respeito a que a matemática escolar deveria propiciar que o aluno se apropriasse 'do pensamento lógico'. Haveria um único pensamento lógico, esse que é antecedido do pronome definido *o*. Somos levadas a pensar que estamos diante de uma operação que toma a lógica da matemática acadêmica (com seu rigor dedutivo, seu formalismo e abstração) como a lógica que, por sua potência, abarcaria todos os demais modos de pensar logicamente, isto é, 'pensamento lógico' estaria identificado com 'pensamento lógico da matemática', uma identificação que remete às ideias apresentadas por Wittgenstein no 'Tractatus Logico-Philosophicus' (Wittgenstein, 1968). No entanto, se acompanhamos as posições do filósofo no que é denominada 'sua obra de maturidade' (cuja obra principal é 'Investigações Filosóficas'), não faria sentido algum realizar essa operação identificatória: os jogos de linguagem das diferentes formas de vida são regidos por regras associadas a específicas racionalidades, a peculiares lógicas.

É possível dizer, portanto, que as orientações dadas aos professores da época instituíam uma hierarquização dos saberes matemáticos, sendo os das formas de vida não-escolares posicionados em um nível inferior, quando comparados àqueles das formas de vida escolares, ou seja, a 'aritmética' e 'o pensamento lógico'. Essa classificação pode ser pensada no sentido atribuído por Foucault (1999) à hierarquização dos saberes, ocorrida quando da constituição da ciência moderna, no Iluminismo. Para o filósofo, a organização dos saberes que passaram a compor a ciência emerge a partir de quatro procedimentos: desqualificação, normalização, classificação e centralização. O primeiro é a eliminação dos saberes considerados inúteis ou insignificantes; o segundo é o processo de normalização operado entre os saberes para ajustá-los uns aos outros a fim de torná-los intercambiáveis; o terceiro é a classificação hierárquica, que permite distribuir os conhecimentos em escalas do mais simples ao complexo (ou do específico ao geral); e, por último, a centralização piramidal, que possibilita a seleção dos conteúdos que passarão a constituir a ciência.

A análise dos jornais evidenciou que não só na área da educação matemática, mas também na educação linguística escolar, ocorria esse processo de classificação e hierarquização entre os saberes:

Nós queremos uma língua alemã correta e bonita, para os teuto-brasileiros, para que não precisem usar outra língua, para que lhes seja mais cômoda e frequente. (...) Quantas vezes corrigimos o erro, durante a aula, novamente e novamente? (...) É a influência da casa paterna, da rua, contra as quais a melhor aula é impotente. (JAE, mar-abr. 1937: 7)

No primeiro ano, em que há predomínio de um dialeto, o professor deve usá-lo. Não há recurso didático que o leve tão longe como o uso da língua que a criança compreende e na qual sabe se expressar. Só na linguagem familiar a criança pode abrir seu coração e aproximar-se das pessoas. Se exigirmos logo tudo em alemão clássico teríamos que introduzir verdadeiros exercícios de fala e soletrar penosamente com a criança. Mas, se usarmos o fundamento, e amarrarmos nele, chegaremos ao alemão clássico, sem hesitações. (JAE, set. 1937: 5)

O professor deve evitar usar o dialeto na escola. Não devemos esquecer que todas as aulas, de religião a história, deixam profundas marcas na língua e na forma de expressão do aluno. Todas as aulas dadas em língua alemã devem ser ao mesmo tempo, ensino de língua alemã. O professor deve ficar atento, para que as crianças formem frases completas e usem expressões corretas. (JAC, abr. 1936: 4)

Esses excertos mostram que havia a orientação de que ‘em todas as aulas’ do currículo escolar era importante que o professor ‘us[asse] uma linguagem adequada’, orientasse as crianças para formarem ‘frases completas’ e usarem ‘expressões corretas’. Isso porque havia o desejo de ‘uma língua alemã correta e bonita para os teuto-brasileiros’, o que pode ser pensado como uma indicação de que o alemão culto era considerado hierarquicamente superior ao dialeto com que os alunos se comunicavam em seus dia a dia, em suas famílias. Esse era posicionado como um saber subjugado, a ser ‘evitado’. Mais ainda, os alunos cometiam ‘erros difíceis de corrigir, devido à influência da casa paterna, da rua, contra as quais a melhor aula é impotente’.

Um aspecto interessante de ser examinado é o sentido atribuído ao que, neste texto, estamos nomeando por ‘formas de vida não escolares’. Constantamos que, recorrentemente, o enunciado: ‘É importante utilizar, nas aulas, elementos das formas de vida não escolares’ muitas vezes se expressava, nos jornais, de um modo bastante peculiar: as formas de vida não-escolares, mesmo que fossem mencionadas como ‘do cotidiano das crianças’, tinham como referência não só o que era vivenciado, naquele período, nas regiões de imigração do Rio Grande do Sul, como também o que fora vivido, por seus antecessores, no país de origem. Os exertos abaixo apontam nessa direção:

O germano Ingo vai caçar e atira: três Ursos, quatro Lobos, seis Ure (?). (treze animais selvagens) (JAE, jun. 1937: 7)

O famoso poeta alemão, Schiller, nasceu em 10 de novembro de 1759 e faleceu em 9 de maio de 1805. Quantos anos ele completaria? (JAC, nov. 1900: 45)

O imperador alemão Guilherme I nasceu em 22 de março de 1797 e faleceu em 9 de março de 1888. Quantos anos ele tinha? (JAC, nov. 1900: 45)

O vizinho Meyer tem somente 300 Marcos. Respondam: Weinmann tem 700 Marcos a mais do que Meyer. Aqui eu acentuo bem o mais que, muitas vezes empregado erroneamente. (JAE, jun. 1937: 10)

Quando nos perguntamos sobre os sentidos que poderiam ser atribuídos às referências feitas aos ursos, lobos e ‘ure’; aos poetas e à moeda de seu ‘país de origem’ – o que, como mostramos a seguir, também era recorrente no âmbito da educação linguística escolar – fomos conduzidos a pensar que, na ordem do discurso pedagógico então vigente, caberia à escola também cultivar os modos de vida, a literatura e até mesmo o conhecimento dos ‘animais selvagens’ que os imigrantes haviam deixado ‘para trás’.

(...) No dia 14 de Março, o alunos assistiram os filmes: ‘Alemanha, acorda’ e ‘1º de Maio’. Os dois filmes se constituíram num acontecimento inesquecível e uma experiência profunda, oportunizando aos alunos *lições sobre a História Contemporânea da Alemanha*. No dia 14 de Maio, visitamos a exposição do ‘Trabalho Alemão’ em São Leopoldo, que ofereceu à juventude de origem alemã uma ideia muito rica das realizações dos teuto-brasileiros. Com grande interesse eles observaram a rica exposição do trabalho e do esforço alemães. (JAC, jan-fev. 1935: 2)

O ditado: cada aula, uma aula de linguagem, vale mais aqui do que na pátria de origem. Os colegas alemães [docentes que vieram com a missão de serem professores nas escolas de colonização alemã] não precisam se preocupar com a conservação da língua materna. No entanto, aqui é o nosso primeiro mandamento, *conservar esta herança* (JAE, mar-abr. 1937: 7)

Graças a Deus, a maioria dos professores rurais têm consciência de sua importante missão de ensinar e enobrecer a língua alemã. Se, raramente, defendem outra opinião, essa não corresponde aos melhores professores. Para o educador honesto da escola rural, a exigência e a conservação da língua materna devem ser um mandamento sagrado. (JAE, abr. 1936: 4)

Desperta-se respeito, consideração e orgulho do ‘pequeno’ trabalho no campo e dos nossos imigrantes. É com satisfação que o menino da cidade reconhece ser descendente destes imigrantes e orgulha-se disso. Este caminho pelo germanismo se aprofunda ao lermos e estudarmos a poesia de Maria Kahle: ‘Colonização alemã no Brasil’ foi possível compreender *a poesia eleva a pátria de origem sobre todos os países*. (JAE, jun. 1937: 10)

Os excertos acima indicam que a referência ao ‘país de origem’, em diferentes áreas do currículo escolar, estava presente tanto em edições dos JAE como nas dos JAC. Essa constatação está em consonância com a discussão sobre germanidade, escola e docência empreendida, entre outros, por Kreutz (1994) e Rambo (1996), no âmbito da Associação de Professores Alemães Católicos do RS, e Arendt (2005), no que se refere aos jornais da Associação de Professores Alemães Evangélicos no RS. Os autores argumentam que nos jornais de ambas as associações estavam presentes orientações pedagógicas cujo intuito era destacar a necessidade de a escola ser por excelência o espaço no qual deveria ser fomentada a germanidade entre as comunidades de descendentes alemães no Estado, de modo que fosse preservada uma ‘identidade alemã’, a germanidade/Deutschtum/Volkstum (Arendt, 2005: 149). Quando do recrudescimento, no Brasil, do nacionalismo, que culminou com a efetivação dos decretos da Campanha de Nacionalização (1937-1945), os jornais ‘realizar[am] um movimento de defesa e de negociação da identidade de suas escolas, buscando mantê-las como disseminadoras do projeto germanista’ (Arendt, 2005: 157)⁶. A germanidade era compreendida ‘como uma tarefa permanente, uma obrigação implacável, um compromisso absoluto, um objetivo arrebatador, um modelo de vida, uma alta função confiada a nosso povo, e somente a ele (...)’ (JAE, out-nov. 1937: 2).

Palavras finais

O exercício analítico realizado com base nos dois períodos pedagógicos endereçados aos professores das escolas de imigração alemã do Rio Grande do Sul, no primeiro terço do século passado, mostrou que um dos enunciados presentes nos discursos da educação matemática e da educação linguística dizia respeito à importância de serem usados, na escola, elementos das formas de vida não-escolares. No entanto, argumentamos que, no que diz respeito à educação matemática, esse enunciado se entrelaçava com aquele que diz

⁶ Como discute Arendt (2005: 157), gradativamente, esse projeto foi se vinculando às ideias ‘em voga na Alemanha do Terceiro Reich’.

de 'tomar a realidade como ponto de partida', enquanto na educação linguística o entrelaçamento se dava com 'a escola ensinar para a vida', dois diferentes enunciados do discurso pedagógico daquela época, nas formas de vida estudadas.

A discussão empreendida neste estudo fez emergir questões que remetem àquelas que circulam, contemporaneamente, no campo de estudos da Educação Linguística (Coracini, 2003; Schneider, 2009; Zilles; King, 2005) e da Educação Matemática (Knijnik; Duarte, 2010). Em especial, as questões ligadas aos processos de ensinar e aprender para filhos de migrantes, que, de diferentes modos, têm se movimentado entre países de distintos continentes, em especial na América Latina, e mesmo dentro de um dos países que a integram. É justamente isso que dá relevância a estudos que investigam os processos migratórios do tempo passado, como o aqui apresentado. Acompanhando as palavras de Nietzsche, que iniciam este texto, buscou-se produzir 'um certo conhecimento do passado' sobre a educação linguística e matemática das escolas alemãs do sul do Brasil, no primeiro terço do século XX, com o intuito 'de servir ao futuro e ao presente'.

Referências

- Abreu, G. (2001) 'School Numeracy in Relation to Home Cultures', in M. Askew & M. Brown (eds.) *Numeracy: Teaching and Learning Primary Numeracy: Policy, Practice and Effectiveness*. Bera: Research Review Series, 39-44.
- Arendt, I. (2005) *Representações de germanidade, escola e professor no Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul [Jornal geral para o professor no Rio Grande do Sul]*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Bredemeier, M. L. L. (2010) *O português como segunda língua nas escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul: um estudo do Jornal da associação de professores teuto-brasileiros católicos do Rio Grande do Sul, (1900-1939)*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Bredemeier, M. L. L. (2011) 'O ensinar e o aprender português nas escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul'. *Calidoscópico* 9(1): 67-78.
- Bade, K. (2007) *Leviten lesen: Migration und Integration in Deutschland*. Göttingen: V & R Unipress.
- Baeninger, R. (2008) *Rotatividade migratória: um novo olhar para as migrações no século XXI* [documento WWW]. URL http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2008/docsPDF/ABEP2008_1254.pdf [acesso em 02 março 2016].
- Beiersdorf, C. & Waiduschadt, P. (2013) 'Arroio do Padre/RS e sua identidade luterana: práticas de educação e cultura de uma comunidade (1950-1960)'. *Revista Latino-Americana de História* 2(7): 421-437.
- Blume, W. & Witt, M. (2014) 'Organização social e mobilidade espacial: estudo sobre imigrantes alemães e descendentes no Brasil e Argentina'. *Ágora* 15(1): 97-111.
- Breunig, C. (2000) 'Eu tenho que falar alemão, senão eles choram! Bilinguismo como pedagogia culturalmente sensível'. *Calidoscópico* 5(1): 31-44.
- Brito, F. (2000) *Brasil, final de século: a transição para um novo padrão migratório?* [documento WWW]. URL

- <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2000/Todos/Brasil,%20Final%20de%20S%C3%A9culo%20-%20A%20Transi%C3%A7%C3%A3o%20Para%20Um....pdf> [acesso em 02 março 2016].
- Britto, L. (2009) 'Educação linguística escolar: para além das obviedades', in P. Saleh (ed.) *Estudos da linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis*. Editora UEPG: Ponta Grossa, 15-30.
- Castel, R. (2001) *Presente y genealogía del presente. Pensar el cambio de una forma no evolucionista* [documento WWW]. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=121874> [acesso em 23 agosto 2014].
- Castells, S. & Miller, M. (2009) *The Age of Migration*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Condé, M. (2004) *As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna*. Belo Horizonte: Argumentum.
- Coracini, M. (2003) 'Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade', in M. Coracini (ed.) *Identidade & discurso*. Chapecó: Argos Editora Universitária, 55-63.
- Cunha, J. (1995) *Rio Grande do Sul und die deutsche Kolonisation*. Santa Cruz do Sul: Léo Quatke.
- Dreher, M. (1987) *Igreja e germanidade: estudo crítico da igreja evangélica de confissão luterana no Brasil*. São Leopoldo: Sinodal.
- Dreher, M. (1999) 'O desenvolvimento econômico do Vale do Rio dos Sinos'. *Estudos Leopoldenses -série história* 3(2): 49-70.
- Düvell, F. (2006) *Europäische und internationale Migration*. Münster: LIT Verlag.
- Foucault, M. (1999) *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2005) *Ditos e escritos II*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2007) *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (2008) *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Gaertner, R. (2004) *A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- Giongo, I. (2008) *Disciplinamento dos corpos e dos saberes: um estudo sobre a educação matemática da Escola estadual técnica agrícola Guaporé*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Glock, H. (1998) *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Gogolin, I. et al. (2013) 'Sprabilon: Sprachentwicklung bilingualer Kinder in longitudinaler Perspektive', in A. Redder & S. Weinert (eds.) *Sprachförderung und Sprachdiagnostik: interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann, 37-56.
- Gros, F. & Davidson, A. (2011) *Foucault, Wittgenstein: de possibles rancontres*. Paris: Kimé.
- Junges, D. (2012) *Família, escola e educação matemática: um estudo em localidade de colonização alemã do Vale do Rio dos Sinos – RS*. Dissertação não publicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Klein, H. (1989) 'A integração dos imigrantes italianos no Brasil, na Argentina e nos Estados Unidos'. *Novos Estudos CEBRAP* 25: 95-117.
- Knijnik, G. (2003) 'Currículo, etnomatemática e educação popular: um estudo em um assentamento sem terra'. *Currículo sem Fronteiras* 3(1): 96-110.
- Knijnik, G. (2012) 'Differentially Positioned Language Games: Ethnomathematics from a Philosophical Perspective'. *Educational Studies in Mathematics* 80(1-2): 87-100.
- Knijnik, G. & Duarte, C. (2010) 'Entrelaçamentos e dispersões de enunciados no discurso da educação matemática escolar: um estudo sobre a importância de trazer a realidade do

- aluno para as aulas de matemática'. *Bolema. Boletim de Educação Matemática* 23(37): 863-886.
- Knijnik, G.; Wanderer, F.; Giongo, I. & Duarte, C. (2013) *Etnomatemática em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Knijnik, G. & Wanderer, F. (2013) 'Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e educação matemática'. *Educação e Pesquisa* 39(1): 211-225.
- Kreutz, L. (1994) *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Kreutz, L. (1996) 'Muito empenho pelas escolas', in L. Fischer & R. Gertz (eds.) *Nós, os teuto-gaúchos*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Kreutz, L. (2004) *Professor paroquial. Magistério e imigração alemã*. Pelotas: Seiva.
- Kreutz, L. (2002) 'Impressos pedagógicos, afirmação do projeto republicano e contraposições (1870-1920)'. *ASPHE/FaE/UFPEL* 11(97): 97-116.
- Lucchese, T. (2007) *O processo escolar entre imigrantes da região colonial italiana do RS – 1875 a 1930*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Mauro, S. (2005) *Uma história da matemática escolar desenvolvida por comunidades de origem alemã no Rio Grande do Sul no final do século XIX e início do século XX*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- Messa, R. (2009) *O papel do dialeto no aprendizado do alemão padrão*. Dissertação não publicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Nietzsche, F. (2008) *Da utilidade e do inconveniente da história para a vida*. São Paulo: Editora Escala.
- Norton, B. (2000) *Identity and language learning: Social Processes and Educational Practice*. Harlow: Pearson Education.
- OAS (2009) *Mapping of Public Policy for the 'Education of Migrant Children and Youth'* [documento WWW]. URL <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=H00RnAXttIY%3D&tabid=1232> [acesso em 23 agosto 2014].
- Paiva, C. (1984) *Die deutschsprachigen Schulen in Rio Grande do Sul und die Nationalisierungspolitik*. Tese de doutoramento não publicada, Universität Hamburg, Hamburg.
- Rambo, A. (1996) *A escola comunitária teuto-brasileira católica: a associação de professores e a escola normal*. São Leopoldo: Unisinos.
- Schneider, M. (2007) *Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão-português do Rio Grande do Sul*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Schneider, M. (2009) 'Variação e discriminação linguística no ensino e aprendizagem de línguas em comunidades bilíngues'. *Calidoscópico* 7(1): 79-85.
- Seyferth, G. (2011) 'O colono múltiplo: transformações sociais e (re)significações da identidade camponesa'. *Raízes - Revista de Ciências Sociais e Econômicas* 31(1): 10-24.
- Silva, G. (2004) 'Sociedade multicultural: educação, identidade(s) e cultura(s)'. *Educação* 27(3): 283-302.
- Vilela, D. (2007) *Matemáticas nos usos e jogo de linguagem: ampliando concepções na Educação Matemática*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

- Wanderer, F. (2014) *Educação matemática, jogos de linguagem e regulação*. São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Wenning, N. (2010) 'Interkulturelle Pädagogik – ein Spielball sich verändernder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen?'. *Erwägen Wissen Ethik* 21(2): 215-217.
- Wenning, N. (2011) 'Modelle zur Beschreibung der Migration', in A. Kreuz, W. Korby, N. Ruhren (ed.) *TERRA Geographie für Rheinland-Pfalz. Ausgabe für Gymnasien und Gesamtschule. Schülerbuch*. Oberstufe. Klett: Stuttgart, 219-222.
- Wenning, N. (2013) 'Die Rede von der Heterogenität – Mode oder Symptom?', in J. Budde (ed.) *Unscharfe Einsätze: (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Springer VS: Wiesbaden, 127-150.
- Wittgenstein, L. (1968) *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: Nacional.
- Wittgenstein, L. (2004) *Investigações filosóficas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.
- Zilles, A. & King, K. (2005) 'Self-presentation in Sociolinguistic Interviews: Identities and Language Variation in Panambi, Brazil'. *Journal of Sociolinguistics* 9(1): 74-94.