



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Cartilhas em língua alemã produzidas pelos
sínodos luteranos no Rio Grande do Sul: usos
e memórias (1923-1945)



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ELIAS KRUGER ALBRECHT

Profª Orientadora:
Patrícia Weiduschadt

PELOTAS, FEVEREIRO DE 2019

Elias Kruger Albrecht

Cartilhas em língua alemã produzidas pelos sínodos luteranos no Rio Grande do Sul: usos e memórias (1923-1945)

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área do conhecimento: História da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Weiduschadt

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

A338 Albrecht, Elias Kruger

Cartilhas em língua alemã produzidas pelos Sínodos Luteranos no Rio Grande do Sul : usos e memórias (1923-1945) / Elias Kruger Albrecht ; Patrícia Weiduschadt, orientadora. — Pelotas, 2019.

224 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Igrejas luteranas. 2. Editoras sinodais. 3. Escolas sinodais. 4. Cartilhas em língua alemã. 5. Memórias escolares. I. Weiduschadt, Patrícia, orient. II. Título.

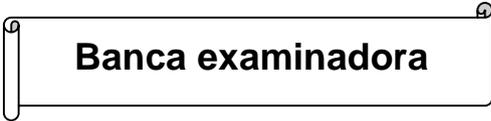
CDD : 377.1

Elias Kruger Albrecht

Cartilhas em língua alemã produzidas pelos sínodos luteranos no Rio Grande do Sul: usos e memórias (1923-1945)

Dissertação aprovada, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 26 de fevereiro de 2019



Banca examinadora

Prof.^a Dr.^a Patrícia Weiduschadt (Orientadora) - Universidade Federal de Pelotas – UFPel

Prof. Dr. Elomar Antônio Callegaro Tambara - Universidade Federal de Pelotas – UFPel

Prof. Dr. Eduardo Arriada - Universidade Federal de Pelotas – UFPel

Prof.^a Dr.^a Lisiane Sias Manke - Universidade Federal de Pelotas – UFPel

Prof. Dr. José Edimar de Souza- Universidade de Caxias do Sul - UCS

Dedico esta dissertação à minha família, aos meus amigos e, em especial, a Prof.^a Dr.^a Lisiane Sias Manke, que, “ainda na graduação” acreditou na potencialidade do trabalho e incentivou a continuidade da pesquisa.

Agradecimentos

Esta dissertação é o resultado de um longo processo de pesquisa e amadurecimento de ideias, na qual tiveram momentos de dúvidas, angústias e convicções. A escolha do objeto de estudo, a procura das fontes, a análise e a categorização dos dados encontrados, o recorte temporal, as expectativas das respostas às questões propostas na pesquisa, a socialização do trabalho em eventos acadêmicos foram alguns dos passos durante a trajetória do projeto que resultaram na presente dissertação. O trabalho corresponde, assim, a um espaço de tempo percorrido em minha vida. Caminho este que não foi trilhado sozinho e sim com o apoio dos familiares, amigos e das instituições que estiveram ao meu lado antes e durante a elaboração deste trabalho. Acredito que a ajuda e a colaboração são necessárias tanto no plano pessoal quanto no plano acadêmico.

Quero agradecer a todos àqueles que, direta ou indiretamente, participaram e colaboraram para que eu pudesse obter êxito na finalização desta pesquisa. Quero também neste momento registrar a minha gratidão a Deus pelas bênçãos em minha vida.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Patrícia Weiduschadt fica o meu reconhecimento da sua contribuição para o meu crescimento intelectual como pesquisador e historiador. Saliento o apoio e incentivo a mim dispensado durante a realização deste trabalho. Obrigado pelas críticas construtivas, discussões e reflexões que foram fundamentais para a conclusão desse projeto.

Aos professores membros da banca examinadora, Prof. Dr. Elomar Antônio Callegaro Tambara; Prof. Dr. Eduardo Arriada; Prof.^a Dr.^a Lisiane Sias Manke e Prof. Dr. José Edimar de Souza pelos pertinentes apontamentos que engrandeceram esse estudo.

Agradeço em especial a colaboração da amiga Prof.^a Gisleia Simone D. Blank, pela disponibilidade em auxiliar na tradução das cartilhas.

Aos meus pais Paulo e Norma, que me deram a vida e me ensinaram princípios e valores, além de estarem sempre ao meu lado dando suporte e estrutura afetiva para que eu pudesse obter êxito no meio acadêmico.

As minhas irmãs Elissandra e Paula Daiana, e aos meus cunhados Eliézer e Leandro, pelo apoio e incentivo em todos os momentos da minha vida pessoal e acadêmica. Aos meus sobrinhos Mateus e Maiara e a minha afilhada Amanda, tesouros que Deus colocou em minha vida.

Aos meus amigos e amigas que sempre me incentivaram e acreditaram na minha capacidade de vencer os obstáculos que a vida me impõe. Não poderei mencionar a todos, mas quero registrar aqui o carinho e a admiração que tenho por cada um de vocês. Obrigado por dividirem comigo as minhas angústias e alegrias, pelas longas conversas, pelos conselhos, pela ajuda, pelo abraço amigo e por nunca me deixarem desistir dos meus sonhos.

Quero registrar também o meu reconhecimento aos colegas do CEIHE (Centro de Estudos e Investigação em História da Educação) e aos demais amigos do meio acadêmico, pela amizade e cooperação na construção e socialização do conhecimento.

Agradeço também aos professores e funcionários do programa de pós-graduação em Educação PPGE/UFPel e do programa de pós-graduação em História PPGH/UFPel por colaborarem para o meu crescimento intelectual, pessoal e social. E a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento da minha pesquisa.

Aos cooperados e aos motoristas da Coesc (Cooperativa dos estudantes de Canguçu) que não mediram esforços, nem apoio logístico para facilitar o meu embarque e desembarque, fica aqui a minha gratidão pela ajuda e compreensão.

Para concluir, e não menos importante, agradeço ao CEDOC (Centro de Documentação) HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares) ambos vinculados à Faculdade de Educação da UFPel, por permitirem o acesso às fontes escolares para a minha pesquisa. Bem como a todas as pessoas que me permitiram acessar os arquivos pessoais. Em especial, aos sujeitos entrevistados durante a pesquisa, que foram receptivos, colaborando com materiais didáticos e com suas memórias escolares.

A todos vocês o meu muito obrigado!

“A construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios — sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento — que balizam a conduta do indivíduo num grupo. O homem, mais do que formador da sociedade, é um produto dela.”

Émile Durkheim (1858-1917)

Resumo

ALBRECHT, Elias Kruger: **Cartilhas em língua alemã produzidas pelos Sínodos Luteranos no Rio Grande do Sul: usos e memórias (1923-1945)**. 2019. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

A presente dissertação tem como objetivo analisar representações ilustrativas de quatro cartilhas em língua alemã produzidas pelas editoras Rotermund, ligada ao Sínodo Rio-Grandense, e Concórdia, ligada ao Sínodo de Missouri. Ainda contou com a análise das narrativas de nove sujeitos alfabetizados por esses materiais em escolas sinodais luteranas. A pesquisa está compreendida entre 1923, ano em que é fundada oficialmente a editora Concórdia em solo brasileiro e 1945, em função da consolidação da nacionalização do ensino, quando foi proibida a veiculação da língua alemã nos materiais didáticos no Brasil. Desta forma, a problemática central da investigação está voltada a saber como as ilustrações nas cartilhas das editoras Rotermund e Concórdia influenciaram os usos desse material didático pelos sujeitos alfabetizados nas instituições religiosas luteranas da Serra dos Tapes. O estudo se encontra inserido no campo da História da Educação, tendo como suporte a perspectiva teórica da História Cultural e apoia-se no conceito de representação, especialmente, a partir Pesavento (2005), e está fundamentado pela metodologia de análise documental e de história oral. Compreende-se que estas cartilhas colaboraram na ressignificação cultural e social dos teuto-brasileiros que colonizaram o Rio Grande do Sul. Desta maneira, como contribuição para a área da História da Educação, investigou-se a proposta ideológica, moral e social deste material didático, levando em consideração os princípios doutrinários e ideológicos defendidos pelos sínodos luteranos (DREHER, 1984; WEIDUSCHADT, 2007), bem como atentou-se para a relação das ilustrações como o contexto geográfico do Rio Grande do Sul (KREUTZ, 1994). Já as narrativas possibilitaram uma maior aproximação com os usos e as influências destas representações na escolarização dos sujeitos entrevistados. A análise conjunta das diferentes tipologias de fontes possibilitou perceber os diversos usos das ilustrações nas cartilhas que estavam diretamente relacionadas com os princípios étnicos, sociais e religiosos apregoados pelos sínodos, cuja principal motivação era refletir e orientar o público para o qual eram produzidas. Conforme revelado pelas narrativas, estas imagens funcionaram como mediadoras num processo de ensino e aprendizagem sociocultural. Portanto, a promoção das relações sociais estabelecidas, evidenciadas pelas ilustrações, torna perceptível a tentativa dos sínodos de ressignificar valores étnico-culturais em seus leitores.

Palavras-chave: Igrejas luteranas; Editoras sinodais; Escolas sinodais; Cartilhas em língua alemã; Memórias escolares.

Abstract

ALBRECHT, Elias Kruger: **German-language booklets produced by the Lutheran Synods in Rio Grande do Sul: uses and memories (1923-1945)**. 2019. 224 f. Dissertation (Master's in Education) Postgraduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2019.

The present dissertation aims to analyze illustrative representations of four booklets produced in German language, by publishers Rotermund, affiliated with the Rio-Grandense Synod, and Concordia, linked to the Missouri Synod. It also counted on the narrative analysis of nine literate subjects by these materials in Lutheran synodal schools. The research is comprised between 1923, the year in which the Concordia publishing house was founded on Brazilian and in 1945, due to the consolidation of the nationalization of education, when the use of the German language in the teaching materials in Brazil was prohibited. In this way, the central problem of the research is focused on how the illustrations in the booklets of Rotermund and Concordia publishers influenced the uses of this didactic material by the literate subjects in the Lutheran religious institutions of Serra dos Tapes. The study is part of the History of Education, supported by the theoretical perspective of Cultural History and based on the concept of representation, especially from Chartier (1990) and Pesavento (2005), and is based on the methodology of documentary analysis and Oral History. It is understood that these booklets collaborated in the cultural and social re-signification of the Teuto-Brazilians who colonized Rio Grande do Sul. Thus, as a contribution to the area of the History of Education, the ideological, moral and social proposal of this didactic material was investigated, taking into account the doctrinal and ideological principles defended by the Lutheran Synods (DREHER, 1984; WEIDUSCHADT, 2007), as well as pointed out for the relation between the illustrations and the geographic context of Rio Grande do Sul (KREUTZ, 1994). The narratives made it possible a greater approximation with the uses and the influences of these representations in the schooling of the subjects interviewed. The joint analysis of the different typologies of sources made it possible to perceive the different uses of the illustrations in the booklets that were directly related to the ethnic, social and religious principles proclaimed by the synods, whose main motivation was to reflect and guide the audience for which they were produced. As revealed by the narratives, these images functioned as mediators in a socio-cultural teaching and learning process. Therefore, the promotion of established social relations, evidenced by the illustrations, makes it perceptible the attempt of the synods to re-signify ethnic-cultural values in their readers.

Keywords: lutheran churches; synodal publishers; synodal schools; booklets in German language; school memories.

Zusammenfassung

ALBRECHT, Elias Kruger: **Deutschsprachige Fibel, die von den Lutherischen Synoden in Rio Grande do Sul herausgegeben wurden:** Anwendungen und Erinnerungen (1923-1945). 2019. 224 Seiten. Dissertation (Master in Pädagogik) – Vom Postgraduiertenprogramm in Ausbildung der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Staatliche Universität Pelotas, Pelotas, 2019.

Die vorliegende Masterarbeit hat als Ziel die illustrativen Darstellungen von vier Fibern, die in deutscher Sprache geschrieben wurden, zu analysieren. Die Fibern wurden von dem Verlag Rotermund und Concórdia erstellt. Die Verlage waren mit der Rio Grandenser Synode beziehungsweise mit der Missouri-Synode verbunden. Die Arbeit enthält auch die Analyse von Erzählungen von neun Personen, die mit diesen Materialien in lutherischen Synodalschulen alphabetisiert wurden. Die Forschung liegt zwischen 1923, weil in dem Jahr der Verlag Concórdia amtlich auf brasilianischem Boden gegründet wurde, und 1945, damals wurde wegen der Konsolidierung der Bildungsverstaatlichung die Übertragung der deutschen Sprache in Unterrichtsmaterialien in Brasilien verboten. So ist die Hauptfrage der Forschung zu wissen, wie die Illustrationen in den Fibern der Rotermund und Concórdia Verlage die Anwendung dieser Materialien von den alphabetisierten Personen in lutherischen religiösen Institutionen im Gebiet des Tapes Gebirge beeinflussten. Die Studie befindet sich im Bereich der Geschichte der Pädagogik und hat als Grundlage die theoretische Perspektive der Kulturgeschichte und unterstützt sich hauptsächlich auf dem Konzept der Repräsentation laut Pesavento (2005) und ist auf der Methode der Dokumentenanalyse und der Oral History¹ basiert. Es stellte sich fest, dass diese Fibel an der kulturellen und sozialen Wiederbedeutung der Deutsch-Brasilianer, die den Rio Grande do Sul kolonisierten, mitwirkten. Auf diese Weise, als Beitrag zum Bereich der Geschichte der Pädagogik, wurde der ideologische, moralische und soziale Angebot dieses Lehrmaterials untersucht, indem die lehrmäßige und ideologische Prinzipien, die von lutherischen Synoden verteidigt werden, berücksichtigt sind (DREHER, 1984; WEIDUSCHADT, 2007). Dazu wurde auch das Verhältnis der Illustrationen zum geografischen Kontext vom Rio Grande do Sul (KREUTZ, 1994) beachtet. Bereits die Erzählungen ermöglichten eine Annäherung an die Verwendungen und die Einflüsse dieser Darstellungen in der Schulausbildung der Befragten. Die gemeinsame Analyse der verschiedenen Typologien der Quellen ermöglichte es, die unterschiedlichen Verwendungen der Darstellungen in den Fibern wahrzunehmen. Die Repräsentationen waren in direktem Zusammenhang mit den von den Synoden verkündeten ethnischen, sozialen und religiösen Prinzipien. Und dieses erwies sich in den Erzählungen. Die Verwendung dieser Bilder gelangen als Vermittler im Prozess des Lehrens und soziokulturellen Lernens. Dementsprechend ist die Förderung von etablierten sozial Beziehungen, die durch die Illustrationen belegt wird, wahrnehmbar, da die Synoden ethnisch-kulturelle Werte in ihren Lesern neu bedeuten versuchen.

Schlüsselwörter: lutherische Kirchen; Synodale Verlage; Synodalschulen; deutsche Fibel; schulische Gedächtnis.

¹ Wörtlich auf Deutsch „mündliche Geschichte“.



Lista de Figuras

Figura 1: Fotografia 30 anos da Editora Concórdia.....	99
Figura 2: Cartilha <i>Erstes Lesebuch</i>	108
Figura 3: Cartilha <i>Schreiblesefibel</i>	112
Figura 4: Cartilha <i>Fibel für deutsche Schule</i>	115
Figura 5: Cartilha <i>Mein Rechenbuch</i>	120
Figura 6: Crianças brincando.....	128
Figura 7: O chapéu com a pena	130
Figura 8: O pai e sua carroça.....	131
Figura 9: A arquitetura alemã.....	132
Figura 10: A terrível história dos 10 negrinhos.....	133
Figura 11: O livro.....	141
Figura 12: A carroça.....	141
Figura 13: O retrato de Martinho Lutero.....	143
Figura 14: A representação da caligrafia	145
Figura 15: Jesus e as crianças.....	149
Figura 16: A oração.....	149
Figura 17: Jesus o Bom Pastor.....	153
Figura 18: Os dez mandamentos.....	156
Figura 19: Disciplina com a varinha.....	158
Figura 20: O gatinho teimoso.....	161

Figura 21: A raposa e o corvo	162
Figura 22: Oração da manhã	164
Figura 23: A igreja e a escola.....	165
Figura 24: O relojeiro e a igreja	167
Figura 25: O caminho para a igreja	167
Figura 26: A igreja na colina	168
Figura 27: O menino ajudando o pai.....	171
Figura 28: A menina ajudando a mãe.....	171
Figura 29: O homem no trabalho do campo.....	173
Figura 30: A mulher no trabalho doméstico.....	173
Figura 31: A mulher banhando a criança e o homem descansando.....	175
Figura 32: O caixeiro viajante.....	176
Figura 33: A menina pastoreando o gado.....	180
Figura 34: O encontro cultural.....	181
Figura 35: O gaúcho e o alemão.....	182
Figura 36: Aprendendo a montar cavalo.....	183
Figura 37: A matemática rural.....	185
Figura 38: A venda.....	187

Lista de Quadros

- Quadro 1:** Relação das cartilhas escolares com seus respectivos títulos em alemão e português, ano de produção, editora, seguido pelo sínodo a qual a editora estava vinculada e o tipo de suporte.....43
- Quadro 2:** Relação dos entrevistados da pesquisa com suas respectivas idades, período de escolarização, instituição religiosa a qual a escola era ligada e os materiais didáticos usados durante a escolarização.....47
- Quadro 3:** Nome dos entrevistados que atuaram junto as editoras Rotermund e Concórdia, com suas referidas idade e tempo de atuação e a editora em que trabalharam.....90
- Quadro 4:** Tradução como a resolução do cálculo matemático da cartilha *Mein Rechenbuch*, 1993, p. 20-21, conforme representado na figura 10134

Lista de Abreviaturas

CEIHE - Centro de Estudos e Investigações em História da Educação

CEDOC - Centro de Documentação

EUA - Estados Unidos da América

HISALES - História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares

IELB - Igreja Evangélica Luterana do Brasil

IECLB – Igreja de Confissão Luterana do Brasil

IELI – Igreja Evangélica Luterana Independente

RS - Rio Grande do Sul

UFPeI - Universidade Federal de Pelotas

Sumário

Introdução	16
1. A construção do campo do conhecimento	24
1.1 - As cartilhas escolares e as contribuições para a história da educação	28
1.2 - Análise documental	33
1.2.1- Análise de imagens	38
1.3 - História oral e memória	44
1.4 - Cultura escolar: subjetividade e materialidade	52
2. A constituição do espaço de circulação das cartilhas	60
2.1- Contexto das escolas sinodais	61
2.1.1- O processo de nacionalização do ensino e os efeitos sobre o currículo das escolas sinodais: teorias e memórias da unificação escolar no Brasil	68
2.2 - A formação do luteranismo no Rio Grande do Sul	78
3. As editoras Rotermund e Concórdia e suas cartilhas em língua alemã: ferramentas para a consolidação de um sistema escolar e religioso	90
3.1 - A formação das editoras Rotermund e Concórdia	92
3.2 - Apresentação e organização das cartilhas	104
4. As representações das cartilhas escolares e a memória dos seus usos	123
4.1 - Proposta ideológica: germanismo e neutralidade política	124
4.2 - Proposta moral: representações religiosas e comportamentais	147
4.3 - Proposta social: relações de trabalho	169
4.4 - Relações imagem e contexto	178
Considerações finais:	189
Fontes documentais:	200
Fontes orais:	200
Referências:	201
Apêndice:	221

Introdução

A presente dissertação de mestrado foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A investigação está vinculada à linha de pesquisa de Filosofia e História da Educação, ligada ao grupo de pesquisa Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE. A motivação partiu da análise de quatro cartilhas² produzidas pelas editoras sinodais luteranas Rotermund e Concórdia, que foram problematizadas em conjunto com doze narrativas oriundas de entrevistas realizadas com nove sujeitos escolarizados por instituições religiosas luteranas. A pesquisa conta ainda com a narrativa de dois sujeitos que tiveram relações de trabalho com as editoras Rotermund e Concórdia.

O interesse em pesquisar a temática da História da Educação teuto-brasileira justifica-se através das relações sociais estabelecidas com o grupo social investigado. E também pela minha trajetória acadêmica em licenciatura em história, onde desenvolvi as primeiras pesquisas a respeito da temática educacional teuto-brasileira, entre eles o trabalho de conclusão de curso sobre cartilhas em língua que me mostrou haver fôlego para ampliação da pesquisa. Assim, a escolha do tema não se encontra totalmente deslocada das vivências acadêmicas e pessoais anteriormente estabelecidas.

O campo de investigação está circunscrito no espaço geográfico do Rio Grande do Sul, amparado nos estudos teuto-brasileiros, com ênfase no contexto escolar das comunidades alemãs e pomeranas assistidas pelos sínodos luteranos³.

²Com base em Frade (2010) caracteriza-se cartilhas: os manuais escolares utilizados na alfabetização e no ensino da leitura e da escrita.

³No contexto foram atuantes três tipos de Luteranismo:

*Sínodo de Missouri, atual Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB). Para aprofundar o assunto ver: Rehfeldt (2003).

*Sínodo Rio-Grandense, atual Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). Para aprofundar no assunto ver: Dreher (1984).

*Igrejas independentes, Instituições religiosas que atuam de forma autônoma sem vinculação a nem um sínodo. Para aprofundar no assunto ver: Teichmann (1996) e Osvald (2014).

Predominantemente⁴ a produção e circulação das cartilhas escolares, para atender as escolas sinodais, vinculadas às igrejas luteranas, estavam a cargo de duas editoras: a editora Rotermund, fundada em 1877, em São Leopoldo/RS, pelo Pastor Dr. Wilhelm Rotermund⁵ (1843-1925) e ligada ao Sínodo Rio-Grandense, cujos ideais defendidos pelo referido sínodo e, conseqüentemente, presentes na elaboração das cartilhas, estão representados pela difusão do evangelho e do germanismo⁶ (DREHER, 1984); e a editora Concórdia, fundada no Brasil em 1923, em Porto Alegre, como Sociedade Tipográfica por Ações, por um grupo de professores, de pastores e de leigos e, por conseguinte, ligada ao Sínodo de Missouri que tinha seus princípios pautados na defesa da doutrina luterana com suposta neutralidade política (WEIDUSCHADT, 2007). Compreende-se que as cartilhas escolares em língua alemã, produzidos por estas duas editoras, vinculadas a estas instituições religiosas, colaboraram na ressignificação cultural e social dos teuto-brasileiros que colonizaram o Rio Grande do Sul.

Estas cartilhas escolares eram vinculadas a um projeto comunitário sob a liderança das igrejas, que visava, segundo Kreutz (1996), tanto o aspecto social e religioso, quanto às orientações das formas de se organizar as relações do trabalho. Esse projeto implicava em um cuidado especial na elaboração de livros e cartilhas que contemplassem a realidade local e regional dos imigrantes alemães, proporcionando um material didático, em alemão, direcionado para as séries iniciais das escolas sinodais, que buscava integrar ensino e religiosidade. Nesse sentido, Weiduschadt (2007) afirma que as escolas eram organizadas de forma que possibilitavam uma aproximação entre a igreja e a escolarização.

Desta forma o conteúdo dessas cartilhas escolares pode contribuir significativamente para se compreender a relação que os colonos alemães e

⁴ Cabe salientar, conforme estudos de Arriada (2012) que existiam, nesse momento, no Rio Grande do Sul, várias editoras de pequeno e grande porte como Selbach & Cia, Kraher & Cia e tantas outras, que também atuavam na produção e distribuição de cartilhas escolares, tanto em língua alemã como em língua portuguesa. Porém a opção em estudar as cartilhas escolares em língua alemã produzidas pelas editoras Rotermund e Concórdia se deu por sua ligação e atuação conjunta com os sínodos luteranos, o que levou a uma maior circulação de suas cartilhas junto as escolas sinodais.

⁵ Formado em Teologia pelas Universidades de Erlangen, no Reino da Baviera e Göttingen, em Hannover, atual Alemanha, Wilhelm Rotermund foi pastor luterano, professor, jornalista e autor de obras didáticas. Veio ao Brasil em 1874 para trabalhar como pastor. No ano de 1877 fundou a editora Rotermund, em 1878 lançou a primeira cartilha de sua autoria a *Fibel für deutsche Schulen in Brasilien* e em 1886 fundou o Sínodo Rio-Grandense. Para saber mais sobre, ver: Dreher (2014).

⁶ Também chamado de germanidade, trata-se da preservação de características, hábitos, estilo, língua, e outras influências da cultura do povo alemão.

pomeranos⁷ tiveram com o contexto social e comunitário, o qual não era concebido sem a presença da igreja e da escola (WILLE, 2011). Assim, o estudo dos conteúdos representados nas cartilhas possibilitará conhecer e dar visibilidade aos materiais didáticos usados nas práticas de ensino das escolas que funcionavam junto às igrejas luteranas e entender os primeiros anos da educação escolar destes colonos.

Ao perceber a significativa expressão dessas instituições nas comunidades alemãs e pomeranas, o fato de ter nascido em uma família pomerana e meus avós terem estudado em escolas sinodais, motivou-me a empreender esse estudo. As memórias dessas escolas sempre se fizeram presentes no meu cotidiano, pois fui criado dentro das tradições da cultura pomerana e luterana e as mantenho em uso. Busco viver essas práticas culturais cotidianamente no âmbito familiar, social e religioso, onde mantenho uma ampla rede de sociabilidade que preserva e pratica os hábitos culturais e linguísticos trazidos pelos imigrantes pomeranos. Assim, estar inserido em uma comunidade pomerana, localizada na cidade de Canguçu/RS onde tem um significativo número de igrejas luteranas e o fato de ser membro atuante da igreja evangélica luterana do Brasil (IELB), facilitou a coleta de materiais didáticos e a realização das entrevistas com pessoas que estudaram nessas escolas, visto que, saber me comunicar em língua pomerana e ter significativa inserção nas comunidades alemãs e pomeranas contribuíram significativamente para a proposta desta pesquisa.

Contudo, a caminhada para localizar esses materiais didáticos, iniciou-se ainda durante o trabalho de conclusão do curso de licenciatura em história, quando dei os primeiros passos em direção a essa pesquisa. Naquele momento algumas leituras preliminares a respeito das comunidades teuto-brasileiras apontavam que seria difícil localizar esses materiais escolares, pois a maior parte deles teria desaparecido durante a política de nacionalização do ensino⁸ do Governo Vargas⁹, que culminou no fechamento ou na adaptação dessas escolas ao currículo nacional. Porém Choppin (2002) me levou a perceber que o fato de não poder localizar exemplares, não quer

⁷Pomeranos é o nome dado aos imigrantes que vieram ao Brasil da antiga Pomerânia que se situava nas costas do mar Báltico, território atualmente incorporado pela Alemanha e Polônia. Hoje a sua cultura praticamente está extinta naquela região mantendo-se viva entre algumas comunidades no Brasil que ainda preservam a língua e algumas práticas culturais e religiosas. Ver: Schffer (2012). A cultura pomerana foi muitas vezes silenciada em detrimento da cultura alemã. Para saber mais do silenciamento dos pomeranos ver: Thum, (2010).

⁸Conjunto de medidas adotadas durante o governo de Getúlio Vargas, como proibição da fala e literatura estrangeira, entre outras medidas para diminuir a influência das comunidades de imigrantes estrangeiros no Brasil e forçar sua integração junto à população brasileira.

⁹ Regime político brasileiro de cunho autoritário e centralizador, fundado por Getúlio Vargas em 1937 e durou até 1945, também chamado de Estado Novo.

dizer que eles não existam, é preciso propor-se a uma busca pelo objeto de pesquisa. A partir de uma pesquisa de campo, pude encontrar traços indiretos das produções escolares e também localizar acervos particulares ou especializados em salvaguardar materiais didáticos.

Ao empreender uma busca por essas fontes localizei alguns exemplares de cartilhas escolares em língua alemã nos acervos do “Centro de Documentação” (CEDOC) e no acervo do grupo de pesquisa “História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares” (HISALES), ambos vinculados à Faculdade de Educação da UFPel, e junto a acervos particulares¹⁰. Contudo o fato de estarem salvaguardados nesses acervos não era garantia de terem sido utilizados na região meridional do Rio Grande do Sul, por entender que estas cartilhas escolares poderiam ter vindo de outras regiões do estado ou do país. Assim, iniciei uma busca na região da Serra do Tapes¹¹, visto que o objetivo da pesquisa é estudar o uso das cartilhas escolares nesta região.

Durante a pesquisa de campo localizei alguns destes materiais e também pessoas que reconheceram algumas cartilhas localizados nos acervos, como sendo os materiais didáticos utilizados em sua alfabetização. Assim foi possível, dentro de uma coletânea de mais de trinta exemplares localizados, fazer a seleção de quatro cartilhas: a *Schreiblesefibel für Unterricht der Elementarklassen*; *Erstes Lesebuch: für Evangelisch Lutherische Schulen*; *Fibel für deutsche Schulen in Brasilien* e a *Mein Rechenbuch*. O critério de escolha das cartilhas se deu a partir do reconhecimento de seu uso por sujeitos que estudaram em escolas sinodais na região da Serra dos Tapes.

Quanto à escolha dos entrevistados, todos os participantes dessa pesquisa foram selecionados durante a busca por cartilhas escolares, momento em que se estabeleceu o primeiro contato e foi-lhes esclarecida a intenção da pesquisa e as condições da possível entrevista, na qual se utilizou os seguintes critérios para a seleção das narrativas: os sujeitos deveriam ter tido sua escolarização em língua germânica ou terem iniciado a sua escolarização neste idioma durante o período da

¹⁰ Acervo particular do professor Doutor Eduardo Arriada e acervo particular da família Lemke em Solidez, Canguçu/RS.

¹¹ Micro região situada dentro da região meridional do Rio Grande do Sul. Ela integra atualmente os municípios de São Lourenço do Sul, Turuçu, Pelotas, Arroio do Padre, Canguçu, Capão do Leão e Morro Redondo. Para saber mais sobre, ver: Cerqueira (2010).

nacionalização do ensino, junto a uma das instituições religiosas luteranas (IELB; IECLB; IELI) na região da Serra dos Tapes do Rio Grande do Sul.

Cabe destacar também que grande parte das entrevistas foram realizadas em língua pomerana, para facilitar o diálogo e, posteriormente, transcritas para a língua portuguesa, visto que todos os entrevistados são da etnia pomerana e ainda mantêm a língua pomerana como principal meio de comunicação. Desta maneira sete narradores optaram em usar a língua pomerana durante a entrevista e dois entrevistados optaram em usar a língua portuguesa, apesar de falarem o pomerano em seu cotidiano familiar. Nesse sentido Meihy e Holanda (2014, p.40) afirmam que “viver junto ao grupo, estabelecer condições de apreensão dos fenômenos de maneira a oferecer a melhor tradução possível do universo mítico do segmento é um dos segredos da tradição oral”. Desta forma se entende a necessidade de criar e estabelecer condições para que o entrevistado se sinta confortável no momento da entrevista.

A pesquisa nasce com a problematização central de investigar como as ilustrações nas cartilhas das editoras Rotermond e Concórdia influenciaram os usos desse material didático pelos sujeitos alfabetizados nas instituições religiosas luteranas da Serra dos Tapes.

O recorte temporal da pesquisa está compreendido entre 1923¹², ano em que foi fundada oficialmente a editora Concórdia no Brasil e 1945, em função da consolidação da nacionalização do ensino, sendo proibida a veiculação da língua alemã nos materiais didáticos no Brasil.

Para refletir sobre o processo da história da educação teuto-brasileira, nesse espaço de tempo no qual sujeitos estudaram e adquiriram conhecimento com o subsídio de um currículo delimitado por estruturas sociais específicas, buscou-se, por intermédio de entrevistas com ex-alunos das escolas sinodais, refletir sobre o campo da memória e aproximar-se do contexto e dos usos destas cartilhas escolares, bem como do processo de nacionalização do ensino, visto que as representações do tempo social são construídas pelos sujeitos, ao visitarem suas memórias, sendo possível conhecer características políticas, sociais e históricas de grupos específicos (HALBWACHS, 2003).

¹² O recorte temporal se justifica também pela proximidade do ano de produção das cartilhas selecionadas para o estudo, sendo todas produzidas pós 1920.

Também se buscou esclarecer a relação do contexto editorial e público alvo, observando a forma de apresentação e de organização das cartilhas. Para chegar aos diferentes usos das representações ilustrativas das cartilhas, buscou-se analisar os protocolos de leitura que são direcionamentos de usos deixados pelo autor. Outro objetivo foi investigar a proposta ideológica, social e moral das cartilhas. Tal investigação foi realizada por intermédio de uma análise comparativa das ilustrações com a proposta social e religiosa de cada sínodo, levando em consideração os direcionamentos dos autores das cartilhas.

A pesquisa foi apoiada em duas tipologias de fontes: as cartilhas escolares e as fontes orais, sendo analisadas, respectivamente, a partir da metodologia de análise documental e da história oral. Os principais autores para o referencial da análise das cartilhas escolares, portanto, documental, são: Bacellar (2008), Cellard (2010), Choppin (2002), Galvão e Batista (2009), Lopes e Galvão (2001), Meneses (1998), Moraes (1999 e 2003), Samara e Tupy (2010) entre outros. Também se buscou suporte metodológico em Joly (2006), Lehmkuhl (2010), Muniz (2010), Paiva (2004) e Pesavento (2005), para entender e refletir sobre a linguagem visual e o simbolismo das imagens presentes nas cartilhas escolares. Pois, compreende-se que as representações visuais das cartilhas exerceram uma importante função de afirmação das relações étnicas e sociais. Em relação às fontes orais cuja metodologia da história oral foi embasada principalmente por Alberti (2005), Amado e Ferreira (2002), Bosi (2016), Meihy e Holanda (2014), Portelli (2016) e Rousso (2002), que são alguns dos teóricos que irão auxiliar a entender as narrativas como representações do real e refletir sobre a importância em considerar as experiências de vida e da subjetividade dos participantes.

Para uma melhor compreensão do que são fontes busca-se em Ragazzini (2001) definir a palavra fonte:

As fontes permitem encontrar e reconhecer: encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção. Para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: não basta olhar, é necessário ver. Para reconhecer é necessário atribuir significado, isto é: ler e indicar os signos e os vestígios como sinais. (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

Ragazzini (2001) pontua que as fontes são pontes que propiciam ao historiador obter um conhecimento sobre o passado, mas, para que isso ocorra, é preciso

interpelar sobre as relações entre os elementos que as compõem e a sociedade que as produziu e construir um entendimento sobre o objeto estudado.

Como já foi referido anteriormente, a empiria da presente pesquisa constituiu-se de dois tipos distintos de fontes. A primeira foi composta por quatro cartilhas escolares, em língua alemã, produzidas pelas editoras Rotermund e Concórdia, que foram selecionadas a partir de indícios de uso na região da Serra dos Tapes. Foram selecionadas por critério de reconhecimento por parte dos sujeitos que confirmaram ter utilizado este material na sua vida escolar e também por serem encontradas salvaguardadas junto a sujeitos ou familiares que usaram as cartilhas em sua escolarização.

A segunda tipologia de fontes foi composta por doze entrevistas realizadas com nove sujeitos que tiveram a sua escolarização em escolas sinodais em língua alemã, ou iniciaram a sua escolarização neste idioma, durante o período da nacionalização do ensino. Assim, buscou-se entender as narrativas que são perpassadas pela subjetividade e reelaboração no presente, tendo como suporte teórico Candau (2014), Halbwachs (2003) e Pollak (1992).

As fontes foram analisadas também dentro do campo da cultura escolar e abordadas a partir de aspectos das memórias escolares, tendo como suporte teórico autores como Julia (2001), Felgueiras (2005; 2011), Faria Filho (2000), Magalhães (2006; 2014), Meneses (1992; 1998), pressupostos que auxiliam a compreender a cultura escolar a partir das práticas manifestas historicamente através de hábitos, valores, pensamentos e modos de adaptação didática aos diferentes conteúdos, comportamentos e normas sociais que ocorrem no espaço escolar. Isso inclui também os objetos didáticos e a sociedade onde a escola está inserida.

Portanto, para conceituar as relações entre representações e seus usos nas cartilhas se buscou suporte em Pesavento (2005) que auxilia a compreender as intenções editoriais por intermédio das ilustrações e pensar as influências de seu uso na escolarização dos narradores.

Assim, com o intuito de alcançar os objetivos propostos e problematizar a questão de pesquisa, estruturou-se a dissertação em quatro capítulos:

No primeiro capítulo é apresentado o percurso metodológico para a construção da pesquisa e o referencial teórico, abordado a partir dos conceitos relacionados à análise documental, à análise de imagens e à história oral, apresentando as cartilhas e os sujeitos da pesquisa. Também se conceitua cultura escolar material para pensar

os objetos escolares, bem como “usos e os fazeres” (CHARTIER, 1996) que os envolvem. Além disso é apresentado um levantamento de estudos já realizados sobre cartilhas e seus usos em práticas escolares em nível de Brasil.

No segundo capítulo são pontuadas algumas considerações sobre o contexto de circulação das cartilhas, como o espaço das escolas sinodais, o processo de nacionalização do ensino, política educacional que impactou a produção desses materiais e a formação do luteranismo no Rio Grande do Sul.

O terceiro capítulo dedica-se a explorar a história da constituição das editoras Rotermund e Concórdia, como suporte ao projeto educacional e religioso dos sínodos luteranos. Ainda, nessa parte é dada atenção à descrição da materialidade das cartilhas, tendo como colaboração as memórias dos sujeitos que a utilizaram em sua escolarização, bem como análise dos protocolos de leitura para estabelecer uma maior proximidade com as propostas de usos da cartilha.

No quarto capítulo são problematizados os usos das representações ilustrativas nas cartilhas, que são analisadas em conjunto com as memórias escolares dos sujeitos, percebendo as influências dos usos na sua escolarização. Para tanto são levadas em consideração a proposta ideológica, social e moral dos sínodos e a relação entre contexto editorial e público para a qual cartilha era produzida.

Capítulo I

A construção do campo do conhecimento

Pretende-se neste capítulo apresentar a construção do campo de pesquisa dentro do âmbito da história da educação. Para tanto, irá se trazer algumas pesquisas já realizadas com cartilhas escolares que conjugam com a temática desta dissertação. Além das discussões teóricas utilizadas na organização do trabalho, bem como os critérios metodológicos adotados para a construção da pesquisa.

A abordagem metodológica da pesquisa está apoiada na perspectiva da História Cultural, respaldada principalmente em Pesavento (2005) e em Chartier (1990) para compreender a questão de produção, circulação e apropriação das cartilhas escolares. Para Chartier (1990, p. 16) “a História Cultural [...], tem por principal objeto identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Pesavento (2005) afirma que a História Cultural trata, “antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (p. 15). Assim, buscou-se entender o lócus da pesquisa como uma construção social, dentro de uma determinada cultura escolar luterana cujos princípios eram pautados, segundo Weiduschadt (2007), na fé e no ensino.

Ainda apoiado na História Cultural se compreende, em Pesavento (2005), que

[...] a História Cultural apresenta riscos e põe exigências: é preciso teoria, sem dúvida, ela exige o uso desses óculos, conceituais e epistemológicos para enxergar o mundo. A História Cultural pressupõe um método, trabalhoso e metucioso, para fazer revelar os significados perdidos do passado. Pressupõe ainda uma carga de leitura e bagagem acumulada, para potencializar a interpretação por meio da construção do maior número de relações possíveis entre os dados. Como resultado, propõe versões possíveis para o acontecido, e certamente provisórias (PESAVENTO, 2005, p. 119).

Dessa forma se entende que a presente pesquisa, ao propor uma análise de cartilhas em língua alemã e de narrativas permeadas por lembranças dos usos deste

material didático, está apenas trazendo uma versão das muitas análises ou aproximações que podem ser feitas com os documentos e as entrevistas. Conforme é lembrado por Chartier (1990), as representações são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam. Desta maneira, é possível inferir que tanto as cartilhas como as narrativas estão permeadas por interesses do grupo que as produziu e as ressignificou. Nesse sentido Chartier (1990) afirma, ainda, que representação caracteriza uma configuração da própria experiência.

No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo (CHARTIER, 1990, p. 24).

Assim, o conteúdo de um texto, tanto escrito como visual, é pensado para que o leitor o perceba, aproprie-se dele e faça da leitura uma mediação necessária à constituição e a compreensão de si mesmo dentro de um determinado espaço. Nesse sentido Umberto Eco (2004) afirma que o autor ao escrever o seu texto, o faz pensando no seu leitor modelo. Ou seja, ele não somente espera que o seu leitor exista, mas também move o texto de modo a construí-lo. Assim, “o texto não apenas repousa numa competência, mas contribui para produzi-la.” (ECO, 2004, p. 40). Os acontecimentos representados na narrativa do texto são fatos pensados com o objetivo de fazer o leitor se reconhecer como parte integrante da narrativa. São expressos por normas, discursos, imagens e ritos, que formam, segundo Pesavento (2005), uma realidade paralela à existência dos indivíduos. Logo

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade (PESAVENTO, 2005, p. 39).

É perceptível que a representação de algo possui um papel importante, pois é naturalizada no inconsciente coletivo e é considerada como inerente, dispensando reflexão. Nesse sentido os estudos de Weiduschadt e Tambara (2016) apontam que o significado dos livros e cartilhas em língua alemã não se instituiu apenas pelo seu conteúdo escrito, mas é relevante a forma em que é apresentado. Para Chartier (1996, p. 235) “os textos, quaisquer que sejam, quando são interrogados não mais somente

como textos, transmitem uma informação sobre o seu modo de emprego. [...] Há, portanto, uma maneira de ler o texto que permite saber o que se quer que o leitor faça”. Logo, é relevante observar o modo de organização e o contexto no qual e para o qual eram produzidos, para entender os sentidos e intencionalidades representadas na cartilha. É nesse sentido que Souza (2015, p. 54) enfatiza que “são os detalhes da escrita que auxiliam a compor o contexto em que emergiu tal produto social”.

Norteados por estas ponderações, buscou-se observar nas cartilhas, num primeiro momento, o modo de apresentação e organização. Como por exemplo, a estética e o formato, como a capa, o papel, as divisões, observando em Meneses (1983) que o modo de apresentação e organização poderá fornecer importantes informações sobre a cultura material escolar da época.

Para esclarecer a relação entre o contexto editorial e o público alvo, foram analisados os protocolos de leitura das cartilhas como os prefácios e os demais dispositivos tipográficos utilizados na exposição e articulação dos conteúdos de modo a perceber possíveis indicativos de modos de uso. Segundo Chartier (1990, p. 64), “ler um texto ou decifrar um sistema de pensamento consiste, pois, em considerar conjuntamente essas diferentes questões que constituem, na sua articulação”. Assim, objetivou-se relacionar os direcionamentos de uso e os conteúdos com as propostas educacionais de cada sínodo, de modo a averiguar possíveis direcionamentos ideológicos, sociais e morais contidos nas ilustrações das cartilhas. Todavia, a imagem é para Chartier (2002) a própria instrumentalização da força pela potência que tem em constituir aquele que a olha enquanto sujeito que direciona o olhar.

De igual modo Pesavento (2005, p. 63) afirma que é “[...] o olhar do historiador, que transforma os vestígios do passado em fonte ou documento, mas é preciso fazê-los falar”. Ou seja, é preciso questionar as ilustrações das cartilhas e suas narrativas para ver o que elas têm a dizer. E fazer uma relação com o contexto social da época para poder compreender os significados e as significações (JOLY, 2006) dessas representações. Desta maneira, pretende-se relacionar o conteúdo ilustrado das cartilhas com o contexto social da época e com o que era proposto pelos sínodos as quais estas editoras eram ligadas. Para tanto, é preciso pensá-las a partir das “[...] configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço [...] historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas), que constroem as suas figuras” (CHARTIER, 1990, p. 27).

De maneira semelhante é importante atentar às especificidades das fontes orais, pois, segundo Portelli (2016, p. 21), “a tonalidade e as ênfases do discurso oral carregam a história e a identidade dos falantes, e transmitem significados que vão bem além da intenção consciente destes”. Do contrário serão apenas vestígios e relatos de uma determinada época. Para tanto é preciso notar que a memória é evocada no presente, assim, “[...] a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora a nossa disposição” (BOSI, 2016, p. 55). Logo, os acontecimentos lembrados se referem a um tempo passado, mas as memórias são permeadas pelo tempo presente, visto que as memórias dos sujeitos são contemporâneas.

Assim, objetiva-se, com o auxílio das fontes orais, levantadas a partir da metodologia de história oral através de um diálogo entre entrevistador e entrevistado (AMADO; FERREIRA, 2002), compreender o contexto por onde as cartilhas circulavam e como o seu uso influenciou a escolarização desses sujeitos. Nesse sentido Amado (1995) afirma que as fontes orais “[...] tratadas como qualquer documento histórico, submetidas a contraprovas e análises, fornecem pistas e informações preciosas, muitas inéditas, impossíveis de serem obtidas de outro modo” (p. 134). Assim, as fontes orais em conjunto com as cartilhas escolares irão proporcionar uma aproximação com a cultura escolar da época, auxiliando a categorizar os resultados dentro do campo da cultura escolar e da memória. Além disso, segundo Souza (2015), a relevância da pesquisa está na análise que o historiador faz do documento. “São as perguntas que o pesquisador elaborou e as lentes que utilizou para analisar teórica e epistemologicamente que possibilitam recompor o cenário vivido a partir de vestígios e dos instrumentos escolhidos pelo investigador” (SOUZA, 2015, p. 50).

Em vista dos argumentos apresentados, busca-se ao longo desse capítulo, trazer algumas contribuições teóricas e metodológicas que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. Portanto, buscou-se, em um primeiro momento, fazer uma aproximação com teóricos que pesquisam cartilhas escolares para compreender as relações estabelecidas entre o campo da pesquisa e o objeto de estudo e assim trazer algumas contribuições.

1.1 - As Cartilhas escolares e as contribuições para a história da educação

Entre as demandas de uma pesquisa acadêmica faz-se necessário que, em algum momento da investigação, se realize um levantamento bibliográfico de trabalhos já realizados a respeito da temática proposta. O objetivo desse procedimento é prover subsídios para uma fundamentação teórica e também fazer uma reflexão em relação aos aspectos considerados pertinentes para a pesquisa, além de conhecer o que vem sendo produzido sobre o assunto, possibilitando, assim, uma melhor problematização do objeto pesquisado.

Assim, buscou-se nesse subcapítulo elencar algumas pesquisas acadêmicas já realizadas no campo da história da educação, tendo como objeto e fonte cartilhas escolares. Para a realização desse levantamento bibliográfico utilizou-se como descritores de busca as seguintes palavras chave: “cartilhas escolares” e “manuais escolares”, tendo como principais sites de busca o banco de dados da CAPES, o Scielo acadêmico e a Revista História da Educação, que permitiram fazer um levantamento de um número significativo de artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses tendo como temática a pesquisa em cartilhas.

Nas últimas décadas as pesquisas realizadas no âmbito da História da Educação vêm crescendo de forma expressiva. Entre estas pesquisas, encontram-se as investigações relacionadas as cartilhas escolares e aos diferentes usos e práticas culturais operadas por intermédio delas ao longo da história da alfabetização no Brasil.

Para contextualizar o processo de entrada, adoção e produção das cartilhas no Brasil cabe destacar os estudos organizados por Peres & Tambara (2003), onde os referidos autores apontam que antes de 1808, o uso da cartilha era praticamente inexistente e que após essa data tem-se uma maior abertura para a imprensa no Brasil. Porém, o que se tinha em um primeiro momento eram pequenas cartas, abecedários, silabários entre outros. Segundo Tambara (2002) o período inicial do século XIX ficou marcado pela circulação e utilização restringida de livros escolares produzidos na Europa. Já na segunda metade do século, com o advento da imprensa regional, houve um significativo aumento na produção de compêndios e cartilhas escolares em língua portuguesa e estrangeira, porém com “[...] específica função de consolidar atitudes e comportamentos consentâneos com a ordem moral vigente” (TAMBARA, 2002, p. 50). O que é reforçado por Boto (2004), em sua pesquisa em uma cartilha do final do século XIX. Segundo a autora havia ali um projeto de país:

civilidade, civismo e civilização, onde escolarizar significava conferir hábitos para as crianças que deveriam ser multiplicados em seus lares.

Para Mortatti (2000) o uso de cartilhas na alfabetização e inicialização à leitura, começou no Brasil na segunda metade do século XIX, e foi se consolidando ao longo do século XX como um importante instrumento na solidificação dos diferentes métodos de ensino, entre estes, o analítico, o sintético e o misto, sob forte influência da pedagogia norte-americana. Passou-se a adotar o processo de palavração, que buscava ensinar, “[...] com base na definição das habilidades visuais, auditivas e motoras do aprendiz” (MORTATTI, 2000, p. 43), enfatizando um ensino mais instrumentalizado. E é com o objetivo de perceber a evolução da cartilha e as mudanças nos métodos de ensino que Maciel (2002) realizou uma análise de cartilhas utilizadas nas instituições brasileiras, em diferentes períodos históricos, no sentido de mostrar a transitoriedade do material didático chancelado pelas políticas públicas que estão subjacentes as cartilhas.

Segundo Amâncio (2002, p. 14) “a cartilha é um recurso didático que foi incorporado ao processo de ensino da leitura e da escrita como algo natural”. Sendo assim são representativas das práticas do professor e é nesse sentido que sua pesquisa enfatiza o uso que os professores fazem das cartilhas.

Como objeto representativo da história e da memória da alfabetização a cartilha é, segundo Vieira (2017, p. 17), “[...] responsável pela transmissão de uma memória coletiva capaz de conferir identidade comum a um determinado grupo”. Isto, porque além dos métodos de ensino leitura e escrita

as cartilhas tomadas como veículo de propagação de um discurso oficializado, oferecem subsídios para a compreensão de algumas facetas do processo de ensino da leitura e da escrita e dos pressupostos teóricos, metodológicos e ideológicos que sustentam essas práticas, uma vez que as propostas de ensino veiculadas nesses manuais refletem as condições sociais, culturais e temporais específicas (VIEIRA, 2017, p. 27).

Levando-se em consideração esses aspectos, de que a cartilha serviu tanto como instrumento de uso didático, como de disseminação e manipulação de ideias políticas, religiosas e sociais, fez com que muitos pesquisadores a elegessem como uma fonte por excelência para compreender os diferentes estágios da história da educação no Brasil.

Assim, é possível localizar trabalhos em âmbito nacional e regional, como é o caso da pesquisa de Peres e Ramil (2015), sobre a circulação e usos em escolas do Rio Grande do Sul de cartilhas produzidas por autoras gaúchas. Já Trindade (2004) realizou o mapeamento do circuito cultural dos usos, das trocas e adoções de cartilhas promovidas por órgãos governamentais, visibilizando o “processo de implantação, consolidação e reprodução do regime republicano no Rio Grande do Sul” (p. 102). Em outro trabalho Trindade (2008) destaca o uso da cartilha como suportes de memória, afirma que as mesmas podem ser “[...] analisadas como artefatos culturais, que não interessam por si mesmas, mas pelo sentido que recebem nas práticas culturais” (p. 63), tendo em vista que são construções, que dão voz aos que a produziram e aos que a utilizaram.

No Rio Grande do Sul destacam-se ainda as pesquisas em torno da produção e circulação de cartilhas em língua alemã, que serviram de instrumentos de alfabetização para várias gerações de filhos de imigrantes antes do processo de nacionalização do ensino. Entre estes cabe destacar o trabalho de Lúcio Kreutz (1994) que mobilizou um importante levantamento de cartilhas e livros escolares em língua alemã que circularam no Brasil. A localização destas cartilhas incentivou o desenvolvimento de outras pesquisas levando em consideração diferentes aspectos do contexto educacional teuto-brasileiro como é o caso dos estudos de Weiduschadt (2007 e 2012), Dreher (2014), Kuhn (2015), entre outros.

Quanto ao uso das cartilhas em língua alemã como instrumento de alfabetização é um campo pouco explorado, cabendo maiores investigações. Sobre o que já foi produzido cabe destacar que Weiduschadt (2007) dedicou um capítulo de sua dissertação para uma análise comparativa de cartilhas produzidas pela editora do Sínodo de Missouri, foco de sua pesquisa, com cartilhas produzidas pela editora Rotermund com o “propósito estabelecer diferenças entre a produção e a apropriação mantidas pelas instituições religiosas” (WEIDUSCHADT, 2007, p. 22). Já Albrecht (2017), realizou um estudo a partir de duas cartilhas produzidas pelas editoras Rotermund e Concórdia tendo como foco a relação entre textos e imagens no processo de ensino-aprendizagem nestes manuais escolares.

As cartilhas em língua alemã produzidas no Rio Grande do Sul foram o foco da tese de Suzeli Mauro (2005, p. 10). No seu trabalho, a autora buscou investigar a “trajetória de construção e organização do saber escolar em matemática nas escolas teuto-brasileiras” a partir da análise de cartilhas matemáticas, que circularam em

diferentes estados com colonização alemã assistida pelas instituições religiosas católicas e evangélicas luteranas. Nessa mesma perspectiva, Kuhn & Bayer (2018) analisaram o discurso matemático veiculado por meio dos textos, das imagens, de enunciados, bem como intencionalidades e abordagens, entre elas as orientações didáticas de uso das cartilhas no periódico pedagógico *Unsere Schule* editado pela igreja Luterana. De maneira semelhante em sua tese Kuhn (2015) abordou o ensino da matemática nas escolas luteranas no Rio Grande do Sul durante a primeira metade do século XX, tendo como fonte cartilhas escolares em língua alemã, em que ele observou a preocupação destes autores em relacionar os conteúdos com as práticas sociais do cotidiano do aluno.

De igual modo outros trabalhos em âmbitos regionais, tendo como objeto de pesquisa a cartilha, encontrou-se a dissertação de Campelo (2007), na qual a autora, a partir de um levantamento da circulação e dos usos de cartilhas, no período de 1930 a 1945 em Minas Gerais, efetua um cruzamento entre as cartilhas indicadas pela legislação vigente no país e as cartilhas que circularam neste estado. Foi constatado com o referido trabalho, que Minas Gerais mantinha certa autonomia, havendo um “afastamento entre o que era prescrito e o que era realizado no processo de circulação e nos usos das cartilhas” (CAMPELO, 2007, p. 134).

Frade (2004) levando em consideração a ampla circulação de cartilhas de diferentes métodos de alfabetização em Minas Gerais, chama a atenção para um estudo sobre os recursos e métodos de ensino presentes na cartilha *analytica* publicada por Francisco Alves, bastante disseminada nesse estado. Já, Lima & Santos (2008) realizaram um levantamento de cartilhas que circularam no chamado Triângulo Mineiro na segunda metade do século XX. E promoveram um debate em torno dos usos destas cartilhas no processo de alfabetização. Tem-se ainda a dissertação de Arantes (2013) que, dando voz às cartilhas, investigou a história e memória da alfabetização em Canápolis, Minas Gerais, de 1933 a 1971, onde traz significativas contribuições para a história educacional do município.

Ainda em relação às pesquisas com cartilhas escolares em âmbito regional destaca-se também o estudo de Dietzsch (1990), que, a partir da análise de oito cartilhas que circularam em São Paulo, entre os anos 1930-1970, buscou verificar a ocorrência de mudanças no conteúdo e na apresentação gráfica de diferentes edições de uma mesma cartilha. Já a dissertação de Kratochvil (1997), embora não enfatize a questão histórica das cartilhas escolares, traz uma discussão que tem como suporte

as cartilhas adotadas em escolas públicas do Brasil na segunda metade do século XX, buscando verificar se as mesmas contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem, considerando os aspectos mais importantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Significativas, porém em menor proporção, são as pesquisas relacionadas as ilustrações nas cartilhas, que vem ganhando fôlego nos últimos anos, trazendo importantes contribuições para a história da educação. Como é o caso da pesquisa de mestrado de Carlos (2015), na qual o autor buscou investigar as ilustrações das cartilhas que circularam no Espírito Santo, na Primeira República, contextualizando as esferas: social, política, econômica, cultural e educacional, com o objetivo de perceber os impactos e reflexos deste período nas reformas educacionais capixabas. Interessantes são também as contribuições de Araújo e Santos (2008) que se dedicaram a investigar as imagens da cartilha Caminho Suave e seu uso como meio didático, social e suporte de informação visual.

O uso da ilustração na cartilha de alfabetização foi também o que motivou a pesquisa de Belmiro (2008), que, em sua tese, buscou responder como se estabelecem as relações de diálogo entre textos verbais e imagens. Esclarece, no seu trabalho, que as ilustrações nas cartilhas contemplam diferentes funções, entre elas o papel de mediadora(s) entre a leitura e a escrita, tendo em vista que a criança já chega a escola com uma leitura visual aflorada. E é por contemplar diferentes interesses que Ramil (2018) entende que as imagens nas cartilhas didáticas assumem uma função ideológica e cultural, podendo, assim, variar conforme o ambiente sociocultural e o modo de utilização. Segundo a autora, a ilustração é um meio de expressão visual, que tem como função se comunicar e se fazer ser compreendida, ou seja, ela é uma codificação de uma mensagem verbal.

Já Schmitz (2015) problematizou as representações dos discursos ilustrativos e textuais presentes nas cartilhas “Getúlio Vargas para Crianças” e “Getúlio Vargas: O Amigo das Crianças”, apontando os objetivos educacionais difundidos pelo Estado Novo e as contribuições que as mesmas exerceram no processo de construção da identidade nacional. Mostrando, assim, o caráter político-pedagógico das cartilhas no projeto nacionalista.

Desta maneira vários são os estudos que têm a cartilha como objeto de pesquisa, tanto na perspectiva de análise de conteúdo, materialidade, métodos entre outras abordagens e destacam-se por suas problematizações e contribuições para a

história da educação no Brasil. Assim, dentre os inúmeros trabalhos levantados, buscou-se fazer um apanhado de diferentes pesquisas já realizadas tendo como foco a cartilha escolar. Cabe destacar que estes estudos e tantos outros que não foram aqui mencionados oferecem significativas contribuições para o enriquecimento e compreensão da história da educação no Brasil.

1.2 - Análise documental

Após a escolha do objetivo de pesquisa é necessário buscar referências para auxiliar na construção de um percurso metodológico que serve para delimitar o corpus da pesquisa, bem como nortear a análise das fontes. Desta maneira, antes de apresentar o embasamento teórico-metodológico da pesquisa será apresentado o caminho trilhado até a escolha das fontes documentais.

Num primeiro momento ancorado nas leituras de autores como Lopes e Galvão (2001) e Choppin (2002), pude perceber que dentro da História da Educação, a seleção das fontes documentais “já foi feita tanto por aqueles que produziram o material, pelos que o conservaram ou que deixaram os rastros de uma destruição intencional ou não, por aqueles que o organizaram em acervos e pelo próprio tempo” (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 79). Assim segundo Choppin (2002) é preciso propor-se a uma busca por esses objetos escolares. E foi com esse pensamento que se deu início a busca por essas fontes ainda no momento da minha graduação. O primeiro passo foi buscar localizar junto aos acervos particulares e como o CEDOC e o HISALES, alguns exemplares de cartilhas escolares em língua alemã que pudessem servir como referência, para, em um segundo momento, realizar um mapeamento dos indícios do uso dessas cartilhas na região da Serra do Tapes onde existe uma grande concentração de descendentes de imigrantes alemães e pomeranos. Para tanto foram feitas algumas cópias das cartilhas localizadas nos acervos particulares para levar junto nas visitas de campo, de modo que servissem como auxílio visual à pesquisa, pois tendo o sujeito estudado com alguma daquelas cartilhas poderia vir a rememoralas.

Para essa segunda etapa da pesquisa entrei em contado com alguns pastores que atuam em comunidades das três ramificações luteranas da Serra do Tapes, que me indicaram pessoas que poderiam vir a colaborar com a pesquisa. Utilizei-me

também da minha rede de sociabilidade, pessoas da comunidade familiar e social a qual faço parte, onde localizei os primeiros sujeitos que tinham sido alfabetizados em escolas sinodais com o recurso didático da cartilha alemã. A partir desses sujeitos pude localizar outras pessoas que eram por eles indicadas e se enquadravam nesse perfil, e também cartilhas guardadas junto a famílias pertencente a algum familiar já falecido.

Durante a pesquisa foram visitadas quinze residências, sendo que algumas delas por três vezes, visto que além da coleta de materiais para análise, foram realizadas doze entrevistas com nove destes sujeitos. A primeira visita serviu para estabelecer contato e falar sobre a intenção da pesquisa, bem como localizar pessoas que tivessem estudado em língua alemã junto a escolas sinodais e que se dispusessem a colaborar com a pesquisa, confirmando o uso de alguma das cartilhas já encontradas, ou fornecendo algum material didático que tivesse utilizado em sua alfabetização e que eventualmente estivesse guardado e também por intermédio de uma entrevista ancorada na metodologia de História Oral¹³. O segundo momento serviu para apresentar as cópias das cartilhas já encontradas e olhar alguns materiais guardados por esses sujeitos e entender um pouco sobre o uso desses materiais através de uma conversa gravada a partir da metodologia de História Oral (AMADO; FERREIRA, 2002).

Junto a esses sujeitos foram encontradas cartilhas de alfabetização, de leitura, de doutrina, gramática, matemática entre outros literaturas seculares e religiosas em língua alemã. Como o meu foco era as cartilhas de língua alemã e tendo em vista que não poderia analisar todo o material localizado, adotei como critério de escolha, as quatro cartilhas mais encontradas e reconhecidas junto aos sujeitos da pesquisa. Desta maneira delimitou-se o objeto de pesquisa, o próximo passo foi decidir o que mais especificamente seria analisado nas cartilhas. Em uma primeira observação percebeu-se que todas as cartilhas selecionadas possuíam uma significativa quantidade de ilustrações, verificando-se nelas uma potencialidade de pesquisa.

A partir desse elemento em comum, que eram as ilustrações, optou-se em problematizar as possíveis influências destas representações no processo de ensino e aprendizagem de sujeitos que as utilizaram em sua alfabetização, levando em consideração o pensamento político, social e religioso dos sínodos aos quais a

¹³ Nesse momento foram estabelecidos em comum acordo os termos da entrevista conforme serão apresentados no tópico 1.3 - História oral e memória.

referida editora produtora da cartilha estava relacionada. Isto porque, segundo Pesavento (2005), a representação se apresenta como mediadora entre o mundo do observador e o do produtor e usa como referência a realidade. Para a autora “as representações são sempre qualificadas em torno de atributos, características e valores socializados em torno daqueles que integram o parâmetro identitário” (PESAVENTO, 2005, p. 90). Como instrumentos didáticos socializados por um grupo étnico alemão e pomerano em um país luso-brasileiro, estas cartilhas revelam práticas culturais e religiosas específicas a serem exploradas sobre um olhar historiográfico.

Assim, foi preciso fazer mais do que simplesmente recolher os traços e registros sobre esse passado. Foi necessário realizar com eles um trabalho de desconstrução, montar as peças capazes de produzir sentido. Desta feita Pesavento (2005) lembra que

[...] o historiador se apoia em textos e imagens que ele constrói como fontes, como traços portadores de significado para resolver os problemas que se coloca para resolver. Mas é preciso ir de um texto a outro texto, sair da fonte para mergulhar no referencial de contingência no qual se insere o objeto do historiador (PESAVENTO, 2005, p. 65).

Então, muito mais que localizar as fontes, é preciso realizar o cruzamento destas com outro referencial e também fazer as perguntas necessárias para obter problematizações possíveis para as suas questões. Conforme Moraes (2003, p. 192) “os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados”. Assim, além de reunir os elementos para a pesquisa, também é necessário ter clareza e exatidão na hora de definir as categorias de análise. Para Moraes (2003) duas são essenciais, as categorias a “priori”, que são aquelas definidas antes de dar início a análise dos dados e as categorias “emergentes” que são as construções teóricas que o pesquisador realiza a partir da observação dos documentos. Assim, para Moraes (2003),

[...] análise textual parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise (MORAES, 2003, p. 193).

Em síntese, trata-se de um processo em que o pesquisador faz uma auto-organização prévia, cercando o objeto, relacionando leitura e significação, criando,

assim, condições de análise que o ajudarão na compreensão e na construção de novos entendimentos sobre o material analisado.

Muitos materiais serão privilegiados, especialmente o material didático para a realização da análise documental, como é o caso da presente pesquisa, na qual se busca estudar cartilhas escolares produzidas por editoras sinodais para atender escolas sinodais. No campo educacional Choppin (2002) aponta a importância dos manuais escolares como fonte de pesquisa. Assim, esclarece:

Os manuais representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem, às ciências. Ou ainda à economia do livro, às técnicas de impressão ou a semiologia da imagem (CHOPPIN, 2002, p. 13).

O manual escolar participa do universo cultural e, portanto, se constitui como um testemunho escrito. Igualmente, ele tem se tornado, cada vez mais, fonte privilegiada de pesquisa quando se quer buscar problematizações sobre ações e comportamentos da sociedade em determinadas épocas ou em determinadas culturas. A propósito destas afirmações Frade (2004) vai reforçar que o livro didático como objeto material, representa não apenas uma pedagogia para ensinar a ler, mas também uma cultura gráfica e material de um período. Assim, como produtos de uma época, os manuais escolares constituem diferentes suportes e contemplam interesses de múltiplas esferas, sofrendo, desta maneira, ações do governo, influência da Igreja e da própria sociedade civil.

Eles são, portanto, objetos por meio dos quais se pode buscar construir a história dos modos de conceber, pelo Estado, a formação ideológica da criança, bem como dos processos pelos quais a escola constrói sua cultura, seus saberes, suas práticas (GALVÃO e BATISTA, 2009, p. 16).

São, portanto, mobilizadores das representações sociais, em torno dos quais o indivíduo constrói a sua identidade (PESAVENTO, 2005).

Ao se tratar de material didático produzido em alemão, como principal fonte desse trabalho, é preciso compreender as relações sociais envolvidas nesse contexto, para assim poder perceber o quanto as cartilhas reproduzem e tencionam as questões identitárias do público alvo. Assim, para Samara e Tupy (2010, p. 82) “o trabalho com registros históricos envolve, pelo menos a “verdade” de quem o produziu e a “verdade” de quem o interpreta”.

Para tanto Calado e Ferreira (2004) afirmam que a análise documental requer, antes de ser incluída no corpo do projeto, passar por uma crítica externa e interna. Quer dizer, é fundamental fazer uma análise crítica dos conteúdos para controlar a credibilidade e o valor dos documentos recolhidos, bem como a sua adequação às finalidades da investigação. Por conseguinte Moraes (1999) chama a atenção para o contexto dentro do qual se analisa os dados, que deve ser explicitado em qualquer análise de conteúdo.

[...] cada vez mais, a compreensão do contexto evidencia-se como indispensável para entender o texto. A mensagem da comunicação é simbólica. Para entender os significados de um texto, portanto, é preciso levar o contexto em consideração. É preciso considerar, além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem (MORAES, 1999, p. 3).

Portanto é imprescindível, para realizar análise documental, integrar uma série de elementos. É necessário analisar o contexto no qual o *corpus* documental se formou, também é importante buscar saber quem eram os autores, qual a espécie do documento e o modo como foi produzido, qual a destinação e circulação, entre outros elementos que possam ter exercido influências sobre o documento, a fim de analisar de forma completa as fontes da pesquisa.

De igual modo Bacellar (2008) entende que toda e qualquer fonte deve ser lida e analisada criticamente levando em consideração o contexto em que foi produzida. Assim, o conteúdo das cartilhas não deve ser naturalizado, mas sim, questionado e para que isso seja possível, segundo Bacellar (2008, p. 63-64), é preciso que o historiador “[...]desconfie das fontes, das intenções de quem a produziu [...], e é aí que reside a necessidade imperiosa de se entender o texto no contexto de sua época”. Ou seja, elas foram produzidas dentro de um contexto e esse precisa ser levado em conta na hora da pesquisa. E é nesse sentido que Cellard (2010) afirma que o documento é um importante escrito, que nos oferece elementos para fazer uma reconstrução do passado.

Por possibilitar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito reconstitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo o pesquisador nas ciências sociais. [...] Além disso, muito frequentemente, ele permanece como único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2010, p. 295).

Apesar de os documentos geralmente serem parciais, permitindo perceber as intencionalidades de sua produção, ainda assim, é possível perceber neles lacunas. Daí a necessidade de recorrer a fontes complementares, que ajudem a pensar o conteúdo desses documentos. Além disso, compreende-se que as cartilhas não devem ser percebidas apenas como uma representação sobre a realidade e que há uma necessidade de um olhar mais direcionado sobre o conteúdo textual e visual das cartilhas, a partir de uma metodologia que permita realizar uma aproximação entre o que é representado e as intencionalidades editoriais. Pois, para Chartier (2001), a organização textual, como a disposição e divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração, aproximam e direcionam o leitor a uma maneira de ler o texto. E é com esse olhar que Bittencourt (2008) entende que as ilustrações nas cartilhas escolares do século XIX e XX “[...] criavam uma maneira especial de leitura, sobre tudo na fase inicial da alfabetização, onde se mesclavam com a oralidade, suscitando comentários que deslizavam continuamente do escrito para o oral e do oral para o escrito” (p. 197).

Visto isto prover uma análise de cartilhas escolares é, antes de qualquer coisa, compreender o peso cultural posto sobre estes materiais. Assim, entende-se que as ilustrações têm muito a contribuir com a pesquisa, pois refletem as intencionalidades de quem as produziu, lembrando que, para Joly (2006), a mensagem visual tem como objetivo estabelecer uma relação entre o homem e o mundo. Com efeito, de tal afirmativa se busca promover, no momento a seguir uma discussão teórica metodológica com autores que irão ajudar a perceber se as ilustrações das cartilhas escolares do referido estudo podem ser assimiladas como representações da sociedade que as produziu.

1. 2.1 - Análise de imagens

Tendo em vista que a linguagem visual é uma metodologia bastante presente dentro das cartilhas, entende-se que é de fundamental importância trazer para essa discussão o papel que o discurso ilustrativo representa dentro desse contexto. Recentemente muito tem se discutido acerca do uso de ilustrações no processo de ensino e aprendizagem¹⁴, principalmente quando se propõe uma análise da sociedade

¹⁴ Compreende-se em Rezende (1999) o processo de ensino e aprendizagem como sendo a interação entre professor, aluno e conteúdo, no processo de construção do conhecimento.

em que a imagem é usada para aproximar o leitor do seu objeto de estudo, num sentido de facilitar a compreensão do contexto estudado.

No entanto, para estudar o uso e a manipulação de imagens em material didático, bem como tentar entender as formas de representação adotadas nas cartilhas, é preciso pensar primeiro para que tipo de público elas foram produzidas e estabelecer uma correlação entre os objetivos do autor com a pertença social. Compreende-se, em Chartier (1991, p. 184), que “[...] a representação é o instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma "imagem" capaz de repô-lo em memória e de "pintá-lo" tal como é”. Para tanto, quando vai se trabalhar com análise de imagens é preciso saber fazer as indagações necessárias e, da mesma forma, saber escutar as respostas, pois segundo Paiva (2004),

a imagem não é o retrato de uma verdade, nem a representação fiel de eventos ou de objetos históricos [...] São sempre resultados de escolhas, seleções e olhares de seus produtores e dos demais agentes que influenciaram essa produção (PAIVA, 2004, pp. 19-20).

Desta maneira, percebendo as imagens como uma representação das práticas sociais envoltas pelo contexto em que foram produzidas e também pensadas como instrumentos de uso didático, é possível ver que elas têm um importante papel no processo de ressignificação étnico-cultural e social das sociedades que as produziram e as reconhecem como parte integrante de sua cultura. Logo, Pesavento (2005) remete a necessidade de pensar na recepção das imagens e seu tempo de produção. Para ela

[...] a imagem, enquanto registro de algo no tempo, é testemunho de época, mas testemunho também de si própria, tal como o texto literário, ou seja, cabe atingir o momento de sua feitura, e não a temporalidade do seu conteúdo ou tema que cabe atingir (PESAVENTO, 2005, p. 87).

Em outras palavras é preciso considerar também quem as produziu e que público pretendia atingir. Sobretudo, busca-se perceber os valores e as expectativas do social com relação aos autores, pois, segundo Molina (2010, p. 170) “os textos visuais são resultado de um jogo de expressão e conteúdo que envolve também outros três componentes: o autor, o texto propriamente dito e um leitor”. Logo, é preciso pensá-las além do seu papel como reforço textual na leitura, mas é necessário

perceber como essa sociedade está representada nas ilustrações das cartilhas. Outrossim, as imagens são importantes códigos de conhecimentos e comportamentos a serem transmitidos. Por isso é preciso descodificá-las, Samara e Tupy (2010) esclarecem que, enquanto veículos de ideias e informações, elas trazem uma mensagem que se constitui como uma representação das estruturas sociais estabelecidas em uma época distinta.

Na opinião de Lehmkuhl (2010) é justamente no sentido de perceber o que a imagem busca representar que é tão importante fazer uma descrição dela antes da análise propriamente dita, pois é a partir dos elementos nela recolhidos que se poderá chegar a uma interpretação das ilustrações. Estes pressupostos levam a frisar em Pesavento (2005), que a imagem sem dúvida tem para o historiador, um valor documental, de época. Porém

o que importa é ver como os homens se representavam, a si próprio e ao mundo, e quais os valores e conceitos que experimentavam e que queriam passar, de maneira direta ou subliminar, com que se atinge a dimensão simbólica da representação (PESAVENTO, 2005, p. 88).

Por conseguinte, Lehmkuhl (2010) afirma que nenhuma imagem é completamente “[...] verdadeira ou falsa ela é apenas adequada a uma cultura ou momento para expressar significados” (p. 58). A autora chama a atenção do pesquisador para a necessidade de fazer um estudo do contexto ao analisar uma imagem buscando, simultaneamente, entender as relações sociais da população na qual e para a qual foi produzida. Outrossim, realizar um estudo conjunto, buscando perceber a imagem dentro de um contexto de produção e circulação e também “[...] pensar, como se construíram as relações próprias da época entre religião, ciência e moral” (CHARTIER, 1990, p. 40). Para poder proceder a uma interpretação que se aproxima das possíveis intenções por trás do que está representado.

Para Joly (2006), ao analisar imagens, deve-se estabelecer significados e significações, para, assim, entender quais as ideias expressadas por trás daquela representação. Reforça ainda que a imagem é, antes de qualquer coisa, algo que se assemelha a alguma coisa, o que a coloca de imediato na categoria de representação. De igual modo Joly (2006) afirma que as imagens não precisam necessariamente seguir regras de construção, mas ter a função de provocar a ilusão da realidade.

[...] Se essas representações são compreendidas por outras pessoas além das que as fabricaram, é porque existe entre eles um mínimo de convenção sociocultural, em outras palavras elas devem boa parcela de sua significação a seu aspecto de símbolo [...] (JOLY, 2006, p. 40).

Essas premissas apontam para o uso simbólico da imagem na sociedade, como instrumento transmissor de determinada mensagem. Portanto, ela precisa de alguém que a perceba e a reproduza e de alguém que a reconheça e a ressignifique. Dessa maneira, ao estudar a representação visual dentro dos materiais didáticos, é necessário atentar aos valores simbólicos das ilustrações, pois estão carregadas de sentidos, oferecendo, assim, importantes indícios, ou sinais, que podem ser interpretados de acordo com a mentalidade de uma determinada época ou cultura. Dentro desta ótica Muniz (2010) afirma que

os símbolos relacionam-se com os valores impregnados no imaginário de uma sociedade, de uma comunidade, de um grupo de indivíduos, refletindo aspirações, ideias, utopias, produzindo sentimentos de pertença, enfim produzindo identidade (MUNIZ, 2010, p. 127).

Nesse sentido se compreende que as ilustrações nas cartilhas produzidas para escolas sinodais, não são meras representações da realidade, mas integram um sistema simbólico que conduz uma forma de ver e de pensar e também uma maneira de se perceber parte integrante dentro de um espaço social e cultural. Tais pressupostos expressam, segundo Chartier (1990), o modo como as pessoas de uma determinada época e lugar interpretam a sua realidade social, por intermédio das práticas de representação na produção textual e visual.

Assim, após a escolha das quatro cartilhas, que são as fontes documentais da pesquisa e apropriar-se de subsídios teóricos para auxiliar na análise dos documentos, passou-se a fazer as primeiras aproximações com o conteúdo das mesmas. Era preciso estabelecer categorias de análise que possibilitassem uma aproximação com as propostas de ensino presentes nas cartilhas. Para tanto, as ponderações de Moraes (1999) sobre a análise de conteúdo foram fundamentais para “categorizar, descrever e interpretar” (p. 1) o conteúdo das cartilhas.

Com a primeira aproximação foi possível perceber que todas elas apresentavam um expressivo número de ilustrações. Desta maneira, após já ter boa carga de leitura sobre os propósitos educacionais, religiosos e sociais de ambos os sínodos e também perceber que a representatividade das ilustrações tinha muito a

dizer sobre a sociedade que as produziu, optou-se em analisar a representação dessas ilustrações de modo a perceber como estas estavam relacionadas com os dois sínodos e com a sociedade que as forjou.

A partir disso se estabeleceram as seguintes categorias de representações: ilustrações germânicas, doutrinárias, religiosas, comportamentais, de trabalho, do contexto habitado e as aparentemente sem relevância, que, em um primeiro momento, não se encaixavam em nenhuma das categorias elencadas. Feito isso, entendeu-se ser necessário conhecer também a materialidade, o prefácio e a organização das cartilhas.

Estabelecidas as categorias de análise, era necessário extrair delas as problematizações para as perguntas formuladas durante o estudo pois, conforme Moraes (1999), os dados não falam por si. Para tanto, foi preciso fazer uma análise individual de cada cartilha e narrativa pormenorizada e fazer anotações pontuais e organizadas a partir dos objetivos da pesquisa, destacando os aspectos mais importantes. Para, assim, em um segundo momento, poder fazer um exercício de interpretação e análise comparativa e qualitativa e dessa maneira chegar a uma aproximação dos objetivos propostos na pesquisa.

Depois de elencadas todas as categorias, optou-se por criar subcategorias por aproximação, desta maneira, chegou-se a cinco categorias de análise: **apresentação e organização** que reuniu a materialidade e todos os direcionamentos de uso e o modo de organização das cartilhas; **proposta ideológica** que englobou as categorias germânicas e doutrinárias; **proposta moral** que agrupou as categorias religiosas e comportamentais; **proposta social** que comportou as imagens relacionadas ao trabalho e suas divisões; categoria **imagem e contexto** que reuniu as representações relacionadas ao espaço rural e geográfico do Rio Grande do Sul. Cabe destacar que no decorrer da pesquisa muitas das representações, que analisadas num primeiro momento não eram consideradas tão relevantes foram se encaixando nas categorias propostas.

A propósito destas afirmações se pretende apresentar no quadro abaixo o *corpus* documental da pesquisa, que é composto por quatro cartilhas em língua alemã e que foram utilizadas em escolas sinodais luteranas na região meridional do Rio Grande do Sul. Foram selecionadas por critérios de reconhecimento dos sujeitos que a utilizaram em sua escolarização.

Quadro 1: Relação das cartilhas escolares com seus respectivos títulos em alemão e português, ano de produção, editora, seguido pelo sínodo ao qual a editora estava vinculada e o tipo de suporte.

Título/ Alemão	Título/Português	Ano	Editora	Sínodo	Tipo de Suporte
<i>Schreiblesefibel für Unterricht der Elementarklassen</i>	Cartilha de Leitura e escrita para o ensino da educação básica	Década de 1920	Concórdia	Missouri	Cartilha
<i>Erstes Lesebuch; für Evangelisch-Lutherische Schulen</i>	Primeiro livro de leitura para escolas evangélicas Luteranas	Década de 1920	<i>Concordia Publishing House</i>	Missouri	Cartilha
<i>Fibel für deutsche Schulen in Brasilien</i>	Cartilha para as escolas alemãs no Brasil	1927	Rotermund	Rio-Grandense	Cartilha
<i>Mein Rechenbuch</i>	Meu livro de cálculo	1933	Rotermund	Rio-Grandense	Cartilha

Fonte: quadro elaborado pelo autor a partir de informações retiradas das cartilhas escolares

Paralelamente, cabe destacar a importância de estudar todo o *corpus* social que integra o uso destas cartilhas, conforme alerta Bacellar (2008) ao afirmar que nenhum documento deve ser entendido como verdade sem antes passar pelo olhar crítico e a correta contextualização. Por isso, entende-se que os documentos, no caso as cartilhas, serão a base da presente pesquisa, por oferecer problematizações, e ao mesmo tempo, permitir inferir indagações, as quais poderão ser melhor compreendidas com auxílio da História Oral. Para tanto, a seguir, será realizada uma discussão teórica metodológica sobre a temática da História Oral, pois se entende que as memórias dos sujeitos alfabetizados com o suporte destas cartilhas contribuirão na compreensão dos usos das ilustrações no processo de ensino e aprendizagem.

1.3 - História Oral e memória

Para uma melhor compreensão das práticas educativas operadas através das cartilhas, buscou-se, por intermédio da metodologia da História Oral, usando como referência as orientações de Amado e Ferreira (2002) fazer uma aproximação com o espaço onde esses materiais didáticos eram usados.

Por entender, em Amado e Ferreira (2002), que o entrevistador deve criar as condições necessárias para que o entrevistado se sinta à vontade e confortável no momento da interlocução, todas as entrevistas foram realizadas nas casas dos entrevistados, pelo autor da pesquisa, e seu uso foi autorizado para fins de estudo, através da assinatura do termo de consentimento.

Os recursos utilizados durante a entrevista foram um gravador de celular, um roteiro com questões norteadoras que não necessariamente eram seguidas na ordem como estavam e sim utilizadas conforme o fôlego da entrevista. Fez-se uso também de um caderno de campo para poder registrar gestos, expressões e outras informações que não poderiam ser captadas por um áudio de gravador, mas foram de grande importância no momento da interpretação das narrativas.

Como as entrevistas foram pré-agendadas, pediu-se a esses sujeitos que, caso tivesse algum material didático utilizado em sua alfabetização, os separasse para o momento da entrevista. Além disso, foram levadas cópias de cartilhas localizadas no acervo do CEDOC e do HISALES. Estes materiais serviram como ativadores de memórias pois, na medida em que os sujeitos folheavam suas cartilhas, iam

recordando os usos e maneira com que se apropriavam do conteúdo da cartilha. Nesse sentido é pertinente observar, conforme Lucena (1997), que muitas das lembranças são construídas pelos materiais que estão à disposição no momento em que se desencadeia o fluxo da memória. Sendo assim, as narrativas nas práticas escolares vividas podem ter sido rememoradas em relação ao que é importante saber no momento da entrevista.

Realizaram-se, em um primeiro momento, entrevistas exploratórias com sete sujeitos que tiveram a sua escolarização em escolas sinodais. Estas entrevistas possibilitaram fazer uma primeira aproximação com o espaço escolar das instituições religiosas pesquisadas. Como nesse primeiro momento, não havia ainda uma delimitação do objeto de estudo, buscou-se abranger o contexto escolar e o processo de escolarização do sujeito.

A partir das entrevistas foi possível delimitar a escolha das cartilhas analisadas na pesquisa que foram selecionadas por critério de uso, a partir das perguntas: Qual o material didático utilizado em sua alfabetização? Ainda tem guardado consigo alguns destes materiais?

Com isso foi possível perceber que todos os entrevistados tiveram como base de sua alfabetização e iniciação à leitura o uso da cartilha. Por conseguinte, decidiu-se que as cartilhas seriam as fontes documentais da pesquisa, porém era preciso delimitar, visto que tinham sido localizadas em acervos particulares e institucionalizados HISALES E CEDOC um razoável número de exemplares, que incutiram em escolhas por alguns dos rudimentos localizados.

Assim, optou-se em adotar como critério de seleção, as cartilhas localizadas em maior número junto aos entrevistados e as que mais foram citadas durante a entrevista, como sendo as cartilhas utilizadas em sua alfabetização.

No decorrer da pesquisa despontaram outros questionamentos: como o uso dessas cartilhas influenciaram as práticas escolares destes sujeitos? De que maneiras eram mobilizadas as representações presentes nestas cartilhas, tendo em vista a carga cultural observada nas ilustrações? E como se adaptaram às mudanças curriculares ocorridas durante o processo de nacionalização?

Percebeu-se, assim, que a primeira entrevista não responderia satisfatoriamente a tais questionamentos, era preciso retomar algumas entrevistas para poder esclarecer melhor tais problematizações. Para tanto foi montado um

roteiro¹⁵ mais direcionando a compreender em quais momentos usavam essas cartilhas; como se apropriavam do conteúdo; e o que estudavam na cartilha. Além disso, questionou-se sobre como a nacionalização do ensino impactou o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Foram retomadas três¹⁶ entrevistas e realizadas duas novas entrevistas com sujeitos que não haviam sido localizados na primeira fase da pesquisa, porém, tinham os requisitos que os qualificavam a compor o quadro de narradores da pesquisa.

Depois de caminhar pelo campo teórico e metodológico, pode-se inferir que fazer história oral é produzir dados, que são o resultado de uma conversa, cuja metodologia funciona “[...] como uma ponte entre teoria e empiria” (AMADO; FERREIRA, 2002, p. XVI). E que a lembrança é uma rememoração construída a partir do fato vivenciado, sofrendo, ao longo do tempo, acréscimos e eliminações. Nesta perspectiva Weiduschadt e Tambara (2014, p. 689) lembram que “a memória não é isenta de falhas, não representa uma verdade absoluta, ela é construída e relacional através das representações que os sujeitos possuem das suas recordações mais significativas”. Desta maneira entende-se que as memórias dos sujeitos entrevistados da pesquisa, apresentados no Quadro 2, são as lembranças dos acontecimentos que marcaram a vivência escolar destes narradores.

Conforme indicado no Quadro 2, foram realizadas doze entrevistas com nove sujeitos entre a primeira e a segunda fase da pesquisa, destas, nove interlocuções com sete pessoas diferentes aconteceram na língua pomerana e, posteriormente, transcritas para a língua portuguesa. Apesar dos outros dois narradores terem optado pelo uso da língua portuguesa, no momento da entrevista, cabe salientar que em seu cotidiano usam a língua pomerana. É importante frisar que o fato de saber se comunicar na língua pomerana foi um facilitador no momento da entrevista, pois muitos dos narradores se sentem mais à vontade em uma conversação em pomerano. Esta condição também me permitiu compreender códigos culturais e linguísticos que, provavelmente, não teriam sido percebidos caso a entrevista tivesse acontecido em português.

Para fins de apresentação de algumas informações sobre o perfil dos colaboradores da pesquisa, segue um quadro com a relação dos sujeitos.

¹⁵ roteiro encontra-se no apêndice.

¹⁶ Os sujeitos com os quais foram realizadas duas interlocuções estão indicadas no quadro dois pela data em que ocorreram as entrevistas.

Quadro 2: Relação dos entrevistados da pesquisa, com suas respectivas idades¹⁷, período de escolarização, instituição religiosa a que a escola era ligada e os materiais didáticos usados durante a escolarização e as respectivas datas das entrevistas

Nome	Idade	Data de Escolarização	Instituição religiosa	Materiais didáticos usado na escolarização	Data da entrevista
Adolfina K. Neitzke	90	1933-1938	Sínodo de Missouri	Livro, cartilha, atlas, ardósia.	14/04/2016
Eurico Wolter	91	1932-1936	Independente	Livro, cartilha, ardósia.	28//05/2016
Herta M. Tessmann	91	1934 -1937	Sínodo de Missouri	Livro, cartilha, ardósia.	25/08/2018
Ilma B. Reichow	89	1936-1941	Sínodo de Missouri	Livro, cartilha, ardósia.	30/04/2016 02/04/2018
Ilsa K. Neuenfeldt	83	1943-1948	Sínodo de Missouri	Livro, cartilha, caderno.	14/04/2016 14/05/2016
Leopoldina S. Albrecht	88	1940-1944	Sínodo de Missouri	Livro, cartilha, ardósia, caderno.	20/06/2018
Martim V. Wille	89	1935-1940	Sínodo de Missouri	Livro, Cartilha e Ardósia.	12/05/2016 31/07/2018
Otto Schellin	81	1942-1944	Independente	Cartilha, ardósia e caderno.	14/05/2016
Renilda U. Schellin	83	1939-1943	Sínodo de Missouri	Livro, cartilha e ardósia.	14/05/2016

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir das entrevistas realizadas.

¹⁷ As idades indicadas no quadro correspondem a data da última entrevista

Ao observar o quadro é possível depreender que todos os entrevistados estudaram nas décadas de 1930/40, em escolas étnicas, ligadas ao Sínodo de Missouri e nas Igrejas Independentes, também chamadas, segundo estudos de Osvald (2014), de igrejas livres. Não foram localizados durante a pesquisa sujeitos cuja escolarização tenha se dado em escola do Sínodo Rio-Grandense. Isso se deve, talvez, por sua menor representatividade numérica no espaço geográfico da pesquisa, percorrido até o momento ou, ainda, ao fato de eu não fazer parte do sínodo e com isso não ter ali uma rede de sociabilidade que pudesse facilitar o acesso a esses sujeitos, visto que nem todas as comunidades responderam a minha solicitação. Além disso todas as instituições ligadas ao Sínodo Rio-grandense com as quais tive contado iniciaram como comunidades independentes e somente em meados do século XX iniciaram um longo processo de migração que oscilou entre os dois Sínodos luteranos, até, oficialmente, adotarem o Sínodo Rio-Grandense como entidade representante.

As instituições religiosas indicadas no quadro são aquelas onde ocorreu a escolarização, não sendo mais a instituição atuante de alguns entrevistados. Cabe ressaltar que todos os entrevistados se mantem atuantes em sínodos luteranos, porém alguns por questões de mudança, casamento, entre outros, migraram de uma denominação religiosa para outra. Como é o caso de Eurico Wolter (2016), cuja escolarização ocorreu numa igreja independente e atualmente ele frequenta o Sínodo Sul-Rio-Grandense, atual (IECLB)¹⁸. Já Ilma B. Reichow (2016), e Renilda U. Schellin (2016) que tiveram a sua escolarização no Sínodo de Missouri, acabaram migrando para a Igreja independente (IELI) por motivos de casamento, pois era costume a moça, depois de contrair núpcias, passar a frequentar a igreja do marido.

É oportuno caracterizar, entre os entrevistados, a existência de uma cultura escolar representativa, ancorada no cunho religioso, que é acentuado nas falas e memórias dos narradores. Os sujeitos entrevistados mantem ligação com a religião atualmente, principalmente preservando práticas de leituras e de cantos de cunho

¹⁸ A Igreja Evangélica de Confissão luterana no Brasil que surgiu como um corpo eclesiástico de abrangência nacional no ano de 1949 da união de vários sínodos evangélicos luteranos, entre estes o Rio-Grandense, sofreu no ano de 1997 uma nova reestruturação operacional, em que foram criadas subdivisões distritais e regionais. Desta proliferação o Rio Grande do Sul foi subdividido em 5 áreas operacionais, momento em que a região meridional passou a compor o chamado Sínodo Sul-Rio-Grandense com sede na cidade de Pelotas/RS. Para saber mais sobre ver: Revista Juntos no Caminho edição comemorativa dos 15 anos da fundação do Sínodo-Sul-Rio-Grandense (2011) e PORTAL LUTERANOS: Portal eletrônico. Brasil. Online. Disponível em: <http://www.luteranos.com.br/>. Acessado 05 nov. de 2018.

religioso. A partir dessas colocações, compreende-se que é importante observar “[...] os modos como um indivíduo ou um grupo apropria-se de um motivo intelectual ou de uma forma cultural” (CHARTIER, 2002, p. 44).

Além disso cabe salientar que fontes orais são geradas por entrevistas, onde “[...] o que o historiador quer saber, pode não necessariamente coincidir com o que o narrador quer contar” (PORTELLI, 2016, p. 10). Portanto não se está lidando com discursos finalizados, mas com discursos em processo, nos quais muitas das categorias foram, assim, cocriadas durante as entrevistas. Assim, o resultado obtido durante as entrevistas advém de uma construção dialógica entre as duas pessoas envolvidas, pesquisador e entrevistado.

Para Meihy e Holanda (2014, p. 64) a “História Oral é um processo de registro de experiências que se organizam em projetos que visam a formular um entendimento de determinada situação destacada na vivência social”. Para tal é fundamental entender as narrativas como uma interpretação sobre o real e considerar a importância das experiências de vida e da subjetividade dos participantes. Entende-se, assim, que as representações desse passado, obtidas a partir das entrevistas, irão contribuir para pensar os possíveis usos das cartilhas.

É importante frisar que “a história oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento” (ALBERTTI, 2005, p. 29). Sendo assim, seu emprego só se justifica se realizado a partir de uma pesquisa cientificamente articulada, com o objetivo de colaboração com uma investigação que tenha como meta produzir conhecimento. Corroborando essa ideia, Amado e Ferreira (2002) lembram que:

na história oral, a geração de documentos (entrevistas) que possuem uma característica singular: são resultado do diálogo entre entrevistador e entrevistado, entre sujeito e o objeto de estudo; [...] na história oral o objeto de estudo do historiador é recuperado e recriado por intermédio da memória dos informantes; a instância da memória passa, necessariamente, a nortear as reflexões históricas acarretando desdobramentos teóricos e metodológicos [...] (AMADO; FERREIRA, 2002, p. XIV, XV).

De maneira similar Castro (2017) afirma que é importante ter em mente, ao trabalhar com as fontes orais, que, assim como nos documentos escritos, não se busca nelas uma reconstrução do passado tal qual ele existiu, mas, sim, uma aproximação a partir de lembranças que emanam de uma representação deste período. Convém, assim, inferir que as lembranças do passado estão sempre influenciadas pela marca da temporalidade, pois segundo Delgado (2003)

o tempo é um movimento de múltiplas faces, características e ritmos, que inserido à vida humana, implica em durações, rupturas, convenções, representações coletivas, simultaneidades, continuidades, descontinuidades e sensações [...] É um processo em eterno curso e em permanente devir. Orienta perspectivas e visões sobre o passado, avaliações sobre o presente e projeções sobre o futuro (DELGADO, 2003, p.10).

Desta feita Portelli (1997) lembra que “a memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente compartilhados” (p. 16). Assim, “estamos lidando com uma multiplicidade de memórias fragmentadas e internamente divididas, todas, de uma forma ou de outra, ideológica e culturalmente mediadas” (PORTELLI, 2002, p. 106), dentro de um contexto que dá suporte a essas memórias.

Analogamente, ao realizar entrevistas e ouvir narrativas, ao se trabalhar com as memórias dos entrevistados, é importante lembrar que os sujeitos da pesquisa estão falando de um lugar no presente, logo não irão rememorar totalmente o passado e, sim, falar sobre ele. O indivíduo que rememora amadureceu durante esse intervalo, igualmente ele reelaborou o que viveu a partir do tempo transcorrido. Assim, é importante também levar em consideração a forma como essas memórias se constituíram ao longo tempo. Do mesmo modo Candau (2014) afirma que no momento da narrativa ocorre um processo de organização e categorização da memória,

[...] o narrador parece colocar em ordem e tornar coerente os acontecimentos de sua vida que julga significativos no momento mesmo da narrativa: restituições, ajustes, invenções, modificações, simplificações, “sublimações”, esquematizações, esquecimentos, censuras, resistências, não ditos, recusas, vida sonhada, ancoragens, interpretações e reinterpretaciones constituem a trama desse ato de memória que é sempre uma excelente ilustração de estratégias identitárias que operam em toda narrativa (CANDAU, 2014, p. 71).

Portanto os narradores da pesquisa assimilaram, esqueceram e reconstruíram suas memórias. Isto posto, é importante salientar que durante o diálogo em História Oral, o narrador faz escolhas memoriais, que segundo Araújo e Santos (2007) não podem ser consideradas apenas lembranças de um passado visto que “a volta ao passado pode conter uma possibilidade de conhecimento, mas traz também uma renovação de sentimentos anteriormente reprimidos” (p. 102). Assim, a memória opera a partir de um processo seletivo, que, segundo Candau (2014) é movido pelos engajamentos do presente, pelas rememorações do passado e pelas aspirações do

futuro. Nessa mesma perspectiva Rousso (2002) lembra que a memória pertence à atualidade. Ela é, portanto:

[...] uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. (ROUSSO, 2002, p. 94).

Assim, segundo o autor supracitado, a lembrança do indivíduo emana de representações e referências coletivas, corroborando a Pollak (1992) ao afirmar que a memória é orientada pelas histórias de vida acumuladas e ressignificadas no convívio social. É nesse sentido que Halbwachs (2003) afirma que a memória é uma construção coletiva em que a narrativa do indivíduo está apoiada e inserida no grupo social.

[...] um grande número de lembranças reaparecem porque nos são recordadas por outros homens; conceder-nos-ão mesmo que, quando esses homens não estão materialmente presentes, se possa falar de memória coletiva quando evocamos um acontecimento que teve lugar na vida de nosso grupo e que considerávamos; ainda agora, no momento em que nos lembramos, do ponto de vista desse grupo (HALBWACHS, 2003, p. 36).

Para este autor há recordações que são evocadas pelos indivíduos, porém os acontecimentos lembrados estão além dos vivenciados por eles. Ou seja, fazem parte do contexto social no qual o sujeito da entrevista está inserido, não sendo necessariamente ele que vivenciou o acontecido. Trata-se, assim, de uma memória coletiva que permanece inconscientemente na comunidade usada muitas vezes para reafirmar relações sociais do grupo.

Segundo Pesavento (2005) rememorar, em um dado contexto, já é marcado por um jogo de lembrar e esquecer.

Aquele que lembra não é mais o que viveu. No seu relato, há reflexão, julgamento, ressignificação do fato rememorado. Ele incorpora não só o relembrado no plano da memória pessoal, mas também o que foi preservado ao nível de uma memória social partilhada, ressignificada, fruto de uma sanção e de um trabalho coletivo. Ou seja, a memória individual se mescla com a presença de uma memória social, pois aquele que lembra, rememora em um contexto dado, já marcado por um jogo de lembrar e esquecer (PESAVENTO, 2005, p. 94).

As memórias dos sujeitos são relevantes para este estudo, por considerar que elas têm um importante caráter social, sendo imprescindíveis para entender os laços

que unem grupos étnicos. Ao se basear em Candau (2014) se entende que a memória é “[...] feita de adesões e rejeições, consentimentos e negações, aberturas e fechamentos, aceitações e renúncias, luz e sombra ou, dito mais simplesmente, de lembranças e esquecimentos” (p. 72). Assim, é preciso estar atento também para o modo como as pessoas rememoram suas experiências de vida e ponderar sobre as diferentes maneiras de se lembrar dos acontecimentos e das interações sociais vivenciados. Pois, cada sujeito irá recordar o que, em sua memória, ele selecionou como importante a ser contado.

Tendo em vista as especificidades observadas, Halbwachs (2003) sinaliza que a lembrança corresponde a um acontecimento distante no tempo, a um momento do passado, e ao mesmo tempo ela é também fruto do relacionamento do indivíduo com o grupo a qual pertence. Logo, ele chama a atenção para as influências do contexto na memória do indivíduo. Nesse sentido Bosi (2016) afirma que a memória individual depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, enfim com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a este indivíduo. Assim, a memória é o resultado da interação do indivíduo com o contexto social por ele coabitado.

Em vista dos argumentos apresentados, faz-se necessário abarcar neste trabalho a concepção de cultura escolar, para se aproximar do contexto escolar dos entrevistados. Assim, é oportuno no momento a seguir, buscar uma aproximação teórica com autores que trabalham a temática de modo a serem compreendidos os espaços, bem como os objetos que compõem a cultura escolar.

1.4 - Cultura escolar: subjetividade e materialidade

Ao se referir ao campo da História da Educação, está se falando de cultura escolar, que nada mais é do que uma combinação de “[...] conteúdos, saberes, atitudes, valores, competências” (MAGALHÃES, 2014, p. 53) e de como, ao longo do tempo, a sociedade mobilizou instrumentos utilizados no exercício da atividade de ensino/aprendizagem. Instrumentos estes que trazem os rastros da relação entre as práticas e as representações historicamente pensadas por uma sociedade (CHARTIER, 1996). Nesse sentido Pessanha (2004) afirma que a cultura escolar sempre está relacionada com um espaço destinado/privilegiado para transmissão de

conhecimentos e, principalmente, para a disseminação de valores em determinado tempo. De acordo com Julia (2001) cultura escolar pode ser entendida como

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Conforme se pode observar a cultura escolar é repleta de ideologias político-pedagógicas. São basicamente elas que explicam as mudanças nas representações educacionais que foram sendo adaptadas conforme as transformações sociais iam necessitando de aperfeiçoamento de mão de obra e projeção de conhecimento.

Assim, Julia (2001) afirma que a cultura escolar excede a sala de aula, sendo assim deve ser compreendida dentro de um espaço educativo formal e informal que comporta o pátio, o recreio, o caminho, a família e a sociedade onde se encontra inserida a escola e outras instituições de sociabilidade, como a igreja e os clubes. Pois para o autor, as trocas e transferências culturais, que se operam por intermédio da educação, fazem parte da cultura escolar. Dessa maneira, Julia (2001) afirma que:

A cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular (JULIA, 2001, p. 10).

De igual modo as memórias escolares do contexto dessa abordagem se definem muito bem dentro dessa concepção de cultura escolar flexível e moldada pelo espaço e pelo tempo, como pode se observar nos relatos dos entrevistados. A escolarização desses sujeitos foi constituída dentro de um espaço comunitário e religioso, em que se percebe, a partir das narrativas, uma cultura escolar direcionada para fins religiosos. Conforme Martim V. Wille (2016):

Naquele tempo nas escolas paroquiais todos os dias tinha aula de religião um dia catecismo no outro de história bíblica. E assim como era um pastor sinodal também ensinava a parte religiosa e de conhecimentos básicos [...] naquela época onde tinha uma comunidade religiosa também tinha uma escola.

O estímulo às práticas escolares enfatizava métodos que possibilitavam a inserção no contexto social e garantiam uma aproximação entre a igreja e a

escolarização. Desta maneira, o currículo das escolas sinodais fomentava os conteúdos religiosos tanto quanto os seculares. Segundo Eurico Wolter (2016) a criança era instrumentalizada tanto no aspecto religioso e social quanto do trabalho, pois “[...] a comunidade entendia que tinha que ser assim”. Então segundo Otto Schellin (2016) é destacado que a comunidade não só acompanhava, como interferia no processo de escolarização por intermédio de atividades avaliativas, isto também era uma forma de o professor prestar contas à comunidade pelos serviços prestados, em que “o mau desempenho dos alunos poderia também acarretar na demissão do professor” (OTTO SCHELLIN, 2016). Esta prática era recorrente, segundo Weiduschadt (2007), entre as comunidades independentes.

Consequentemente a cultura escolar é fruto de um processo humanamente construído, por relações interpessoais, sendo estruturada por processos institucionais e sociais. Outrossim, balizada por “[...] normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível” (SILVA, 2006, p. 205). Desta forma, Faria Filho *et al* (2004) afirmam que ao estudar o processo de escolarização articulado com a cultura escolar, há uma “[...] necessidade de pensar a relação da escola com as outras instituições responsáveis pela socialização da infância e da juventude, principalmente com a família, a Igreja e o mundo do trabalho” (p. 154).

Logo, o espaço escolar é definido pela aceitação ou pela produção de estruturas e subestruturas educacionais, que direta ou indiretamente estão envolvidas no âmbito da cultura escolar. Por conseguinte Silva (2006) afirma que a escola é uma instituição da sociedade.

[...] possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo (SILVA, 2006, p. 6).

Segundo a autora supracitada a cultura escolar é socialmente construída, tendo em vista a reprodução cultural e social. Dessa maneira se faz necessário, ao se estudar o contexto escolar de determinadas culturas em épocas distintas, buscar comparar os objetivos educacionais aos limites apresentados pela sociedade em cada período da história.

Nesse sentido cabe salientar que o processo de ensino e aprendizagem no contexto pesquisado ocorria de forma coletiva dentro do espaço da igreja, não havia seriação, o que se tinha era um período estipulado para escolarização, que era concluído com o rito da confirmação¹⁹, que marcava a saída da criança da escola. Este momento era, para os teuto-brasileiros luteranos “[...] uma obrigação social e religiosa que se entrelaçava ao período escolar, anunciando a saída da criança da escola” (WEIZENMANN, 2014, p. 196). Dessa forma o período de escolarização era visto também como um tempo de preparação para esse ato de passagem religiosa que marcaria a entrada na vida adulta.

Segundo Martim V. Wille (2016) todos os alunos, independente do ano de entrada, tinham aula simultaneamente. O professor, para otimizar o seu tempo, os organizava em grupos por ano escolar. Desta forma, com o auxílio da cartilha, o professor aplicava atividades diferentes, correspondentes a cada ano escolar “e ficava circulando entre os grupos supervisionando as atividades” (OTTO SCHELLI, 2016). Assim, segundo Adolfina K. Neitzke (2018) “o uso das cartilhas permitia atender todos ao mesmo tempo”. Afirma que essa dinâmica era imprescindível para o professor dar conta da demanda, assim, “enquanto que uns faziam atividade de leitura e escrita a partir das cartilhas, outros faziam atividades passadas no quadro negro”. Desta maneira as cartilhas tornavam-se instrumento de uso contínuo, “[...] sempre tinha um grupo estudando com a cartilha” (ILSA K. NEUNFELDT, 2018). Dado o exposto, é possível afirmar que as cartilhas eram uma das mais importantes ferramentas de ensino e aprendizagem devido as proporções do seu uso.

Desta forma se tem a necessidade de procurar uma maior aproximação com a cultura material escolar, tendo em vista a sua contribuição no sentido de problematizar a História da Educação, bem como compreender as mentalidades de diferentes grupos sociais e os usos que fizeram desses utensílios para construir relações de conhecimento próprias da época (CHARTIER, 1900).

Os documentos escolares são, para Meneses (1992), referências que mobilizam a memória e estimulam a construção de um discurso memorial a partir dos elementos a eles associados. Ou seja, o conjunto de fazeres e saberes simbolizam a

¹⁹ Confirmação é um ritual praticado pelos luteranos equivalente a crisma católica, em que o sujeito é submetido a um exame de aptidão para fazer a primeira comunhão. No meio luterano pode ser considerado um rito de passagem, em que a criança, depois de confirmada, pode namorar e sair em bailes. Assim nessas comunidades ela é considerada jovem.

construção cultural, que estrutura o ato do conhecimento e materializa a relação pedagógica que o sujeito teve com o objeto. É perceptível, nas narrativas, uma proximidade entre as atividades do professor e o uso da cartilha, que aparece nas narrativas como um elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem. O uso da cartilha não se limitava a sala de aula, conforme apontam os relatos, as atividades de leitura eram usadas pelo professor como lição de casa, destacando, assim, os diferentes espaços abarcados pela cultura escolar.

Quanto a isso é conveniente lembrar, conforme Amado e Ferreira (2002), que os acontecimentos estão ligados a lugares e as pessoas usam esses lugares para se localizar no espaço, para falar dos eventos ocorridos, chamados por Bosi (2016) de espaços de memória. Assim, alguns dos entrevistados lembram o uso da cartilha em casa, onde ocorriam as práticas de leitura e memorização, auxiliadas, muitas vezes, pelos pais e irmãos. A cartilha e seus usos aparecem nas narrativas como um dos principais meios de inserção na prática da leitura. Além de ser um dos poucos registros físicos das atividades escolares mantidas na memória dos narradores, são também importantes vestígios da cultura escolar teuto-brasileira.

A cultura material escolar é também um importante indicativo para discutir o processo de modernização do campo educacional, conforme é possível observar nas memórias dos entrevistados, que apontam mudanças significativas nos objetos utilizados em sua escolarização antes e depois da nacionalização. Entre estes, o uso da ardósia como suporte de escrita que é destacado por sete dos nove entrevistados, como sendo o meio pelo qual foram instrumentalizados na escrita, porém cabe destacar que todos estes estudaram ou iniciaram a sua escolarização antes do acirramento do processo de nacionalização do ensino. Em contrapartida Otto Schellin (2016) e Ilsa K. Neufeldt (2016), que iniciaram a sua alfabetização durante o período de consolidação da nacionalização, usaram o caderno como suporte de escrita. Não se sabe exatamente porque a adoção do uso do caderno nas instituições escolares frequentadas pelos entrevistados coincidiu justamente com o período da nacionalização, sendo que a substituição da ardósia pelo caderno já teve início nos grupos escolares dos grandes centros urbanos no começo do século XX (RAZZINI, 2008). Talvez o isolamento dessas escolas étnicas rurais tenha dificultado a introdução do caderno nesses grupos, tornando-se, assim, a nacionalização do ensino um elemento facilitador para a substituição da ardósia pelo caderno.

Além da introdução do caderno se destaca a substituição da cartilha em língua alemã pela cartilha em língua portuguesa que ao lado da imposição da “nova língua” é apontada como sendo um dos principais obstáculos a serem superados. Essas lembranças mostram as dificuldades enfrentadas em se adaptar ao novo currículo. Por outro lado, destacam-se também algumas continuidades entre a atuação das editoras Rotermond e Concórdia apontadas pelos narradores como as responsáveis por boa parte das novas cartilhas em língua portuguesa, bem como a manutenção do espaço escolar.

Esse material, além de compor a cultura material do campo da educação teuto-brasileira é também um importante laboratório de pesquisa para chegar a compreender as intenções de atividade de ensino e aprendizagem. Pois além de permitir estudar políticas públicas e sociais exercidas sobre tais objetos, possibilita compreender modos de produção e uso destes objetos, entre tantas outras possibilidades de pesquisa.

A cultura material é considerada, assim, um importante “[...] instrumento para a memória” (CANDAU, 2014, p 108), sendo que permite, aos pesquisadores a realização de trabalhos étnicos e culturais a partir de livros, cartilhas, cadernos e outras tantas formas de registro escolar que atuaram como condutores das práticas de leitura e escrita. É nesse sentido que Felgueiras (2005) afirma que a cultura material permite olhar “[...] a escola na sua globalidade, relacionando-a com as possibilidades que a sociedade lhe confere e com o modo como está se relaciona com a escola” (p. 97).

Deste modo é relevante pensar a circulação desses objetos escolares em âmbito familiar e comunitário. No que tange as cartilhas, os relatos dos entrevistados convergem para um objeto de uso coletivo, que era adquirido uma única vez e serviria para a alfabetização de todos os filhos da família, e, ao mesmo tempo, seria também para literatura geral da família. Assim, segundo os narradores, era comum seus pais, avós e irmãos lerem essas cartilhas, visto que suas bibliotecas eram pouco expressivas, contendo em sua maioria livros e revistas de cunho religioso. Assim, estas cartilhas ampliavam a leitura das famílias. Desta maneira, pode-se observar em Chartier (1990), que se tratava de uma prática de leitura intensiva, em que um mesmo material é lido e relido por várias vezes ou de forma coletiva comum aos colonos e pessoas com baixa escolarização. Concordando com essas afirmativas Leopoldina S. Albrecht (2018) enfatiza que nem todas as famílias tinham recursos disponíveis para

atualizarem suas bibliotecas, visto que “já tinham os gastos com o salário do professor e com manutenção da escola”. Desta maneira, optava-se pelo uso intensivo da literatura escolar e religiosa.

Assim, ao preservar esses materiais que compõem a cultura escolar, não se trata de recompor um cenário material, mas de entender estes objetos na interação social. Torna-se necessário buscar relacioná-los com os modos de uso, com as práticas de leitura, de escrita, da produção, da circulação, bem como com as questões relacionadas à acessibilidade a estes materiais e as formas de conhecer os locais de ensino onde estes materiais circularam. Conforme lembra Meneses (1998), são registros que carregam métodos, técnicas e práticas de ensino, em que é permitido conhecer tanto a materialidade como a subjetividade de culturas em épocas distintas. Paralelamente a isto, Felgueiras (2005, p. 96) traz que “o domínio destes instrumentos intelectuais assegurará a assimilação de um conjunto de valores, ideias, conhecimentos [...]”. Desta maneira Felgueiras (2001) afirma que:

Focar a cultura material não é um exercício de êxtase perante o passado, mas um processo de questionamento, que nos leva dos objetos, sua proveniência e autoria aos sujeitos que os produziram, deles se apropriaram e/ou os utilizaram em contextos educativos. (FELGUEIRAS, 2001, p. 79)

Em conformidade com a autora supracitada, a cultura material escolar é um objeto importante para compreender a organização social e cultural mais ampla. Nela é possível observar muito mais que objetos de um período escolar, mas compreender as influências sofridas pelo contexto em que foi produzido e a função social exercida sobre os sujeitos, tornando-se, assim, um instrumento significativo para analisar processos de escolarização. Para tanto, cabe ao pesquisador a necessidade de questionar esses objetos e não somente contemplá-los e descrevê-los, mas buscar entender os possíveis usos destes instrumentos pela sociedade.

É importante salientar que a natureza física dos objetos materiais traz marcas específicas à memória, que são provocadas a partir do contato visual com o material. Pode-se inferir, assim, que “os traços da materialidade inscritos nos artefatos orientam leituras que permitem perceber dados essenciais sobre a organização econômica, social e simbólica [...] do objeto” (MENESES, 1998, p. 91). Sob o mesmo ponto de vista Vidal (2009, p. 31), afirma que “os objetos da escrita permitem não apenas a percepção dos conteúdos ensinados, mas o entendimento do conjunto de fazeres

ativados no interior da escola”. Nesse sentido, vários aspectos relevantes da organização da cultura escolar podem ser compreendidos a partir das características físicas dos objetos que compõem esse contexto escolar.

Todavia a importância de reconhecer a cultura material escolar e, de forma especial, os manuais escolares, está no fato que seus conteúdos expressam as influências sociais, morais e ideológicas das sociedades que as produziram. Há que se considerar que “o manual escolar, mais que um meio de aculturação e de alteridade, é fator de afirmação e de dominação cultural” (MAGALHÃES, 2006, p. 10). Ele simboliza uma construção cultural, que estrutura o ato do conhecimento e materializa a relação pedagógica e configura o campo da cultura escolar. Enquanto objeto.

O manual escolar tem uma materialidade; espécime e produto autoral, editorial, mercantil, ele é mercadoria e produto industrializado e comercializado, com características próprias e que cumpre objetivos específicos nos planos científico, social e cultural (MAGALHÃES, 2006, p. 7).

Essas premissas apontam a importância de tomar a cultura material escolar como indício das práticas escolares em pesquisas no âmbito educacional e cultural.

Dado o exposto se faz necessário inferir que o processo metodológico de construção da dissertação se desenvolveu a partir de um apanhado conceitual e da criação de instrumentos de pesquisa apropriados para a efetivação das análises.

Desta maneira, observando as referências conceituais e metodológicas adotadas na elaboração do projeto, percebe-se a necessidade de investigação histórica do contexto de produção e circulação das cartilhas escolares. Partindo desse pressuposto, busca-se no próximo capítulo em um primeiro momento, aproximar-se desses espaços por intermédio de teóricos que irão ajudar a compreender o contexto sociocultural, político e religioso no qual este objeto de pesquisa circulava e, em um segundo momento, apresentar as primeiras análises das cartilhas, a partir dos critérios de apresentação e organização, destes rudimentos.



Capítulo II

A constituição do espaço de circulação das cartilhas

Após as reflexões teóricas metodológicas realizadas sobre as fontes documentais e orais, entende-se que é necessário apresentar o contexto espacial e social onde as cartilhas circularam e de que forma foi constituída a escolarização entre os luteranos. Entretanto segundo Samara e Tupy (2010) é preciso entender as relações sociais estabelecidas, pois, o documento é, antes de mais nada, uma representação da sociedade em que foi forjado.

É de especial importância compreender os objetivos educacionais pretendidos por estas instituições religiosas, através de suas produções didáticas, visto que os imigrantes alemães e pomeranos e seus descendentes recriaram aqui, determinada cultura, apoiados em suposta identificação de traços étnicos e culturais semelhantes. Foram fortalecidos por um sistema simbólico de aproximação e diferenciação que foi centrado primeiramente na questão linguística, tanto na fala, como na escrita e na leitura, firmando-se, especialmente na religiosidade alicerçada nos princípios luteranos.

Tais igrejas, por sua vez, criaram um aparato de sustentabilidade dessa identificação, alicerçado nas escolas, pelos materiais didáticos e pelos professores/pastores. Produziram, numa relação mútua entre igreja, escola e sujeitos, fronteiras étnicas que os identificavam como iguais dentro de um espaço de cultura luso-brasileiro, que falava outra língua e de princípios católicos. Tal perspectiva se justifica em Silva (2014), ao afirmar que, como sujeitos ativos dentro de uma sociedade, as pessoas constroem sua identidade e a diferença no contexto das relações culturais e sociais.

Dado o exposto se compreende que esse sistema de organização identitária, que surgiu num primeiro momento para suprir as necessidades básicas de ensino e culto de leitura, levou a formação de pequenas sociedades locais, que, com o tempo,

consolidaram-se através de um sistema escolar e religioso liderados pelos sínodos que foi, por longo tempo, a principal relação de poder dentro desse espaço social.

Assim, busca-se nesse capítulo dissertar sobre o contexto de formação e consolidação das escolas sinodais, observar os motivos que levaram a interrupção desse sistema escolar, além de contextualizar a formação dos sínodos luteranos entre as comunidades alemãs e pomeranas no Rio Grande do Sul.

2.1 - Contexto das escolas sinodais

Para discorrer sobre o contexto no qual se constituíram as escolas sinodais entre os teuto-brasileiros, buscou-se, primeiramente, contextualizar a colonização do Rio Grande do Sul, por colonos de origem europeia, para assim compreender geograficamente o espaço escolar sob o qual se pretende inferir o presente estudo.

Estudos de Maestri (2010) indicam que esta colonização teria se dado em duas fases distintas: a primeira teve início em 1824, com chegada a São Leopoldo do primeiro grupo de colonos, que foram assentados através da política de povoamento das terras pelo governo do Brasil. A segunda fase, que se iniciou em 1840, ainda sob a gerência da governança, passou, após 1850, a ser promovida por empresas colonizadoras que adquiriam terras junto ao governo brasileiro, nas quais assentavam os colonos que traziam da Europa a título de especulação²⁰. Foi dessa forma que, em 1858, chegaram à colônia de São Lourenço do Sul, os primeiros colonos teutos, trazidos por Jacob Rheingantz²¹ (1817-1877).

Estes colonos oriundos, segundo Rehfeldt (2003), de diferentes regiões do Sacro Império Romano Germânico²², em sua maioria pomeranos, renanos e teuto-russos, no momento inicial, foram assentados na região de São Lourenço do Sul. Após quatro décadas, no momento em que o Sínodo de Missouri estabeleceu contato pela primeira vez nessa região, estes colonos e seus descendentes já haviam se espalhado pela região meridional do Rio Grande do Sul. Mais especificamente nos

²⁰ Estes colonos contraíam uma dívida junto a essas empresas pelos lotes de terras que era concedido por compra, ficando a mesma hipotecada até o pagamento da chamada “colônia” que incluía, além do preço da terra, adiantamentos, subsídios e juros. Para saber mais sobre, ver: Seyferth (1996).

²¹ Empresário alemão que chegou ao Rio Grande do Sul 1843, foi o responsável pela colonização alemã na Serra dos Tapes, iniciada em 1858, a partir da sociedade com José Antônio de Oliveira Guimarães. Para saber mais sobre, ver: Iepsen (2008).

²² Em 1871 com a unificação dos estados alemães, estas regiões foram incorporadas ao um único e grande estado chamado Alemanha.

arredores de Canguçu, São Lourenço do Sul e Pelotas, onde já haviam se organizado de forma autônoma e independente escolas que também eram usadas como igrejas (REHFELDT, 2003).

Apesar de ainda existirem lacunas sobre o funcionamento das instituições escolares nos primeiros anos de colonização alemã no Brasil, muitos dos estudos elencados ao longo do texto afirmam a vinculação do luteranismo ao contexto escolar do Rio Grande do Sul. Conforme aponta Rehfeldt (2003) ao se referir a carta de um missionário norte americano.

Se quisermos ter sucesso na missão, precisamos, com certeza valorizar a escola paroquial [...] eles gostam muito da escola, mas os cultos são pouco procurados [...] a escola deve ocupar o primeiro plano nas nossas congregações. É especialmente por causa das escolas que se formam as congregações (REHFELDT, 2003, p. 51).

O campo educacional logo foi percebido pelos missionários do Sínodo de Missouri como um meio de propagar seus ideais confessionais. Para Weiduschadt (2007) a educação ocupou um lugar central na adesão dos fiéis, pois as escolas eram organizadas de uma forma que possibilitava uma aproximação entre a igreja e a escolarização. Assim, “a organização das escolas nos primórdios da imigração esteve entrelaçada e circunscrita pelo campo religioso, ou seja, relacionada com a influência da igreja na consolidação do sistema escolar” (WEIDUSCHADT, 2007, p. 71).

Steyer (1999), em seus estudos sobre a formação do luteranismo no Rio Grande do Sul, afirma que uma das principais carências das colônias de imigrantes não era o espaço para abrigar os alunos e sim a falta de material didático e de pessoas com formação adequada para atender essas escolas. Tais espaços foram percebidos como um campo de possibilidades de aproximação pelos sínodos que passaram a se dedicar a produção de materiais didáticos e a formação de professores.

Apesar do Sínodo Rio-Grandense já ter uma organização sinodal e editorial consolidada no centro e norte do estado, com uma rede escolar e ampla produção didática dirigida pela editora Rotermond, na região meridional do Rio Grande do Sul, até o começo do século XX, tinha estabelecido pouco contato, através de pastores. Eles deram prioridade às sociedades alemãs urbanas de Pelotas e Rio Grande, prestando serviço escolar e espiritual, buscando arregimentar estas comunidades para o Sínodo (FONSECA, 2017). Porém, o que dominava na região meridional eram

as Sociedades Escolares e Religiosas²³ que atuavam de forma autônoma e independente, o que, segundo Kolling (2002), tratava-se de uma estratégia organizacional específica das comunidades pomeranas.

Logo o Sínodo de Missouri percebeu na região Sul, um campo propício à evangelização, já que não havia aqui um sínodo consolidado. Desta maneira, ao se estabelecer aqui, direcionou suas atividades, sobretudo à valorização da escola e do ensino, oferecendo professores com formação e material didático trazidos, num primeiro momento, dos Estados Unidos, onde ficava a sede e a editora do sínodo. Estes foram, segundo Osvald (2014), alguns dos principais meios de aproximação utilizados pelo Sínodo de Missouri na tentativa de adesão das comunidades livres, a esta organização eclesial já que havia, na região meridional do Rio Grande do Sul no momento da chegada do Sínodo de Missouri, cerca de trinta Sociedades Escolares e Religiosas organizadas de forma autônoma e atendidas por pseudo-pastores²⁴.

Ainda outros autores (COARACY, 1957; FACHEL, 2002; FONSECA, 2017; SALAMONI, 1996; THUM, 2009; WILLE, 2011) que pesquisaram sobre o campo educacional e cultural no contexto dos imigrantes alemães e pomeranos no Rio Grande do Sul, com ênfase na região meridional do estado, apontaram que vários âmbitos da comunidade rural teuto-brasileira estavam vinculados à questão escolar. Para Coaracy (1957), a falta de escolas para os seus filhos foi um dos principais obstáculos enfrentados pelos colonos alemães e pomeranos que se instalaram nas colônias agrícolas no Brasil. Visto que,

[...] provinham de uma terra em que a instrução pública estava largamente difundida, onde a massa da população, mesmo as classes humildes, reconheciam as vantagens e necessidade da educação, onde já se considerava inferior o indivíduo analfabeto, mal aparelhado para a vida. (COARACY, 1957, p. 75).

Nessa perspectiva Fachel (2002) afirma que os imigrantes vindos de uma região da Europa onde a educação já estava institucionalizada há muito tempo, buscaram, aqui no Brasil, o mesmo direito à educação.

²³ Nome dado à forma de organização das comunidades livres para manutenção da fé luterana através da organização autônoma e a reivindicação e administração de interesses sociais comunitários, como por exemplo, a educação das crianças e jovens a legitimação dos matrimônios e a construção de cemitérios. Para saber mais sobre, ver: Osvald (2014).

²⁴ Homens sem formação teológica e pedagógica que atuavam como pastores e professores junto às comunidades de imigrantes alemães e pomeranos. Para saber mais sobre, ver: Teichmann (1996) e Osvald (2014).

[...] os colonos exigiram das autoridades a construção das escolas e a manutenção de professores no que raramente foram atendidos, fazendo com que ou construíssem eles próprios uma Igreja que servisse de escola, ou coubesse ao pastor, com a ajuda da comunidade, a construção de uma escola ao lado do templo (FACHEL, 2002, p. 153).

Em conformidade com Kreutz (1996) os imigrantes teutos que, de longa data já tinham a escolarização como base de inserção social, reconheciam os benefícios que o ensino lhes proporcionava, tanto no âmbito social quanto no religioso, “entendiam a escola como parte fundamental do processo educacional [...] Aqui não esperavam pelo governo” (KREUTZ, 1996. p. 145). Não sendo atendidos pelos órgãos governamentais da época passaram a se organizar por conta própria. Segundo Witt (2010), como não obtinham respaldo de qualquer instituição escolar ou religiosa, acabaram escolhendo pessoas do próprio meio para ocupar tais funções.

Esta situação exigiu das famílias evangélicas que buscassem, no que diz respeito a igreja e a escola, soluções em seu próprio meio, caso quisessem garantir uma mínima instrução para as suas crianças, bem como a realização de cultos, batismos, bênçãos matrimoniais e sepultamentos. E isso não só por desejo de preservação de um ritualismo tradicional, mas como uma garantia de dignidade e preservação da identidade (WITT, 2010, p. 66)

Para Coaracy (1957) na colônia de São Lourenço do Sul não foi diferente, “[...] aqui se dedicaram a enfrentar o problema por sua própria iniciativa e com os seus recursos” (p. 76). Quanto a vida religiosa Costa *et al.* (2008) afirmam que os imigrantes pomeranos que aqui chegaram, em sua maioria luteranos, eram pessoas de muita fé, que trouxeram consigo suas Bíblias, catecismos e hinários e aqui reorganizaram a sua própria vida eclesiástica. Assim, formaram as primeiras Sociedades Escolares e Religiosas para garantir a essência fundamental da instrução, que era ler, escrever e contar, além de outros rudimentos de noções gerais.

Para tanto escolheram professores de dentro da própria colônia, os quais, segundo Coaracy (1957), nem sempre eram os mais aptos a ocupar tal função, mas aqueles que dispusessem de tempo ou que, por falta de mobilidade física, não podiam se dedicar inteiramente aos trabalhos da lavoura. Estas pessoas passavam a se dedicar a uma alfabetização básica, a partir dos recursos que possuíam e, com o passar do tempo, buscavam atender as necessidades da colônia, exercendo o

pastorado. Argumentos estes que são reforçados por Teichmann (1996) em sua pesquisa sobre a formação do independentismo²⁵ na região meridional do RS.

[...] não existia, no Sul, uma comunidade estritamente religiosa. O pastor não era o professor, mas o professor geralmente desempenhava o papel de pastor [...] faziam pastor aquele que entendesse um pouco de como realizar um culto, ou algum membro da comunidade que fosse mais esclarecido (TEICHMANN, 1996, p. 94).

Evidencia-se, assim, a ligação da religião luterana com a educação, como elemento de fortalecimento étnico cultural. A forma comunitária de organização das comunidades alemãs e pomeranas permitiu que essas duas instituições, igreja e escola, fossem contempladas num mesmo espaço, colaborando na construção identitária deste povo. Segundo Costa *et al.* (2008) com a restrição a símbolos religiosos não católicos e a falta de apoio do governo na questão educacional, os colonos passaram a organizar suas próprias instituições.

Os primeiros cultos eram realizados em residências ou locais improvisados. Assim que podiam, construíam a sua igreja que também servia de escola ou a escola que também reunia a comunidade para a celebração dos cultos. [...] fé e educação andam de mãos dadas, uma das características que norteou as comunidades por um longo período de sua história (COSTA, *et al*, 2008, p. 15).

Igualmente Kreutz (2010) afirma que, em decorrência da tradição escolar anterior, “para a maior parte dos imigrantes dessa etnia, a escola era tida e vivida como uma condição básica em sua vida” (p. 277). Isto fez com que ambas as instituições religiosas, Sínodo de Missouri e Sínodo Rio-Grandense, investissem na valorização da participação comunitária. Logo, as escolas eram ao mesmo tempo confessionais e comunitárias, pois envolviam todas as pessoas da comunidade, em sua dimensão material e espiritual, fazendo com que todos se empenhassem por aquele espaço socioeducativo.

De igual modo Salamoni (1996, p. 38) afirma que “as instalações das escolas aconteceram simultaneamente com a edificação das igrejas, uma vez que não se poderia imaginar uma comunidade sem um templo”. Concorda-se com os estudos de

²⁵Independentismo religioso deriva de um não alinhamento entre Igreja e Estado que resulta na formação de comunidades e igrejas-livres. Porém, aqui no Rio Grande do Sul, esse fenômeno se originou da herança cultural-religiosa dos imigrantes alemães e pomeranos, reforçada pelo isolamento cultural das primeiras décadas e se expressou pela constituição de comunidades-livres em oposição aos sínodos. Para saber mais sobre este particularismo eclesiástico, ver: Teichmann (1996).

Wille (2011) ao afirmar que o ensino era algo levado muito a sério. Escolas e igrejas eram encontradas em todas as comunidades de imigrantes alemães e pomeranos, tamanha a sua importância. Nessa mesma perspectiva, Salamoni (1996) acrescenta ainda que ambas, igreja e escola, complementavam-se e a alfabetização em alemão se tornava necessária, devido às questões linguísticas e literárias.

Quando construíram primeiro a igreja, as aulas eram ministradas dentro desta e quando as escolas eram construídas anteriormente, os ofícios religiosos eram realizados nas mesmas [...] as escolas ensinavam em alemão e eram totalmente vinculadas a igreja. [...] a alfabetização tornava-se muito necessária, porque era a língua em que eram editados a Bíblia e os hinários (SALAMONI, 1996, pp. 47, 50).

Do mesmo modo Kolling (2000), em sua pesquisa sobre o contexto educacional pomerano, aponta que a tradição escolar e religiosa era forte entre estes colonos, cada imigrante tinha sua própria Bíblia, hinário e livro de devoção. O ensino da leitura e da escrita era também pensado no sentido de preparar a pessoa a se integrar como membro atuante no campo religioso. Assim, para Albrecht (2017) a alfabetização era algo constitutivo da identidade cultural desses imigrantes e seus descendentes, pois reconheciam a importância de se ter uma educação básica “[...] para poder participar dentro da estrutura comunitária, tanto no âmbito do trabalho, quanto no aspecto social e religioso” (ALBRECHT, 2017, p. 14).

Diversos estudos sobre o contexto escolar teuto-brasileiro apontam que havia um incentivo para que o processo pedagógico de ensino e aprendizagem fosse eficiente, bem como a preocupação de que a produção do material didático partisse da realidade do aluno. Assim, Kreutz (1994), em uma análise do currículo das escolas sinodais, aponta que o mesmo estava organizado de forma que as crianças pudessem aprender o essencial para o “[...] bom entrosamento na vida das comunidades rurais, tanto sob o aspecto religioso e social, quanto do trabalho” (KREUTZ, 1994, p. 9). Outrossim, Dreher (2014), em seus estudos sobre a vida e a obra de Wilhelm Rotermund, enfatiza que ele teve seus princípios pedagógicos muito claros ao preparar seus livros e cartilhas.

Os livros tinham que levar em conta a situação da criança luterana, descendente de imigrantes alemães, nascida no Brasil. Suas experiências e seu mundo deveriam ser levados em conta. A cartilha tinha que mostrar o gaúcho, o papagaio, o tamanduá, o milho a laranjeira. O livro de contas tinha que operar com mil-réis, carroças, sacos de milho e feijão. Cartilha e livro de

contas deveriam levar a criança a amar a sua querência. (DREHER, 2014, p. 86).

Nesse sentido é possível considerar que a elaboração e impressão desses materiais didáticos eram pautadas na realidade de vivência e no contexto da imigração, reforçando os princípios étnicos, culturais e religiosos. Conforme Fonseca (2017) os sínodos instrumentalizaram não somente a escola, mas também a imprensa, para serem canais de promoção e preservação da cultura germânica. Nesse sentido tanto Fonseca (2017), quanto Dreher (2014) e Weiduschadt (2012) destacam o papel das editoras Rotermund e Concórdia por imprimir e difundir grande parte do material didático utilizado nos educandários teuto-brasileiros, considerando que a circulação destes materiais não se restringiu somente às escolas dos sínodos, conforme é possível observar nas memórias de sujeitos alfabetizados com estes materiais em escolas independentes²⁶.

No âmbito cultural Thum (2009), em seus estudos sobre a cultura pomerana na região meridional do Rio Grande do Sul, afirma que a língua e a fé mantiveram esse povo em união, bem como garantiram a sobrevivência da cultura. Em relação à língua pomerana, Weiduschadt (2007) lembra que se tratava de uma língua oral e sem escrita que era passada de pai para filho. Para a comunicação escrita era adotado o alemão. Ainda nessa mesma perspectiva étnica e cultural, Weiduschadt (2007) afirma que a organização de escolas e igrejas foi o meio utilizado para reforçar os símbolos e crenças como a língua, a religião e o trabalho. Esses pressupostos foram necessários para construir uma identidade e uma memória alicerçada na terra natal. Desta maneira, foram organizados espaços de sociabilidade nos quais pudessem estruturar também uma unidade étnica e comunitária.

Assim, cabe destacar a partir de experiências das pesquisas dos autores supracitados, a criação de uma cultura teuto-brasileira alicerçada na memória da imigração. Conforme Martim V. Wille (2018) que, subsidiado pela memória social, exprime pertencimento e identidade (POLLAK, 1992) ao recordar que “essa tradição religiosa e escolar, os imigrantes trouxeram do além-mar [...] os primeiros que vieram da Alemanha já tinham essa cultura do estudo, porque lá já era assim, tinha a igreja e a escola” (MARTIM V. WILLE, 2018). Sendo assim, o modo de organização escolar e

²⁶Escolas pertencentes as igrejas independentes de base luterana, chamadas de “Sociedades Escolares e Religiosas” que não possuíam vínculo com nenhum dos dois sínodos luteranos.

religioso das comunidades alemãs e pomeranas trata-se de uma readaptação a esse novo espaço de práticas escolares e religiosas trazidas na bagagem cultural da imigração, porém, toda essa organização étnica e comunitária foi enfraquecida pela política de nacionalização do ensino promovida pelo Estado Novo que rompeu com o desenvolvimento espontâneo da escola elementar²⁷ teuto-brasileira. Diante disso, no próximo tópico será discutido o processo de nacionalização do ensino e suas consequências sobre a escola elementar teuto-brasileira.

2.1.1- O processo de nacionalização do ensino e os efeitos sobre o currículo das escolas sinodais: teorias e memórias da unificação escolar no Brasil

Até meados do século XX havia, segundo Luca (1999), pouca preocupação por parte do poder público brasileiro com a questão educacional. Assim, para a maioria da população o acesso à escola ainda era uma realidade muito distante. Porém, não para os imigrantes teuto-brasileiros que desde a sua chegada ao Brasil na primeira metade do século XIX devido ao “[...] descaso do poder público que não via a necessidade da instrução pública e laica, e tomados por motivações religiosas se organizaram em escolas comunitárias e religiosas” (WEIDUSCHADT, 2009, p. 3). Desta forma, num primeiro momento de maneira autônoma, organizaram-se em sociedades escolares e religiosas para atender suas necessidades básicas (OSVALD, 2014).

Posteriormente, com a chegada da igreja institucionalizada no caso do presente estudo, os sínodos luteranos, Rio-Grandense e Missouri, desenvolveram uma extensa rede de escolas sinodais e uma ampla produção de material didático, religioso e literário em língua alemã. Além de investir em formação de professores para suprir as necessidades dessas escolas. Segundo Albrecht (2017) essa organização curricular, na qual as crianças aprendiam o essencial para poder participar da estrutura comunitária, supriu as necessidades educacionais das comunidades alemãs e pomeranas “[...] pelo menos até se intensificar a política de nacionalização de Vargas” (ALBRECHT, 2017, p. 16). Conforme é lembrado por Eurico Wolter (2016), que teve toda a sua alfabetização em língua alemã, antes da implantação do novo currículo. Segundo ele, aprendia-se o necessário para participar ativamente no contexto social

²⁷ Estabelecimento básico de ensino.

e religioso que era “[...] ler, escrever na lousa e fazer contas mentalmente, catecismo e doutrina” (EURICO WOLTER, 2016). As mesmas afirmativas podem ser observadas nas narrativas de Herta M. Tessamann (2018) que parou de frequentar a escola regular no ano em que se implantou a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa. Segundo ela aprendia-se o básico que era “as coisas relacionadas com os ritos da igreja, mais conhecimentos que eram aplicados no dia a dia [...] não tinha muito mais que isso, história só se tinha as bíblicas.” Ambos recordam um currículo que tinha como ponto central o ensino religioso e suas ramificações, seguido das práticas de leitura, escrita e as operações elementares da matemática que era, segundo Weiduschadt (2007), bastante valorizados e difundidos nas escolas sinodais.

O movimento educacional de nacionalização, que se iniciou no Brasil pós Primeira Guerra Mundial e se concretizou durante o Estado Novo, tinha como ideia romper como o modelo tradicional de ensino elementar, numa perspectiva de homogeneizar a educação no Brasil. “Nacionalizar significava, principalmente, transformar usos e costumes, mudar uma tradição cultural e social a partir da observação sociológica” (SEYFERTH, 1997, p. 118). Assim, o Estado Novo passou a investir na nacionalização do ensino por entender que a educação era o meio mais fácil de formar uma identidade brasileira, ao mesmo tempo, também, coibir a cultura educacional da escolarização étnica que tinha se formado no país. Para Kreutz (1994)

A Nacionalização do ensino significou um esforço do governo para a formação de uma consciência nacional entre os cidadãos de núcleos etnicamente homogêneos, prescrevendo o uso obrigatório do português e a intensificação do ensino de história e da geografia brasileira (KREUTZ, 1994. p. 45).

O Estado Novo e sua política de nacionalização do ensino romperam com o desenvolvimento natural das escolas étnicas. De acordo com Ilma B. Reichow (2016) a interrupção se deu de forma brusca, “tínhamos aula em alemão, de repente proibiram, tinha que ser em português”. Além disso investiram na questão do civismo patriótico e na substituição da educação elementar, que ensinava em suas línguas maternas, por um sistema educacional público e submetido ao controle estatal. Segundo Seyferth (1997), para atingir o objetivo pretendido a campanha de nacionalização:

[...] impõe-se como único procedimento eficaz para inoculação de sentimentos de brasilidade, transformando alemães e outros estrangeiros, imbuídos de ideias erradas sobre sua pátria, em brasileiros de fato (e não, apenas, de direito) (SEYFERTH, 1997, p. 115).

O Estado Novo entendia que, para garantir a integridade do Brasil, devia acabar com os quistos étnicos. Era imprescindível mudar a mentalidade dos filhos, para impor, no lar, o espírito de brasilidade. Para tanto, deveriam passar por um processo educacional de inculcação de valores patrióticos. A esse respeito, pode-se observar que todos os entrevistados atingidos pelo currículo da nacionalização têm alguma lembrança relacionada as aulas pátrias dedicadas aos símbolos nacionais como hinos, poesias, peças teatrais, textos históricos e geográficos, que aludem à história do Brasil e a figura de Getúlio Vargas.

É possível observar por intermédio das narrativas a atuação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Este órgão foi criado para servir como instrumento de aproximação entre Vargas e o povo brasileiro. Tinha como função construir uma imagem positiva de sua figura e de toda a sua obra governamental. Sua principal tarefa era, segundo Capelato (1999), popularizar a representação de Getúlio Vargas como um exemplo brasileiro a ser seguido.

Estas representações foram importantes mecanismos para legitimar a construção dessa nacionalidade brasileira, pois segundo Joly (2006), a estratégia do uso da imagem está justamente no valor simbólico que ela representa frente a uma sociedade. Sendo assim, a figura de Getúlio Vargas representava muito mais do que um recurso ilustrativo, assumia um papel educativo no sentido de modelar comportamentos cívicos e patrióticos. Tais estratégias são perceptíveis nas narrativas dos entrevistados em que Getúlio Vargas é apresentado como um modelo de disciplina a ser seguido.

Assim, nacionalizar o país passou a ser tarefa de educação moral e cívica, de transmissão de valores nacionais para despertar nos teuto-brasileiros e tantos outros grupos étnicos a consciência da nacionalidade brasileira. Conforme lembra Adolfin K. Neitzke (2016) “agora nós éramos brasileiros e tínhamos que agir como brasileiros”. Então segundo Otto Schellin (2016) o primeiro passo foi compreender a língua, para isso o professor usava bastante a oralidade para explicar o significado das coisas. Por outro lado, Ilsa K. Neufelndt (2018) chama a atenção para as aulas de geografia e história que segundo a narradora “[...] mostravam as grandezas do Brasil.”

Nesse sentido Cristofoline (2002) entende que a nacionalização foi um instrumento usado para legitimar práticas políticas e mobilizar pessoas em torno de ideais nacionais, como primar pela uniformização, homogeneização da cultura, dos costumes, da língua, da ideologia, em que o luso brasileiro surge como tipo ideal a ser adotado na construção da identidade nacional.

Segundo observações de Souza (2010) a preocupação com o uso e ensino em língua estrangeira em território nacional já era ressaltada em relatórios feitos por seguimentos ligados ao governo, ainda no século XIX, onde apontavam a necessidade de implantação de escolas públicas nos núcleos colonizadores, com objetivo de disseminar a língua nacional. Desta maneira é importante ressaltar que essas mudanças já vinham acontecendo, porém, a nacionalização do ensino começou a ganhar espaço em âmbito nacional, a partir da Primeira Guerra Mundial. Para Kreutz (2010) foi a partir desse momento em que o Estado passou a mostrar preocupação com a estrangeirização do ensino, incentivando a nacionalização educativa. Esse método passou a ser adotado de forma progressiva e concomitante às iniciativas dos governantes em diversos estados que esporadicamente iam implantando escolas públicas em núcleos rurais de colonização europeia.

Por outro lado havia a mobilização das próprias escolas étnicas que, aos poucos, iam percebendo a necessidade de se integrar com a língua portuguesa. Martim V. Wille (2016) recorda que iniciou a sua alfabetização em língua alemã, mas que já passou a ter aulas de português, antes de se impor a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa em sala de aula. “Porque as crianças não sabiam falar o português aí tinha que adaptar elas aos poucos”. Segundo ele

A substituição do ensino de alemão para o português vinha acontecendo naturalmente [...] a língua portuguesa foi sendo introduzida aos poucos, ainda lecionavam um dia ou dois dias por semana, no meu tempo, em alemão (MARTIM V. WILLE, 2016).

Porém, segundo Kreutz (2010), durante o Estado Novo, principalmente no Rio Grande do Sul, esse processo de intervenção passou a sofrer um forte acirramento, em que o governo, para acelerar a nacionalização, passou a investir em repressão e formação de professores para intervir nas escolas paroquiais. Esse processo de nacionalização, segundo Gertz (2007), no Rio Grande do Sul, teria tido duas fases, uma de intervenção nas escolas das comunidades, fechando-as em sua maioria, e

outra em forma de perseguição política àqueles que não eram considerados verdadeiros brasileiros.

Martim V. Wille (2016) recorda que “dentro da escola não teve problemas com o governo devido à língua”. Mas, lembra que existia na época uma severa fiscalização por parte das autoridades em relação ao uso da língua alemã e pomerana, o que gerava certa tensão entre os colonos, pois não tinham culpa de não saber falar o português, sendo que eles não tiveram outro ensinamento em sala de aula a não ser o alemão. Segundo Martim V. Wille (2018) “Tinha que falar! Tinha que aprender! Tinha que mudar, nos vivíamos num país que era comandado por luso-brasileiros, então a transformação foi se fazendo aos poucos.” Segundo ele havia também muita resistência por parte das próprias crianças das comunidades teuto-brasileiras que se negavam a aprender o português, pois não queriam deixar de falar o alemão. “Então tinha momentos que o professor se obrigava a ser mais ríspido com essas crianças, pois era para o bem delas” (MARTIM V. WILLE, 2018).

Leopoldina S. Albrecht (2018) que frequentou a escola no auge da repressão do uso da língua alemã, em suas memórias, afirma que teve poucas aulas no idioma germânico “[...] era na época do Getúlio Vargas. Porque proibiram eu não sei, mas não podia falar. Eu, por sorte, sabia falar o português, tinha aprendido com os filhos do vizinho que eram brasileiros e a gente sempre andava junto brincando”. Lembra, porém, que muitas crianças passaram dificuldades para aprender a ler, escrever e falar em português. Isto porque não sabiam se comunicar “[...] mas na aula não se podia falar alemão, o professor dizia que não podia, aí quem não sabia, não falava, ficava quieto” (LEOPOLDINA S. ALBRECHT, 2018).

Desta forma a nacionalização foi conduzida, nesse período, de forma mais agressiva, com a proibição do ensino da língua e da escrita alemã, bem como o afastamento de professores e a proibição da produção e circulação de materiais didáticos. Assim:

A Nacionalização do Ensino induziu a uma destruição generalizada da memória histórica. Livros, revistas, almanaques, jornais e muitos outros documentos do período, foram destruídos, tanto pelos agentes da Nacionalização quanto pelos próprios teuto-brasileiros, como autodefesa (KREUTZ, 1994, p. 61).

Para forçar uma homogeneização cultural o Estado brasileiro forjou um movimento de integração e exclusão. Investiu pesado no controle da imprensa

estrangeira, principalmente a alemã. Entendia que, para formar neste grupo étnico uma cidadania brasileira, era preciso destruir as diferenças culturais e construir um nacionalismo que só poderia ser feito a partir da escolarização nacionalista. Para tanto era preciso desestabilizar as escolas étnicas, criando obstáculos para fomento da literatura e da língua alemã (RAMBO, 1994).

Segundo Seyferth (1997, p. 106) a construção da “representação da brasilidade não admitia sequer resíduos de outras tradições culturais”. Daí a necessidade de interferir nos lares teuto-brasileiros, confiscando e destruindo obras e documentos históricos que culturalmente eram valiosos para estas pessoas. É interessante observar, nas narrativas, as estratégias organizadas pelos teuto-brasileiros no sentido de burlar a fiscalização e evitar a apreensão e a destruição de seus livros, cartilhas, revistas, periódicos entre outras obras em língua alemã. Percebe-se que existiu, por parte de algumas pessoas, um movimento no sentido de salvaguardar a sua memória de uma destruição generalizada, apesar de que, na maioria das casas, na prática, a fiscalização nunca tenha chegado, segundo as narrativas dos entrevistados. Porém, segundo Candau (2016, p. 128), “[...] o silêncio ou a negação não significa sempre que é esquecimento”, muitas pessoas tendem a negar certas memórias que lhes causaram sofrimento. Ou seja, a fiscalização pode até ter ocorrido, mas o sujeito para não sofrer optou pelo esquecimento da memória, sendo assim, é preciso relativizar. Para o autor esquecer muitas vezes é “[...] a condição indispensável para seguir adiante” (CANDAU, 2016, p. 128).

Por outro lado, fica claro que estas pessoas não estavam alienadas aos acontecimentos em voga no país, pelo contrário não só acompanhavam as discussões como se preparavam para uma possível intervenção em seus lares.

É inegável, porém, que o processo da nacionalização do ensino foi o período de rememorações que ainda lhes causam certa inquietude. As falas dos narradores são interrompidas por períodos de silêncios e reflexões, seguidas por memórias que apontam as dificuldades para se adaptar as mudanças na língua escrita e falada. Nesse sentido Candau (2014, p. 72) infere que “recordar, assim como esquecer, é operar uma classificação, [...] pensar/classificar [...]”. Para o autor memória é organizada por “lembranças e esquecimentos” e também por acontecimentos que, de algum modo marcaram a vida do sujeito.

A nacionalização do ensino provocou o isolamento das comunidades, causado pelo processo de restrição de cidadania que, segundo Thum (2009), levou a um

fechamento identitário, que de certo modo, ajudou a preservar a cultura, bem como alguns materiais didáticos usados no período. Conforme destacado pela narrativa de Ilma B. Reichow (2016), ao afirmar que as suas cartilhas passaram por muitos anos esquecidos debaixo do porão da casa, onde eles foram escondidos pelo medo da repressão. Corroborando a tais afirmativas Ilsa K. Neunfeldt (2018) recorda que foi uma época bem difícil, porque “a fiscalização vinha nas casas das pessoas vistoriar e pegava os livros para serem queimados”. Recorda ainda, que seu pai tinha uma certa quantidade de livros em alemão, os quais ele teria escondido, pois não queria se desfazer deles, mas também não poderia mantê-los dentro de casa e comprometer a integridade de sua família. Então

[...] eu ainda me lembro que o meu pai pegou os livros e colocou dentro de uma caixa cobriu com plástico e os enterrou no mato e lá os deixou por um bom tempo [...]depois quando tudo se acalmou, ele desenterrou os livros dele, mas sempre manteve-os meio escondidos em casa (ILSA K. NEUNFELDT, 2018).

Com isso fica visível que a política de nacionalização do ensino foi além da proibição do uso da língua, houve uma tentativa de apagamento da memória alemã através da destruição generalizada de qualquer vestígio de leitura alemã. Conforme Herta M. Tessmann, (2018), “era um tempo de muita apreensão, me lembro que a minha mãe escondeu a nossa bíblia e os livros que ela tinha em casa num fundo falso que tinha embaixo no armário, [...] porque vistoriavam as casas”. Segundo ela houve um dia que alguns dos seus livros escolares ficaram retidos na escola e que nunca mais os recebeu. “[...] não sei o que fizeram com eles, mas eram meus! Meu pai os tinha comprado” (HERTA M. TESSMANN, 2018). Para ela o fato da nacionalização do ensino ter coincido com a Segunda Guerra Mundial tornou-se um agravante, pois o governo brasileiro apertou ainda mais a fiscalização sobre a literatura alemã naquele período.

A respeito da fiscalização Ilsa K. Neunfeldt (2018) recorda que havia uma fiscal que vinha eventualmente de Pelotas observar o professor e os alunos. “[...] Ela fazia algumas perguntas para as crianças, sobre como aprendiam e o que aprendiam. Olhava alguma coisa que os alunos tinham escrito e os livros utilizados”. Segundo Martim V. Wille (2018) que estudou na mesma escola que Ilsa, a fiscal a qual ela se refere em suas memórias tratava-se de Silvia Melo representante regional da Secretaria Estadual de Educação que fazia as visitas periódicas nas escolas étnicas

para acompanhar o desenrolar do processo de nacionalização das escolas. Da mesma forma, Martim V. Wille (2016) lembra com entusiasmo da presença do interventor de apresentações cívicas da semana da pátria. Rememora, assim, a fiscalização do governo por intermédio dos interventores encarregados de fazer cumprir a ordem vigente.

Martim V. Wille (2018) lembra que o professor também acabava sofrendo aquela pressão, pois era o alvo principal da nacionalização então “[...] vistoriavam tudo para ver se encontravam alguma escrita em alemão, livro caderno e se encontravam alguma coisa, apreendiam”. Segundo ele esses livros eram recolhidos e incinerados e caso o professor oferecesse resistência podia ser preso. Martim V. Wille (2018) recorda ainda de uma manhã, do ano de 1942, quando dois elementos representantes do governo chegaram de surpresa à escola.

Perguntaram para os alunos se era ensinado o alemão, ai os alunos responderam que só a língua portuguesa, ai se acalmaram e fizeram uma revista nos livros dos alunos e do professor para ver se tinha alguma coisa em alemão, mas não encontraram nada, (MARTIM, V. WILLE, 2018).

Para Seyferth (1997) a ameaça nazista foi utilizada nesse período para desculpar os excessos políticos cometidos principalmente através da violência simbólica sobre as escolas estrangeiras.

Com a destruição do material didático e a proibição da língua alemã, em conjunto com o afastamento dos professores, a escola se tornou estranha para o aluno teuto-brasileiro, seja pela língua, seja pelo método de ensino. Como revelam os estudos de Weiduschadt (2009)

O fechamento de escolas, a proibição do ensino em língua estrangeira, os decretos relativos à proibição do livro didático em língua estrangeira, a proibição de circulação de jornais em língua estrangeira, enfim, as medidas de nacionalização representavam para esses grupos a interrupção de um processo cultural que vinha sendo mantido há quase um século (WEIDUSCHADT, 2009, p.10)

Desta maneira o processo de nacionalização do ensino, principalmente no Rio Grande do Sul, desestruturou uma ampla rede escolar comunitária alemã que solidamente estava organizada em torno da igreja, tanto que no momento da nacionalização, “o analfabetismo estava erradicado nestas comunidades enquanto que no restante do país, ultrapassava 80%” (RAMBO, 1994, p. 75). Para Kreutz (1994)

a forma como se deu a nacionalização forjou uma geração de analfabetos entre estas comunidades, visto que os sujeitos que vinham tendo a sua alfabetização em língua alemã e bruscamente foram forçados a estudar em língua portuguesa acabaram não conseguindo consolidar o processo de alfabetização satisfatoriamente. Como é o caso de Adolfina K. Neitzke (2016), que em suas narrativas afirma que no ano de 1938 teve apenas algumas aulas escondidas na casa do professor, pois, com a proibição do ensino em alemão e o fato não saber falar o português e nem escrever, sua frequência à escola regular se tornou inviável. Existia uma fiscalização punitiva para quem fosse pego em qualquer prática que envolvesse a língua alemã. Da mesma forma, Ilma B. Reichow (2016) lembra que foram tempos difíceis, pois a proibição do uso da língua falada e escrita a obrigou a estudar novamente, na língua portuguesa o conteúdo que havia aprendido em alemão.

Eu sempre falei em alemão até proibirem, estudei dois anos em alemão (...) ²⁸ ai de repente estava errado estudar em alemão (...) ai não podia mais tinha que ser o português (...) não foi muito bom, (...) no começo foi meio difícil, mas com o tempo foi melhorando (ILMA B. REICHOW, 2016).

É perceptível que a mudança do currículo escolar deixou marcas de rompimento nas memórias de Adolfina K. Neitzke (2016) e Ilma B. Reichow (2016). As memórias de ambas refletem as tensões sofridas com a proibição da língua alemã e o medo de não se adaptar ao uso da língua portuguesa. As duas narradoras recordam ainda do medo da repressão, pois o governo fiscalizava as escolas na época. Dessa maneira, segundo elas, o professor cuidava e repreendia quem falava o alemão, pois, caso fosse denunciado, ele responderia perante as autoridades. Corroborando a narrativa de Otto Schellin (2016) ao afirmar que naquela época o medo da repressão fazia com que o professor se tornasse mais rígido e com pouca tolerância ao uso de outra língua que não fosse o português. Ele lembra ainda com certo humor que “não podia falar em alemão, mas de vez enquanto alguém largava uma piada, daí já levava uma chamada do professor” (OTTO SCHELLIN, 2016). Além disso a narrativa de Ilma B. Reichow (2016), supracitada, mostra o quanto nacionalização do ensino deixou marcas de rompimento, que ainda causam certo desconforto em momento sobre sua escolarização. O que também pode ser

²⁸ Os parênteses no meio da narrativa identificam as pausas feitas pela narradora, no momento em que rememorava esse período de sua escolarização.

observado nas narrativas dos demais entrevistados que passaram pelo processo de adaptação da nova língua escrita e falada.

Cristofoline (2002) afirma que a política de nacionalização decorreu a partir da imposição de um modelo de sociedade em que não tolerava a multiplicidade cultural e desejava forjar uma forma de brasilidade. Esse movimento serviu como uma estratégia de dominação e poder para neutralizar possíveis articulações de grupos étnicos culturais que pudessem ameaçar a estabilidade destes governantes.

O Estado Novo, para consolidar efetiva nacionalização, além de dismantelar as escolas étnicas, passou a investir em mecanismos ideológicos e reguladores de condutas, fazendo-se valer principalmente da propaganda (CAMPELLO, 1998), no intuito de construir uma identidade nacional coletiva. Para dar suporte a esse programa, os currículos da escola passaram a adotar o ensino de português, deram ênfase no ensino de história e geografia do Brasil e reforçaram as aulas de moral e cívica. Conforme enfatiza Martim V. Wille (2018).

[...] tinha muita aula de geografia e de história do Brasil, estudávamos como esse “Brasilzão” se desenvolveu. [...] porque era é época de Getúlio Vargas, aí tinha as aulas de civismo, Isso era o principal, as crianças tinham que aprender a serem patriotas. Patriotismo era uma exigência do professor, tinha que aprender, tinha que respeitar porque tinha o Getúlio Vargas.

A esse respeito Luca (1999) vai dizer que desde os primórdios do século XX um grupo de intelectuais e políticos aspiravam a criação de uma nação, porém, sabiam que um país só poderia ser considerado como tal se constituído por uma só nacionalidade, com as mesmas aspirações nacionais. Para tanto, construíram-se ao longo dos anos estratégias para a formação de uma consciência nacional e coube a nacionalização do ensino, tendo como suporte os livros didáticos de moral, civismo, história e geografia construir essa nação. Coube a esse novo currículo apresentar o Brasil “idealizado por estes pensadores” e despertar nas pessoas o orgulho de ser brasileiro.

Assim, após discorrer sobre o processo de nacionalização do ensino, movimentando-se entre teóricos e memórias de modo a compreender as intencionalidades e os métodos usados no fechamento das escolas étnicas e a imposição de uma cultura nacional brasileira, foi possível perceber que a seleção dos acontecimentos históricos elencados pelos teóricos e reforçados pelos narradores

reporta para a construção de uma nação homogênea, dada entre assimilação e imposição de uma cultural luso-brasileira.

Buscar-se-á, a seguir, debruçar sobre a égide do luteranismo em que era a base confessional a qual essas escolas estavam alicerçadas. Não estavam somente fundamentadas no quesito doutrinário e educacional, mas também eram sustentadas por um aparato físico (prédios, material didático) pedagógico-formativo (currículo, formação de professores).

2.2 - A formação do luteranismo no Rio Grande do Sul

Como visto as escolas de base religiosa oriundas do contexto da imigração tiveram um importante papel dentro do contexto educacional do Rio Grande do Sul. Apesar de forjadas por uma determinada identidade étnica alemã e pomerana, estimuladas por atividades culturais e religiosas e por uma literatura alemã de cunho religioso e secular, estas instituições conseguiram formar uma rede educativa com ampla circulação de materiais didáticos. Foram orientadas por crenças e valores, como padrões de moralidade, de reconhecimento e de princípios igualitários, considerados relevantes para estes sujeitos. Esse modelo de escolarização criou espaços de autoafirmação, de convívio de grupo e uma tradição cultural, reforçada pela atuação dos sínodos luteranos, até sofrerem o processo de nacionalização.

Para entender a influência do luteranismo no Rio Grande do Sul, em especial na região meridional, buscou-se suporte em Dreher (1984), Rehfeldt (2003), Steyer (1999), Teichmann (1996) e Weiduschadt (2007 e 2012) e outros autores que trabalham o campo da formação do luteranismo no Brasil.

Este contexto de formação do luteranismo no Rio Grande do Sul foi protagonizado por três denominações religiosas de cunho luterano que tiveram importante atuação junto a esses imigrantes alemães e pomeranos. A primeira surgiu nos primórdios da colonização, por iniciativa dos próprios colonos denominado de independentismo religioso, as chamadas Associações Religiosas e Escolares. A segunda formou-se em 1886 por iniciativa de pastores oriundos da Alemanha e passou a se chamar Sínodo Rio-Grandense. Já o Sínodo de Missouri, chegou em 1900 por intermédio de missionários norte-americanos, oficializando-se como igreja no Brasil em 1904.

É inegável, porém, que o luteranismo chegou ao Brasil muito antes da formação dos sínodos, trazido pelos imigrantes que eram adeptos aos princípios luteranos em sua terra natal e aqui, baseados em sua convicção pessoal de fé e de religiosidade, passaram a se organizar em pequenos núcleos de cultos e de leitura em âmbito doméstico. Assim, “é no meio do povo imigrante alemão que se gestam os primórdios do luteranismo e se encontram as condições de sua estruturação” (TEICHMANN, 1996, p. 24). Desta maneira a formação do luteranismo no Brasil não é fruto de motivações missionárias e sim de ações dos próprios colonos, que segundo Teichmann (1996)

[...] trouxeram consigo a sua fé e aqui a mantiveram, mas dentro das condições possíveis. Como não tiveram assistência por parte da igreja, nem do Estado, nos assuntos da religião e educação, organizaram-se com os recursos disponíveis, gerando uma série de peculiaridades no campo da vivência da religiosidade e organização eclesial (TEICHMANN, 1996, p. 94).

Estes colonos vieram ao Brasil motivados por razões sociais, políticas e econômicas, como a crise no abastecimento e a superpopulação que assolavam alguns dos estados alemães, gerando miséria, fome e tensões sociais. E pelo projeto colonizador brasileiro que, segundo Rieth (2009), buscava-se na Europa pessoas dispostas a colonizar as terras devolutas do sul do Brasil e que, com isso se produzisse alimentos para abastecer as cidades brasileiras com produção agrícola, algo que a pecuária, principal atividade econômica regional, não tinha condições de oferecer.

Para Portella (2006) a maioria desses colonos vinha de vertentes cuja base teológica foi gestada por meio de princípios luteranos. O maior número, provavelmente, pertencia à confessionalidade luterana. Contudo, havia um bom número de pessoas adeptas de igrejas com tendências calvinistas e muitos eram da igreja unida, ou seja, da igreja alemã que comungava e unia as duas tendências teológicas, luterana e calvinista (PORTELLA, 2006, p. 595).

Estes colonos vinham, ainda segundo Teichmann (1996, p. 36), “influenciados por uma forte tradição escolar da Alemanha e sob tal enfoque, de manter e cultivar a sua fé, trouxeram suas Bíblias, hinários e catecismos”. Já aqui, sem poder contar com a assistência dos órgãos governamentais e eclesiásticos, sozinhos e movidos pela educação de seus filhos, passaram a organizar espaços que servissem tanto para o ensino, quando para o culto de leitura. E escolheram leigos com maior grau de

conhecimento ou com mobilidade física reduzida para serem os professores dos filhos. Pois, desejavam ver os filhos, instruídos nas verdades da religião e não queriam abandonar o credo de sua Igreja. Mas os colonos

[...] também não queriam ficar totalmente sem a bênção da vida espiritual. Não se queria deixar os filhos crescerem sem terem sido batizados. Também se queria ser sepultado com rituais religiosos. Mas de onde arranjar os pastores? Vestiu-se então talares nos professores e encarregou-se os de executarem funções de pastor (LOCHNER, 1901, p. 138, apud. TEICHMANN, 1996, p. 71)

Nasce, assim, segundo Teichmann, (1996), uma forma peculiar de protestantismo de base luterana, porém sem vínculos eclesiásticos, que são as Sociedades Escolares e Religiosas, que surgiram através dos esforços dos próprios colonos movidos por questões socioculturais e religiosas. Tais grupos religiosos são atualmente denominados de igrejas independentes, por manterem uma autonomia de púlpito e estatutária. Teichmann (1996) entende ainda que o isolamento geográfico e cultural dos primeiros anos, visto que suas terras ficavam afastadas dos grandes centros urbanos e a falta de assistência por parte dos órgãos governamentais e eclesiásticos contribuíram para a propagação do Independentismo luterano entre estes colonos.

Segundo Rieth (2009) durante mais ou menos 40 anos o protestantismo independente atuou em solo gaúcho²⁹ sobre a assistência dos pseudo-pastores sem qualquer elo de ligação com instâncias superiores. Diferentemente em Santa Catarina e na região Central do Brasil, onde se teve um acompanhamento, mesmo que rudimentar, de alguns pastores que haviam emigrado para o Brasil de forma espontânea (DREHER, 1984). Isso não teria ocorrido no Rio Grande do Sul, aqui não teve uma emigração espontânea de pastores e muito menos houve uma preocupação por parte da igreja protestante europeia em enviar pessoas com formação teológica para assistir a vida religiosa dos imigrantes e seus descendentes até pelo menos 1864. “Com isso os mais diferentes tipos de pessoas puderam se tornar pastores e ocupar uma paróquia. Muitas aberrações, que mais tarde tiveram que ser eliminadas com grandes dificuldades, tiveram aqui a sua origem” (DREHER, 1984, p. 54).

Segundo Dreher (1984) durante o chamado período pré-sinodal até o momento em que as autoridade eclesiásticas alemãs começaram a enviar ministros para

²⁹ Codinome dado ao espaço geográfico do Rio Grande do Sul.

organizarem o ensino escolar e religioso entre os protestantes no Brasil, estes viveram eclesialmente isolados e com pouca inserção social. Permitindo que se desenvolvesse no Rio Grande do Sul um tipo especial de luteranismo que Teichmann (1996) vai chamar de protestantismo não institucionalizado com uma série de peculiaridades no campo da vivência da religiosidade e na organização eclesial.

Com a tolerância do governo, passaram a surgir na década de 1860, no norte do estado do Rio Grande do Sul e na região do Vale do Rio do Sinos, onde se geraram os primórdios da imigração, algumas tentativas de organização eclesiásticas. Cabe ressaltar que estas primeiras tentativas de formação sinodal não partiram das comunidades e sim por pastores oriundos da Alemanha, que migraram para o Brasil com o objetivo de suprir a necessidade religiosa dessas comunidades.

Segundo Portella (2006) estes organismos de agregação tinham como principal liderança Hermann Borchard³⁰ (1823-1891), que teria chegado a fundar no ano de 1868 um Sínodo em São Leopoldo/RS denominado Sínodo Evangélico Alemão da Província do Rio Grande do Sul. Contudo o Sínodo teria fracassado e se dissolvido nove anos após a sua fundação, entre outros fatores a falta de êxito teria sido atribuído ao independentismo religioso aqui enraizado, que se negava a abrir mão de suas práticas e costumes para se submeter a uma hierarquia eclesiástica. Tendo em vista que o sínodo teria deixado claro que todos deveriam confessar a fé conforme as sagradas escrituras e a Confissão de Augsburgo³¹.

A inclusão da Confissão de Augsburgo, como interpretação de fé, foi um dos obstáculos a uma maior união confederativa entre as comunidades teuto-gaúchas. Nem todas elas reconheciam essa confissão. Havia colonos que partilhavam de outros princípios, eram reformados ou aceitavam os postulados da união entre calvinistas e luteranos (RADÜNZ, 2005).

³⁰ Enviado ao Brasil, juntamente com outros pastores no ano de 1864 pelo Conselho Superior Eclesiástico da igreja institucionalizada na Alemanha para dar assistência pastoral aos imigrantes alemães de confessionalidade luterana (DREHER, 1984).

³¹ Considerado um documento central na reforma luterana, a Confissão de Augsburgo reúne, ao todo, 28 artigos, apresentados pelos príncipes e teólogos evangélicos diante do Imperador Carlos V na Dieta de Augsburgo de 1530, cujo objetivo era ressaltar a continuidade da fé dos reformadores com a Igreja Antiga, discordando da Igreja Católica Romana. Eventualmente, tornou-se politicamente distintiva, garantindo legalidade aos territórios evangélicos que aderissem a essa Confissão (até então só o Catolicismo Romano era legal). Depois da morte de Lutero, em 1546, também ganhou caráter distintivo teológico. Sem Lutero para balizar as disputas, a Confissão de Augsburgo passou a distinguir os "verdadeiros luteranos" das outras novas correntes teológicas, tornando-se a principal profissão de fé luterana. Para saber mais sobre ver: COMISSÃO INTERLUTERANA DE LITERATURA. A Confissão De Ausdsburgo. Portal eletrônico. Brasil. Online. Disponível em: www.lutero.com.br/publicacoes/publicacao/id/5. Acessado 09, nov. de 2018.

Sem conseguir promover uma consciência evangélica e eclesiástica o sínodo foi perdendo sua razão de existir, visto que nem as comunidades e nem os pastores aceitavam abrir mão de “sua liberdade e eram orgulhosas daquilo que haviam construído sozinhos” (TEICHMANN, 1996, p. 6).

Anos mais tarde em uma segunda tentativa de promover uma organização sinodal no Rio Grande do Sul, fundou-se no ano de 1886, com êxito, o Sínodo Rio-Grandense (DREHER, 1984). Desta vez, buscaram uma organização comunitária coesa entre escola e religião. Wilhelm Rotermund, que veio ao Brasil em 1874 para atuar como pastor e professor, no ano de 1877 fundou a editora Rotermund com intuito de produzir cartilhas didáticas, periódicos e literatura religiosa, foi também o idealizador desse projeto que tinha como proposta uma igreja de comunidades, fomentando práticas ecumênicas, numa tentativa de fazer com que as comunidades aderissem ao Sínodo. Assim,

sob o nome de Sínodo Rio-Grandense constitui-se a associação de comunidades evangélicas da província do Rio Grande do Sul para zelar pela boa ordem na igreja Evangélica e para representar os interesses das comunidades em questões relativas à igreja e a escola (DREHER, 2014, p. 119).

Observa-se que o Sínodo não se apresenta com a imposição de uma base confessional a ser seguida e sim como um representante dos teuto-evangélicos, para poder atrair os luteranos de diferentes confessionalidades, assegurando a eles a sua liberdade e autonomia, assumindo, assim, um caráter confessional unionista. Segundo Dreher (2005) o Sínodo Rio-Grandense constituiu-se como

Igreja Cristã em sua confissão a Jesus Cristo [...]; Igreja Evangélica por aceitar apenas a Bíblia como fonte de todo o conhecimento da fé cristã; uma Igreja Alemã não só no sentido de usar a língua alemã, mas também no sentido de conscientemente limitar-se à população de ascendência teuta em nosso Estado, mantendo laços espirituais com as Igrejas Territoriais Evangélicas da Alemanha e cultivando conscientemente o protestantismo de tipo alemão (DREHER, 2005. p. 89).

Para Steyer (1999) esta atitude liberal tomada por Wilhelm Rotermund e o grupo de fundadores do Sínodo Rio-Grandense justificou-se pela degradante situação política e social em que os imigrantes e seus descendentes se encontravam. A grande maioria dos imigrantes era evangélico procedente de igrejas luteranas num país de

confessionalidade católica onde as demais religiões eram apenas toleradas, por isso era preciso uni-los e,

na época, a única alternativa era a formação de um Sínodo. Com isso, teria forças para exigir maiores direitos sociais do governo. Por outro seriam reconhecidos pelas demais igrejas evangélicas da Alemanha e obteriam, assim, maiores recursos humanos (pastores) e econômicos. Daí a opção não confessional. O importante para eles era unir cultural e espiritualmente os imigrantes alemães e seus descendentes teuto-brasileiros (STEYER, 1999, p. 155).

Assim, para filiar-se ao sínodo era preciso ser alemão, evangélico e comprometer-se em chamar pastores formados em instituições teológicas. Quanto a questão doutrinária bastava se identificar com os princípios reformadores do século XVI (STEYER, 1999). Com isso o Sínodo Rio-Grandense, segundo Manke (2013),

[...] passou a ser responsável não apenas pela pregação do Evangelho, mas também por resguardar e preservar a língua alemã, as chamadas “virtudes alemãs” e o legado cultural desta etnia, o germanismo ou *Deutschtum*, entre os imigrantes alemães e seus descendentes teuto-brasileiros (MANKE, 2013, p. 163).

Cabe destacar que o Sínodo não estava apenas preocupado em atender às demandas religiosas, mas também, disposto a trabalhar para preservar e difundir o caráter germânico das comunidades. Esta abertura eclesial fez com que muitas comunidades aderissem ao Sínodo, tendo em vista que muitas delas careciam de subsídios financeiros para construir escolas, contratar professores e pastores, os quais agora eram reivindicados junto a Sociedade Evangélica Alemã na Prússia, por intermédio do Sínodo (STEYER, 1999).

Nesse sentido Steyer (1999) argumenta que o rápido crescimento do Sínodo se deve a persistência e as habilidades de seu líder Wilhelm Rotermund. Ele conseguiu a filiação das comunidades teuto-brasileiras junto a igreja territorial da Prússia, que não só subsidiou a construção de escolas comunitárias como enviou professores e pastores para atender essas comunidades, além de outros benefícios como a garantia de um vencimento base ao corpo docente e pastoral e auxílio aposentadoria.

Segundo Steyer (1999) essas peculiaridades fizeram com que o Sínodo Rio-Grandense dependesse financeiramente e pastoralmente da Igreja Evangélica Alemã. Em contrapartida

[...] expandiu-se rapidamente pelo estado do Rio Grande do Sul. Na assembleia geral do Sínodo realizada em Feliz – Cai, no ano de 1889, um ano antes da vinda do Sínodo de Missouri ao estado, possuía já 29 paróquias, 37 pastores e 5.686 famílias que somavam um total de cerca de 30.000 almas (STEYER, 1999, p. 125).

O Sínodo Rio-Grandense, ao promover o ecumenismo religioso, adaptou-se à realidade das suas comunidades, garantindo a sua afirmação como representante religioso e comunitário das comunidades de imigração alemã no Rio Grande do Sul. As comunidades independentes que até então eram vistas como inferiores e toleradas, perceberam no Sínodo uma possibilidade de representatividade frente as autoridades civis e religiosas e também um meio por onde poderiam empreender projetos comunitários, como reivindicar investimento na educação que era uma das principais necessidades destas comunidades.

Por entender que a tarefa mais urgente era a construção de uma só Igreja evangélica teuto-brasileira, que atendesse aos anseios da comunidade e que permitisse o maior número de filiações, o Sínodo Rio-Grandense optou pela composição étnica e religiosa, procurando unir protestantes, luteranos e reformados sem impor bases doutrinárias, assegurando a esses a manutenção de suas especificidades confessionais. Pois segundo Weiduschadt (2007, p. 105) “não era vantajoso para eles manter uma base única, porque poderia causar mais desavenças e pouca adesão dos fiéis à instituição”. Visto que

as comunidades de imigrantes buscavam muitas vezes a religiosidade como forma de sociabilidade entre as congregações e as pessoas, a imposição de uma base doutrinária única poderia gerar conflitos e enfraquecer o trabalho do Sínodo (WEIDUSCHADT, 2007, p. 105).

Com isso o Sínodo Rio-Grandense não só pôde oferecer certa unidade de vinculação entre as comunidades filiadas, independente das divergências nas práticas doutrinárias, como se tornou, segundo Weiduschadt (2007), a primeira instituição religiosa evangélica oficial no contexto da imigração. O foco principal da referida instituição era a evangelização, tinha como objetivo fazer com que o Reino de Deus chegasse ao maior número de pessoas e a germanidade foi o meio encontrado para criar vínculos de identificação entre estas comunidades. Porém ao mesmo tempo, a sua adesão ecumênica e com critérios facilitados para união de diferentes posições doutrinárias, gerou descontentamento por parte de alguns pastores que defendiam

um luteranismo mais confessional, como o pastor Johann Friedrich Brutschin³² (1844-1919), que se desligou do Sínodo, por não concordar com os rumos que o mesmo estava tomando. Este teria ainda, segundo Steyer (1999), solicitado em carta ao Sínodo de Missouri o envio de um pastor para substituí-lo à frente de sua paróquia, pois estava com a saúde debilitada pelos longos anos de trabalho e desejava retornar a Alemanha e queria deixar as suas congregações aos cuidados de um pastor que fosse fiel às confissões luteranas. Estava assim, segundo Steyer (1999) aberta a porta para a entrada do Sínodo de Missouri no cenário Rio-Grandense.

Para Rehfeldt (2003) o espírito missionário do Sínodo de Missouri já estava nesse momento com os olhos voltados para a expansão em direção a América do Sul especialmente para o Brasil e a Argentina. Segundo Warth (1979) já existia, a essa altura, uma conscientização de que havia, no Rio Grande do Sul, milhares de descendentes de alemães necessitados de atendimento educacional e confessional luterano. O que estava faltando era o momento certo para iniciar os trabalhos do Sínodo de Missouri no Brasil, e “o pedido formal de Brutschin teria sido o meio usado por Deus para mostrar claramente que era chegado o momento oportuno” (WARTH, 1979, p. 10). Assim, a carta de Brutschin ao Sínodo pedindo um pastor substituto foi decisiva para que o trabalho missionário se iniciasse no Rio Grande Sul e não em outro lugar da América. Além disso, aqui não precisavam aprender outra língua para ensinar a palavra de Deus e nem tão pouco procurar famílias isoladas, visto que as mesmas já se encontravam organizadas em pequenas comunidades (STEYER, 1999).

Assim, segundo Weiduschadt (2007), o trabalho de missão do Sínodo de Missouri teve início no começo do século XX, com as sondagens do pastor Christian J. Broders³³ (1867-1932), caberia a ele “averiguar as condições que o Brasil, mais especificamente o Rio Grande do Sul, apresentava para a instalação de uma

³² Nascido em Dossenbach na Alemanha, Brutschin formou-se em teologia pelo Instituto Missionário de Crischna na Suíça. No ano de 1867 foi enviado pela sociedade evangélica de Barmen, Alemanha, para atuar como pastor no Brasil. Aqui, atuou inicialmente como assistente do pastor Borchard e, num momento posterior, exerceu o pastorado em diferentes cidades do RS e fundou uma escola particular em Novo Hamburgo. Defensor de um luteranismo mais ortodoxo, acabou desfilando-se do Sínodo Rio-Grandense na década de 1890 por incompatibilidade doutrinária e passou a atuar de forma autônoma, iniciando aproximação com o Sínodo de Missouri. Para saber mais sobre, ver: Steyer (1999).

³³ Pastor e missionário norte-americano ligado a igreja luterana *missouriana*. Foi enviado ao Brasil pela Comissão Geral de Missão *Interna L. Lochner* “*Innere Mission in Suedamérica*” e foi fundador do Sínodo de Missouri no Brasil. Foi também capelão do exército americano na Guerra Hispano-Americana (1898), trabalhando em Cuba e pastor na cidade americana de Scranton no estado Pensilvânia. Para saber mais sobre, ver: Warth (1979).

organização religiosa” (p. 75). Caberia a ele averiguar a situação religiosa e espiritual das comunidades de imigrantes e seus descendentes. Pois era preciso justificar a real necessidade de um investimento missionário no Brasil, visto que o sínodo precisaria auxiliar financeiramente a organização religiosa (WEIDUSCHADT, 2007).

Ao percorrer o Rio Grande do Sul o missionário norte-americano observou que, apesar dos esforços empreendidos pelo Sínodo Rio-Grandense, este ainda não tinha conseguido ocupar pastoralmente a região meridional do Rio Grande do Sul. Segundo Fonseca (2017) o sínodo Rio-Grandense, nesse período, estava iniciando sua expansão em direção ao sul do estado onde prestava atendimento educacional e espiritual à Comunidade Evangélica Alemã urbana de Pelotas e Rio Grande. Porém Segundo Rehfeldt (2003)

[...] no sul do estado, nos municípios de Pelotas e São Lourenço, havia um assentamento de mais de 10 mil alemães, a maioria de origem pomerana. Eles haviam de organizado cerca de 30 escolas paroquiais os quais serviam como templos. Lá o Sínodo Rio-Grandense ainda não havia iniciado o trabalho. A única orientação espiritual que esses imigrantes tinham era de pseudopastores (REHFELDT, 2003, p. 42).

Este seria, portanto, o lugar ideal para iniciar os trabalhos, mais especificamente nos arredores da cidade de Pelotas, na localidade de São Pedro, onde Broders localizou um grupo de pomeranos e teuto-russos que ainda mantinham um comportamento alinhado com o que ele considerava como a verdadeira confessionalidade luterana e demonstraram interesse aos preceitos doutrinários do Sínodo de Missouri. A justificativa para o investimento na missão era a necessidade de um guia espiritual que conhecesse a doutrina luterana.

Segundo as historiografias consultadas, em julho de 1900³⁴ o Sínodo de Missouri fundou a sua primeira congregação em solo brasileiro contando inicialmente com a adesão de 17 famílias congregadas e, simultaneamente, uma escola com 22 alunos. O binômio igreja e escola, sempre foi o campo de atuação do Sínodo de Missouri desde sua fundação em 1847 nos Estados Unidos. Ao lado de cada congregação uma escola. Aqui não foi diferente, a escola deveria ser, segundo relatório do pastor Broders, o carro chefe “[...] se realmente quisermos fixar-nos e

³⁴ Em 1904 o sínodo foi oficializado como igreja no Brasil como 15º distrito da *Deutsche Evangelisch-Lutherische Synode von Missouri*, Ohio e outros Estados, em 1937 passou a denominar-se Sínodo Evangélico Luterano do Brasil e a partir de 1954 Igreja evangélica Luterana do Brasil, STEYER (1999, p. 14).

expandir-nos, devemos dar ênfase especial à escola” (STEYER, 1999, p. 36). E foi com esta perspectiva missionária e confessional que o Sínodo iniciou os seus trabalhos no Brasil, utilizando a educação como propagação de seus ideais, pois, segundo Weiduschadt (2007), era preciso

[...] diferenciar-se no contexto, apregoando uma religião doutrinária ortodoxa, pautada numa educação religiosa dos fiéis para os ensinamentos doutrinários e o ensinamento secular. Apostavam em pastores e professores preparados com formação pedagógica e teológica para suprir o projeto educativo e religioso que iria ser instaurado nas comunidades pertencentes ao Sínodo (WEIDUSCHADT, 2007, p. 18).

A preocupação inicial não foi somente converter pessoas à fé luterana, mas sim, atender aqueles que se reconheciam luteranos (REHFELDT, 2003), não importava o número de fiéis, mas sim, a qualidade desses para a expansão dos seus projetos. Logo, o trabalho inicial do Sínodo ocorreu de forma seletiva e excludente. Os “[...] fiéis precisavam ser educados e admoestados na fé e doutrina verdadeira [...] também, possuir modos de conduta desejáveis que coincidissem com os preceitos do Sínodo” (WEIDUSCHADT, 2007, p. 108). Segundo a avaliação do Sínodo de Missouri, a falta de uma assistência espiritual adequada teria levado os pomeranos da região meridional a desacostumar-se a uma vida bíblicamente cristã e com isso não se sentiam atraídos pela doutrina e praxe luteranas (WARHT, 1979). Assim, o Sínodo de Missouri, num primeiro momento sofreu com a desconfiança e a resistência das comunidades pomeranas em relação as suas reais intenções devido à relutância destes frente uma igreja institucional.

Como já foi apontado, o projeto do Sínodo de Missouri consistia em difundir a doutrina luterana, baseada em princípios doutrinários e ortodoxos. Segundo Weiduschadt (2007) o Sínodo sempre prezou pela educação cristã e secular, assim, a questão escolar era uma das suas preocupações. Afinal era através de uma escolarização doutrinária fortemente institucionalizada que o sínodo propagava seus ideais confessionais e arregimentava seus fiéis.

Para Steyer (1999) a igreja luterana deu importância à escola paroquial, visando a educação cristã das crianças. A igreja e a escola caminhavam lado a lado, isto fazia parte da constituição histórica do luteranismo. Já a questão escolar fazia parte da cultura alemã que reconhecia a importância e as vantagens da alfabetização para sua autonomia e inserção social. Sob este campo escolar, já estavam atuando

as sociedades escolares e religiosas que supriam as necessidades básicas no âmbito escolar e religioso. Assim, segundo Weiduschadt (2007), para conseguir expandir e fortalecer o campo religioso o Sínodo precisou “buscar uma diferenciação do que havia sido feito por outras denominações religiosas” (p. 98). Para tanto, investiu em um sistema educacional sistematizado, tendo acento na religiosidade para influenciar também o campo familiar dos seus possíveis fiéis. Para tanto, apostaram em professores e pastores com formação acadêmica e teológica específica. Formação esta que acontecia junto ao Seminário Concórdia criado especialmente para suprir estas demandas das comunidades que, aos poucos, iam se aproximando do sínodo com mão de obra local. “A consolidação do Sínodo se deu a partir da formação de uma cultura escolar diferenciada, usando práticas e discursos assentados em valores doutrinários e de formação moral e cristã” (WEIDUSCHADT, 2007, p. 79).

O Sínodo de Missouri se reconhecia como a única e verdadeira igreja cristã, alinhada com os ensinamentos de Martinho Lutero³⁵ (1483-1546). Dedicou-se a sistematização e a inculcação de novos preceitos de religiosidade dentro das comunidades já existentes. As divergências doutrinárias nas práticas confessionais e litúrgicas não eram reconhecidas pelo sínodo o que dificultou qualquer tentativa de aproximações com as outras denominações religiosas.

Com a expansão do Sínodo de Missouri se instalou também um campo de disputas entre as instituições religiosas, por ocupação de espaços e afirmações teológicas. A colonização pomerana, na região meridional do Rio Grande do Sul, que apresentava uma especificidade do luteranismo denominada independentismo religioso tornou-se para Fonseca (2017, p. 72) o primeiro “alvo de disputas pela posse do território espiritual, entre o Sínodo Rio-Grandense e o Sínodo de Missouri”. Então segundo Weiduschadt (2007)

enquanto o Sínodo de Missouri tentava ganhar espaços nas comunidades através de uma confessionalidade coesa nos princípios eminentemente luteranos, através da instalação de seus missionários, o Sínodo Rio-grandense buscava atuar nas comunidades a partir dos anseios e necessidade que estas apresentavam, tentando adaptar-se à realidade dos seus membros. (WEIDUSCHADT, 2007, p. 104).

³⁵ Personagem que, no século XVI com base em sua interpretação das Sagradas Escrituras, protagonizou a Reforma Protestante, que levou a importantes transformações na sociedade e operou importantes mudanças educacionais e religiosas. Assim, aqueles que se identificam com os ensinamentos de Martinho Lutero acabaram sendo chamados de luteranos. Para saber mais sobre, ver: Russo (2012), na obra “Os impactos da reforma protestante na educação”.

Conforme Steyer (1999) o relacionamento hostil entre os dois sínodos não contribuiu para a paz e a harmonia dentro das colônias. Mas, resultou em importantes investimentos no âmbito escolar, como mão de obra qualificada e produção de material didático que favoreceram diretamente os imigrantes alemães e pomeranos.

[...] a vasta rede escolar organizada e sustentada por ambos os Sínodos nas colônias alemãs [...] foram uma contribuição decisiva para o desenvolvimento econômico e cultural do imigrante alemão, do seu descendente teuto-brasileiro e, assim, do próprio Estado do Rio Grande do Sul (STEYER, 1999, p. 142).

Assim, a formação do luteranismo no Rio Grande do Sul não se constituiu de forma neutra e aleatória, mas a partir de um campo de disputas entre dois sínodos frente a resistência do independentismo religioso. Contou ainda com o envolvimento dos grupos étnicos alemães e pomeranos que foram importantes agentes nas demarcações desses espaços e também os principais beneficiados. Tendo em vista que a semente do luteranismo foi trazida ao Rio Grande do Sul na bagagem cultural destes imigrantes adeptos ao protestantismo, pode-se perceber a gestão desse projeto dentro de uma organização comunitária coesa entre escola e religião que ofereceram as condições necessárias para a estruturação de um luteranismo não institucionalizado até o surgimento dos sínodos, que, dispostos a ocupar esses espaços, passaram a investir em oferta de mão de obra qualificada e produção de material didático.

Assim, até este ponto se dissertou sobre o contexto de formação dos sínodos luteranos, que tiveram como principal campo de disputa o espaço geográfico do Rio Grande do Sul, onde, implantaram e consolidaram um projeto religioso e doutrinário, usando como principal estratégia a oferta de um ensino básico secular e religioso. Para tanto investiram em mão de obra qualificada e na produção de material didático.

O próximo capítulo dedicar-se-á a contextualizar a formação das editoras Rotermund e Concórdia que foram importantes ferramentas na consolidação do projeto educacional de ambos os sínodos, onde buscar-se-á ainda fazer algumas aproximações como o campo editorial e gráfico das cartilhas, considerados por Chartier (2001) como importantes ferramentas que aproximam o leitor a uma maneira de ler que é indicada pelo autor.

Capítulo III

As editoras Rotermund e Concórdia e suas cartilhas em língua alemãs: ferramentas na consolidação de um sistema escolar e religioso

Para dar assistência a esse sistema educacional e religioso, criado pelo Sínodo Rio-Grandense e Sínodo de Missouri, foi necessário amplo investimento em material didático e literatura religiosa cristã em geral. Papel que coube as editoras³⁶ Rotermund e Concórdia que, em consonância com os princípios doutrinários de cada sínodo, atuaram na produção e fornecimento desses materiais, tendo fundamental importância nesse projeto educacional e religioso.

Este capítulo tem como motivação fazer uma aproximação com o contexto de formação e editoração destas editoras, bem como entender a sua atuação na consolidação dos projetos educacionais de ambos os sínodos. Além das fontes teóricas e documentais para a construção da narrativa sobre as editoras Rotermund e Concórdia, fez-se de uso das fontes orais como instrumento para uma compreensão mais ampla das redes de sociabilidade, com o poder institucionalizado nos processos culturais (ALBERTI, 2005). Desta maneira foram realizadas duas entrevistas com sujeitos que atuaram junto as editoras, conforme pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 3: Nome dos entrevistados que atuaram junto as editoras Rotermund e Concórdia, com suas referidas idade e tempo de atuação e a editora em que trabalharam.

Nome	Idade	Editadora onde trabalhou	Período de atuação na editora
Sadi da Rosa	78	Rotermund	1954 a 1984
Ricardo Goerl	75	Concórdia	1955 a 1964

Quadro elaborado a partir de informações dos entrevistados

³⁶ Ambas, as editoras ainda continuam em atividade: A Editora Rotermund editando literatura variada, e a Editora Concórdia dedicando-se a produzir literatura de cunho religioso.

Pelas observações destacadas no quadro se percebe que ambos atuaram nas empresas em períodos posteriores ao analisado, porém o tempo de atuação de Sadi Rosa (2018), que começou a trabalhar na Rotermund como auxiliar de tipografia aos quatorze anos e, posteriormente, promovido a tipógrafo, possibilitou que, ao longo de sua carreira, tivesse acesso a algumas informações sobre a história da editora em que trabalhava. Ao mesmo tempo em que é preciso considerar que muitas de suas memórias são fruto de projeções de eventos transmitidos (POLLAK, 1992), suas narrativas contribuíram para a localização de fontes sobre a editora, auxiliando assim no enriquecimento do trabalho.

Por outro lado Ricardo Goerl (2018) começou atuar na Concórdia ainda na época do seu ginásio, quando “nas horas vagas e nas férias de inverno e verão ajudava na parte da gráfica e também na loja [...]” da referida editora em troca de alguns trocados e quando ingressou no ensino científico a noite, na época com quatorze anos de idade passou a “trabalhar regularmente na área industrial, cumprindo horário integral, e com salário fixo e carteira assinada” (GOERL, 2018). Assim, apesar de ter atuado pouco tempo dentro da editora Concórdia, como se pode observar pela data em que se afastou da empresa, possui todo um histórico familiar, por ser neto e filho dos diretores da editora, tendo ainda várias ramificações de sua família ligadas a editora por relações de trabalho. Outrossim, em suas memórias recorda que sua infância se deu dentro daquele espaço, que era uma extensão de sua casa. Desta maneira, suas memórias trouxeram significativas contribuições para entender o cotidiano da referida editora.

As entrevistas possibilitaram, além do acesso a informações e aos arquivos pessoais sobre as editoras que se encontram salvaguardados junto a Sadi Rosa e Ricardo Goerl, indicações sobre outros possíveis acervos que foram consultados. As narrativas de ambos permitiram também uma aproximação com os bastidores das referidas empresas, por lembranças de experiências vivenciadas e por memórias compartilhadas por um grupo de pessoas que permitem ao sujeito recordar dados e acontecimentos mesmo não os tendo vivenciado diretamente (HALBWACHS, 2006).

Em igual modo, conforme o enunciado desse capítulo, além de contextualizar esse espaço editorial, dedica-se a apresentação das cartilhas em sua materialidade. Por entender, em Meneses (1983), que as cartilhas, enquanto objetos, são importantes fontes de informação, “[...] sua carga de significação refere-se sempre, em última instância, às formas de organização da sociedade que os produziu e

consumiu” (p. 108). Elas destacam os aspectos étnicos e culturais do público para o qual era destinadas e também aos recursos editoriais da época, como os aspectos tipográficos, ilustrativos, papel entre outras disposições que à caracterizam como um suporte de memória (CANDAU, 2016).

Por conseguinte, faz-se necessária a análise dos prefácios, também chamados de texto introdutório com os direcionamentos de uso deixados pelo autor, para, assim, compreender, a partir de Chartier (2001), como esse conjunto de métodos e procedimentos de leitura colaborou na ressignificação étnico-cultural dos sujeitos escolarizados com essas cartilhas.

3.1- A formação das editoras Rotermund e Concórdia

As respectivas editoras tiveram uma significativa atuação na manutenção e fortificação dos propósitos educacionais e religiosos de ambos os sínodos, especialmente, por intermédio da produção e circulação de materiais didáticos que reforçavam essa identidade étnica, cultural e religiosa. Desta maneira é conveniente conhecer a trajetória destas duas instituições junto aos sínodos luteranos.

A editora Rotermund, que desde os primórdios da editoração no Rio Grande do Sul, dedicou-se ao campo editorial didático (ARRIADA, 2012), foi fundada, em 1877, em São Leopoldo/RS, sob a presidência do Pastor Dr. Wilhelm Rotermund, também proprietário da editora e autor de grande parte da produção didática. Wilhelm Rotermund, que na época atuava como pastor e professor itinerante, percebendo a necessidade de materiais didáticos para auxiliar no processo de alfabetização dos filhos dos colonos, elaborou a primeira cartilha, especificamente para os imigrantes teuto-brasileiros, contemplando a realidade local. Segundo Dreher (2014), ela foi impressa em Leipzig, na Alemanha, recebendo o nome de *Fibel für Deutsche Schulen in Brasilien* (Cartilha para escolas alemãs no Brasil). Somente nove anos depois, em 1886, Wilhelm Rotermund funda o Sínodo Rio-Grandense, passando a vincular³⁷ a editora aos propósitos da igreja. Wilhelm Rotermund passou, assim, a conciliar as atividades relacionadas as produções editoriais e o pastorado.

³⁷ A editora Rotermund esteve ligada ao Sínodo Rio-Grandense desde a fundação do Sínodo. Para saber mais sobre ver: Dreher, 1984.

Segundo os estudos de Dreher (2014) era praxe, na época, vários pastores buscarem complementar seu salário com alguma atividade extra³⁸. Os que atuavam na área rural, com pequenas atividades agrícolas, trabalhavam com produções de pequeno porte, de criações de animais e outros párocos buscavam seus complementos salariais em atividades urbanas, atividades nas quais envolviam também as suas famílias. Nesse sentido Dreher (2014) vai dizer que no caso de Wilhelm Rotermund não foi diferente.

[...] o pastor se tornou livreiro, editor, impressor e escritor, sem deixar de ser pastor e sem deixar de envolver a família, mão de obra barata. Esse novo envolvimento tinha profunda função cultural, educacional e religiosa. (DREHER, 2014, p. 85).

Assim, a editora Rotermund nasceu como um negócio de família e já com um campo de atuação idealizado que era a produção de material didático para atender as escolas sinodais e também, como é informado no prefácio da cartilha *Fibel für Deutsche Schulen in Brasilien*, auxiliar os professores, que geralmente elaboravam o conteúdo a ser ministrado em aula por conta própria, a ter uma maior uniformidade de ensino.

É interessante observar também, a partir dos apontamentos de Dreher (2014), a atuação da família Rotermund em todo o campo editorial da escrita até a impressão. O que provavelmente facilitou a disseminação do pensamento étnico, cultural e ideológico defendido por Rotermund, levando em consideração que todos os aspectos da organização das cartilhas eram decididos em âmbito familiar e sob a sua influência.

Em um dossiê de 1937, localizado junto ao Museu Histórico Visconde de São Leopoldo³⁹, organizado de forma manual com recortes de pequenos textos, ao que tudo indica, oriundos de jornais da época, consta que a editora começou a funcionar em âmbito familiar. Ela teria se desenvolvido rapidamente e em fins do século XIX já teria alcançado todos os recantos da região colônia do Rio Grande do Sul. Informa

³⁸ Na região Meridional do Rio Grande do Sul, tem-se como exemplo o caso do pastor luterano Alexandre Leopold Voss, que atuava como pastor e professor junto as sociedade escolares e religiosas no interior de São Lourenço que em 1892 fundou uma pequena tipografia chamada *Officina Graphica EDDA*, onde produzia material didático e religioso para as escolas da região e como isso garantia uma renda extra. Para saber mais ver: Zarnott, *et al* (2017).

³⁹ O Museu Histórico Visconde de São Leopoldo fica localizado na Av. Dom João Becker, 491 - Bairro Centro - São Leopoldo / RS. Tem como principal campo de atuação salvaguardar a memória da imigração alemã no Rio Grande do Sul. Para mais informações: e-mail: museuhistoricosl@museuhistoricosl.com.br; Tel.: (51) 35924557.

ainda que a editora atuava em uma diversificada linha de impressão, produzindo e fornecendo venda de jornais, almanaques, livros e utensílios escolares, de escritório, bem como outros artigos concernentes ao ramo comercial e industrial. Por isso, destaca-se a potencialidade da editora.

A revista “Informativo Gutenberg”, publicada pela Associação Brasileira da Indústria Gráfica/RS, do ano de 1977, traz uma edição comemorativa em homenagem ao centenário⁴⁰ da editora Rotermund. Nela se destaca que a trajetória de Wilhelm Rotermund e sua família se encontra entrelaçada com a de sua editora. Segundo a revista, Wilhelm Rotermund com muita luta, idealismo, convicção e organização, motivado pela causa da igreja e da educação, criou uma pequena livraria, onde passou a comercializar obras religiosas e materiais didáticos trazidos da Alemanha para atender as escolas evangélicas alemãs no RS. Porém, movido pela conscientização da necessidade de materiais didáticos que refletissem o modo de vida dos colonos, o livreiro passou a ser editor, produzindo livros e cartilhas de sua autoria (GUTENBERG, 1977, p. 4). No entanto, os primeiros livros e cartilhas editadas por Wilhelm Rotermund foram impressos na Alemanha, até 1880, quando ele adquiriu as instalações de um pequeno jornal que não teve êxito e o transformou em uma tipografia, onde passou a trabalhar com sua família (GUTENBERG, 1977, p.5). Segundo o dossiê Rotermund (1937) o sucesso das cartilhas produzidas por Wilhelm Rotermund teria alcançado a marca de 190.000 mil exemplares vendidos já nos primeiros anos da edição.

Para Kreutz (2007) a editora Rotermund contribuiu significativamente para produção de materiais didáticos. Segundo o autor, até o ano de 1930 ela já havia editado e reeditado acima de cinquenta títulos de manuais escolares, vários com quinze ou mais reedições como é o caso da *Fibel für Deutsche Schulen in Brasilien*. Entre as cartilhas e livros escolares produzidos pela editora pelo menos dezesseis livros e cartilhas são de autoria do próprio Wilhelm Rotermund, produzidos segundo Kreutz (2007, p. 9) “especialmente para as escolas de imigração, dos quais cinco foram escritos em português”. Entre as principais obras didáticas de Rotermund, segundo a revista Informativo Gutenberg, está a *Fibel für Deutsche Schulen in*

⁴⁰ Respondiam pela editora Rotermund no momento do centenário da empresa a terceira geração da família Rotermund os irmãos Guilherme e Rofl, netos de Wilhelm Rotermund, e filhos de Fritz Rotermund que era filho e sucessor de Wilhelm. Fonte revista “Informativo Gutenberg” nº 2 out/dez, 1977.

Brasilien, de 1877, a *Orthoepia da Língua Portuguesa em exercícios para escolas Alemãs no Brasil* de 1878, a *Grammática Portuguesa* de 1889 e o Primeiro Livro de *Arithimética*. Em 1899, a editora lançou um método para o ensino da geografia “*Leitfaden für den Geographieunterricht*” (Guia para aulas de geografia). Ainda sua principal coleção foi a série de literatura rio-grandense “*Südamerikanische Literatur*” (Literatura Sul-americana)⁴¹ em língua alemã, editada em 1917, dedicada a cultura e a história do Brasil. Tem-se assim uma amostra do significado desta editora para a imprensa educacional teuto-brasileira.

Apesar de autores como Dreher (1981), Muller⁴² (1994) e Marlow⁴³ (2014) chamarem a atenção para uma perseguição mais intensa ao sínodo Rio-Grandense durante o período de nacionalização, em virtude dele se manter pelo discurso teológico ligado ao sentimento de germanidade, não foi localizada nenhuma informação documental relatando apreensão e destruição de literatura alemã na editora Rotermond pelos agentes da nacionalização.

Porém o ex-funcionário da editora Sadi Rosa (2018), que trabalhou na empresa por mais de 30 anos, relata um ataque de civis a editora. Segundo ele “[...] era de conhecimento de todos que a editora foi atacada durante a Segunda Guerra Mundial por um grupo de estudantes de Porto Alegre que atacaram a tipografia, misturaram as letras, além de promover um quebra-quebra lá”. Além disso, relata também, que mesmo depois da nacionalização, a editora continuou a imprimir periódicos em língua alemã. “Eles faziam lá um jornal em alemão, não recordo o nome, mas quando comecei eles ainda faziam esse jornal em alemão. Eu cheguei a imprimir esse jornal” (SADI ROSA, 2018). Cabe observar que o narrador entrou na empresa na década de 1950, logo é preciso relativizar, porém suas memórias chamam a atenção para resistência da editora frente ao processo de nacionalização.

⁴¹ Entre estes alguns títulos como: *Mitos e Lendas dos índios brasileiros*; *Prosa brasileira traduzida para o alemão*; *Pernambuco e o Desenvolvimento do Brasil para a independência*.

⁴² Segundo Muller (1994, p. 70) entre os descendentes de alemães, os evangélicos foram mais atingidos do que os católicos e, entre os evangélicos, os do Sínodo Rio-grandense mais do que os do Sínodo de Missouri, que eram tidos por mais brasileiros por sua origem Norte Americana.

⁴³ Marlow (2014, pp. 115, 116) apesar de destacar a perseguição mais intensa ao Sínodo Rio-Grandense afirma que é preciso levar em consideração que no início da década de 1940 o total de evangélicos luteranos no Brasil correspondia a 621.000, [...] destes 38.193 eram membros do Sínodo de Missouri cerca de 5% do total de evangélicos luteranos no Brasil. Já o Sínodo Rio-grandense, com aproximadamente 190.000 membros no Rio Grande do Sul, corresponderia com cerca de 30% dos luteranos. Isso equivale a dizer que, provavelmente, a ação do Sínodo Rio-grandense era bem mais notada, tanto na sociedade quanto perante o Estado Brasileiro, do que a do Sínodo de Missouri, e a concluir ser este um dos motivos pelos quais o primeiro grupo foi mais atingido do que o segundo.

Já a Editora Concórdia, ligada ao Sínodo de Missouri, foi fundada no Brasil em 1923, como sucessora de uma agência de livros que funcionava, desde 1906, junto a residência de um professor de nome Gustavo Rauter⁴⁴ que atendia ao Sínodo no Brasil, revendendo livros que eram editados nos Estados Unidos pela *Concordia Publishing House* de ST. Louis, Missouri (WARTH, 1979).

É importante frisar que ao contrário da editora Rotermond que antecede o surgimento do Sínodo Rio-Grandense, a editora Concórdia ligada ao Sínodo de Missouri é fundada somente vinte e três anos depois da chegada do Sínodo ao Brasil, que se deu no ano de 1900.

Cabe lembrar que durante esse período entre a chegada do Sínodo e a oficialização de uma editora para atender a demanda de impressos no Brasil funcionou, segundo Kaminski (1949), a partir de 1911, junto ao Seminário Concórdia, localizado, na época, em Porto Alegre, na rua Voluntários da Pátria, antigo palácio do governador, uma pequena tipografia, de forma improvisada, com uma única máquina trazida dos EUA, pelo então professor Emil Charles Wegehaupt⁴⁵ (1981-1940) que teria encontrado a máquina abandonada junto a uma editora estadunidense de nome “*Abendschule*” que tinha encerrado as suas atividades e resolveu trazê-la ao Brasil.

Aqui, segundo Kaminski (1949), a pequena tipografia, com uma caixa de prensa de composição manual, funcionou de forma improvisada junto ao Seminário Concórdia, sendo operada por estudantes do seminário que em suas horas de folga, sob a orientação do tipógrafo Ludwig Kaminski⁴⁶ (1883-1965) executavam trabalhos limitados de impressão de hinos, programas e versículos bíblicos usados nas escolas

⁴⁴Professor leigo e agenciador de livros que acabou saindo do Sínodo do Missouri no ano de 1921, por razões não identificadas. O que impossibilitou maiores informações de sua biografia.

⁴⁵ Natural de Milwaukee, Wisconsin, EUA. Como integrante da Comissão Missionária norte-americana no Brasil, foi responsável pela agência livros que eram trazidos em sua maioria da *Concordia Publishing House*, EUA e redistribuídos no Brasil. Como professor e diretor do Seminário Concórdia deu início em 1911, com ajuda de alguns estudantes a composição manual de alguns periódicos de circulação nacional em uma pequena tipografia montada por ele junto ao Seminário, dando assim o primeiro passo para o que mais tarde se tornaria a Editora Concórdia. Para saber mais sobre ver: Kaminski (1949); Warth (1979).

⁴⁶ Nascido na cidade de Neidenburg na Alemanha em 1883, imigrou para o Brasil com a sua família em 1898. Trabalhou como tipógrafo e repórter de jornal em Porto Alegre até 1918, ano em que entrou no Seminário Concórdia para se formar pastor da IELB. Durante esse período nos turnos inversos das aulas, trabalhou como tipógrafo na tipografia do Seminário ajudando na edição do *Kirchenblatt*, do Mensageiro Luterano entre outros impressos. Exerceu o pastorado de 1921 a 1949 quando passou a trabalhar na editora Concórdia como redator e revisor de revistas da igreja como a *Luther-Kalender* e o *Kirchenblatt* (WARTH, 1979).

dominicais⁴⁷ além de alguns periódicos de circulação local, como a revista para jovens *Der Jugendfreund* (O amigo da juventude).

O material didático das escolas do Sínodo continuou sendo fornecido pela *Concordia Publishing House*, dos EUA, editora sede do Sínodo de Missouri no período. Kaminski (1949) afirma ainda que a pequena tipografia Concórdia teria interdito as suas atividades provisoriamente no ano de 1917, com a proibição de publicações de periódicos em língua alemã, incluindo as revistas religiosas.

Segundo Kaminski (1949) o recesso nas atividades fez como que com o prof. Emil C. Wegehaupt e um grupo de professores do Seminário trabalhassem incansavelmente na composição, impressão e publicação do Mensageiro Cristão (atual Mensageiro Luterano), que foi lançado em dezembro 1917, sendo o primeiro jornal publicado pelo Sínodo em língua portuguesa, seguido pelo Catecismo Menor cuja tradução se deu no mesmo ano.

Em 1918 Emíl C. Wegehaupt teria retornado definitivamente aos Estados Unidos e deixado a tipografia Concórdia sob a responsabilidade de Ludwig Kaminski e como ajudante convidou Eugênio Goerl⁴⁸. Este, percebendo a dificuldade cada vez maior com a importação de livros e a necessidade de produção de material didático com características locais, começou a articular, em conjunto com um grupo de pastores, professores e leigos, uma sociedade tipográfica por ações, cujo objetivo era a criação de uma editora local que “[...] imprimisse os livros necessários tanto para a igreja quanto para a escola, pois somente assim seria levado a Boa Nova sobre as asas de anjo até à mais humilde choupana do nosso amado Brasil” (KAMINSKI, 1949, p. 163).

Para a instalação da empresa foi comprado um imóvel a rua São Pedro atual nº 639, na cidade de Porto Alegre/RS, onde, em agosto de 1923, é fundada oficialmente a Casa Publicadora Concórdia, que nasceu da união entre a pequena tipografia que funcionava junto ao Seminário Concórdia com a agência de livros que atendia as comunidades do Sínodo de Missouri no Brasil. A Sociedade Tipográfica

⁴⁷ A Escola Dominical é uma instituição tipicamente protestante, que vai dos primeiros anos de vida até o início do ensino confirmatório. É considerada o primeiro momento da formação cristã continuada que ocorre dentro do protestantismo e um dos principais meios de instrução e inserção das crianças protestantes na doutrina do cristianismo. IELB. Espaço das Crianças. Plataforma eletrônica. Brasil. Online. Disponível em: <<http://www.ielb.org.br/a-ielb/?id=1992>>, Acessado em 24 jan. 2018.

⁴⁸ Auxiliar de tipografia durante o período que antecedeu a fundação da editora Concórdia, tornando-se posteriormente o chefe da tipografia da referida editora, cargo que ocupou por muitos anos.

por Ações elegeu como primeiro presidente o pastor e professor Paul William Schelp⁴⁹ (1895-1972), e coube a Guilherme Goerl⁵⁰ (1893 -1963) a incumbência de assumir a gerência da editora, cargo que ocupou durante 40 anos. Coube ainda a ele por questões burocráticas registrar a editora em seu nome a pedido da igreja. A dificuldade em registrar a empresa teria se dado segundo Ricardo Goerl⁵¹ (2018) pelo fato de se tratar de uma Sociedade Tipográfica de Ações onde somente poderiam ser acionistas membros da IELB. Assim,

[...] a empresa foi oficializada na Junta Comercial como firma individual denominada “Guilherme Goerl”, assumindo todos os riscos, compromissos e débitos do negócio, que também usava o nome de fantasia de Casa Publicadora Concórdia, sendo amplamente conhecida posteriormente como Livraria Concórdia ou a “tipografia do seu Willy” (RICARDO GOERL, 2018).

Mesmo estando sempre ligada ao Sínodo de Missouri e os resultados positivos dos anos iniciais ter permitido com que em 1934 o Sínodo já tivesse capital suficiente para resgatar todos os empréstimos e também para recomprar todas as ações da “Sociedade Tipográfica por Ações”, somente em 1939, a Sociedade Tipográfica foi oficialmente transferida para o Sínodo Evangélico Luterano do Brasil. Na década de 1950, a razão social foi alterada para Casa Publicadora Concórdia Ltda., posteriormente para Casa Publicadora Concórdia S.A. e, por último, Editora Concórdia.

⁴⁹ Filho de agricultores, Schelp nasceu em 1895 na localidade de Emma, Missouri, EUA. Formou-se no pastorado em 1919 no *Concordia Seminary de St. Louis* EUA, no mesmo ano aceitou o chamado para trabalhar no Seminário Concórdia de Porto Alegre, onde atuou até o ano de 1969. Durante esse período atuou como professor da Faculdade de Teologia do Seminário Concórdia, como pastor na cidade de Canoas/RS e presidente do conselho da Casa Publicadora Concórdia que ajudou a fundar. Foi membro honorário da Sociedade Bíblica Americana e diretor da Sociedade Bíblica do Brasil. Integrou a comissão revisora da Bíblia de Almeida, sendo encarregado geral pela tradução do Antigo Testamento e foi responsável pela tradução do Novo Testamento para língua popular em português. Trabalhou na elaboração do Hinário Luterano em língua portuguesa e foi redator das revistas “*Kirchenblatt*” e “*Wacht und Weide*” periódico dirigido para os pastores e professores do sínodo, e dirigente da Hora Luterana. (Programa radiofônico da IELB). No ano de 1944 foi condecorado com o título de doutor “honoris causa” pela Faculdade do Seminário Concórdia de St. Louis EUA (WARTH, 1979).

⁵⁰Guilherme Goerl era torneiro mecânico em uma empresa de Porto Alegre, no ano de 1922 com saída do professor G. Rauter, assumiu a agência de livros mantida pelo Sínodo de Missouri em Porto Alegre. Em 1923 tornou-se gerente da Casa Publicadora Concórdia, editora que ajudou a criar, cargo que ocupou até 1963, ano de sua morte. (RICARDO GOERL, 2018).

⁵¹ Ricardo Goerl, viveu toda a sua infância e adolescência dentro da editora Concórdia. Ele é neto de Guilherme e Teodora Goerl e filho de Waldemar João Goerl que foi diretor da editora Concórdia por muitos anos, após a morte de seu pai. Já Eugênio Goerl era irmão de Guilherme Goerl e iniciou a trabalhar como tipógrafo na tipografia do Sínodo antes mesmo da fundação da editora. E Guido Goerl, que era sobrinho de Eugênio e Guilherme Goerl, trabalhou na editora Concórdia, na área de publicações da Igreja e também como pastor da IELB.

Ao contrário da editora Rotermund a editora Concórdia não era uma empresa familiar, porém é conveniente destacar a trajetória da família Goerl, junto a editora. Conforme Ricardo Goerl (2018) seu avô Guilherme Goerl não só assumiu a gerência da editora, como também foi morar junto a ela em uma pequena casa de madeira construída nos fundos do prédio. E junto a editora passou a funcionar uma livraria e um pequeno bazar⁵², coube a esposa de Guilherme, “Teodora Goerl, cuidar da parte comercial da livraria, dividindo estas atividades com as do seu lar, [...] por mais de 10 anos, sem nunca receber remuneração” (RICARDO GOERL, 2018). Além disso, concerne lembrar que Guilherme Goerl esteve à frente da editora por 40 anos ininterruptos, até sua morte em 1963, reconhecido por Warth (1979, p. 218) a “alma da Casa Publicadora Concórdia”. Sendo sucedido por seu filho Waldemar João Goerl (1920-1994) que desde 1939 trabalhava na empresa.

Dado o exposto, apesar do presente estudo não mobilizar análise de fotografias, entendeu-se pertinente trazer uma fotocopia tirada durante as comemorações do trigésimo aniversário de fundação da editora Concórdia.



Figura 1- Fotografia 30 anos da editora Concórdia;

Legenda: da esquerda para a direita: Guilherme Goerl, Waldemar João Goerl, Eugênio Goerl, Guilherme Kaminski, (linotipista) Rudolf Rutta (tipógrafo) e pastor William Schelp

Fonte: Arquivo pessoal de Ricardo Goerl

⁵² Com base nos estudos de Arriada (2012), o termo livraria no século XIX e primórdios do século XX tinha um significado mais amplo do que o atual, não apenas vendiam livros, como ao mesmo tempo era local onde se comercializavam outros produtos.

A fotografia foi localizada junto ao acervo pessoal da família Goerl. A sua significância está na representação da atuação da família Goerl frente a esta editora, bem como a continuidade na empresa de pessoas que já se encontravam atuantes no momento da fundação da referida instituição tipográfica.

Por mais que tenha sido produzida como recordação pessoal ou com a finalidade de registrar o evento em si, esta fotografia ilustra a representação de uma cultura institucional. Além de preservar a memória da instituição, ela é também recordação, testemunha visual e fonte de informação para discutir os quadros de representação social na qual foi produzida.

Autorizada pela *Concordia Publishing House* dos EUA, a editora Concórdia adquiriu máquinas de impressão, composição, encadernação, pautação, prensas e passou a produzir aqui a um preço muito mais barato livros religiosos, didáticos, revistas, anuários, hinários entre outros que passaram a circular por todo Brasil. Segundo Ricardo Goerl (2018), “o primeiro livro impresso em Porto Alegre, ainda em 1923, foi o Catecismo Menor, em alemão e histórias bíblicas, com ilustrações”. Ainda nesse mesmo ano, segundo Lemke (2001), a editora Concórdia lançou o primeiro livro da série Ordem e Progresso, com textos de alfabetização, leitura e cálculo. E no começo de 1924 foi lançada a primeira cartilha escolar em língua alemã produzida no Brasil, além de livro de gramática (WARTH, 1979). Em 1926 teve a área da gráfica ampliada e passou a fazer “trabalhos de impressão para terceiros, cujos resultados subsidiavam as publicações da Igreja” (RICARDO GOERL, 2018).

Estes serviços compensavam, assim, segundo Ricardo Goerl (2018) os prejuízos que a empresa tinha no capital de giro, “pois boa parte dos pastores encomendavam as cartilhas, livros, revistas, catecismos, histórias bíblicas, hinários e outras publicações que revendiam em suas comunidades e pagavam de 4 em 4 anos quando vinham as convenções⁵³”. Warth (1979) também traz algumas ponderações a respeito desse repasse feito pelos pastores em relação às vendas da livraria durante as convenções da igreja que, segundo ele, ocorriam a cada 2 anos. Apesar de discordarem em relação às datas, ambos concordaram que o repasse das vendas livres a editora Concórdia ocorriam nas convenções gerais da igreja. Além disso,

⁵³ As convenções eram os conclaves da igreja onde todos os distritos que integravam o Sínodo se faziam representar por seus pastores e delegados leigos para discutir sobre assuntos institucionais, doutrinários, missionários entre outros assuntos e tinha duração uma semana. Para saber mais sobre ver: Warth (1979).

Ricardo Goerl (2018) recorda que muitas vezes os responsáveis pelas vendas da editora “[...] reclamava aos pastores os atrasos nos pagamentos e muitas vezes escutavam como resposta: Ah! a Casa é nossa”. Então, segundo ele, os pastores pagavam pelo material quando entendiam ser conveniente.

Essa comercialização da produção editorial da editora Concórdia feita por intermédio dos pastores/professores fica evidente nas memórias dos entrevistados onde esclarecem:

A escola naquela época era particular, tudo era pago, inclusive as cartilhas e a lousa, que vinham da editora Concórdia e eram revendidas pelo pastor. (HERTA TESSMANN, 2018).

[...] eram encomendadas pela comunidade junto a editora Concórdia [...] o professor ficava de responsável pela venda, daí quanto alguém precisava comprava com ele. (LEOPOLDINA S. ALBRECHT, 2018).

As cartilhas vinham da editora por intermédio da igreja. O professor encomendava lá nós fazíamos o pagamento para ele e ele revertia para a editora (MARTIM V. WILLE, 2018).

As memórias realçam, assim, as formas de aquisição e circulação da produção didática, religiosa e secular da editora Concórdia. Com isso, é possível observar também a atuação do pastor/professor como liderança da comunidade, sendo ele o principal articulador da circulação dos materiais didáticos, religiosos e seculares. Cabe salientar ainda que muitas destas práticas de aquisição e circulação do material didático, tendo o pastor/professor como mediador, foram mantidas durante a nacionalização do ensino, sofrendo apenas um processo de adequação ao novo contexto político, conforme observado por Leopoldina S. Albrecht (2018) ao afirmar que, com a proibição do ensino em língua alemã, o seu pai adquiriu novas cartilhas em língua portuguesa, que o pastor teria encomendado junto a Editora Concórdia.

Além disso os narradores afirmam que a igreja mantinha a editora justamente para atender as necessidades de suas comunidades e que eram elas que asseguram a circulação das cartilhas. Nesse sentido algumas memórias convergem para a existência de um projeto social mantido pelas comunidades para que toda a criança tivesse acesso ao material didático. Segundo Herta M. Tessmann (2018) “a comunidade sempre tinha algumas cartilhas para emprestar para as crianças que não tinham condições de comprá-las”. A esse respeito Martim V. Wille (2018) complementa,

[...] a comunidade local comprava determinado número de cartilhas para emprestar para estas crianças que não tinham condições de comprá-las, depois as crianças devolviam a cartilha ou passava para o irmão que ingressava no ano seguinte se era uma criança caprichosa. Então as coisas se mantinham assim, se no ano seguinte tinha outra criança necessitando a igreja emprestava novamente aquela cartilha (MARTIM V. WILLE, 2018).

A respeito das falas apresentadas se verifica o envolvimento da comunidade no controle da circulação das cartilhas. As narrativas permitem ainda observar que uma mesma cartilha servia como instrumento de alfabetização de todos os filhos da família. Conforme Herta M. Tessmann (2018), naquela época as famílias tinham poucos recursos e arcavam com a manutenção da igreja/escola, professor/pastor. Então para não sobrecarregar o orçamento era comum os pais comprarem uma única cartilha de cada tipo que seria utilizada por todos os filhos da família. Assim segundo Leopoldina S. Albrecht (2018) “era preciso cuidar para não rasgar, riscar ou fazer orelhas, por que no ano seguinte a minha irmã tinha que usá-la”. Desta maneira é possível observar a linearidade do currículo dessas escolas que mantinha o uso dos mesmos materiais didáticos por um longo período de tempo.

Além disso Ricardo Goerl (2018) afirma que existia uma discrepância entre produção e circulação de materiais destinados as igrejas, ou seja, produzia-se mais do que se vendia. Segundo ele “[...] existiam revistas, livros e cartilhas que ficavam por anos estocados, isto somado aos atrasos nos pagamentos, à baixa tiragem de algumas publicações da igreja, acarretava em perdas financeiras. Mas como as demais publicações a parte de prestação de serviços a terceiros cobria os prejuízos” (RICARDO GOERL, 2018). Recorda ainda que sempre que precisava a editora contava com subsídios⁵⁴ da *Lutheran Church Missouri Synod*, para manter o projeto missionário. Todavia é preciso lembrar conforme Bosi (2016) que as lembranças de infância, ao mesmo tempo em que são mais latentes, tendem a ser também mais dimensionadas, além de estarem ressignificadas pelo convívio social.

Segundo Warth (1979) A Casa Publicadora Concórdia se incumbiu de publicar e propagar revistas e livros cristãos e didáticos, mas nunca visou lucro próprio e sim trabalho missionário. E foi pensando no trabalho missionário que “a editora, desde 1933 imprimia em língua nacional, hinários e devocionários e outros livros

⁵⁴ Estudos de Steyer (1999) e Rehfeldt (2003), sobre trajetória da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), afirmam que a editora Concórdia contou com apoio financeiramente do Sínodo de Missouri até a década de 1980.

principalmente para serem usados nas escolas paroquiais” (WARTH, 1979, p. 220). Contudo, isso não quer dizer que ela deixou de publicar em língua alemã, mas como o seu objetivo era se expandir pelo Brasil, passou a produzir o mesmo material nas duas línguas. Fato que pode ser observado nas narrativas de Ilsa K. Neuenfeld (2018) em que ela comenta que a sua cartilha didática adquirida junto a editora durante a nacionalização do ensino era semelhante as que as suas irmãs usaram no período em que estudaram em alemão. Concorde assim com Leopoldina Albrecht (2018), ao afirmar que o modo de organização textual e ilustrativo se manteve praticamente igual, “olha essa cartilha aqui, a minha brasileira era assim, só a língua era o português, mas as letras e figuras eram as mesmas”. Assim, ao que tudo indica, as editoras mantiveram a organização textual e estética das cartilhas e que a mudança maior teria ocorrido na questão linguística.

Nesse sentido se quer chamar a atenção para a iniciativa do próprio Sínodo de Missouri que, antes mesmo da obrigatoriedade do uso de material didático em língua nacional, já vinha se dedicando a produção e distribuição de cartilhas em português para as suas escolas. O que é reforçado na narrativa de Martim V. Wille (2016), que iniciou seus estudos em 1935, tendo algumas aulas de língua portuguesa e também por Eurico Wolter (2016), que, apesar de ter estudado entre 1932/36, antes da obrigatoriedade do currículo em língua portuguesa, afirma ter tido aulas de português. Por outro lado, percebe-se que, com a obrigatoriedade do uso da língua nacional, essas escolas não tiveram significativo problema com o abastecimento de material didático, tendo em vista que já existia uma produção nacional. Foi preciso apenas intensificar essa produção e encerrar a produção de cartilhas em língua alemã. Em contrapartida muitas famílias tiveram dificuldades em adquirir essas novas cartilhas por questões financeiras.

O Sínodo de Missouri não possuía vinculação com a Alemanha e se dizia “neutra” em relação ao processo de nacionalização, mesmo assim a Casa Publicadora Concórdia após ter um campo editorial consolidado sofreu graves prejuízos durante a nacionalização do ensino. Além da proibição da edição e da venda de literatura alemã

[...] todos os livros em alemão do estoque foram confiscados e destruídos pela polícia. Foram formadas grandes pilhas, no pátio, de livros escolares, romances, histórias bíblicas, catecismos, hinários, Bíblias e outras publicações, que foram levadas à fábrica de papel para serem trituradas (RICARDO GOERL, 2018).

Assim, as edições restringiram-se exclusivamente às publicações em português. Além disso, a editora foi acusada de imprimir literatura contra a ditadura de Getúlio Vargas, tendo as suas instalações revistadas pela polícia e o diretor Guilherme Goerl ficou por vários dias preso. Logo a seguir com o processo de produção em língua portuguesa a editora acabou sofrendo perda total com uma enchente no ano de 1941 que deixou boa parte de Porto Alegre debaixo de água por vários dias. Segundo Warth (1979) a enchente fez com que editora perdesse “todo o estoque de livros, cartilhas, revistas, cadernos, papel, material para a escola, clichês, prejuízo de 35.000 mil reis” (p. 218). “Além do moderno parque gráfico que incluía uma impressora *Heidelberg*, que havia sido renovado três anos antes da enchente com recursos próprios e empréstimos bancários” (RICARDO GOERL, 2018).

A enchente foi um dos motivos alegados pela editora da inexistência de arquivos correspondente a sua produção anterior a 1942. Assim a única maneira de localizar materiais produzidos pela editora durante esse período, com muita sorte, são os salvaguardados junto a particulares e ou em arquivos especializados.

Porém cabe destacar que ambas as editoras produziam material didático para atender as escolas sinodais vinculadas às igrejas luteranas organizadas historicamente no Rio Grande do Sul. Logo esse material didático, em sua grande maioria, produzido pela Editora Rotermund, era utilizado também junto às escolas das igrejas Independentes⁵⁵.

3. 2- Apresentação e organização das cartilhas

Cada vez mais as pesquisas realizadas no campo dos estudos da História da Educação têm-se dedicado a estudar e conhecer as instituições escolares por intermédio de sua materialidade, assim como os mecanismos utilizados na instrumentalização dos educandos. Outras abordagens estão sendo mobilizadas, como o afastamento da documentação oficial, como diretrizes e legislação, dedicando-se a conhecer e compreender o contexto escolar em suas especificidades, levando em consideração os diferentes usos e práticas culturais operadas por intermédio da escola. Desta maneira, esse subcapítulo dedica-se a pensar estas

⁵⁵Conforme se pode observar durante as entrevistas realizadas com indivíduos que tiveram a sua escolarização em escolas religiosas independentes.

cartilhas escolares em sua materialidade, como objetos de seu tempo (MENESES, 1998) e como registros que carregam métodos, técnicas e práticas de ensino que permite conhecer tanto a forma como a subjetividade da cultura escolar teuto-brasileira. Assim, quer-se também pensá-las como objetos mediadores para a construção de uma narrativa do passado, devido a funções nelas exercidas.

Com base em Chartier (1990), a descrição do corpo das cartilhas em conjunto com a análise dos protocolos de leitura possibilitará conhecer os códigos culturais estabelecidos, bem como aproximar-se das propostas de uso destes manuais escolares. Corroborando a Frade (2010), ao afirmar que a relação entre as cartilhas e as práticas culturais de seu uso podem ser percebidas em sua materialidade, na forma de organização e de apresentação.

Desta maneira Chartier (1990) e Frade (2010) chamam a atenção para importância de se observar estes dispositivos quando se busca compreender os usos e fazeres indicados nas cartilhas, visto que são indicadores que buscam aproximar o leitor do objeto de leitura. Assim é conveniente, antes de dar seguimento na análise dos conteúdos, projetar o olhar sobre a estrutura física das cartilhas, visto que elas podem tanto serem tomadas como um documento impresso, quanto como ser um produto cultural.

Compreende-se, a partir de Pesavento (2005), que as relações estabelecidas entre autor, obra e leitor, através dos protocolos de leituras, atravessam as relações sociais do público alvo, influenciando o modo como esses se percebem na sociedade. Já em relação às ilustrações representadas nas cartilhas escolares, Paiva (2004) atenta para a necessidade de buscar conhecer o contexto e o período em que tais imagens foram produzidas, uma vez que são escolhas do autor que as produziu, idealizou, forjou ou inventou a partir de um conjunto de circunstâncias que, provavelmente, influenciaram suas escolhas.

Parece, portanto, oportuno destacar aqui a importância de se olhar as cartilhas, buscando perceber nelas as estruturas sociais e econômicas do período de sua produção. Frisando que a estrutura física e estética das cartilhas escolares, que compõem o corpus documental da pesquisa, são produtos cujas características correspondem ao período em que foram produzidas.

A propósito destas afirmações Frade (2004) reforça que a cartilha escolar não representa apenas uma pedagogia para ensinar a ler, mas também uma cultura

gráfica e material de um período. Destaca assim a importância de olhar a estrutura organizacional das cartilhas. Essa organização, segundo Choppin (2004), incorpora

[...] suas divisões em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas (fonte, corpo do texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores, etc.) e suas variações, a distribuição e disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos no interior de uma página [...] Como efeito a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto e suas ilustrações (CHOPPIN, 2004, p. 559).

Esses pressupostos de apresentação e organização das cartilhas escolares, também imbricados em um conjunto de métodos e procedimentos de leitura, poderão fornecer importantes informações sobre as tendências de culturas escolares específicas, principalmente quando se objetiva compreender os diferentes usos e práticas culturais representados nestes manuais. Assim, Chartier (2001) esclarece que, para entender a maneira de uso proposta na cartilha, é preciso cruzar “os protocolos de leitura adequados aos diferentes grupos de leitura e [...] os traços e representações de suas práticas” (p. 89). Ou seja, é preciso pensá-la como um produto cultural que carrega as referências de um período de uma determinada sociedade.

Essas cartilhas escolares tornam-se assim, com base em Candau (2016), significativos ativadores de memórias, pois mobilizam uma série de elementos que são representados a partir desses dispositivos, que segundo o autor, são importantes “sociotransmissores” devido a todos os mecanismos ativados através delas. Elas permitem estimular a construção de um discurso memorial a partir dos elementos a eles associados, por isso, denominados por Meneses (1992) de suportes ou referências de memória, tendo em vista que os diferentes objetos carregam ideias, sentidos e valores e têm a capacidade de mobilizar a memória das pessoas sobre experiências e acontecimentos que não seriam ativados sem esse contato.

Assim, um dos primeiros aspectos a ser assinalado é que, embora essas cartilhas atendessem escolas brasileiras, a escrita era alemã. Por conseguinte, produzidas especialmente para suprir às necessidades educacionais das comunidades teuto-brasileiras, que mantinham uma educação autônoma sob a liderança dos sínodos religiosos.

Em face dessa realidade, faz-se necessário destacar, conforme Meneses (1998, p. 90), que “os objetos materiais funcionam como veículos de qualificação

social [...]”, pois possuem as características da sociedade que os produziu. O autor afirma ainda que a integridade física do objeto corresponde a sua verdade objetiva. As reflexões que se constroem sobre o objeto é que podem ser falsas.

Desta maneira, entende-se conveniente, num primeiro momento, apresentar as capas e as contracapas das cartilhas que formam o *corpus* documental desta pesquisa, que é composto por quatro cartilhas, destas, duas produzidas pelas editora Rotermund, ligada ao Sínodo Rio-Grandense e duas pela editora Concórdia, ligada ao Sínodo de Missouri, sendo uma impressa no Brasil e a outra nos Estados Unidos.

Trata-se, portanto, de quatro cartilhas de alfabetização, sendo duas de ensino das primeiras letras e iniciação à leitura, acoplando o primeiro e segundo ano escolar, uma cartilha de leitura e uma de iniciação ao ensino da matemática. Estas cartilhas representam um dos poucos registros físicos das atividades escolares mantidas na memória dos narradores. Memórias estas que colaboraram na escolha das cartilhas, além de contribuírem na problematização do conteúdo analisado. Isto, por que alguns entrevistados ainda guardam vestígios das cartilhas utilizadas durante a sua alfabetização, enquanto outros recordam de traços de sua materialidade, como modo de apresentação e organização, além de conteúdos textuais e ilustrativos.

Considerando que se está trabalhando com duas editoras diferentes, buscar-se-á fazer a apresentação dos materiais separadamente, objetivando facilitar a descrição, bem como compreensão das especificidades tipográficas e de organização das cartilhas. Portanto as Figuras 2 e 3, tratam-se respectivamente da cartilha *Schreiblesefibel für Unterricht der Elementarklassen* (Cartilha de Leitura e escrita para o ensino da educação básica) e da cartilha *Erstes Lesebuch; für Evangelisch Lutherische Schulen* (Primeiro livro de leitura para escolas evangélicas Luteranas), ambas foram produzidas pela editora Concórdia, ligadas ao Sínodo de Missouri.

Um dos grandes desafios quando se opta em estudar cartilhas escolares, em geral, são as lacunas provocadas pela ação do tempo. Elas podem se apresentar com folhas rasgadas, soltas, rabiscadas e com a falta de algumas páginas que se perdem com o desgaste do tempo. Essa é também uma das consequências apresentadas pela cartilha *Schreiblesefibel für Unterricht der Elementarklassen*⁵⁶, (Figura 2) visto que, falta-lhe o prefácio, o sumário e algumas páginas com atividades, com isso não é possível saber os direcionamentos de uso deixados pelo autor. Porém esse fato não

⁵⁶ O nome completo das quatro cartilhas será utilizado somente na primeira vez que for mencionada, no restante do texto utilizar-se-á somente o primeiro nome da cartilha.

impede de observar a cartilha, no que concerne a sua materialidade, forma, organização e apresentação. Segundo Frade (2004) a estrutura organizacional das cartilhas pode oferecer informações sobre os usos e práticas culturais nelas representados. O que é reforçado por Chartier (1990) ao afirmar que quando se trata de um livro, tão importante quanto o prefácio e o texto são os “indicadores puramente formais ou materiais: por exemplo, o formato e a imagem” (p. 132). Sendo que este aponta ao leitor qual o pré-saber, ou seja, como se apresenta o assunto.



Figura 2 - Cartilha *Schreiblesefibel*
Fonte: Arquivo particular de Herta M. Tessmann

A cartilha *Schreiblesefibel* não possui ano de publicação, porém considerando a data de criação da editora, conclui-se que é pós 1923. A ausência do ano de produção é recorrente em outras cartilhas do sínodo, provavelmente foi uma opção da própria editora não indicar o ano da publicação. Quanto a sua materialidade, possui uma altura de 20 centímetros, com 13 centímetros de largura e aproximadamente 1 centímetro de espessura na lombada, é do tipo brochura, sendo as folhas presas entre si por uma costura e cola e unidas por uma capa de papel mais mole, que as fixa ao material da capa.

Como algumas folhas foram subtraídas pela ação do tempo, os números apresentados correspondem ao material localizado, provavelmente haveria mais atividades de leituras, além de outras ilustrações. Desta maneira o material localizado possui um total de 62 páginas, cujas folhas assemelham-se a papel jornal, mas com uma textura mais densa, tendo sua impressão em preto e branco. As 33 primeiras páginas são dedicadas a 60 atividades para o primeiro ano escolar e as outras 29 páginas são dedicadas a 66 atividades para o segundo ano, sendo que as mesmas são subdivididas em três diferentes estágios de leitura. E possui um total de 46 ilustrações, além de representações de linhas caligráficas em todas as páginas. Corroborando, assim, as memórias de Martim V. Wille (2016) e Adolfina K. Neitzke (2016), ao destacarem a *Schreiblesefibel*, como sendo a cartilha utilizada em sua alfabetização, ambos chamam a atenção para a sua materialidade, entre elas, as figuras unitárias utilizadas no ensino da letra e a presença das linhas caligráficas intercaladas com as figuras, maneira como se referem as representações ilustrativas.

A composição da capa é dura, coberta por um papel texturizado e traz uma apresentação visual, com a ilustração de duas crianças, uma sentada à mesa e a outra escorada em seu ombro dividindo o mesmo livro. Para Cardoso (2005) a capa típica dos livros no Brasil, por volta da década de 1920, era apenas a reprodução em papel cinza e amarelo, com caracteres tipográficos que apareciam na página de rosto. A ilustração na capa se tratava de uma técnica ainda pouco usada no Brasil.

É interessante observar que a editora já inicia os seus trabalhos com uma técnica inovadora para o período no Brasil. Resta saber se a editora adotou a prática no Brasil ou se já usava tal técnica nos Estados Unidos e, como se tratava de uma editora sinodal, passou a adotar o mesmo padrão de produção no Brasil. A imagem na capa apresenta uma representação comportamental cuja discussão será aprofundada no decorrer do texto. A esse respeito Chartier (1990, p. 133) vai dizer que “a imagem, no frontispício ou na página do título, na orla do texto ou na sua última página, classifica o texto, sugere uma leitura, constrói um significado”. Ela é protocolo de leitura, indicio e identificador. Nesse sentido, ao se analisar cartilhas produzidas para escolas sinodais, deve-se considerar que o significado delas não está apenas no seu conteúdo escrito, mas é relevante buscar perceber a forma como se apresenta.

Apesar da *Schreiblesefibel* (Figura 2) não trazer protocolos de direcionamento de uso, nota-se que é uma cartilha de alfabetização dividida entre primeiro e segundo ano escolar. O primeiro ano é todo direcionado para o ensino das letras, sílabas e

palavras e o segundo trabalha frases e pequenos textos todos numerados. O tipo de letra utilizada é a gótica⁵⁷ alemã, de estilo angulosa e com linhas quebradas e curvas que foi uma caligrafia típica usada em países alemães até o século XX. Trata-se assim de uma herança cultural trazida pelos alemães e seu uso propagado pelas editoras sinodais. O ensino da letra se dá acompanhado de uma ilustração unitária e centralizada e com linhas caligráficas abaixo da figura onde é ensinada a escrita da letra de forma cursiva, um recurso didático importante para uma cartilha produzida por um sínodo luterano. Pois, segundo Kreutz (1994) nas escolas sinodais, o ensino das aptidões entre essas, a caligrafia tinha atenção especial, dedicava-se tempo e espaço para uma boa escrita.

Existem na cartilha alguns dispositivos para auxiliar no processo de ensino aprendizagem. Entre esses recursos, estão o sinal (=) dois traços paralelos entre sílabas, usado para indicar a união das sílabas e formar a palavra. Já o encontro vocálico é marcado com um traço curvo (∪) abaixo das letras, identificando a ligação das vogais. A separação de frases é marcada pelo sinal do hífen (–), para num segundo momento incorporar a pontuação nos textos (. , ! ?). Assim, é possível observar que esses elementos eram pensados para auxiliar o trabalho do professor, ao mesmo tempo em que direcionavam e estimulavam a aprendizagem da criança a partir de recursos visuais. Herta M. Tessmann (2018), que utilizou a *Schreiblesefibel* durante a sua alfabetização, recorda que todos esses recursos eram utilizados pelo professor.

Ele fazia assim, primeiro a gente aprendia a letra com as figuras, ai depois tinha que juntar as letras e soletrar as sílabas, diferenciar as vogais das consoantes, para depois formar palavras, ai começamos a fazer frases e depois colocar os pontos as virgulas [...] (HERTA M. TESSMANN, 2018).

Como pode ser constatado existe certa similaridade com a forma atual de alfabetizar, porém, o que às diferencia são os recursos visuais pensados como pontes auxiliares neste processo.

Quanto às ilustrações presentes na cartilha é perceptível que havia uma intencionalidade em trabalhar com representações que podiam ser facilmente

⁵⁷ A letra gótica foi um estilo de escrita caligráfica que surgiu na Europa, a partir do século XI na baixa Idade Média. Foi inspirada nas formas dos arcos ogivais amplamente utilizados nas catedrais góticas do período. Para saber mais sobre ver Bellard. Tipos e letras. Plataforma eletrônica. Brasil. Online. Disponível em: <<http://www.tiposeletras.com.br/tag/letra-gotica/>>. Acessado 30 abr. de 2018.

reconhecidas pelas crianças que vivem no contexto rural⁵⁸. Estão repletas de ilustrações de objetos de uso doméstico, ferramentas de trabalho agrícola, representações da fauna e flora e materiais de lazer, como uso de instrumentos musicais, livros e partituras, que podem ser pensadas como ativadores vocacionais, visto que o hábito da leitura e do canto eram estimulados pelos sínodos luteranos. Belmiro (2008) reforça ainda, que o uso da ilustração no período inicial da alfabetização é relevante, tornando-se uma ponte entre a escrita e a leitura.

Segundo Martim V. Wille (2018) as ilustrações das cartilhas marcaram de maneira significativa as suas memórias, porque não era necessário saber ler o escrito para entender a ilustração. Então segundo ele “as figuras ajudavam a assimilar e a organizar a nossa ideia de como se tinha se dado aquele episódio a que se referia aquela figura”. Corroborando à Herta M. Tessmann (2018), ao afirmar que se recorda da *Schreiblesefibel* justamente porque havia uma figura para cada letra ensinada. Assim, ambos confirmaram a relevância da ilustração no processo de alfabetização. Para eles a linguagem visual era uma margem de interpretação, em que o seu uso didático facilitava a aprendizagem do conteúdo.

Cabe destacar que o Sínodo de Missouri, segundo Weiduschadt (2007), tinha seus princípios pautados na defesa da doutrina luterana com suposta neutralidade política. A partir dessas colocações, pode-se inferir que a cartilha *Schreiblesefibel* apresenta alguns direcionamentos nesse sentido, como o destaque para ilustrações e textos de cunho comportamental e religioso. Porém estas questões podem ser melhor observadas na cartilha *Erstes Lesebuch für Evangelisch Lutherische Schulen*, da editora Concórdia, impressa na editora *Concordia Publishing House* EUA⁵⁹.

A cartilha *Erstes Lesebuch* (Figura 3) é um exemplar encontrado durante a pesquisa e, segundo os critérios de seleção, foi usada nas escolas do Sínodo de Missouri, na região da Serra do Tapes. Tanto Herta M. Tessmann (2018), quanto Ilma B. Reichow (2018) afirmam ter utilizado a cartilha durante a sua alfabetização.

O motivo da cartilha *Erstes Lesebuch* ter sido impressa pela editora *Concordia Publishing House* se justifica pelo fato de o Sínodo de Missouri fundar uma editora no Brasil somente no ano de 1923. Segundo Rehfeld (2003) os primeiros 23 anos do

⁵⁸ Lugar onde viviam os colonos alemães/pomeranos, público alvo dessas cartilhas.

⁵⁹ Foi também localizada uma versão impressa pela editora Concórdia no Brasil, porém optou-se em usar a versão impressa na *Concordia Publishing House*, por estar melhor conservada. Além disso elas apresentam os mesmos conteúdos, a única variação que a cartilha impressa no Brasil apresenta está relacionado ao prefácio.

referido Sínodo não contaram com uma produção local, os poucos materiais didáticos que aqui circulavam em suas escolas eram produzidos nos Estados Unidos.

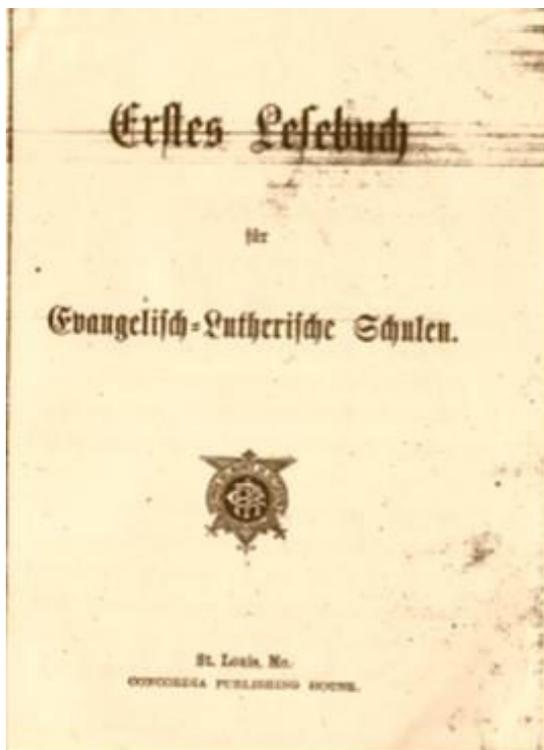


Figura 3 – Cartilha *Erstes Lesebuch*
Fonte: Arquivo particular de Ilma B. Reichow

Os exemplares encontrados estão sem a capa, assim, a Figura 3 corresponde à contracapa da cartilha. Porém em comparação com outros livros e cartilhas desse período e a partir dos estudos de Cardoso (2005) sobre design gráfico de capas de livros impressos entre os séculos XIX e XX, provavelmente a contracapa se trata de uma reprodução da capa, sendo que era comum, até meados da década de 1920, as editoras reproduzirem na contracapa as mesmas características da capa.

A cartilha possui uma altura de 21 centímetros e largura de 14 centímetros, uma espessura aproximada de 1 centímetro, sendo que falta a medida da capa e possui um total de 80 páginas. As folhas são do tipo jornal e estão presas entre si por uma costura e cola. Outro aspecto a ser observado é forma de apresentação e organização da cartilha, ela está dividida entre primeiro e segundo ano escolar e apresenta uma organização estrutural iniciando com uma ilustração religiosa, seguida por um prefácio e um sumário indicando 46 atividades de leitura para o primeiro ano e 76 atividades de leitura para o segundo ano escolar, sendo que algumas das atividades estão subdivididas em tópicos, o que aumenta o número de atividades e

possui um total de 25 ilustrações dando ênfase principalmente a questão religiosa e comportamental. Reforça assim as afirmativas de Herta M. Tessmann (2018) quando diz que suas memórias ainda são permeadas por lembranças de figuras e atividades religiosas presentes na cartilha.

Os propósitos educacionais da instituição, de promover uma instrução voltada para a formação cristã, aparecem destacados no prefácio, sendo excerto transcrito a seguir:

Entendemos que a grande ênfase deve ficar, em que as crianças devem ser ordenadas a assumirem uma visão de vida dentro dos mandamentos da Bíblia luterana. Lutero disse: “Em torno da igreja desejamos ter e preservar escolas cristãs. Deus preserva a igreja através da escola.” Os jovens se tornarão com o espírito de Deus e santificados para a cristandade se mais cedo possível forem educados e criados em escolas cristãs (Prefácio da Cartilha *ERSTES LESEBUCH*)⁶⁰.

O projeto educacional do sínodo não visava somente dar uma educação básica e formal, mas uma instrução que os diferenciasse, tanto na questão comportamental, quanto nos aspectos confessionais. E isso, segundo Weiduschadt (2012), implicava em formar bons cristãos cumpridores dos seus deveres para com a igreja e a sociedade. Estes direcionamentos podem ser ponderados ao longo da cartilha, onde a questão doutrinária luterana ganha espaço por intermédio da obra e dos ensinamentos de Martinho Lutero, por meio de textos escritos e ilustrativos, onde o sínodo se coloca como mantenedor dos princípios luteranos. Conforme pode ser observado nas lembranças dos sujeitos da pesquisa, estas representações eram os fios condutores que possibilitavam uma aproximação entre a igreja e a escolarização e garantiam a inserção no contexto social.

Segundo Weiduschadt (2007) um dos princípios do Sínodo de Missouri era não se envolver em questões sociais e políticas, a instituição entendia que era preciso haver a separação entre Igreja e Estado. Porém, conforme destacado no prefácio da cartilha *Erstes Lesebuch*, cabia a igreja cuidar da fé e da educação e assim, promover a formação de cidadãos comprometidos com as boas práticas cristãs.

Ao longo da cartilha há uma sequência de textos e ilustrações dedicados a trabalhar questões relacionadas a vida religiosa, como publicações de orações, de

⁶⁰ Tradução de Gisleia Simone Devantir Blank, possui graduação em Letras – Português/Alemão pelo Instituto de Formação de professores de Língua alemã – IFPLA da Universidade do Vale do Rio do Sinos- UNISINOS.

passagens bíblicas, dos dez mandamentos e também de questões comportamentais de cunho familiar e social, a partir de representação direta e objetiva. Para Chartier (2002) os usos das práticas discursivas visam “[...] disciplinar os corpos e as práticas, a modelar, pela ordenação regrada dos espaços, as condutas e os pensamentos” (p. 53). Tais propósitos podem ser observados na organização da cartilha, pois a ilustração e o texto se complementam e estão alicerçados em espaços do cotidiano dos educandos.

Nesse sentido é interessante observar, nas memórias de alguns narradores, como a escola, em conjunto com a família, legitimou a formação das crianças nos moldes éticos e comportamentais apregoados pela igreja como necessários para o convívio em sociedade. Conforme Martim V. Wille (2018), o objetivo maior da escola era instrumentalizar as crianças nos princípios cristãos para se tornarem pessoas honestas e cidadãs. Portanto era ressaltada a ênfase no aprendizado e na memorização dos dez mandamentos e suas recomendações para a vida em sociedade.

O prefácio da cartilha *Erstes Lesebuch* informa ainda que ela integra o rol das cartilhas de iniciação a leitura do distrito luterano norte americano, que a mesma sofreu uma adaptação a realidade brasileira, para atender escolas evangélicas luteranas da América do Sul. Porém comparada a uma outra cartilha, *Erstes Lesebuch* norte americana, é possível observar que não ocorreram adaptações relevantes, pois manteve os mesmos textos e as mesmas ilustrações. Assim, se aconteceu alguma mudança no direcionamento foi no sentido de o professor explicar o conteúdo, porém isso não fica explícito no prefácio, visto que este informa somente sobre a “adaptação a realidade brasileira”, talvez coubesse ao professor adaptar a explicação do conteúdo por meio de exemplos locais. Conforme observa Ilma B. Reichow (2018) “tinha algumas figuras que eu não conhecia [...] o professor explicava o que cada uma significava ou queria dizer”. Suas lembranças sustentam, assim, a hipótese da participação do professor no entendimento de representações pouco conhecidas no cotidiano destes sujeitos.

Cabe ainda observar que a *Erstes Lesebuch* é uma cartilha para crianças que já dominavam a leitura. Também utilizava a letra gótica, com uma sequência de textos numerados e nem todos estão acompanhados por ilustrações. Porém, quando a ilustração está presente ela não aparece sequenciada, é encontrada no começo, meio, fim e ainda na lateral do texto, percebe-se assim que houve um cuidado especial

da organização gráfica visual de cada texto, jogando a ilustração para o espaço onde melhor contemplava o conjunto da obra.

Após essa aproximação inicial com as cartilhas do Sínodo de Missouri. Buscar-se-á dar sequência a apresentação das cartilhas produzidas pela editora Rotermund ligada ao Sínodo Rio-Grandense, que são respectivamente a *Fibel für deutsche Schulen in Brasilien* (Cartilha para as escolas alemãs no Brasil) e *cartilha Mein Rechenbuch*, (Meu livro de Cálculo).

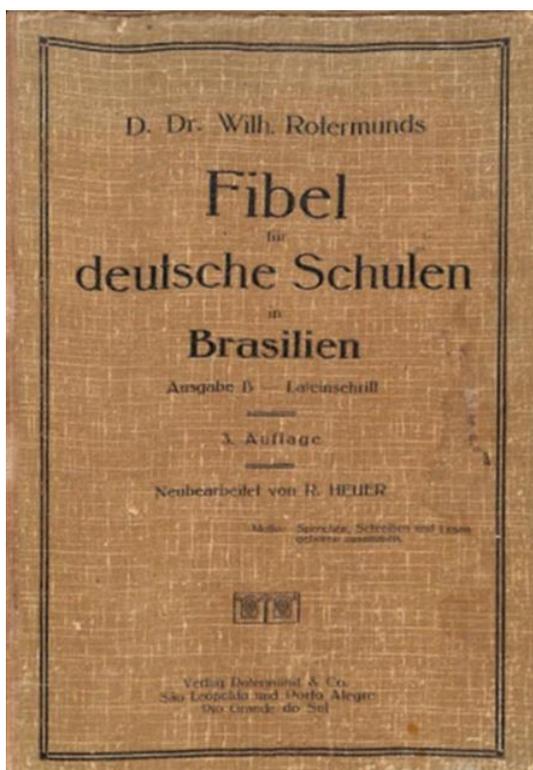


Figura 4 - *Fibel für deutsche Schulen*
Fonte: Acervo do Hisales

A *Fibel für deutsche Schulen in Brasilien* (Figura 4), que foi publicada pela primeira vez em 1878 pelo Pastor Dr. Wilhelm Rotermund, fundador e proprietário da editora Rotermund, passou por sucessivas edições e reelaborações⁶¹ até o ano de 1932. Durante esse período, além de Rotermund, dois outros autores reeditaram a

⁶¹ Foram localizadas em acervos particulares e em acervos públicos como CEDOC e HISALES, ambos ligados a FAE/UFPEL um total de 11 cartilhas *Fibel*, destas, 6 são em escrita gótica e 5, em escrita latina. Todas foram produzidas na década de 1920. As mesmas possuem características de apresentação e organização dos conteúdos semelhantes, porém algumas trazem o conteúdo do primeiro e segundo ano escolar separada e outras acopladas em uma única cartilha.

cartilha, H. Nack⁶² e também Reinhard Heuer⁶³, que, a partir de 1924, passou a reelaborá-la em duas versões. A edição A, (*Ausgabe A - Deutsche Schrift*) escrita alemã com a letra gótica, e a edição B (*Ausgabe B - Lateinschrift*) de escrita latina, sendo que as edições anteriores possuíam uma única versão.

Além de ser a cartilha com maior número de exemplares localizados no contexto da pesquisa, a *Fibel*⁶⁴ é também o manual escolar mais reconhecido entre os narradores, como objeto integrante de sua alfabetização. Entre estas Renilda U. Schellin (2016), cuja cartilha mantém salvaguardada em seus arquivos pessoais, Ilma B. Reichow (2018), que ainda mantém o hábito de leitura desse material e Eurico Wolter (2016) que afirma gostar muito da cartilha pelo fato de ter muitas representações ilustrativas que eram utilizadas como suporte pedagógico pelo professor no momento das leituras.

A *Fibel* que integra o *corpus* da pesquisa é a terceira edição, B de escrita latina reeditada no ano de 1927, conforme é informado no seu prefácio, sendo que a primeira edição em escrita latina é de 1924, ano em que ela passou a ser impressa em duas versões: escrita latina e escrita gótica. Com 21 centímetros de altura, por 14 centímetros de largura e 1,5 de espessura, a cartilha apresenta, com base em Cardoso (2005), características comuns à maioria dos livros produzidos na década de 1920: capa dura, envolto por um papel texturizado, cor amarronzada com escrita preta e sua lombada, é do tipo brochura ou quadrada, na qual as folhas são presas entre si, por uma costura e unidas por uma capa de papel mais mole, que as fixa ao material da capa, pela lombada, suas folhas são semelhantes ao papel jornal, transparecendo levemente as fibras e impressão preta e branca. A cartilha possui um total de 186 páginas, além de ser amplamente ilustrada com 83 ilustrações, reproduzindo em sua

⁶² Segundo Kreutz (1994) H. Nack teria elaborado algumas edições da *Fibel* em conjunto com Wilhelm Rotermund, porém não se tem conhecimento sobre o período exato e nem informações sobre os seus dados biográficos, visto que sua assinatura na cartilha consta apenas como H. Nack. Além disso, não se localizou até o momento nem um registro de sua atuação na elaboração de outras cartilhas. Era comum na época constar apenas a abreviatura do nome do autor nas cartilhas, em alguns rudimentos essa informação nem era registrada, como é o caso das duas cartilhas da Editora Concórdia, onde não consta a autoria.

⁶³ No período em que R. Heuer assumiu a autoria da *Fibel*, ele era também diretor do *Deutsche Schule Collegio Alemão* de Pelotas, cargo que ocupou de 1916 e 1926. Para saber mais sobre ver: Fonseca (2017). Apesar de ter sido bastante atuante dentro da Sociedade Alemã Pelotense e no próprio Sínodo Rio-Grandense como gestor de escola, atuando ainda na composição de cartilhas escolares junto a editora Rotermund, não se localizou até o momento o ano e lugar de seu natalício bem como ano e lugar de seu falecimento.

⁶⁴ Para facilitar a escrita, optou-se em usar apenas o primeiro nome da cartilha *Fibel für deutsche Schulen in Brasilien*. E tendo em vista que *Fibel* em alemão significa cartilha, optou-se em manter somente “*Fibel*”.

maioria as situações do cotidiano ou da realidade local das comunidades teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul. Concordando, assim, com Eurico Wolter (2016), ao afirmar que as ilustrações da cartilha *Fibel* condiziam com as suas vivências diárias, suas lembranças enfatizam a ilustração da figura do alemão e do gaúcho e de animais domésticos.

A cartilha é uma compilação do primeiro e segundo ano escolar e traz, em anexo, métodos e técnicas de ensino para fazer objetos de papel dobrado. A primeira parte da cartilha era dedicada a alfabetização, onde era trabalhado o ensino da letra cursiva⁶⁵ articulado como a linguagem visual, o texto escrito encontra-se cercado por um aparato ilustrativo que se estende por toda a página, servindo de margem para o texto, tornando-o esteticamente bem apresentável, e ao mesmo tempo possui um caráter didático, sendo usada como ferramenta visual, auxiliando no aprendizado, possuindo, assim, uma dupla função. A esse respeito, Ilma B. Reichow (2018) esclarece “essas figuras eram bastante utilizadas pelo professor [...] a gente fazia a leitura do texto e ele fazia a relação do escrito com a figura”. Assim, ela reforça o uso da ilustração como suporte didático pelo professor.

A segunda parte está composta por 136 atividades de leitura, distribuídas em três diferentes estágios de leitura, do mais simples aos mais avançados. Os textos oscilam entre histórias de cunho didático, social, religioso, histórico e folclórico. O tipo de letra utilizada é a letra de forma e a ilustração passa a ocupar alternadamente um terço da página na margem superior ou inferior. Pode-se observar que grande parte das ilustrações utilizadas são compilações feitas a partir da primeira parte da cartilha, como se estivesse recapitulando um exercício a partir da ilustração. Assim, o uso da ilustração passa a ser um exercício de memória, justificado pelo fato de que, tanto na primeira, quanto na segunda parte, os recursos gráficos referem-se ao ensino da mesma letra. A diferença está na utilização da ilustração, na primeira parte ela é o elemento principal, já na segunda ela complementa o ensino da letra de forma e contextualiza a história do texto.

⁶⁵ Com base em estudos em Camini (2010) até o início do século XX, circulava no Brasil uma grande quantidade de materiais produzidos em letra cursiva, reforçando o ensino da caligrafia. Porém com o passar dos anos optou-se em adotar o uso de letras soltas (de fôrma ou script) no momento inicial da alfabetização, por entender que a criança utiliza como critérios de raciocínio a quantidade e a variedade de caracteres grafados ao escrever. Assim, o com uso da escrita cursiva, o raciocínio sobre a quantidade de caracteres escritos poderia ficar comprometido pela emenda entre as letras.

Cabe destacar ainda o uso da ilustração como ferramenta para reforçar questões étnicas e sociais, sendo que grande parte das ilustrações da cartilha reforçam o caráter germânico e a representação do gaúcho. Segundo Dreher (1984) o germanismo e a difusão do evangelho num sentido agregador eram ideais defendidos pelo Sínodo Rio-Grandense. Observa-se, assim, que existe uma intencionalidade no uso da ilustração no sentido de promover uma ressignificação étnico-cultural e promover as relações sociais entre os dois grupos que coabitavam o mesmo espaço social. Nesse sentido, é proveitoso observar as narrativas de Eurico Wolter (2016) sobre a representação do gaúcho na cartilha: “[...] aquele das calças largas era o gaúcho, porque lá perto onde me criei tinha um senhor que se vestia assim [...]”. Com isso é possível destacar uma diferenciação étnico-cultural que direta ou indiretamente acabava sendo reproduzida pelos autores da cartilha.

A *Fibel* representava, assim, a herança dos valores étnicos e culturais dos imigrantes e os ideais do sínodo em promover a construção de uma identidade através do meio, pois, segundo Woodward (2014), a identidade é culturalmente e socialmente construída por intermédio da interação entre os grupos.

No prefácio o autor Reinhard Heuer faz algumas ponderações do porquê da opção em produzir a cartilha em duas versões de escrita. Segundo ele, a aprendizagem da escrita, de ambas as fontes, oferece às crianças uma excelente educação e um treinamento para a mão e o sentido de forma, estimulando, assim, a habilidade da escrita. A adoção das duas fontes também teria se dado para facilitar a comunicação nos países latinos. Porém, o autor defende a manutenção da caligrafia alemã, por ser muito bem lida e compreendida nos países da Europa, onde o entendimento da caligrafia latina é superficial. Ou seja, seria uma língua pouco reconhecida, ao contrário da alemã, que tinha forte influência tanto na escrita como na leitura.

O autor, ao defender a superioridade da caligrafia alemã, destaca ainda que “se algum estrangeiro (modo como se refere aos latinos) se aborrecer com a caligrafia alemã, isso não poderá nos afetar. Quem quiser aprender nossa língua tem que se submeter a um pequeno esforço para que aprenda a escrita alemã” (HEUER, 1927, p. VII). Segundo o autor, os motivos para ensinar a escrita latina são puramente de natureza prática.

Porque, nas remotas colônias[...] pouco ou nada é ensinado na escrita latina, e a juventude alemã-brasileira, que está na idade de entrar na adolescência ou apta para a vida pública, não é capaz de ler publicações ou decretos na língua nacional. [...], por outro lado, as restrições legais, as quais foram impostas em escolas privadas e em cada estado, proíbem ampla e totalmente a aula em escrita alemã (HEUER, 1927 in: Prefácio da Cartilha *Fibel*).

Assim, o que tudo indica é que a elaboração da cartilha em duas versões de escrita foi motivada por um descontentamento e uma obrigatoriedade. Por um lado, havia a crítica ao governo brasileiro por não levar a educação ao campo e propiciar que o jovem teuto-brasileiro tivesse contato com a escrita local para facilitar a sua inserção no meio social brasileiro. E por outro, havia a mobilização do governo no sentido de proibir a escrita e a fala alemã.

O autor alerta, ainda, o professor que, para alcançar uma boa escrita o mais rápido possível, utilizasse o tipo romano, que é a fonte natural das crianças. Chama também a atenção para o uso das figuras da cartilha por oferecer um rico material para uma aula visual. De maneira semelhante, alerta que todos os objetos dispostos nas respectivas páginas têm relação com as letras que aparecem. Reforça assim, as vantagens do uso da ilustração, que, segundo Belmiro (2008), nos livros didáticos direcionados à alfabetização servem como alicerce para chegar à escrita, auxiliando ainda exercícios de fala, soletração e memorização.

Nesse sentido cabe destacar que a ilustração é a principal metodologia de ensino das duas cartilhas da editora Rotermond analisadas, visto que elas proporcionam uma leitura visual que leva a decifrar o texto proposto, antes mesmo de fazer a leitura do escrito. Conforme pode ser observado na cartilha *Mein Rechenbuch* (Figura 5) apresentada na sequência ela é considerada a preferida de Eurico Walter (2016), pois possibilitava uma aproximação entre o que ele mais gostava de fazer, que era o cálculo matemático, com as experiências do seu cotidiano, tendo em vista que suas atividades abrangiam o meio rural, o que, a seus olhos, era mais fácil de ser ressignificado. O fato de visualizar o cálculo matemático estabeleceu uma relação direta como as vivências diárias, auxiliando Eurico Wolter (2016) na construção da sua identidade pessoal e coletiva, pois ele se reconhecia como um agente atuante naquele espaço e compartilhava as suas experiências na prática.



Figura 5 - Cartilha *Mein Rechenbuch*
Fonte: Acervo do Cedoc

A cartilha *Mein Rechenbuch* (Figura 5) foi impressa no ano de 1933 e é a primeira de quatro⁶⁶ cadernos das cartilhas produzidas com o objetivo de auxiliar professores protestantes e católicos no ensino de uma matemática mental mais frutífera e proveitosa, conforme é indicado em seu prefácio. Consta também que a cartilha foi elaborada por dois autores, sendo eles William Nast⁶⁷ e Leonhard Tochtrop⁶⁸ (1898-1975), e como ilustrador Hermann Wrede⁶⁹ (1899-1958). Ela se

⁶⁶ Conforme o prefácio da cartilha, “os três primeiros cadernos levam em consideração, especialmente, a escola de colônia [...]. Os demais cadernos estão à disposição das escolas urbanas, escolas de formações rurais e escolas coloniais com classes mais avançadas (quinto e sexto ano escolar). A opção em analisar o primeiro dos quatro cadernos, deve-se ao fato dele ser o único da coleção a ter o seu uso confirmado por sujeitos que a utilizaram em sua alfabetização junto ao contexto da pesquisa, no caso a microrregião da Serra dos Tapes/RS. Apesar do primeiro e o segundo caderno encontrarem-se no acervo do CEDOC, Centro de Documentação da UFPel, foi escolhido apenas o primeiro.

⁶⁷, Apesar de W. Nast possuir uma significativa produção de cartilhas matemáticas em conjunto com L. Tochtrop, não foram localizados junto a outras produções acadêmicas e nem nos arquivos da editora Rotermund, maiores informações a seu respeito.

⁶⁸ Nascido em Köln na Alemanha, L. Tochtrop imigrou para o Brasil após a Primeira Guerra Mundial, aqui, atuou como professor do Seminário Evangélico e da Escola Normal Católica, foi também colunista do jornal *Lehrerzeitung: Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul* (Jornal do Professor: Periódico da Associação Católica-Alemã de Professores no Rio Grande do Sul) e autor de várias cartilhas e livros didáticos de matemática e gramática alemã e portuguesa para as escolas comunitárias teuto, vindo a falecer no ano de 1975. Para saber mais sobre ver: Eissler e Pinto (2015) e Kreutz (1994).

⁶⁹ Segundo informações localizadas junto ao arquivo Rotermund, que se encontra disponível para pesquisa no Museu Histórico Visconde de São Leopoldo- RS, Hermann Wrede foi o ilustrador dos

difere das outras cartilhas produzidas pela editora Rotermund, trazendo uma capa de tonalidade amarelada e com uma ilustração bastante emblemática representando duas crianças e uma imagem do que, no imaginário popular, é reconhecido como o diabo. Logo, tal ilustração induz a pensar a matemática como algo assustador.

Um indicativo interessante que a diferencia dos demais materiais abordados até aqui é ela ser destinada para o uso por professores católicos e evangélicos, mostrando, assim, que algumas cartilhas e livros escolares da editora Rotermund não se restringiam apenas as escolas evangélicas. Também é visível que a editora sofre um processo de modernização, fato que se comprova através de duas outras cartilhas produzidas pela editora na década de 1930. Tal fato pode ter se dado por influência da editora Concórdia que já produzia capas ilustradas. É um caso a ser considerado. Porém é sabido que, segundo Cardoso (2005), a partir dos anos trinta começa a haver, no Brasil, um maior investimento gráfico em capas de livros. Fato que também pode justificar essa mudança no formato gráfico da capa.

O material usado na produção da cartilha é semelhante às demais. Possui altura de 20 centímetros por 13 de largura e aproximadamente 1 centímetro de espessura. É do tipo brochura, sendo as folhas presas entre si por uma costura e cola, e assim unidas na lombada por uma fita adesiva preta que fixa o material à capa, que por sua vez é dura, coberta por papel texturizado de tonalidade amarela.

No que concerne à organização a cartilha é de alfabetização numérica dedicada aos anos iniciais, possuindo um total de 70 páginas, incluindo o prefácio, e segue o padrão ilustrativo da *Fibel*, dando um amplo destaque a linguagem visual, com 41 ilustrações de atividades do meio rural, do cotidiano doméstico e comercial. Assim como na *Fibel*, onde para cada letra ensinada foi criado um contexto ilustrativo pensado para o uso no ensino da letra em questão, na cartilha *Mein Rechenbuch* cada número tem uma contextualização pensada para o uso numérico.

A cartilha possui um total de 86 atividades matemáticas, mais os seus desdobramentos, sendo as primeiras páginas dedicadas ao ensino dos números de 1

quatro cadernos do primeiro volume da cartilha *Mein Rechenbuch*, sendo que, a partir do segundo volume, o ilustrador passa a ser J. Verhoeven. O nome de Hermann Wrede também aparece na lista dos educadores do IPT- Instituto Pré-Teológico de São Leopoldo/RS entre os anos de 1933 e 1936. Para saber mais sobre ver: IPT – INSTITUTO PRÉ-TEOLÓGICO. “Educadores” Portal eletrônico. Brasil. Online. Disponível em: <http://iptsaoleopoldo.tumblr.com/tagged/educadores>. Acessado 20 nov. de 2018. Já GRÜTZMANN (2018) em artigo sobre os participantes do NSDAP-*Ortsgruppe* Porto Alegre (1933-1937), faz menção à GERTZ (1987) quando em seu livro “O fascismo no Sul do Brasil” cita o *jornal Furer's Dritte Reich* (1934f) ao mencionar que “o professor August Wilhelm Hermann Wrede, imigrado em 1932, chefe do grupo nazista de São Leopoldo, como líder de Zelle na cidade”.

a 10, seguidos pelo ensino da tabuada com as quatro operações matemáticas, também os pesos e medidas, as operações decimais básicas usadas no dia a dia, além de exercícios que envolvem atividades do meio rural e do comércio. Como já ponderado acima, a cada nova operação matemática, tem-se o uso de ilustrações do cotidiano do público alvo da cartilha, como suporte didático para a assimilação do conteúdo ensinado. Assim o uso didático da cartilha traz as atividades do cotidiano das famílias teuto-brasileiras para dentro da sala de aula.

A cartilha *Mein Rechenbuch*, em seu prefácio destaca que o seu objetivo é servir, especialmente, “a escola de colônia de uma classe e buscar abranger as suas tarefas⁷⁰”. Reforça, também, que as condições locais determinaram as escolhas dos autores que optaram em não trazer apenas mais um livro de cálculo e sim contemplar a necessidade de um livro de ensino da matemática que levasse em consideração as demandas mais intensas e diversas que a vida exige no cotidiano rural. Concordando com Eurico Wolter (2016) quando afirma “[...] com ela aprendia os números contando o que eu via em minha volta”, assim a memória ratifica a proposta da cartilha de ensinar matemática a partir do cotidiano vivenciado.

Os recursos gráficos e os modos de apresentação e organização dos conteúdos, tanto da *Fibel* (Figura 4) como da *Mein Rechenbuch* (Figura 5), estão associadas à alfabetização cultural, pensada e organizada de uma forma que a criança aprendesse associando a letra e o número a um objeto do seu cotidiano familiar ou social. Tais constatações são reforçadas por Frade (2010) ao afirmar que há um peso cultural na utilização de recursos didáticos que podem variar de uma cultura para outra. Assim, estes recursos foram pensados também no sentido de ressignificar o espaço por ela habitado.

Após essa aproximação inicial, é possível inferir que a natureza física das cartilhas escolares traz marcas específicas à memória que são provocadas a partir do contato visual com o material. São, portanto, ativadores de memórias e testemunhas memoráveis de seu tempo. Como fontes, guardam as marcas de sua historicidade, oferecendo subsídios para o historiador refletir sobre o passado (PESAVENTO, 2005). Desta maneira, o próximo capítulo dedica-se a analisar as representações ilustrativas das cartilhas em conjunto com as memórias sobre elas exercidas.

⁷⁰ Prefácio da cartilha *Mein Rechenbuch*.

Capítulo IV

As representações das cartilhas escolares e a memória dos seus usos

Levando em consideração os aspectos étnicos, culturais e o contexto social atingido pelos sínodos luteranos, cabe destacar que as cartilhas expressam normas, discursos, imagens e ritos, entendidos como importantes a serem ensinados pelas instituições religiosas que promoveram a produção e circulação desses materiais. Estas cartilhas vinculadas a um sistema de práticas culturais visavam “[...] cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimentos e valores” (BITTENCOURT, 2008 p. 15). Pretende-se, assim, nesse capítulo, compreender as representações destes discursos, bem como sua variabilidade conforme a proposta ideológica de cada sínodo. Conforme Pesavento (2005, p. 39) representações “[...] são matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real”. Outrossim, Chartier (1990) vai dizer que:

A ilustração induz uma leitura, fornecendo uma chave que indica através de que figura deve ser entendido o texto, quer a imagem leve a compreender a totalidade do livro pela ilustração de uma das suas partes, quer ela proponha uma analogia que irá orientar a decifração (CHARTIER, 1990, p. 179).

A ilustração mobiliza, assim, o imaginário do sujeito. Nesse sentido é relevante destacar entre as memórias dos entrevistados as práticas de produção textual a partir da leitura de uma imagem das cartilhas. Segundo Martim V. Wille (2018) o professor utilizava esse recurso para fazer a criança pensar. Semelhantemente, Ilsa K. Neunfeldt (2018) recorda que tinham momentos em aula quando “o professor mandava escrever uma história sobre o que a gente tinha entendido sobre aquela

figura”. Ambos recordam a prática de interpretação de imagens, configurando as diferentes formas de uso das ilustrações nas cartilhas.

As representações definem, assim, “[...] os limites do que é possível pensar, como se constituíram as relações próprias de cada época entre religião, ciência e moral” (CHARTIER, 1990, p. 40). Logo as cartilhas e memórias escolares irão propiciar importantes contribuições para o conhecimento sobre a sociedade na qual e para a qual elas foram produzidas. Além disso saber ler não é necessariamente conseguir decifrar um livro, mas sim saber mobilizar as múltiplas riquezas oferecidas por intermédio da cultura escrita (CHARTIER, 1990). Entretanto há de se considerar que as ilustrações das cartilhas utilizadas pelos narradores de alguma forma foram mobilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

4.1 - Proposta ideológica: germanismo e neutralidade política

Antes de iniciar a análise dos conteúdos didáticos das cartilhas, de modo a perceber possíveis representações dos discursos políticos e ideológicos, parece importante retomar os princípios sobre os quais estavam fundamentados os sínodos aos quais as editoras Rotermond e Concórdia estavam devidamente vinculadas. O Sínodo Rio-Grandense buscava defender ideias, na elaboração dos seus manuais didáticos, representadas pela difusão do evangelho e do germanismo (DREHER, 1984). O Sínodo de Missouri, segundo Weiduschadt (2007), tinha seus princípios pautados na defesa da doutrina luterana com suposta neutralidade política. Logo, compreende-se, em Pesavento (2005, p. 41), que “a força da representação se dá pela sua capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social”. Isto é, de alguém que a reconheça e a reproduza, legitimando assim tais discursos na sociedade.

Parece, portanto, oportuno, antes de realizar uma busca mais minuciosa nas cartilhas escolares, perceber o quanto as ideologias políticas defendidas por cada sínodo estão representadas nesses materiais. De especial relevância é trazer alguns apontamentos teóricos sobre suas intencionalidades que irão proporcionar uma maior aproximação com o contexto de formação e legitimação destes discursos.

Dreher (1984), em sua pesquisa sobre a formação e consolidação do Sínodo Rio-Grandense, afirma que, antes da constituição dos sínodos, entre os professores

e pastores sem formação, trabalhando frente às escolas e igrejas para atender as necessidades básicas do conhecimento e da alma, não foi possível perceber uma mobilização no sentido de preservação da germanidade. Para Dreher (1984) a mobilização em direção às questões étnicas surgiu a partir de 1871 com a unificação alemã. Passando a ser reforçada com o início do período sinodal Rio-Grandense, principalmente por intermédio dos periódicos e dos discursos defendidos por importantes lideranças desse sínodo, como Wilhelm Rotermund, que afirmava a necessidade da preservação do caráter germânico. Arendt (2005) reforça tal entendimento ao afirmar que o movimento germanista de caráter etnocêntrico se valeu da imprensa e da língua alemã para construir, demarcar e gerenciar a identidade alemã.

Dreher (1984) ressalta, ainda, a importância dada por Wilhelm Rotermund em não romper completamente seus vínculos com a origem étnica, quando se refere a uma fala que teria sido proferida por ele em um jornal da época, o *Deutsche Post*⁷¹ (Correio Alemão), que era produzido em sua editora e circulava entre as comunidades alemãs. Nesse periódico Rotermund se reconhecia como porta-voz do caráter germânico, da força e da raça alemã. De forma semelhante, anos mais tarde, em um de seus discursos, ele novamente veio a legitimar a importância da língua alemã:

É certo que nossas crianças venham a conhecer nas escolas, a língua e a história do país, mas antes de tudo devem conhecer a língua e a história do próprio clã: e o que lhes deve ser ensinado de história, de doutrina e afirmação de fé pode ocorrer em língua alemã. (ROTERMUND IN KALENDER FÜR DIE DEUTSCHEN IN BRASILIEN, 1923, p. 49, apud. DREHER, 1984, p. 91).

Pode-se observar, no discurso supracitado, que Wilhelm Rotermund reconhecia a importância do aprendizado da língua local, sendo que ele, como editor, produzia livros didáticos em gramática portuguesa, além da vasta literatura escolar e religiosa. Ao mesmo tempo, segundo Dreher (1984), Rotermund nunca deixou de acenar para a importância dos imigrantes e de seus descendentes manterem a lembrança de suas origens, pois ele entendia que

quem deixasse de sentir e pensar evangelicamente deixa de ser alemão; e vice-versa: quem nega a língua alemã e a índole alemã também se perdera para a nossa Igreja. Germanidade e Evangelho estão ligados entre si para o

⁷¹ ROTERMUND IN DEUTSCHE POST 18.12.1880, apud. DREHER, 1994, p.91.

que der e vier. (ROTERMUND IN SINODALBERICHT, 1916, p.18, apud. DREHER, 1984, p. 93).

Talvez influenciado pela própria Igreja Alemã, que financeiramente auxiliava na manutenção do Sínodo Rio-Grandense, é que Rotermund entendia a necessidade da preservação do caráter germânico, mas é também importante frisar que ao fundar o sínodo e a editora tinham como “[...] objetivo em suas atividades, edificar, fortalecer e defender os cristãos evangélicos no Brasil em especial no Rio Grande do Sul” (DREHER, 1984, p. 90). Assim, o Sínodo Rio-Grandense passou a ter um espírito agregador e evangelizador para atingir o maior número de alemães e seus descendentes no Rio Grande do Sul. Segundo Dreher (1984) o Sínodo se reconhecia como representante da Igreja Alemã no Brasil.

Já o Sínodo de Missouri que tinha origem norte-americana e se reconhecia como mantenedor dos ideais de Martinho Lutero, mantendo seus princípios pautados na defesa de uma confessionalidade estritamente luterana, entendia que “para conseguir fortalecer o campo religioso, era necessário buscar uma diferenciação do que havia sido feito por outras denominações religiosas” (WEIDUSCHADT, 2007, p. 98). Assim, seu projeto confessional e missionário era levar aos imigrantes alemães e seus descendentes a genuína base confessional luterana pautada na Bíblia. Buscava-se diferenciar do Sínodo Rio-Grandense que tinha como objetivo em sua formação organizar um sínodo forte e permanente para exigir do governo leis condignas aos evangélicos (STEYER, 1999). E como defensor da doutrina luterana ortodoxa entendia que não deveria haver uma política partidária luterana,

[...] isso fazia parte do âmbito da vida mundana e a religião deveria ser claramente distinguida dessas áreas. Um cristão luterano, naturalmente, deveria atuar nas instituições mundanas, mas elas não deveriam ser instrumentalizadas, nem a favor e nem contra a religião (SCHALLENBERGER, 2009, p. 13).

Segundo o referido autor o sínodo entendia que a igreja deveria se limitar às questões sociais e a pregação do evangelho e permanecer neutra. “Colocar-se ao lado de todo o desenvolvimento e afastar-se definitivamente das doutrinas sociais e da organização do proletariado” (SCHALLENBERGER, 2009, p. 70).

O Sínodo de Missouri, segundo Marlow (2005), apesar de adotar a língua alemã para se comunicar, pois a maioria do seu público alvo eram os teuto-brasileiros, sempre prezou por sua autonomia, buscando se diferenciar frente ao Sínodo Rio-

Grandense. Marlow (2005) reforça ainda que o Sínodo de Missouri buscava não manter vínculos com a Alemanha e renegava expressamente a ideologia do germanismo, pois entendiam que não era necessário o fomento étnico para disseminar os princípios cristãos. Magalhães (2014) afirma que, em contraponto ao comportamento do Sínodo Rio-Grandense,

[...] a política eclesiástica do Sínodo de Missouri, que era composto por diversas paróquias existentes na Região Sul e orientado por pastores luteranos dos Estados Unidos. [...] jamais se comprometeu com a ideologia étnica e nem sequer aceitou filiar-se à liga dos Sínodos Luteranos no Brasil. (MAGALHÃES, 2014, p. 219).

Parece oportuno salientar que o Sínodo de Missouri mantinha posições distintas, tanto que investiu no campo missionário entre luso-brasileiros e comunidades negras⁷², apesar de sua vinda ao Brasil ter sido motivada pelas comunidades alemãs que se reconheciam luteranas, mas não eram atendidas por nenhum sínodo luterano. Isto posto, é possível questionar o quanto o investimento para fora das comunidades teuto-brasileiras não foi uma estratégia política no momento. Tendo como objetivo se diferenciar e ganhar a simpatia do governo brasileiro, sendo que, conforme Marlow (2005), com a sua suposta neutralidade⁷³ permitiu que o Sínodo de Missouri fosse menos perseguido durante o período do Estado Novo. Weiduschadt (2007) reforça essa ideia afirmando que

[...] eles buscaram não se envolver em questões sociais e políticas. Procuraram no seu projeto educacional e religioso formar uma identidade alinhada aos princípios hierárquicos de uma igreja que deveria estar preocupada em formar, através da educação, alunos e fiéis nos conhecimentos ortodoxos da religião luterana e promover uma conduta moral aceitável na vida pessoal (WEIDUSCHADT, 2007, p. 235).

⁷² Segundo Rehfeldt (2003) e Gonçalves (2008) a missão em língua portuguesa teve início no ano de 1919 junto a uma comunidade negra no interior de Canguçu Rio Grande do Sul, que no ano de 1927 já possuía uma capela e uma escola paroquial com 25 alunos. E no ano de 1930 João J. Alves filho desta comunidade tornou-se o primeiro pastor luterano negro do Brasil após concluir sua formação teológica junto a Seminário Concórdia. A Igreja Evangélica luterana Manuel do Rego como foi chamada é conhecida por ser a única comunidade luterana onde todos os membros são negros ou possuem raiz afrodescendente e também pelo seu grupo de canto coral fundado no ano de 1934.

⁷³ Segundo Kempinska (2008) neutralidade não significa necessariamente indiferença às questões de fé e religiosidade, mas, antes, uma recusa de tomar posição, frente a determinada situação, nesse sentido o termo neutralidade passa a ser utilizado acima de tudo como indiferença a determinado tipo de problema, deslocando-se para fora da ideia de conflito político.

À vista disso o Sínodo de Missouri entendia que as atividades relacionadas à vida civil, como demandas políticas e econômicas, eram papel do estado. Cabia a eles atuar exclusivamente no campo eclesiástico, cuidando da fé e da educação, promovendo, assim, a formação de cidadãos comprometidos com as boas práticas cristãs. É oportuno lembrar, conforme Weiduschadt (2007), que o trabalho no âmbito educacional, a preocupação em constituir escolas e disseminar a literatura para os imigrantes, era uma prática adotada pelos dois sínodos.

A propósito destas afirmações, buscar-se-á verificar os conteúdos ilustrativos das cartilhas em conjunto com as memórias de seus usos, fazendo relações ao pensamento ideológico dos sínodos. Chartier (1996) afirma que as condições de produção de leitura são passíveis de problematizações e merecem ser valorizadas para se entender determinados aspectos culturais e sociais. Elas não são construções da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem. É nesse sentido que Muniz (2010, p. 128) vai dizer que “o imaginário social expressa-se por ideologias e utopias captadas dos símbolos, alegorias, rituais e mitos”, conforme se pode observar na Figura 6 que traz um discurso visual da cartilha *Fibel*, da editora Rotermond, na qual está representado esse simbolismo alegórico expresso por intermédio das vestimentas.



Figura 6: Crianças brincando
Fonte: *Fibel*, p.17

Na Figura 6, as imagens⁷⁴ apresentam várias questões étnicas expressas principalmente na forma de se vestir, onde as crianças estão representadas com

⁷⁴ Salienta-se que os títulos das imagens a partir da figura 6 foram criadas pelo autor com exceção das figuras 8 e 13 que apresentam o título original do texto.

vestimentas consideradas típicas da cultura germânica, segundo Albani (2014) das regiões do reino da Baviera⁷⁵, chamada no geral de *Tracht* (traje). O autor ressalta ainda, que tais vestimentas, no contexto alemão do século XIX, tinham uma função de diferenciação social e que os trajes culturalmente reproduzidos aqui no Brasil são equivalentes aos plebeus⁷⁶ germânicos daquela época, que adotavam este tipo de vestimenta para facilitar o trabalho, onde o avental servia para secar o suor do rosto da mulher e as calças curtas proporcionavam aos homens maior mobilidade no serviço do campo, além de facilitar a limpeza da roupa para o uso no dia seguinte.

Ademais as diferentes formas como a mulher prendia o seu cabelo significava se ela era uma menina, uma moça ou uma senhora casada. Novamente Muniz (2010) vai dizer que a imagem não é uma simples representação, mas conduz “[...] uma forma de ver e de pensar, ou ainda, uma maneira de ver e estar no mundo” (p. 128). Podem, assim, serem entendidas como estratégias religiosas, culturais e políticas forjadas por grupos sociais de maneira a direcionar a pessoa a reproduzir comportamentos e costumes pré-estabelecidos. Portanto, são representações que moldam e caracterizam o modo como a pessoa se percebe na sociedade.

Dado o exposto há de se considerar que grande parte dos narradores apresentam memórias mediadas pelas ilustrações presentes nas cartilhas, mostrando assim, a relevância que a linguagem visual tem para a memória.

Essas ponderações são reforçadas pelas memórias de Eurico Wolter (2016) e Ilma B. Reichow (2018) que utilizaram a *Fibel* durante a sua alfabetização. Ambos ainda se recordam de atividades realizadas, tendo como suporte as representações ilustrativas, que segundo eles, eram utilizadas pelo professor em trabalhos de interpretação e leitura, além de redações onde era preciso descrever a ilustração. Então, Ilma B. Reichow (2018), em suas lembranças, afirma que “era durante a leitura, que o professor usava as figuras, ele ia perguntando se conhecíamos, o que a gente sabia sobre, e assim ia explicando o conteúdo do texto e o significado das figuras”. Ilma recorda ainda que gostava muito dos textos que vinham acompanhados com as ilustrações, pois além de serem bonitas “[...] ajudavam a entender o texto! Tu olhavas a figura, daí mais ou menos já sabia o que o texto queria dizer”.

⁷⁵ O Reino da Baviera foi um estado germânico que existiu entre 1805 e 1918, atualmente é um estado alemão cuja capital é Munique.

⁷⁶ Indivíduo que fazia parte da camada popular da sociedade, que se dedicava ao comércio e aos trabalhos agrícolas. Ver Dicio. Dicionário Online de Português. Brasil. Online. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/plebeu/>. Acessado 28, dez. de 2018.

Já Martim V. Wille (2018) recorda que o professor fazia atividades de interpretação das ilustrações que havia nas cartilhas, assim ele estimulava a escrita, o raciocínio e a criatividade da criança. A partir destas afirmativas cabe salientar que para Chartier (1990, p. 133), “a imagem classifica o texto, sugere uma leitura, constrói um significado”. Portanto a ilustração configura-se frente ao leitor como mediadora entre a leitura, o texto e a interpretação.

Como propagador de um discurso teológico ligado a preservação do germanismo Wilhelm Rotermund entendia que “o cultivo da germanidade está no sangue e na alma da Igreja Evangélica (DREHER, 1984, p. 92). Logo, entende-se que suas cartilhas preservavam e fortaleciam essas características étnico-culturais, conforme pode ser observado em diferentes fragmentos de atividades representadas na *Fibel*. Ao considerar a imagem um discurso visual, pode-se inferir que é possível identificar traços da germanidade nas ilustrações. Conforme indicado na Figura 7.



Figura 7 - O chapéu com a pena
Fonte: *Fibel*, p.14

É visível que as imagens ilustradas na *Fibel* mantinham presentes características culturais germânicas, o que, de certo modo é natural, sendo que se trata de um material étnico cultural alemão. Mas um item, diversas vezes representado e em diferentes contextualizações de imagens, é um chapéu com uma pena, conforme se pode observar nas Figuras 6 e 7, considerado uma marca da germanidade. É nesse sentido que Pesavento (2005, p. 86) afirma que “toda imagem dá a ver, todo texto dá a ler. Mas todo discurso se reporta a uma imagem mental, assim como toda imagem comporta uma mensagem discursiva”. Dessa maneira, o caráter germânico está visivelmente manifesto nos discursos visuais das cartilhas da editora Rotermund, mesmo não havendo necessariamente um texto escrito fazendo menções às questões

étnicas. Pois na Figura 6 toda a ilustração vai referendar o ensino da letra B de *Ball* (bola), do alfabeto e na Figura 7 a letra H de *Hose* (lebre). Logo o chapéu e toda a indumentária das duas representações acima fazem menção unicamente à questão étnica, ou seja, existe uma linguagem visual subscrita que tenciona reforçar a identidade alemã por intermédio dos símbolos. Conforme destacado na Figura 8.

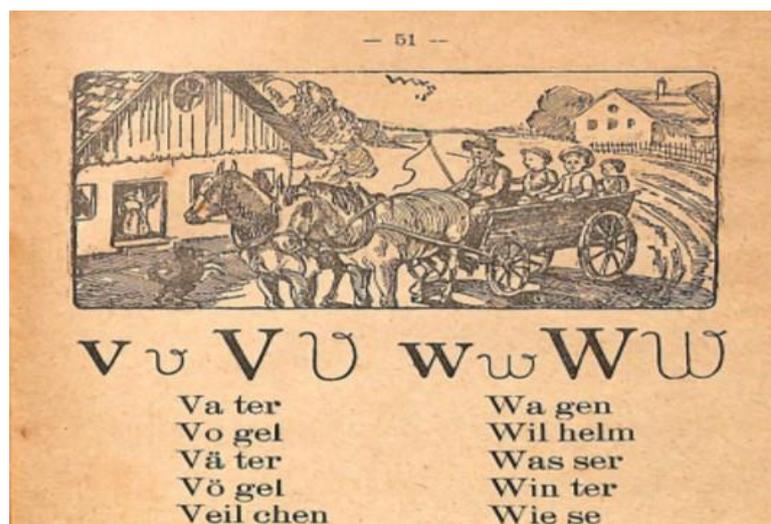


Figura 8 – O pai e sua carroça
Fonte: *Fibel*, p. 51

O fragmento da Figura 8 apresenta uma combinação visual, cuja representação tem como objetivo estabelecer uma relação direta do público leitor como o espaço por ele habitado. Segundo Joly (2006) é justamente esse o papel da linguagem visual, fazer com que o homem se perceba e se relacione com o mundo em sua volta. O objetivo da ilustração (Figura 8) é servir de suporte para o ensino das letras V de *Vater* (pai) e W de *Wagen* (carroça). Porém a representação mobiliza uma série de elementos simbólicos para compor um arranjo visual, que dá suporte a letra que se ensina.

A ilustração supracitada permite-nos pensar tanto a família como o espaço, porém, chama a atenção para o elemento cultural que aqui está mobilizado por intermédio da representação da casa em estilo *enxaimel*⁷⁷ com a janela no sótão que confere a ela uma fisionomia característica da arquitetura germânica que surgiu na

⁷⁷ Sistema de construção de casa baseada na montagem de paredes com hastes de madeira encaixadas entre si na horizontal, vertical ou inclinado, cuja os espaços vazios eram preenchidos, por pedras, barro ou tijolos. Muito popular na Alemanha desde a Idade Média, a técnica foi adotado em muitas localidades no Brasil. Eram estruturas de madeira bastante rudimentares nos primeiros anos de colonização, passando aos poucos a serem substituídas e preenchidas por parede de tijolos rebocados, mantendo-se a estrutura de madeira. Para saber mais sobre esse sistema de construção: Seibel (2006).

região da atual Alemanha durante a Idade Média. Assim a representação dos elementos estruturais e culturais reproduzem os traços da herança cultural e reforça a identidade étnica através da técnica construtiva germânica.

Nesse sentido é interessante observar como os idealizadores da *Fibel* e da *Mein Rechenbuch*, mobilizaram as representações germânicas por intermédio das ilustrações nas cartilhas. Conforme destacado na Figura 9 que trata de um fragmento de uma ilustração de cunho matemático da cartilha *Mein Rechenbuch*, onde o elemento étnico está na representação da casa com janelas no sótão, que era um tipo de abertura bastante utilizada nas construções germânicas para iluminar o interior dos sótãos que eram utilizados para guardar bens das famílias.

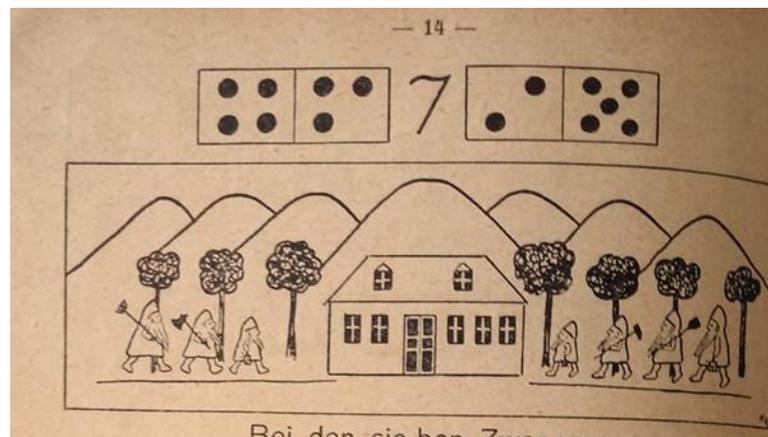


Figura 9 - A arquitetura alemã
Fonte: *Mein Rechenbuch*, p. 14

Não é nosso objetivo aqui falar de uma cultura arquitetônica teuto-brasileira, pois se entende, com base em Weimer (2005), que os imigrantes alemães trouxeram consigo no momento da imigração, algumas técnicas construtivas e de organização do espaço que permitiram com que essas construções se diferenciassem do modo de construir local, apesar destas sofrerem aqui um processo de adaptação que deu a elas uma expressão nova e particular. Porém, o que se quer destacar é como autores destas cartilhas utilizaram-se destes elementos da bagagem cultural, para reproduzir uma memória étnica, utilizando-se de representações que mobilizam, através dos vestígios germânicos uma integração social e um reconhecimento étnico entre os teuto-brasileiros. Assim, segundo Silva (2014 p. 10), “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social”. Para o autor a identidade também vincula condições sociais e materiais por meio das quais a cultura é representada, marcando o encontro do passado com as relações sociais e culturais do momento.

Outrossim, Silva (2014) afirmar que a identidade e a diferença são resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, portanto trata-se de uma construção. Pode-se dizer que a metodologia de ensino, presente nas cartilhas *Mein Rechenbuch* e *Fibel*, carregam métodos, regras, recursos e técnicas de ensino que não estão apenas relacionadas com a questão identitária, mas tendem a reforçar essa identidade alemã através de um sistema simbólico representativo que enaltece a cultura germânica.

É perceptível que ocorre nas cartilhas da editora Rotermond, que integram o presente estudo, uma valorização da germanidade, principalmente em suas ilustrações que remetem frequentemente a reforçar a identidade alemã, por intermédio da arquitetura e da vestimenta germânica. Sob tal enfoque Muniz (2010) vai dizer que a constituição simbólica do homem se dá a partir da cultura a que pertence. Porém, pode-se observar uma mudança a partir de 1930 nas cartilhas desta editora em relação as que foram produzidas na década anterior. Como é o caso da cartilha de matemática *Mein Rechenbuch*, que data do ano de 1933, sendo que até esse momento existia apenas um enaltecimento da cultura germânica. Mas, pode-se observar que, a partir dessa datação, ela passa também a incitar a segregação racial por intermédio de um cálculo numérico utilizando negros.

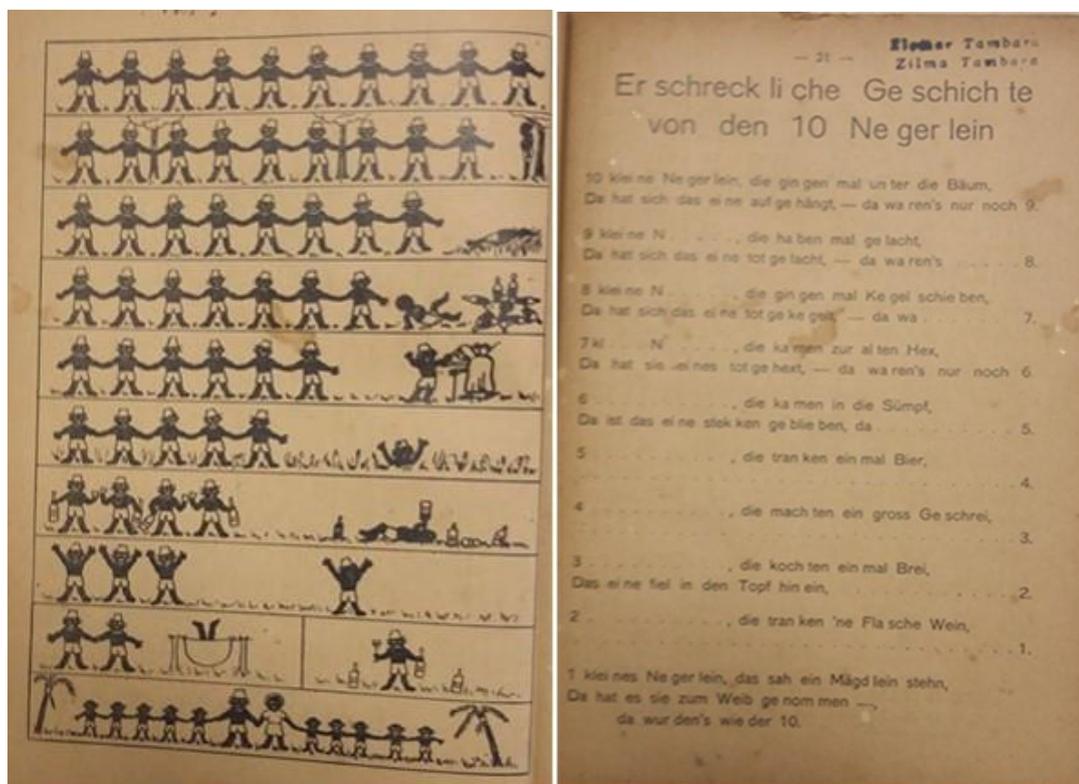


Figura 10 - A terrível história dos 10 negrinhos
Fonte: Mein Rechenbuch, p. 20-21

A Figura 10 ilustra uma rima matemática chamada a “A assustadora história dos 10 negrinhos”. Trata-se de uma atividade de cálculo matemático, cuja resolução de cada espaço, ao longo do problema deveria ser completada de forma decrescente, a partir da contagem dos “negrinhos” contidos na ilustração. A rima temática contém dez estrofes, em cada uma das quais um "negro" morre ou desaparece até sobrar apenas um único negro que casa com uma mulher e tem 10 filhos, de modo que a música pode ser repetida como uma cadeia desde o começo. Assim após a criança ter resolvido o problema ela teria um canto, conforme podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 4: Tradução como a resolução do cálculo matemático da cartilha *Mein Rechenbuch*, 1993, p.20-21, conforme representado na figura 10.

A assustadora história dos 10 negrinhos
<p>10 negrinhos passaram por baixo de uma árvore. Eis que um se enforcou - assim restaram só 9. 9 negrinhos, riram. Eis que um morreu de rir - assim restaram só 8. 8 negrinhos foram jogar boliche. Eis que um morreu rolando - assim restaram só 7. 7 negrinhos foram numa bruxa. Eis que um foi mortalmente enfeitado - assim só restaram 6. 6 negrinhos foram num pântano. Eis que um ficou preso e morreu - assim restaram só 5. 5 negrinhos foram beber cerveja. Um bebeu demais e morreu - só restaram 4. 4 negrinhos fizeram uma grande gritaria. Um deles morreu gritando. Só restaram 3. 3 negrinhos cozinharam um mingau. Um caiu na panela. Restaram só 2. 2 negrinhos beberam uma garrafa de vinho. Um se engasgou. Só 1 deles restou. 1 negrinho viu uma moça. Eis que ele a tomou por esposa - e tiveram 10 negrinhos.</p>

Tradução do texto da p. 21 da *Mein Rechenbuch*.⁷⁸

⁷⁸ Tradução de Gisleia Simone Devantir Blank.

É oportuno lembrar, conforme Molina (2010, p. 169), que toda a “imagem aponta discursos contaminados por uma carga ideológica em sua linguagem”. E a Figura 10 apesar de ser a única ilustração que faz referência ao negro, encontrada na cartilha, a sua representação é bastante elucidativa, dando a entender que existia uma prática de segregação racial por trás da produção da cartilha *Mein Rechenbuch*. A propósito destas afirmações Frade (2010) chama a atenção para as influências dos livros nas práticas sociais, isto é, o quanto, uma leitura textual ou visual, pode refletir na percepção de sociedade.

A partir do quadro com a respectiva tradução da historinha do cálculo matemático é possível destacar que, além do uso discriminatório da figura do negro, na ilustração, ele ainda é associado, no canto matemático, de forma pejorativa ao consumo de bebida alcoólica, a jogatina, ao suicídio, a algazarra, bem como a uma pessoa desastrosa que não consegue cumprir as atividades a que se propõem.

Tendo em vista que a ilustração, segundo Pesavento (2005, p. 68), “estabelece uma mediação entre o mundo do espectador e o do produtor” e que o escrito tende a reforçar o que a imagem enfatiza, pode-se inferir que os modelos de ensino que são impostos a uma sociedade caracterizam os valores por elas socializados. Assim, não é difícil pensar o comportamento social de uma pessoa que teve como suporte de ensino e aprendizagem uma cartilha que incentiva a superioridade de uma raça em relação a outra. Por mais que seja difícil afirmar o uso que a pessoa fez do exercício da cartilha, é notório que as estratégias movimentadas no processo de produção e elaboração do exercício contribuíram na formação do pensamento preconceituoso das pessoas que a utilizaram em sua alfabetização.

Resta saber qual a influência dos acontecimentos políticos em curso no momento na elaboração da cartilha. Teria ela sofrido influência da política racial⁷⁹ do regime nazista em curso na Alemanha? Pode-se considerar que o Sínodo Rio-Grandense ao qual a editora estava vinculada, defendia abertamente a valorização da identidade étnica alemã. Discurso este que também foi defendido por Wilhelm Rotermund, fundador do sínodo, e proprietário fundador da editora Rotermund, que já era falecido a essa altura. Qual o papel que os autores desta cartilha ocupavam na

⁷⁹ A política racial foi uma série de leis implementadas pela Alemanha nazista para justificar o extermínio de seres humanos considerados inferiores e também justificar à teoria de superioridade da raça ariana. Para saber mais sobre ver: Guterman (2013).

sociedade? Qual a sua relação política e social? Qual a sua ligação com a igreja da época? Eram professores? Exerciam o pastorado? Ou dedicavam-se exclusivamente a produção de material didático? São alguns dos questionamentos que afloraram do decorrer da análise da cartilha e instigam pesquisas futuras.

E foi buscando problematizar estes questionamentos que se descobriu que a historinha *Erschreckliche Geschichte von den 10 Negerlein*, não se trata de um texto original criado pelos autores desta cartilha e sim, trata-se de uma versão alemã que remonta à música americana *Ten Little Injuns* criada em 1868 por Septimus Winner⁸⁰. A palavra *Injuns* é uma variação zombeteira inglesa da palavra "índios", portanto, a canção tratava inicialmente sobre "índios" e não sobre "negros". Pouco tempo depois, 1869 a música sofreu a sua primeira adaptação para *Ten Little Niggers*⁸¹. Esta versão teria se tornado o repertório padrão dos shows de grupos *menestréis blackface* dos EUA, nos quais os brancos com o rosto pintado zombavam dos negros. Em meados da década de 1870, a canção teria chegado à Inglaterra⁸², onde ganhou status de uma canção infantil e encontrou distribuição para toda a Europa. As primeiras edições alemãs⁸³ que se têm registro datam do ano de 1885, coincidindo com a Conferência do Congo em Berlim onde se tratou sobre a divisão da África, estando, assim diretamente ligado ao colonialismo alemão.

Cabe destacar ainda com base em análises de algumas versões do canto localizados *on-line*⁸⁴ que se trata de uma cantiga de roda infantil semelhantemente a

⁸⁰ Septimus Winner (1827-1902) era escritor, compositor e professor. Suas composições e arranjos eram geralmente escritos de forma estrófica para complementar seus textos poéticos que geralmente apresentavam um esquema de rimas que se repetia em cada estrofe. *Ten Little Injun* foi escrita em 1868, a canção abrigava a imprecisão política daquele momento após a Guerra Civil Americana, que durou de 1861 a 1865. Para saber mais sobre ver: LIBRARY OF CONGRESS. Biographies Septimus Winner. Portal eletrônico. Estados Unidos. Online. Disponível em: <https://www.loc.gov/item/ihas.200185362/>. Acessado 23, jul. de 2018.

⁸¹ A música provavelmente foi rescrita por Frank J. Green, cuja bibliografia não foi localizada

⁸² Um conhecido grupo de *Blackface* da época, os *Minstrels de Christy*, teria levado os *dez Little Niggers* para a Grã-Bretanha. Na Inglaterra a canção experimentou uma mudança decisiva de significado, da melodia zombeteira aos índios e negros foi registrada uma rima contada para as crianças em algumas coleções de rimas infantis. Para saber mais sobre ver: AM BEISPIEL. "Zehn kleine Negerlein". Portal eletrônico. Alemanha. Online. Disponível em: <http://www.zeitlupe.co.at/zehnkleine.html>. Acessado 14 ago. de 2018.

⁸³ O primeiro registro em alemão sobre os *dez Negerlein* data do ano 1885 no livro *From Cameroon* (Dos Camarões). Mais informações ver site supracitado e também o site composições de músicas e suas histórias LIDER ARCHIV. "Zehn kleine Negerlein". Portal eletrônico. Alemanha. Online. Disponível em: www.lieder-archiv.de/zehn_kleine_negerlein-notenblatt_300729.html. Acessado 25 jul. de 2018.

⁸⁴ *Volksliederarchiv*, traz diferentes versões do canto em alemão. Mais informações VOLKSLIEDERARCHIV. *Zehn kleine Negerlein (übern Rhein)*. Portal eletrônico. Alemanha. Acesso em 23, jul. de 2018. Online. Disponível em: <https://www.volksliederarchiv.de/zehn-kleine-negerlein-uebern-rhein/>. A história dos dez negrinhos foi transformada também em livro por Agatha Christie que transformou a história num romance policial em 1939, a versão em língua portuguesa do livro data de

dança das cadeiras, onde a cada estrofe uma criança é eliminada da brincadeira. É possível observar que as composições do texto com a rima da contagem estão disponíveis em numerosas versões que nem sempre são sobre "negros", porém em todas as estrofes um morre ou desaparece. Além disso, há também variações no final do texto sendo que em algumas versões, todos os dez desaparecem no final, em outros, o último sobrevive e contrai matrimônio e todos são novamente reincorporados na rima até completar novamente os 10 negrinhos, como é o caso da versão da cartilha *Mein Rechenbuch*. O que difere a versão alemã criada no Brasil em relação as demais versões localizadas é a proposta de uso dela para o ensino da matemática, sendo que as demais são de cunho literário e musical.

Ao que tudo indica é que seu uso refletiu as concepções de brancos sobre negros e índios em épocas e acontecimentos distintos. Embora negros e índios pudessem ser vistos e representados na época como racialmente inferiores, tendo em vista que não havia naquele momento nenhum componente social atual como na discussão de integração de negros e índios. Porém, nota-se que se trata de uma brincadeira de cunho racista justificada pelas teorias⁸⁵ da inferioridade onde se buscava naturalizar e legitimar essas afirmações como se a brincadeira não fosse ofensiva e sim gracejos. Nesse sentido, é interessante observar em Bacellar (2008) a importância da contextualização do documento com o tempo de sua produção. No caso é preciso observar os acontecimentos em voga no Brasil no momento em que a cartilha *Mein Rechenbuch* traz a versão "*Erschreckliche Geschichte von den 10 Negerlein*", de modo a saber sob quais condições a cartilha foi redigida. E com que propósito.

É preciso considerar que existia nesse momento em curso no Brasil, uma forte influência das teorias do darwinismo social⁸⁶ que buscavam naturalizar as diferenças raciais e associar os problemas de saúde pública a miscigenação. Dessa maneira Schwarcz (1993, p. 60) afirma que existiam campanhas a nível nacional de

1981 e chama-se o "Caso dos dez negrinhos". O livro encontra-se disponível na versão impressa e também online para download em <http://lelivros.love/book/baixar-livro-o-caso-dos-dez-negrinhos-agatha-christie-em-pdf-epub-e-mobi/>. Acesso 25 jul. de 2018.

⁸⁵ Tania Regina De Luca em seu livro intitulado "A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação" (1999) traz uma interessante discussão sobre o que ela chamou estigma da mestiçagem, que eram as teorias científicas que circulavam no Brasil no começo do século XX, que persistia em classificar a humanidade em grupos, aos quais eram atribuídos valores biológicos, psicológicos, morais e/ou culturais, com intuito de atestar a infantilidade dos "povos inferiores".

⁸⁶ Pensamento sociológico que surgiu no final do século XIX e começo do XX, que tentava explicar a evolução da sociedade humana se baseando na teoria da evolução proposta por Charles Darwin. Para saber mais sobre as suas influências no Brasil, ver: Domingues *et al* (2003).

conscientização para “evitar casamentos inter-raciais [...] o que levaria a um aprimoramento das populações”. O contrário geraria descendências geneticamente inferiores e suscetíveis a doenças e vícios, como o alcoolismo. “O alcólatra é um inimigo da sociedade e da raça, todo o cidadão deve combater o alcoolismo” (SCHWARCZ, 1993, p. 267).

Visto isso Schwarcz (1993) afirma que ocorreu, nesse período no Brasil, uma ampla publicação de artigos em periódicos, como é o caso da Gazeta Médica da Bahia, que defendia a divisão dos mestiços, pois atribuíam à miscigenação a formação de homens enfermos como “alcoólatras, loucos, epiléticos, alienados entre outras doenças” (SCHWARCZ, 1993, p. 216). A autora afirma ainda que se as diferenças raciais já existiam, nesse momento elas passam a ser adjetivadas a nível mundial, como se fossem produto e produção. E no Brasil ela foi acentuada por intermédio de campanhas promovidas por grupos de intelectuais no sentido de conscientização do atraso social atribuído ao problema racial, que somente seria resolvido esterilizando os grupos doentes, como citado nos periódicos da medicina, ao se referirem aos negros e mestiços. Como uma maneira de eliminar a descendência não desejável foram promovidas, segundo Schwarcz (1993), na década de 1930, diversas outras campanhas no sentido de eliminar as raças consideradas inferiores e prejudiciais ao fortalecimento racial da pátria. Estes discursos provavelmente refletiram também nas produções didáticas da época.

Por outro lado é possível observar, a partir dos estudos de Kuhn e Bayer (2018), os quais usaram como principal fonte o periódico *Unsere Schule*⁸⁷, um revista da época produzido pelo departamento escolar do Sínodo de Missouri dedicada a discutir as questões educacionais relacionadas as escolas paroquiais do sínodo, que a editora Concórdia comercializava cartilhas matemáticas produzidas pela editora Rotermund. Entre elas estão as versões em alemão e português das cartilhas matemáticas *Büchler*⁸⁸ e que estava sendo avaliada a possível comercialização da cartilha *Mein Rechenbuch*.

⁸⁷ O periódico *Unsere Schule* era uma revista editada na editora Concórdia pelo Sínodo de Missouri para atender as escolas luteranas e circulou de 1933 a 1935. E trazia segundo Kuhn e Bayer (2018, p1) “textos bíblicos, informações, artigos pedagógicos diversos, orientações didáticas para o ensino da matemática com emprego do método intuitivo, bem como divulgação de livros de aritmética e artigos pedagógicos para o ensino prático da geometria e de unidades de medida”.

⁸⁸ Cartilhas de autoria de Otto Büchler (1781-1969) e impressas pela editora Rotermund.

Como se tratava de um periódico dedicado a discutir questões educacionais, entre elas a produção e circulação de materiais didáticos nas escolas do Sínodo de Missouri, Kuhn e Bayer (2018) puderam observar, ao analisar um artigo do *Unsere Schule*, que os livros de aritmética de *Büchler* produzidos pela editora Rotermund tiveram significativa circulação entre as escolas do Sínodo de Missouri. Neste mesmo periódico um outro artigo teria destacado o lançamento da cartilha *Mein Rechenbuch*, pela referida editora. A qual teria exercido ferrenhas críticas:

Vamos nos referir às figuras da capa do 1º e 2º livros. A representação pode ser confundida com figuras malignas e assustar as crianças. Mas há coisas piores: a história dos 10 pequenos negrinhos (no 1º livro) pode parecer inofensiva, mas, fazendo-se uma inspeção mais cautelosa, você verá algo que não é apropriado para nossos filhos. Observa-se que um negrinho se enforca, outro se deixa atacar por uma bruxa, um terceiro e um quarto se perderam na bebida. Também rejeitamos as tarefas de cálculo para os alunos com resultados da loteria (veja o 2º livro). Temo avaliar o que as imagens da cartilha de cálculo estão causando aos alunos. Uma editora deve ser colocada nas mãos de alguém que entenda de arte para construir as imagens. (UNSERE SCHULE, agosto, 1933, p. 6, apud. KUHN e BAYER, 2018, p. 7).

Segundo Kuhn (2015) houve questionamentos se ela atendia aos princípios defendidos pelo Sínodo de Missouri e se estava articulada de acordo com as condições educacionais nacionais e modernas. Com isso, percebe-se que o Sínodo de Missouri, não só utilizava, como discutia, através do periódico, quais as cartilhas da editora concorrente eram adequadas para circularem entre suas escolas. Era feita uma triagem do que poderia ser usado e do que não era recomendado ou deveria ser utilizado com cautela. Desta maneira, nota-se a mobilização do próprio Sínodo de Missouri no sentido de se resguardar frente a conjuntura política em voga naquele momento.

Após o Sínodo de Missouri criticar o conteúdo da cartilha, bem como a própria editora do sínodo concorrente, ela volta a discutir a necessidade dela mesma investir mais na produção de cartilhas matemáticas para as suas escolas. Assim para Kuhn (2015) a não recomendação da cartilha *Mein Rechenbuch* e o contexto da época influenciou para que o Sínodo de Missouri se mobilizasse a produzir suas próprias cartilhas matemáticas. Conforme segue

O Sínodo decidiu que será editado nesse ano um trabalho completo de aritmética. Os professores Frederico Strelow, Albert Brückmann e Max Öhlwein foram contratados para realizar o trabalho. Portanto pedimos aos professores titulares das escolas que evitem de comprar livros de aritmética

no ano em curso, se possível. [...] Por favor pedimos, aos pais e filhos, que continuem trabalhando com a folhas soltas mais um ano. Vamos tentar fazer com que os livros velhos saiam de circulação este ano (UNSERE SCHULE, março, 1934, pp. 14-15, apud. KUHN, 2015, p. 277).

Assim, é possível observar uma mobilização por parte dos sínodos no sentido de produção e circulação de cartilhas que atendessem de forma satisfatória as práticas educativas e os interesses de cada sínodo. Isto é, essa mobilização vai sendo construída, pensada, de modo a representar e reproduzir os interesses do grupo que as manipularam (CHARTIER, 1990).

Quanto à cartilha *Schreiblesefibel* e *Erstes Lesebuch*, ambas produzidos pela editora Concórdia, ligada ao Sínodo de Missouri, apesar de apresentarem um grande número de ilustrações, não se localizou representações ilustrativas que venham a fomentar questões étnicas ou raciais. A mesma “neutralidade” se mantém em relação aos textos escritos analisados, nos quais não foram localizados indícios políticos relacionados a questões étnicas e sociais de fomento a germanidade. A única relação étnica observada foi a questão linguística sendo que tanto a cartilha *Schreiblesefibel*, quanto a *Erstes Lesebuch*, estão em idioma alemão.

Segundo estudos de Marlow (2005) a manutenção do idioma alemão não era reconhecida pelo Sínodo de Missouri como incentivo a ideologia germânica, servia apenas para que a palavra de Deus e a educação pautada nos princípios cristãos atingissem o maior número de pessoas, a saber, os teuto-brasileiros. Assim quando questionado pelo Sínodo Rio-Grandense pelo seu posicionamento internacional e por sua “neutralidade” em relação ao germanismo, teria indagado “[...] mas por que, em meio a um tal colorido misto de raças, cultivar justamente o germanismo, por que não, por acaso, “brasileirismo”, já que a gente tem a sua pátria no Brasil?⁸⁹” (KIRCHENBLATT, 1934, p. 61. apud. MARLOW, 2014, p. 88). Ao mesmo tempo em que teria ressaltado que não se envergonhava de sua herança germânica. Entendia que a cultura germânica não podia ser posta acima da igreja, mas sim deveria servir como um meio de propagar a palavra de Deus e os ensinamentos de Lutero.

A esse respeito Adolfin K. Neitzke (2016), que teve toda a sua escolarização em uma escola do Sínodo de Missouri, afirma nunca ter estudado conteúdos relacionados a Alemanha, “o ensino era em alemão, mas as atividades e as figuras estavam relacionadas ao nosso dia a dia”. Além disso, recorda que a cartilha

⁸⁹ *Kirchenblatt*, 15 de abril de 1934, p. 61. Tradução de Edgar Rudi Muller. Instituto Histórico da IELB.

Schreiblesefibel, utilizada em sua alfabetização “[...] tinha uma figura para cada letra ensinada”. Herta M. Tessmann (2018) revela que “[...] você associava a letra aquela figura, era uma forma de memorização pois eram objetos, animais, plantas conhecidas”. Desta maneira, as memórias das entrevistadas ressaltam não terem estudado conteúdos de cunho germânico e convergem para a existência de uma significativa quantidade de ilustrações ligadas ao seu espaço de vivência.

A partir dessas colocações é possível inferir que a cartilha de alfabetização *Schreiblesefibel*, apesar de ser bastante ilustrada, principalmente no início de cada texto, não apresenta discursos visuais de caráter étnico-germânico. Ela traz imagens unitárias esteticamente simples, porém com ênfase na representação de objetos de uso doméstico, ferramentas de trabalho agrícola e também representações da fauna e da flora. Ainda traz materiais de lazer, como instrumentos de leitura e de música, conforme é mostrado nas Figuras 11 e 12, onde se tem a ilustração de um livro e de uma carroça.

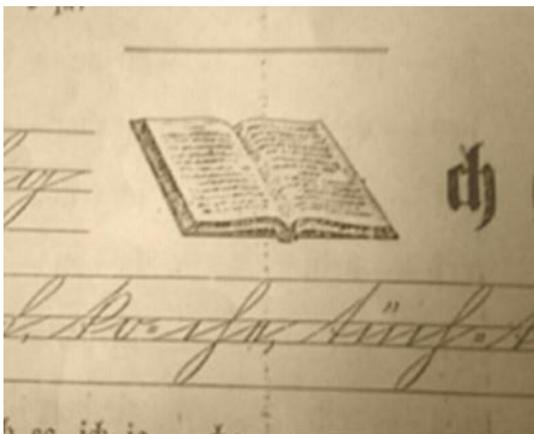


Figura 11 - O livro
Fonte: *Schreiblesefibel*, p. 9.

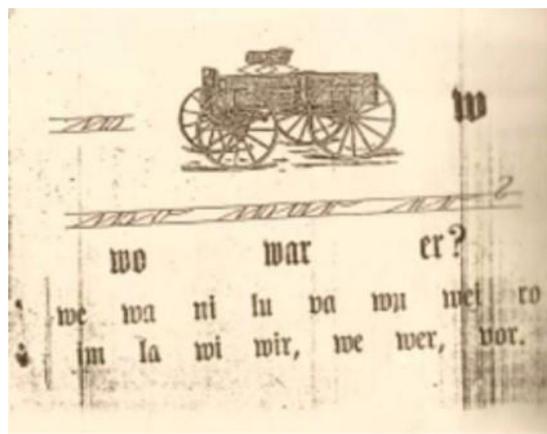


Figura 12 - A carroça
Fonte: *Schreiblesefibel*, p. 18.

São, portanto, ilustrações aparentemente neutras, apesar de apresentarem certa carga cultural, por estarem diretamente relacionados ao dia a dia destes colonos. Não é possível observar nelas algo que possa ser identificado como sendo ideologia germânica. É nesse sentido que Marlow (2014) enfatiza que o Sínodo de Missouri nunca deixou de “enaltecer a herança recebida dos seus antepassados, porém não entendia como sua função a propagação de tal herança” (p. 87), visto que ela se reconhecia como uma igreja de caráter internacional fiel às doutrinas, mas aberta as diferentes raças.

Porém cabe destacar que o uso da língua é fundamental quando se tem pretensão de comunicar algo a alguém. Assim, apesar de não existirem nas cartilhas incentivos inerentes a propagação do germanismo e do sínodo afirmar que não eram suas pretensões defender e muito menos disseminar um “protestantismo popular, enraizado na raça e no sangue⁹⁰” o fator étnico contribuiu para que o sínodo pudesse propagar os princípios confessionais por ela defendidos. Observa-se, assim, em Chartier (1990) que

as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 90).

Assim, é possível inferir que, por mais que o sínodo tenha se proposto teoricamente a ser neutro, a linguagem textual e visual das cartilhas obedecia aos interesses sociais e religiosos da instituição. Havia, portanto, uma imparcialidade aparente de suas representações que visava anular o conflito frente aos órgãos governamentais. Porém o uso da língua alemã tanto na oratória como na prática da leitura e da escrita o mantinham parcialmente ligado a propagação da cultura germânica.

As memórias dos entrevistados confluem para uma prática de ensino em língua alemã, apesar de alguns ressaltarem haver aulas de português como é o caso de Eurico Wolter (2016) e Renilda U. Schellin (2016). Porém, ambos destacam tratar-se de um conteúdo a ser ensinado cuja aula era ministrada em língua alemã. Além disso, Martim V. Wille (2018) afirma que, como as atividades religiosas eram predominantemente realizadas em língua alemã, as comunidades tinham intenção de manter o uso da língua nas atividades escolares.

Ao considerar o campo eclesiástico e confessional do sínodo é possível observar, em suas cartilhas escolares, um discurso doutrinário pautado nos princípios defendidos por Martinho Lutero, num sentido de se afirmar como mantenedora dos conhecimentos ortodoxos da religião luterana. Tais afirmações podem ser observadas por intermédio de representações escritas e ilustrativas, conforme é demonstrado na

⁹⁰ *Kirchenblatt*, 15 de março de 1936, p. 44. Tradução de Edgar Rudi Muller. Instituto Histórico da IELB. apud. MARLOW, 2014, p. 88).

Figura 13, cuja imagem está presente na cartilha *Erstes Lesebuch*, sobre o título “Quem tão bem nos contou as histórias bíblicas⁹¹”.



Figura 13 - O retrato de Martinho Lutero

Fonte: *Erstes Lesebuch*, p. 35

A representação de Martinho Lutero na cartilha enfatiza os objetivos educacionais do Sínodo de Missouri que estão baseados nos escritos de Lutero para a educação, conforme é indicado nos protocolos de leitura da cartilha. Lá se faz menção a uma fala de Martinho Lutero na qual teria afirmado que é em torno da igreja que desejamos ter e preservar escolas cristãs. Assim a “escola deveria servir para uma educação relacionada com a religião” (WEIDUSCHADT, 2007, p. 212). Herta M. Tessmann (2018) afirma que a escola estava a serviço da igreja e o conteúdo religioso e doutrinário era muito relevante, afinal, era ele que iria certificar se a pessoa estava apta para a confirmação. De maneira semelhante, Leopoldina S. Albrecht (2018) recorda que “a vida e a obra de Martinho Lutero eram estudados em aula, sendo que havia ainda um retrato dele pendurado na parede da escola”. Além disso, todas as narrativas convergem para os escritos deixados por Martinho Lutero para orientar a vida dos cristãos luteranos.

⁹¹ Tradução do autor.

Logo a representação da figura de Martinho Lutero é reforçada por dois discursos escritos. O primeiro texto acompanha a imagem, na qual a narrativa do discurso começa lembrando as crianças da importância do santo batismo que ela recebeu, visto que, por intermédio dele, ela se tornou um filho de Deus e este é o seu pai agora. A sequência do texto está relacionada aos ensinamentos de Martinho Lutero, como as histórias bíblicas por ele contadas, bem como a tradução da Bíblia e as orações e hinos feitos e ensinados por ele para que, assim, pudessem conhecer, amar e adorar a esse Pai Celestial.

Pode-se perceber que o objetivo da ilustração, bem como do texto escrito, era valorizar a importância de as crianças conhecerem a figura de Martinho Lutero e os seus ensinamentos sobre a Bíblia. O texto ainda lembra que, tão importante como fazer contas, ler e escrever são os entendimentos Bíblicos sendo que o espírito também tem que conhecer e aprender para adorar (WEIDUSCHADT, 2007).

O segundo texto que tem como título “Lutero para Joãozinho” é um texto lúdico em forma de poema, provavelmente uma narrativa escrita pelo próprio Martinho Lutero, visto que João era o nome de um dos filhos dele. A mensagem poética do texto está desenvolvida em torno da educação de Joãozinho na orientação na fé de forma lúdica e agradável. O discurso do pai educando o filho busca valorizar a educação e os ensinamentos transmitidos pelos pais. Desta maneira, o poema feito por Martinho Lutero tinha como objetivo reforçar uma educação cristã nos princípios luteranos que deveria ocorrer tanto em casa, quanto na escola.

As pretensões doutrinárias do Sínodo de Missouri estão manifestas também através da representação e do uso das linhas caligráficas nas cartilhas, visto que é dado uma atenção especial a esse recurso em seus manuais escolares. Segundo Weiduschadt (2012) o sínodo investia no ensino das aptidões como o treinamento da prática de escrita, pois saber escrever de forma bonita, com um traçado legível era considerado um grande valor, assim como o canto que também era trabalhado em sala de aula.

A Figura 14 representa o uso ilustrativo da caligrafia que está presente em todas as páginas da cartilha *Schreiblesefibel*.

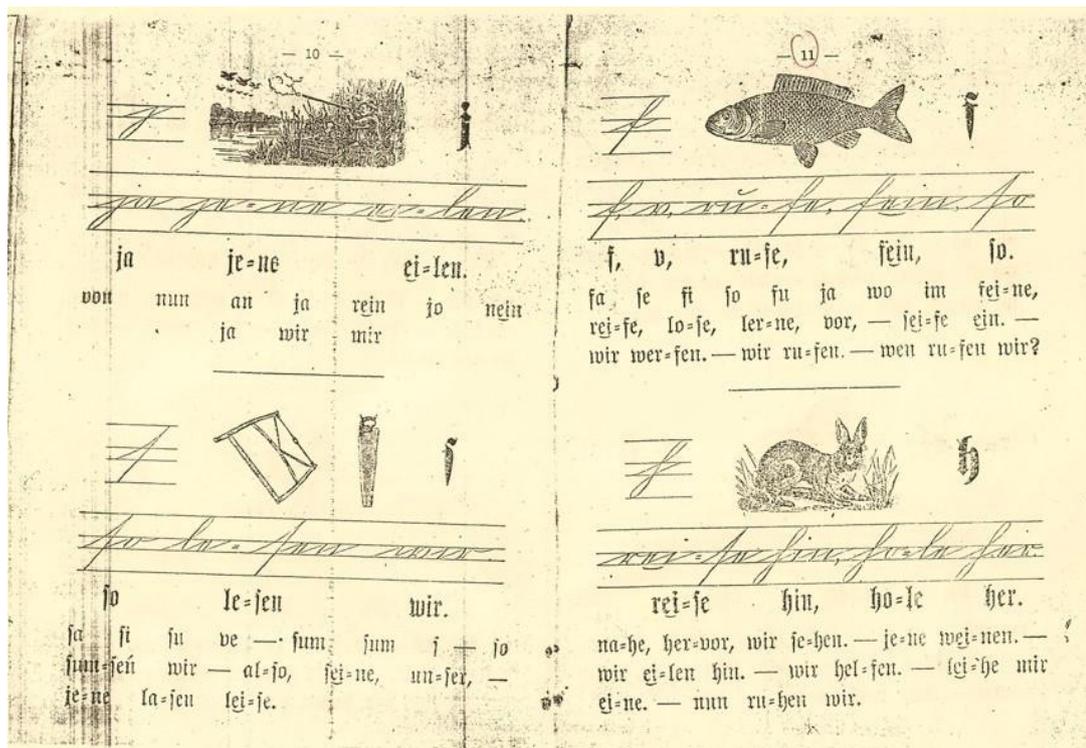


Figura 14 - A representação da caligrafia
Fonte: *Schreiblesefibel*, p. 10 e 11

Afinal o que o uso da caligrafia tem haver como ideologia? Com base em Bacellar (2008) existem códigos deixados no documento que nos permitem compreender o significado das palavras e das expressões empregadas. Logo a representação das linhas caligráficas devidamente preenchidas com letras cursivas comprova o peso cultural do uso desse recurso em sala de aula. Assim, segundo Chartier (1990) quando se objetiva entender os usos culturais de determinados documentos é importante observar “os dispositivos tipográficos [...] e os papéis desempenhados pela imagem que dão a ler e a ver o texto” (p. 224). Além disso, Kreutz (1994) observa que nas comunidades teuto-brasileira o treinamento da escrita merecia tratamento especial. “Dedicava-se tempo e atenção para a caligrafia” (KREUTZ, 1994, p. 24). É possível verificar com base nas propostas pedagógicas do Sínodo de Missouri que o treinamento da escrita estava diretamente ligado às pretensões religiosas da instituição, em formar pessoas aptas a atuarem dentro da igreja através do canto e da leitura e como lideranças leigas. E o saber escrever de forma correta, uniforme e legível tornava-se um facilitador para o treinamento dessas atividades.

A respeito da presença da representação ilustrativa da caligrafia nas cartilhas, Herta M. Tessmann (2018) recorda que elas serviam para orientar o aluno a fazer as

linhas caligráficas na lousa e também para observar o traçado da letra, pois era importante que o aluno desenvolvesse “[...] uma escrita bonita e bem desenhada”. Já Leopoldina S. Albrecht (2018) complementa dizendo que a boa escrita era bastante valorizada pela comunidade “a letra tinha que ser tudo igualzinho. Não podia passar a linha para baixo, não podia passar a linha para cima, tinha que ser tudo uniformizado”. Corroborando a Martim V. Wille (2018) ao afirmar que “a prática da caligrafia era importante, fazia parte do currículo e a criança tinha que aprender a escrever com capricho”.

As narrativas convergem assim para uma relevância dada às habilidades da escrita, mostrando que o exercício da escrita mobilizava o sujeito a ter uma boa redação. Logo, a representação caligráfica significava um estímulo para o aprimoramento da escrita do aluno e, conseqüentemente, a comunidade se beneficiava desse sujeito por intermédio de sua capacidade de redigir textos coerentes e legíveis. Numa sociedade rural em que se tinha ampla rede de sociabilidade, cujo, principal meio de comunicação a longa distância e o armazenamento de dados, como atas de reuniões, relatórios, livros contábeis, entre outros se dava por intermédio de textos redigidos de forma manual, ter uma boa escrita significava estar apto a desenvolver tais tarefas.

Assim, apesar de não serem localizados nas representações ilustrativas e escritas analisadas, indícios políticos relacionados a questões étnicas e sociais de fomento a germanidade, não foi possível inferir com precisão que não se tratava de estratégia política, pois a sua ênfase na questão comportamental e religiosa, que era formar pessoas para o exercício da cidadania, realçada na ética cristã, foi um componente que fez com que o Sínodo de Missouri fosse menos perseguido durante a política de nacionalização do ensino no Estado Novo.

Conforme Marlow (2005, p. 116) “enquanto que havia uma série de referências e questionamentos ao trabalho realizado pelo Sínodo Rio-Grandense, quase nenhuma menção se fez ao Sínodo de Missouri”. Assim, pode-se concluir que o seu posicionamento de neutralidade política, de não se envolver em questões étnicas veio a “beneficiar” o Sínodo de Missouri. O que não impediu que a editora Concórdia tivesse sua produção didática, religiosa e secular em língua alemã confiscada e incinerada.

Em consequência da entrada do Brasil na guerra contra a Alemanha todos os livros alemães da CPC, ainda existentes em estoque, foram confiscados e destruídos pela polícia política. Tudo foi amontoado no pátio: livros escolares, narrações, histórias bíblicas, catecismos, hinários e Bíblias[...] classificado como “material subversivo” [...] levado a fábrica de papel, onde foi aniquilado (WARTH, 1979, p. 219).

Com base nas memórias de Ricardo Goerl (2018) a editora teria sido “acusada de imprimir literatura contra a ditadura de Getúlio Vargas, teve suas instalações revistadas pela polícia,” mas nenhum material de cunho subversivo teria sido localizado na instituição. Porém isso não impediu o confisco e a queima da literatura alemã. E as publicações da editora “restringiram-se exclusivamente as publicações em português” (RICARDO GOERL, 2018).

Após dissertar sobre os princípios ideológicos defendidos por ambos os sínodos e pontuar alguns indicativos de como estes discursos estão presentes nas representações ilustrativas das cartilhas, cabe aqui destacar que há outros pontos relevantes a serem observados, que são as representações religiosas e morais intrínsecas nestes materiais didáticos, os quais serão explorados a seguir.

4. 2 - Proposta Moral: representações religiosas e comportamentais

Conforme ponderado acima se pretende, nesse momento, indagar os conteúdos textuais e ilustrativos das cartilhas escolares de modo a perceber quais eram as representações religiosas e morais, pensadas como meio de propagação e assimilação cultural, visando padrões valorativos de incorporação de crenças e valores defendidos pelos sínodos e alicerçados nos princípios luteranos. É nesse sentido que Chartier (2002, p. 53) enfatiza que os “dispositivos discursivos e institucionais em determinadas sociedades visam [...] disciplinar os corpos e as práticas, a modelar, pela ordenação regrada dos espaços, as condutas e os pensamentos” (p. 53). Outrossim, cabe lembrar que tais representações, são também utilizadas para reforçar a identidade étnica e cultural, fazendo com que sujeitos se reconheçam como parte integrante de uma mesma cultura. Para tanto, é importante que se visualize “[...] as trocas e transferências culturais que se operam através da escola” (JULIA, 2001, p. 10). É preciso que se observem os conteúdos operados em conjunto como o contexto histórico e social inserido e a relação educacional adequada ao público afim, pois, segundo Magalhães (1999, p 68), “a instituição educativa

constrói um projeto pedagógico, indo ao encontro de um determinado público, constituindo-se, deste modo, a relação e a razão fundamentais para a manutenção e desenvolvimento de seu projeto educativo”.

As representações religiosas e morais estão presentes nas cartilhas escolares das duas editoras, porém tais argumentos se tornam mais visíveis nas cartilhas *Schreiblesefibel* e *Erstes Lesebuch* produzidas pela editora Concórdia. Há uma maior expressão de textos e ilustrações destinados a orientar na vida religiosa e doméstica dos educandos. As cartilhas buscavam, assim, através de pequenas orações, canções religiosas, histórias da Bíblia resumidas, histórias sobre a vida e a obra de Martinho Lutero, histórias doutrinárias e outras exortações, estabelecer valores que norteassem à racionalização das condutas dos indivíduos que seriam por elas alfabetizados. O que, de certa forma, elucida os princípios doutrinários do sínodo ao qual a editora estava vinculada, cujos ensinamentos enfatizavam a confessionalidade e a educação dentro dos princípios cristãos. Conforme se percebe em estudos já referendados em Weiduschadt (2007) onde ela afirma que

o Sínodo de Missouri procurou no seu projeto educacional e religioso formar uma identidade alinhada aos princípios hierárquicos de uma igreja que deveria estar preocupada em formar, através da educação, alunos e fiéis nos conhecimentos ortodoxos da religião luterana e promover uma conduta moral aceitável na vida pessoal (WEIDUSCHADT, 2007, p. 235).

As colocações da autora supracitada levam à percepção de que o projeto educacional do Sínodo de Missouri não visava somente dar uma educação básica e formal, mas uma instrução que os diferenciase, tanto na questão comportamental, quanto nos aspectos confessionais. As suas ilustrações contemplam o projeto educativo e religioso do sínodo que visava, segundo Weiduschadt (2007), uma educação religiosa dos fiéis para os ensinamentos doutrinários e seculares. Esses discursos estão representados na linguagem visual e reforçados nos textos e verbetes religiosos e morais. E podem ser observados nas narrativas dos entrevistados cuja escolarização ocorreu em escolas do Sínodo de Missouri, sendo que suas lembranças convergem para a prática de um ensino doutrinário e comportamental, visando à formação ética e cristã. Desta maneira, o currículo das escolas sinodais fomentava os conteúdos religiosos, tanto quanto os seculares. Para Martim V. Wille (2016) “naquela época a questão doutrinária estava muito presente na sala de aula”. Era fundamental que a crianças desde pequena tivesse contato com a palavra de Deus

para mostrar a ela o caminho que deveria seguir. Então, segundo ele, era consenso da comunidade a criança ser instruída na doutrina cristã, que iria servir como referência no aprendizado secular.

Cabe destacar que a maioria das ilustrações de cunho religioso presentes nas cartilhas produzidas pela editora Concórdia se encontra nas primeiras páginas das cartilhas, chamando a atenção para o uso da representação religiosa de forma lúdica e pedagógica. Estas representações serviam segundo Martim V. Wille (2018) “para a criança poder entender e ter uma melhor compreensão de como aconteceram as coisas naquela época”. O lúdico era assim utilizado, para instrumentalizar a memória da criança e criar pontes entre a doutrina cristã e o processo de aprendizagem.

Nesse sentido é relevante, segundo Choppin (2002), observar as funções sociais e religiosas empenhadas através das cartilhas. Além disso, Lemke (2001) ressalta que o fundamento principal do currículo da educação luterana é a Bíblia e todos os demais conteúdos eram por ela delineados. Assim é possível inferir que a ênfase dada as ilustrações de cunho religioso nas primeiras páginas das cartilhas tinham como motivação fundamentar os princípios sobre os quais deveria ser construído o conhecimento da criança, conforme pode ser observado nas Figuras 15 e 16 que integram a cartilha *Erstes Lesebuch*.

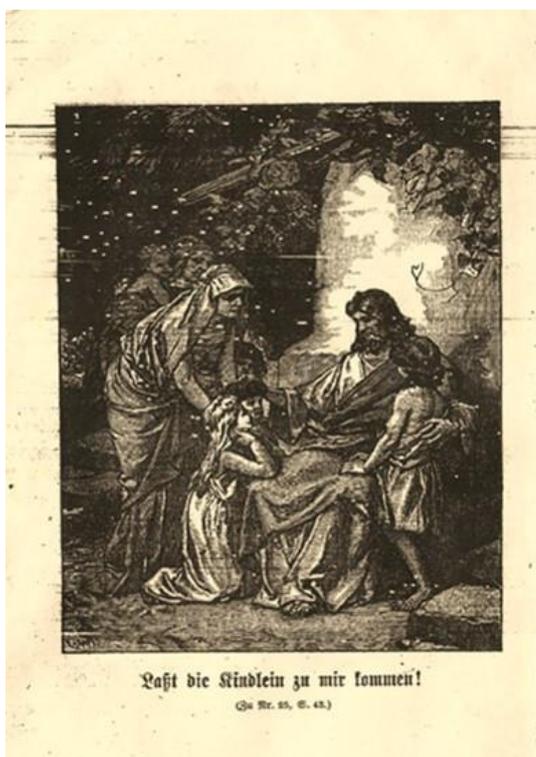


Figura 15 - Jesus e as Crianças
Fonte: *Erstes Lesebuch*, folha de rosto



Figura 16 - A oração
Fonte: *Erstes Lesebuch*, p.1

As duas representações acima são esclarecedoras quanto aos princípios doutrinários defendidos pelo Sínodo, além de direcionar o olhar da criança a perceber que existe essa entidade superior que está em constante vigia, zelando por ela, dando a ela conforto, acolhendo-a em seus braços e conduzindo a sua caminhada. É nessa acepção que Paiva (2004) considera que o campo icônico e figurativo do imaginário representado, influencia diretamente “[...] os nossos julgamentos; formas de viver [...] de expressarmos as nossas crenças, sejam elas religiosas, políticas ou morais” (p. 26). Por conseguinte, fica visível que as práticas culturais são pautadas pelo imaginário icônico e que a linguagem visual é um importante suporte didático para firmar tais ensinamentos.

Na Figura 15 se tem a representação de Jesus Cristo abraçando e acolhendo as crianças. A figura traz também uma mulher que, como mãe zelosa, conduz seus filhos para conhecer os ensinamentos de Jesus. A ilustração religiosa é reforçada ainda pelo verbete bíblico de Marcos 10:14 “Deixai vir a mim os pequeninos⁹²”, reforçando, assim, a informação visual. Segundo Leopoldina S. Albrecht (2018) as figuras religiosas eram utilizadas pelo professor como suporte para explicar a história bíblica que estava relacionada à representação e os versículos era uma maneira de aguçar a leitura da Bíblia, visto que uma das tarefas era localizar o texto na Bíblia. De igual modo os estudos de Blank (2018) são esclarecedores nesse sentido, segundo ele a memorização de versículos bíblicos servia “[...] para que os alunos antes mesmo de saber ler já se familiarizassem com a doutrina luterana e para que este se mantivesse fiel a ela durante toda a sua vida, expressando assim também uma preocupação com a alma do ser humano” (p. xx).

Com isso é possível perceber que era de entendimento do sínodo a prerrogativa que as crianças, desde sua alfabetização, deveriam ser levadas aos conhecimentos das escrituras sagradas, cabendo aos pais e professores o papel de “educar às crianças no caminho que devem andar” (BÍBLIA, Provérbios, 22.6). Porque, assim, ela saberia para onde caminhar e não iria correr o risco de se desviar ao longo do caminho. É nesse sentido que Lemke (2001) enfatiza que educação cristã luterana decorre do princípio de que o ensino deve estar voltado para formar o homem, a fim de adorar a Deus e, conseqüentemente, a sua educação secular o preparara para “atuar de forma consciente e responsável na preservação do evangelho, da igreja

⁹² O versículo completo encontra-se na Bíblia sagrada no livro de Marcos capítulo 10 versículo 14 onde diz “Deixai vir a mim os pequeninos, não os embarceis, porque dos tais é o reino de Deus”.

e do próprio mundo que é criação de Deus” (LEMKE, 2001, p. 34). Com isso, o Sínodo de Missouri estabelece uma relação direta entre o conteúdo ensinado e os princípios doutrinários e comportamentais por ele apregoados. As narrativas de Ilsa K. Neunfeldt (2018) são esclarecedoras nesse sentido ao afirmar que estas ilustrações “ajudaram no entendimento do conteúdo ensinado e também ajuizaram a ideia a respeito de como a pessoa precisava agir”. Ou seja, viver de acordo com a vontade de Deus.

O uso da representação religiosa estava, assim, direcionado para preparar a criança a se tornar um cristão atuante em pensamentos, palavras e ações. Além de ajudarem, segundo Leopoldina S. Albrecht (2018), a compreender melhor a mensagem que o texto buscava transmitir. Nesse caso o lúdico reforça o conteúdo religioso que se quer transmitir e, ao mesmo tempo, molda o comportamento cristão, considerando que o objetivo maior do Sínodo de Missouri era, segundo Weiduschadt (2007), promover a edificação cristã. Ou seja, formar jovens comprometidos com a causa religiosa, cujos princípios deveriam se refletir nas suas práticas diárias.

Como pode ser constatado nas memórias apresentadas o ensino religioso era o foco principal do currículo dessas escolas fomentando, assim, a participação na vida religiosa da comunidade. Esta narrativa não pode ser generalizada, pois o ensino religioso variava de uma instituição para a outra, não pode ser entendido como uniformizado a todas as instituições luteranas. Além disso, a religião no currículo escolar sofreu um processo de realocação durante o processo de nacionalização. Porém, cabe destacar as observações realizadas por Weiduschadt (2007) em seus estudos sobre o Sínodo de Missouri, ao afirmar que esta instituição trabalhava, de forma acentuada, o ensino religioso e suas relações com os ritos da igreja. Isto fica evidente nas memórias dos sujeitos que estudaram em escolas vinculadas a essa instituição, pois suas lembranças enfatizavam o currículo religioso.

A Figura 16, ao representar uma criança de joelhos orando com os dedos cruzados sobre os seus livros, reforça tais afirmativas, assinalando os meios que a ela deve utilizar para se dirigir a Jesus. Conforme é possível observar na transcrição da oração em que a criança ora a Deus pedindo que interceda por seus estudos.

Em nome de Deus, eu começo.
Deus ajude, quem pode ajudar!
Deus me ajudando, tudo fica mais fácil;
Naquilo que Deus não ajuda, nada se alcança.
Por isso, o melhor que eu posso fazer é:

Começar em nome de Deus. (*Erstes Lesebuch*, s/d, p.1)⁹³

O uso da oração era uma das práticas recorrentes, conforme Ilma B. Reichow (2018), que no momento da entrevista recordou da oração supracitada como sendo uma das orações utilizadas no devocional da manhã antes de iniciar as atividades do dia.

É perceptível, assim, que os usos e propostas das cartilhas enfatizavam métodos que possibilitavam uma aproximação entre a igreja e a escolarização. A esse respeito Adolfina K. Neitzke (2016) e Martin V. Wille (2018) recordam que a primeira aula da manhã sempre era dedicada a questão religiosa e depois se dava seguimento aos conteúdos seculares. Ambos também recordam que a oração supracitada era uma das várias orações que aprenderam na escola, visto que estas cartilhas traziam apenas uma prévia do conteúdo religioso estudado. Então segundo Martim V. Wille (2018) “a gente fazia orações pedindo a Deus pelo estudo, que ele ajudasse a gente a aprender e depois também tinha as orações de agradecimento pela ajuda”. O entrevistado ressalta, assim, a vinculação da religiosidade com a escolarização. Poder aprender era uma dádiva de Deus e assim deveria ser reconhecida.

Segundo Paiva (2004) desde os primórdios do cristianismo as representações icônicas foram importantes instrumentos pedagógicos e eficazes na produção do conhecimento, no convencimento e na legitimação da própria fé. Sobre essas ponderações Martim V. Wille (2018) afirma que as representações que mais permeiam suas memórias são as de cunho religioso e as explicações que acompanhavam a ilustração. Estas ilustrações trazem, assim, uma linguagem simbólica e abstrata que abarca um conteúdo a ser ensinado e a identificação visual torna-se o meio ou a condição utilizada para a transmissão dessa mensagem (SAMARA; TUPY, 2010).

Assim as Figuras 15 e 16 carregam as concepções religiosas do Sínodo de Missouri e nesse sentido “[...] devem ser entendidas em suas particularidades” (BACELLAR, 2008, p. 69). Ou seja, contemplam um conjunto de crenças, valores e princípios partilhados por um grupo de pessoas que socializavam uma mesma base religiosa. Logo, a constituição simbólica do homem se dá a partir da cultura a que pertence (MUNIZ, 2010). Portanto é relevante observar o peso cultural da instituição religiosa nas memórias dos entrevistados, tendo em vista que todos afirmam manter o hábito da leitura religiosa. Era estratégia dos sínodos despertar o gosto pela leitura

⁹³ Tradução do autor em conjunto com a Prof^a. Gisleia Simone Devantir Blank.

religiosa e, conseqüentemente, formar crianças luteranas que se tornariam adultos fieis aos princípios da igreja (WEIDUSCHADT, 2012).

Outra representação bastante conhecida no âmbito religioso é a imagem do Bom Pastor conduzindo suas ovelhas. Símbolo do cristianismo, a imagem é utilizada para demonstrar o vínculo de confiança e proteção que existe entre a ovelha e o seu pastor. Conforme pode ser observado na Figura 17, a mesma integra o conjunto de ilustrações da cartilha *Schreiblesefibel*, onde a representação é utilizada de forma didática, para que as crianças apliquem à sua vida aos princípios doutrinários defendidos pelo sínodo.



Figura 17: Jesus o Bom Pastor
Fonte: *Schreiblesefibel*, p. 31

A intencionalidade da ilustração do Bom Pastor buscava fazer com que a criança enxergasse sua condição de ovelha submissa a esse pastor por excelência, que é Jesus Cristo. E, com isso, balizar a sua vida religiosa e social. Neste caso Jesus é representado como aquele que cuida de nós como um pastor cuida de suas ovelhas, protegendo-as e conduzindo-as por caminhos seguros. E estas por sua vez o seguem, porque sabem que nele encontrarão proteção e alimento. Logo, o discurso textual que antecipa a imagem é bastante esclarecedor nesse sentido, conforme segue;

Jesus, o bom Pastor.

Um pastor vigia as ovelhas. Jesus é, meu bom pastor. Ele me pastoreia. Eu sou ovelhinha de Jesus. Jesus deu a sua vida pelas suas ovelhas. Ele também morreu por mim. Jesus me salvou dos pecados. Ele é meu salvador. No batismo me tornei ovelhinha de Jesus. Jesus ama as crianças. (SCHREIBLESEFIBEL, s/d, p. 31)⁹⁴.

Pelo exposto se observa que o texto e a ilustração estão baseados no Salmo 23, do livro de Salmos, na Bíblia Sagrada⁹⁵. Havia, portanto, uma intencionalidade em direcionar as crianças, ainda no momento de sua alfabetização, para o uso dos princípios doutrinários defendidos pelo sínodo. Para tanto, fazia-se valer de uma linguagem em forma de parábolas para falar do sacrifício de Jesus por elas, da importância do batismo, do amor e da vigilância constante de Jesus que faz tudo para proteger aqueles que seguem os seus princípios. Essa representação religiosa escrita é reforçada na imagem do Bom Pastor conduzindo a suas ovelhas, contemplando não só princípios doutrinários, mas reforçando também questões éticas e comportamentais. Existia, assim, um direcionamento para a formação de uma conduta moral, certos princípios que um cristão deve seguir para ser considerado uma ovelha de Jesus.

Para Ilma B. Reichow (2018) a história do Bom Pastor representava “o cuidado, o amor e a bondade de Jesus que estava sempre acolhendo, guardando e protegendo os seres humanos que são as suas ovelhas”. Recorda, assim, a simbologia e a representatividade que a figura do Bom Pastor expressa entre os cristãos. É nesse sentido que Muniz (2010) enfatiza que é nos símbolos, nas alegorias, nos rituais que o imaginário social se estrutura. Para a autora, a linguagem visual permanece mais sólida na memória do sujeito devido a ao simbolismo alegórico exercido através da ilustração. Já Herta M. Tessmann (2018) recorda de uma atividade de natal onde interpretou uma ovelhinha cuja fala ainda se recorda “eu sou pequenininha meu coração é limpinho; ninguém vai morar nele, só Jesus sozinho.” Suas memórias ressaltam assim as diferentes maneiras em que o lúdico era utilizado como suporte na formação doutrinária.

As representações religiosas das cartilhas *Erstes Lesebuch* e *Schreiblesefibel* buscavam, assim, legitimar um discurso pautado nas doutrinas cristãs associadas aos

⁹⁴ Tradução feita pelo autor

⁹⁵ Bíblia sagrada. Tradução na linguagem de hoje. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1988.

métodos de ensino preconizados por Martinho Lutero. Representavam a preocupação do Sínodo de Missouri em fortalecer o espírito cristão das crianças, levando-as a conhecer a doutrina luterana e a Bíblia Sagrada. Essas considerações podem ser observadas nos direcionamentos de uso da cartilha *Erstes Lesenbuch*, onde afirma que a disposição e a composição da mesma se deram de acordo com considerações literárias e factuais do sínodo e que as leituras deveriam ser adequadas ao ponto de vista e às necessidades da criança.

As ilustrações revestiam-se de um caráter lúdico e didático para inculcar os valores religiosos perante as crianças que ainda não podiam ser atingidas pelos textos escritos, eram assim, instruídas através de uma leitura visual que daria a criança a oportunidade de assimilar o conteúdo ensinado e construir um conhecimento enraizado nos princípios religiosos defendidos pelo sínodo. E para aquelas que já dominavam a leitura, o discurso textual reafirmava o que estava representado na ilustração complementando a noção educacional, religiosa e doutrinária defendida pelo sínodo. Com isso a cultura religiosa era propagada por intermédio das cartilhas e reforçada através da escola, tendo o campo da representação icônica como meio de assimilação e disseminação dos princípios luteranos, defendidos pelos missurianos.

Como a pesquisa visa reconhecer os direcionamentos de uso por intermédio das ilustrações nas cartilhas, de modo a perceber como estas colaboraram na construção das relações de sociabilidade do grupo a qual eram destinadas, o olhar do pesquisador tende a estar mais direcionado para o conteúdo ilustrativo das cartilhas, porém cabe ressaltar que a representação textual tem grande relevância pelo conteúdo transmitido, devido a sua função simbólica, de fortalecer a língua alemã e, conseqüentemente, reforçar as tradições e os costumes, o que reflete diretamente na formação étnica, moral e religiosa.

Nesse sentido, quer-se destacar com a Figura 18, a representação textual dos dez mandamentos nas cartilhas *Erste Lesebuch* e *Schreiblesefibel*, que potencializa o entendimento sobre a aproximação entre ensino e religiosidade nestes rudimentos escolares.

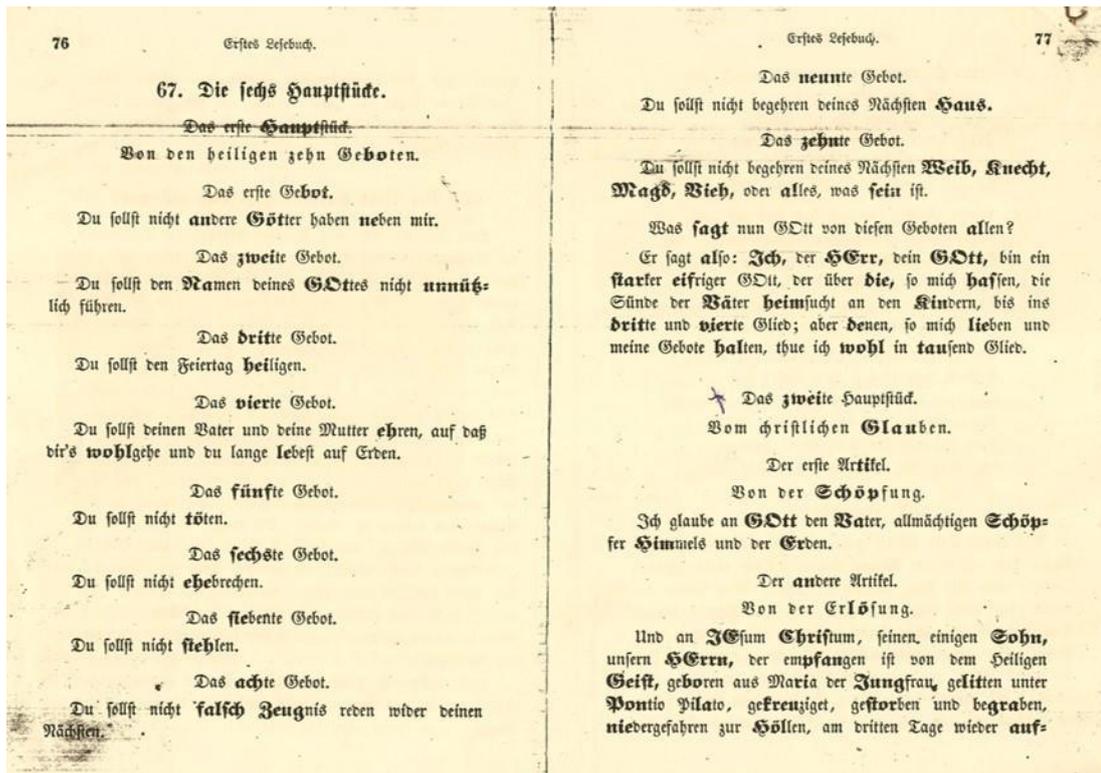


Figura 18 - Os dez mandamentos
Fonte: *Erste Lesebuch*

Os mandamentos eram e ainda são tidos dentro do luteranismo com uma bússola que norteia, orienta e direciona as pessoas a viverem e agirem nesse mundo de acordo com a vontade de Deus. Isto é, amar a Deus, honrar pai e mãe, viver uma vida pura, honesta, digna e combater a mentira e a corrupção. A Figura 18 resume, assim, as pretensões religiosas do sínodo em preparar as crianças a serem boas cristãs, cumpridoras dos seus deveres junto a igreja e a sociedade. E assim serem dignas da promessa de Jesus em João (14:21) quando afirma que quem aceita e obedece ao seus mandamentos estará sobre a sua proteção e do amor do seu pai, cujo peso cultural pode ser comprovado através das narrativas dos sujeitos que integram a pesquisa, ao afirmarem que toda a vida escolar estava interlaçada pelas questões éticas e religiosas.

Segundo Eurico Wolter (2016) e Renilda U. Schellin (2016) metade do currículo da escola sinodal era direcionado a questão religiosa e durante o período da escolarização a criança aprendia a delimitar a sua vida sob a égide dos mandamentos. De maneira semelhante Herta M. Tessmann (2018) e Leopoldina S. Albrecht (2018)

reintegram que o Catecismo Menor⁹⁶ integrava o currículo nos dois anos finais quando as crianças já tinham capacidade interpretativa mais apurada para entender o significado bíblico dos mandamentos. Porém, a essa altura já se tinha os mandamentos decorados por intermédio das aulas de ensino religioso que acompanhavam o currículo desde o primeiro ano. Além disso, Martim V. Wille (2018) recorda que a presença dos mandamentos nas cartilhas de alfabetização e leitura eram recorrentes. Com isso é possível observar que a criança desde o momento em que ingressava na escola iniciava o seu processo de alfabetização doutrinária. Concorda-se, assim, com Reimnitz (1947, p. 14) quando afirma que “na escola paroquial as crianças durante todo o seu tempo escolar são instruídas nas verdades divinas” e antes mesmo de aprender a ler elas já deveriam memorizar versículos bíblicos e trechos do catecismo. Isso se dava principalmente por intermédio das ilustrações religiosas que eram trabalhadas em conjunto com os verbetes bíblicos e os 10 mandamentos escritos por Martinho Lutero para orientar a vida do cristão. Além disso, Blank (2018, p. xx) enfatiza que dentro do Sínodo de Missouri “[...] havia a ênfase de que a história bíblica contava os fatos e o catecismo os resumia e sistematizava”. Com isso era oferecido às crianças um resumo sistematizado da Bíblia, considerada por Reimnitz (1947) a base necessária para formação da vida do cristão.

A presença dos dez mandamentos cristãos reforça, assim, os discursos e os valores doutrinários de formação moral e cristã sobre os quais eram assentados os princípios do Sínodo de Missouri de “[...] fazer um trabalho direcionado para a verdadeira fé luterana” (WEIDUSCHADT, 2007, p. 85). Desta maneira, o sínodo buscava, por intermédio da escola, implantar, fortalecer e sustentar uma base doutrinária e subjugar o conteúdo secular às balizas religiosas e morais. Não esquecendo que todos os ensinamentos de Lutero foram organizados tendo como referência os dez mandamentos. Assim, a presença dos mandamentos nas cartilhas representava que o sínodo se mantinha fiel na propagação desses ensinamentos, buscando orientar as relações humanas dentro dos princípios cristãos, através do conteúdo dos seus manuais escolares. A conduta humana deveria, assim, ser inspirada na “moral teológica que abrange toda a vida dos cristãos e lhes dá

⁹⁶ Pequeno livro escrito por Martinho Lutero para instruir as crianças sobre os princípios, dogmas e preceitos de doutrina religiosa cristã. O mesmo é organizado em forma de perguntas e respostas curtas e objetivas.

influências para tudo, mostrando a ordem correta da vida humana” (SCHALLENBERGER, 2009, p. 180).

Da mesma forma que as cartilhas produzidas pela editora Concórdia tencionavam as questões religiosas por intermédio das ilustrações, textos e verbetes dedicando, de acordo com Weiduschadt (2012), tempo e espaço para a edificação cristã. Suas representações privilegiavam a questão comportamental tanto de maneira indireta, subentendida em diversas atividades de leitura escrita e visual, bem como trabalhavam a temática do comportamento de maneira direta (Figura 19).



Figura 19 - Disciplina com a varinha
Fonte: *Erstes Lesebuch*, p.4

A Figura 19 traz uma representação comportamental trabalhada com certa ênfase na cartilha escolar *Erstes Lesebuch*, característica essa que também se estende para a outra cartilha da editora. A imagem é bastante elucidativa, mostrando três crianças sendo punidas pela mãe com uma vara, ela mostra ainda a expressão de choro e medo delas. É nesse ponto de vista que Lehmkuhl (2010) afirma que o que é para ser visto e o que é para ser percebido são noções fundamentais no estudo das imagens, sendo que, para a autora, existe uma prosa por trás de cada representação que conduz a um diálogo entre a imagem, o leitor e a sociedade. Então a prosa da

Figura 19 busca mostrar ao leitor que, para viver em sociedade, é necessário seguir regras e descumpri-las gera consequências punitivas. Nessa acepção Chartier (1999) afirma que toda leitura sempre terá uma apropriação, invenção e produção de significados. Assim, a linguagem visual é um importante suporte didático para firmar tais ensinamentos.

É notória nas narrativas a importância da questão comportamental e moral, sendo bastante cobrada pelas escolas de cunho religioso. Segundo as narrativas, regras de comportamento, responsabilidade e ética cristã eram conteúdos naturalizados em sala de aula, nesse sentido torna-se importante perceber as práticas e os modos de educar, enfatizados nas narrativas a respeito do papel do professor/pastor. Eles exerciam dupla função, tinham a tarefa de ensinar e também de ser o guia espiritual. Eram pessoas respeitadas e temidas pelos alunos, sendo que muitas vezes utilizavam de castigos físicos para punir o mau comportamento e a falta de atenção do aluno em aula. Segundo Leopoldina S. Albrecht (2018) a pessoa era treinada a obedecer e caso infringisse alguma regra de conduta e bom comportamento apreoadas em sala de aula, ela sofria as consequências entre elas os castigos físicos que eram legitimados perante os pais e a comunidade. Nesse sentido Weiduschadt (2012) afirma que tais preceitos eram considerados importantes para preparar as crianças a serem bons cristãos e cidadãos educados.

Ao considerar que toda a imagem sofre a influência do contexto de produção e circulação, percebe-se que a Figura 19 conduz a uma percepção de que a punição física era percebida e justificada como necessária na formação de um bom cidadão. Por mais que a interpretação da ilustração seja bastante clara, o texto escrito que segue a ilustração tendo como título “Disciplina precisa haver” reforça, por intermédio do discurso textual, o motivo e a justificativa da punição.

Disciplina tem que haver
 Ali enxergamos, pois,
 Chorando os três
 Porque vieram muito tarde para casa.
 A mãe rapidamente pegou a vara,
 O que aconteceu?
 Isto com certeza vocês sabem
 Sim, disciplina tem que haver.
 Isto vocês observem com muita atenção
 Quem não obedece às ordens dos velhos
 A esta falta a amável varinha. (ERSTES LESEBUCH, s/d, p. 4.)⁹⁷.

⁹⁷ Tradução feita por Weiduschadt, (2007) em dissertação de mestrado, p. 220.

Disciplina e bom comportamento eram, assim, trabalhados em sala de aula e o uso da punição física justificada como necessária para aqueles que descumpriam as regras pré-estabelecidas. Logo, o texto vem ao encontro dos estudos de Rieth (2010) sobre as propostas educativas de Philippe Mélancthon⁹⁸ nos primórdios da Reforma Protestante. A proposta era uma educação moral e pedagógica estreitamente ligada com a religiosidade. Nesse sentido defendia a ideia de que a educação se dava em dois estágios

A educação abrange, em primeiro lugar, todas as medidas tomadas para moldar o comportamento exterior de crianças, adolescentes e jovens. Trata-se da disciplina externa. Estas medidas são: orientação, elogio, premiação, punição, treinamento [...]. Em segundo lugar a educação abrange a instrução e o ensino (RIETH, 2010, p. 53).

Os pioneiros da Reforma Protestante defendiam, segundo o autor supracitado, que a compreensão das coisas era indispensável para a formação de valores e posturas, e conseqüentemente a formação e a fé, fortaleciam-se por intermédio da educação. Uma vez que “a tarefa moral e pedagógica está no centro da ação educativa” (RIETH, 2010, p. 53). A propósito destas afirmações, a Figura 19 mostra como os discursos comportamentais, defendidos pelo Sínodo de Missouri, mantiveram-se fieis aos princípios da Reforma, cuja influência e valores eram propagados e atualizados continuamente por intermédio de suas produções didáticas.

Como o objetivo do Sínodo de Missouri era, segundo Weiduschat (2012), formar bons cristãos cumpridores dos seus deveres para com a igreja e a sociedade, o projeto educacional do sínodo não visava somente dar uma educação básica e formal, mas uma instrução que os diferenciasses tanto na questão comportamental quanto nos aspectos confessionais. A propósito destas afirmações é notório que algumas das representações das cartilhas *Schreiblesefibel* e *Erstes Lesebuch* trabalharam a questão comportamental, tanto de forma direta, com imagens direcionadas e objetivas (Figura 19), quanto por intermédio de parábolas, conforme é notado na figura abaixo representada.

⁹⁸ Philippe Mélancthon (1497-560), foi um importante colaborador de Lutero no movimento da reforma, entre os seus principais escritos está a “Confissão de Augsburgo” e tornou-se o principal líder do luteranismo na Alemanha após a morte de Lutero, lançou as bases para a educação protestante e ficou conhecido como o educador da Alemanha. Mais informações ver: Blank (2017).



Figura 20 - O gatinho teimoso
Fonte: *Schreiblesefibel*, p. 55

A ilustração da mãe gata e seus três gatinhos contempla uma representação de cunho comportamental, entre as várias que são trabalhadas nas duas cartilhas escolares supracitadas. A imagem representa a mãe gata que está carregando um dos filhotes enquanto os outros dois caminham. Tem-se assim uma representação ilustrativa de cunho comportamental que trabalha comportamentos como a preguiça e a teimosia, visto que o discurso escrito que segue a ilustração reafirma o que a imagem tenciona.

Para Joly (2006) toda a imagem tem significados e significações, assim, é preciso perceber as ideias que se exprimem por trás daquela representação, desta maneira a Figura 20 busca mostrar o quanto certas atitudes comportamentais podem interferir no convívio social e familiar. Uma vez que o texto que acompanha a ilustração enfatiza que “os gatinhos bem-comportados já caminham sozinhos, o teimoso quer ser carregado⁹⁹”. Assim, a cartilha usa parábolas envolvendo animais, nas quais, de modo figurativo, tencionam representações de obediência aos pais e que o contrário, além de ser errado, é vergonhoso e prejudica a convivência em família.

A esse respeito Adolfin K. Neitzke (2016) enfatiza que o professor se apoiava em histórias de parábolas para instruir as crianças nas regras de boa convivência em sociedade. Nesse sentido, as narrativas revelam que as atividades didáticas reforçavam o reconhecimento da autoridade dos pais e superiores, além de reforçarem virtudes cristãs, preceitos de retidão no agir, cujas representações

⁹⁹ Trecho do texto “*das störrisch Kätzchen*” (o gatinho teimoso), retirado da cartilha *Schreiblesefibel*, p. 55 Tradução do autor.

buscavam mostrar modelos de austeridade, bons costumes, além de atentar também para as mazelas cotidianas.

São assim representações estratégicas que trabalham tanto a questão moral, quanto a didática, como é o caso da ilustração da Figura 21 que se trata de um texto que tem como protagonistas um corvo ingênuo e uma raposa astuta.



Figura 21 – a Raposa e o Corvo
Fonte: *Erstes Lesebuch*, p 59

A ilustração da Figura 21 mostra um diálogo entre o corvo e a raposa, porém, observa-se que houve um cuidado em criar um cenário sombrio com um céu escuro com pouca vegetação e árvores secas ou sem folhas. Ou seja, a representação reflete a maldade que existe no mundo e que corrompe o que existe a sua volta.

Ao analisar o texto que acompanha a representação, fica visível que se trata de uma fábula que conduz à reflexão de uma metáfora educativa. Na história o corvo sentou-se no galho de uma árvore para comer um queijo e é abordado por uma raposa mal-intencionada. “Corvo! Em toda a minha vida eu não vi um pássaro tão agradável, de penas e formas tão belas, você deve cantar muito bem! Você deveria ser coroado rei sobre todos os pássaros”¹⁰⁰. Na historinha, deslumbrado com o elogio o corvo resolveu cantar para a raposa a sua linda música, mas para isso teve que largar o seu pedaço de queijo e a raposa rapidamente o pegou e riu dizendo “corvo tolo”. Com isso, pode-se inferir que as representações ilustrativas e textuais das cartilhas escolares do Sínodo de Missouri eram pensadas e elaboradas para serem usadas tanto no ensino da leitura, bem como uma oportunidade de trabalhar a formação ética e moral da criança.

¹⁰⁰ Página 59 da cartilha de leituras *Erstes Lesebuch* s/d. (Tradução do autor)

A ideia que se exprime por trás da pequena parábola é mostrar para a criança sobre os riscos que ela corre ao se relacionar com estranhos. A motivação da representação é conscientizar as crianças de que não é recomendável conversar com pessoas estranhas, por mais gentis ou amigáveis que elas pareçam, pois, estas podem vir a fazer mal a elas. Assim, por mais deslumbradas e atraídas que elas se sentissem por esses desconhecidos, deveriam desconfiar de suas intencionalidades. A representação contribuía, assim para a produção de teias de significados proveniente do cruzamento entre o escrito, o visual e o oral, (MUNIZ, 2010), que buscavam moldar o comportamento da criança, mostrando parâmetros e referenciais de como viver em sociedade.

Nesse sentido é possível observar, nas narrativas dos sujeitos, as práticas, as dinâmicas e os diferentes modos de usos das cartilhas. As lembranças convergem para hábitos de leituras de cunho interpretativo e reflexivo. Segundo Ilma B. Reichow (2018) o professor tinha o hábito de trabalhar uma leitura representativa, vinculando texto, ilustração e práticas do dia a dia. Na mesma perspectiva Leopoldina S. Albrecht (2018) ressalta que as figuras, modo como se refere as ilustrações eram autoexplicativas “elas mostravam o que o texto dizia, a história estava relacionada à figura”. Sendo assim, suas lembranças estão relacionadas à representatividade da ilustração no processo de ensino e aprendizagem nas escolas sinodais.

Cabe observar que as cartilhas *Schreiblesefibel* e *Erstes Lesebuch*, ambas da editora Concórdia, destacam-se por apresentarem uma grande quantidade de ilustrações enfatizando a questão comportamental e religiosa. Já nas cartilhas produzidas pela editora Rotermund tais manifestações são mais sucintas. Provavelmente o fato do Sínodo Rio-Grandense se colocar como representante de todos os alemães influenciou a produção de cartilhas convergentes com a proposta ecumênica do sínodo. Com isso as representações doutrinárias receberam uma roupagem evangelizadora e coesa com os anseios das comunidades. Conseqüentemente, as atividades relacionadas com a questão religiosa restringiram-se às recomendações para a prática da vida religiosa e para algumas orações, conforme segue a Figura 22, que é também a atividade religiosa de maior representatividade na *Fibel*.

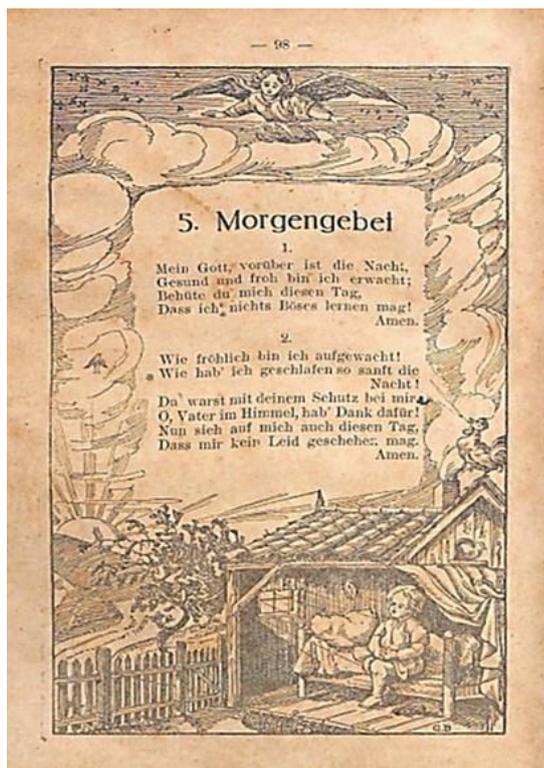


Figura 22 – Oração da manhã
Fonte: Fíbel, p. 98

No que concerne a simbologia religiosa a Figura 22 traz a representação da imagem de um anjo envolto por nuvens e uma pessoa que se subentende estar em seu quarto, sentada sobre a cama, com as mãos postas em forma de oração. Além disso, há ainda a imagem de um galo cantando e um sol raiando atrás da vegetação, o que dá a entender que se trata de uma oração matutina.

A representação do conjunto ilustrativo serve de margem para duas pequenas orações de agradecimento pela noite de sono e por pedido de proteção durante o dia, conforme segue:

Meu Deus, a noite passou.
 Saudável e feliz eu acordei;
 Proteja-me neste dia.
 Que eu não aprenda nada de mal!
 Amém.
 Quão feliz eu acordei!
 Como eu dormi tão sossegado(a) a noite!
 Você estava comigo com sua proteção
 Ó Pai Celestial, obrigado(a) por isso!
 Agora olhe para mim neste dia,
 Que nenhum sofrimento me aconteça
 Amém (FIBEL, 1927, p. 98)¹⁰¹

¹⁰¹ Tradução do autor em conjunto com a prof^a. Gisleia Simone Devantir Blank.

Esta é também a única atividade na cartilha *Fibel* em que toda a ilustração está direcionada à questão religiosa. Semelhantemente ao que ocorre nas cartilhas *Schreiblesefibel* e *Erstes Lesebuch*, onde as questões religiosas são trabalhadas individualmente e com maior ênfase. Já nas cartilhas *Mein Rechenbuch* e *Fibel* é notório que ocorre uma mudança no emprego destas representações, elas passam a ser abordadas dentro de um contexto que reúne elementos étnicos, sociais, morais e religiosos em uma única representação. Como é apresentado na Figura 23¹⁰² por intermédio de uma ilustração da cartilha *Fibel*.

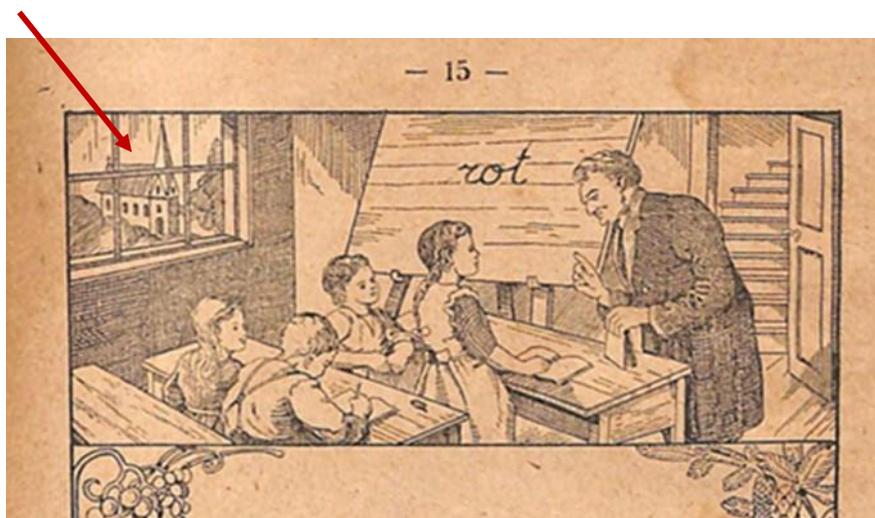


Figura 23 - A Igreja e a Escola
Fonte: *Fibel*, p. 15.

Na representação se visualiza uma sala de aula e uma igreja vista pela janela da escola. É perceptível que a ilustração apresenta elementos religiosos e também comportamentais, visto que ela mostra o professor tomando a lição de uma menina que está posta de pé, enquanto o restante da classe permanece sentado. Logo, pode-se inferir que a ilustração buscava mostrar certos padrões de comportamentos que deveriam ser observados em sala de aula, como por exemplo, colocar-se de pé quando o professor tomava a lição ou lhes dirigia a palavra, fato que ganha respaldo nas memórias dos entrevistados.

A respeito dessa representação os entrevistados ressaltaram que jamais uma criança se dirigia ao professor sem se colocar de pé, isso era uma das primeiras coisas

¹⁰² Os títulos utilizados nas figuras 23, 24, 25 e 26 foram criados para chamar a atenção a presença da igreja por meio das imagens optou-se por assinalá-las pelas flechas para a fim de chamar a atenção para a representação da igreja no contexto da ilustração.

que se aprendia em sala de aula, tratava-se de um ato de reconhecimento da superioridade do professor. Assim Herta M. Tessmann (2018) recorda que o professor não permitia realizar a leitura sentado, “você tinha que ficar de pé era questão de respeito”. Segundo a referida narradora, a leitura era uma prática quase diária e que não se tratava de um simples ato de ler um texto, sendo que havia todo um ritual de preparo para a leitura “[...] tu tinhas que levantar ficar de pé pegar a cartilha na mão e ler com a postura ereta.” Esta prática era necessária, segundo Martim V. Wille (2018), “para o professor saber se a criança realmente estava aprendendo” e era também onde ele podia trabalhar a projeção do corpo para a leitura. Corroborando essas ideias aos estudos de Bittencourt (2008), ao afirmar que o livro escolar funcionava também como uma espécie de prótese do esquema corporal utilizado para trabalhar as posturas dos alunos.

Nota-se que a leitura em sala de aula era também o momento onde o professor trabalhava expressões corporais e comportamentais. Ilsa K. Neunfeldt (2018) lembra que o momento da leitura era muito importante, porque era preciso acompanhar a leitura do colega para estar atento nessa prática que os alunos liam em sequência. Em suas memórias, ela recorda que “[...] cada um tinha a sua cartilha de leitura, aí um a um, iam lendo para o professor, agora tu! agora tu! Apontava com a varinha dele e circulava entre os bancos”. E de maneira semelhante, ela afirma que no momento de sua leitura era necessário se postar de pé e ler pausadamente, respeitando a pontuação e com uma boa entonação de voz.

A representação da Figura 23 evidencia, assim, que vários elementos corporais eram trabalhados em sala de aula, como corrigir a postura, a entonação da voz e o respeito para com o superior.

Conforme a Figura 23 as referências religiosas presentes nas cartilhas da editora Rotermond estão representadas num contexto de ilustrações, que envolvem outras atividades relacionadas, como trabalho, lazer e estudo. Em momento algum elas aparecem separadas ou com um texto fazendo referência unicamente a questão religiosa. É perceptível que as ilustrações da cartilha *Fibel* contemplam um contexto maior que é importante ser considerado, pois segundo Paiva (2004) é vital caracterizar o material iconográfico para observar as funções sociais operadas através dele. É preciso reconhecer a mensagem que se busca transmitir e legitimar.

É sabido, em Dreher (1984), que o Sínodo Rio-Grandense tinha um espírito mais agregador e evangelizador. Com base nas observações do autor, é notório que

há uma mudança no conceito de trabalho das cartilhas da editora Rotermund em relação as cartilhas da editora Concórdia. E esta diferenciação pode ser observada a partir das ilustrações, que buscam integralizar aspectos religiosos, sociais e culturais, bem como as relações de trabalho, usando, para isso, elementos que faziam parte do cotidiano dessas comunidades. Conforme podemos observar nas Figuras 24 e 25 que representam tais afirmativas.



Figura 24 – O Relojeiro e a Igreja
Fonte: *Fibel*, p. 78



Figura 25 – O caminho para a Igreja
Fonte: *Fibel*, p. 37

Conforme exposto características étnico-culturais podem ser observadas nas Figuras 24 e 25. Isso se deve ao fato de o sínodo fomentar a etnicidade alemã para disseminar os princípios cristãos. O que o levou a promover uma alfabetização cultural a partir do meio, num sentido de integrar todos os alemães que se reconheciam cristãos de base evangélica. Isto fez com que ponderassem manifestações confessionais em seu material didático. Porém a questão religiosa não era menos valorizada em suas cartilhas, visto que a igreja, com todo o seu aparato simbólico, como a torre e a cruz entre outros elementos, está representada tanto junto ao contexto de trabalho, quanto no ambiente escolar, o que evidencia a importância dada à religiosidade.

É perceptível que a imagem da igreja nas cartilhas produzidas pela editora Rotermund encontra-se em perfeita harmonia com o restante da ilustração. A ilustração da Figura 26, onde tem-se uma atividade de cálculo visual¹⁰³ que integra a cartilha *Mein Rechenbuch*, mostra-se esclarecedora nesse sentido.

¹⁰³ Trata-se de uma atividade de contagem dos elementos representado *Was man hier alles zählen kann* (O que a gente tudo pode contar aqui) tradução do autor.



Figura 26 - A Igreja na colina
Fonte: *Mein Rechenbuch*, p.1

Não é possível afirmar que é dispensado ao elemento religioso uma ênfase maior em relação ao restante do conteúdo, mas a sua presença é reconhecida como necessária. A igreja está sempre representada estrategicamente no campo de visão dos personagens que integram o contexto da ilustração. Ela representa, assim, a presença da religiosidade e a crença nesse ser superior que é Deus, como mentor e provedor de todas as coisas.

Embora não haja textos verbais com conteúdo religioso, ou imagens dando ênfase à questão confessional, como se pode observar nas cartilhas do Sínodo de Missouri, a representação visual das cartilhas do Sínodo Rio-Grandense, enquanto dispositivo de leitura, apresenta uma mensagem teológica, ou seja, a igreja representa a presença constante de Deus independente do lugar em que ela esteja.

A presença do elemento religioso e secular representados em um mesmo contexto é constante tanto na cartilha *Mein Rechenbuch*, como na *Fibel*. Nesse sentido, o sínodo manteve os princípios educacionais¹⁰⁴ apregoados por Martinho

¹⁰⁴ Martinho Lutero, defendia uma educação secular e religiosa a todas as pessoas, para que homem tivesse autonomia e formação para interpretar o evangelho e formar seus próprios conceitos sobre igreja, religiosidade e sociedade. Ver: Lutero (2011) Obras Seleccionadas - Ética: fundamentos; oração, sexualidade, educação e economia v. 5.

Lutero, de oferecer a criança uma educação voltada aos conhecimentos básicos de leitura e de conhecimento do mundo para a inserção social, preparando-a para viver em sociedade.

As ilustrações representam uma adaptação do ensino de base religiosa e secular propostas por Lutero durante o movimento reformista, mais as crenças, os valores e a ideologia defendidos pelo Sínodo Rio-Grandense. Com isso, é possível inferir que as ilustrações recaem sobre as tradições comunitárias, adequando-as à realidade local e regional em consonância com um projeto comunitário. Estava, assim, organizada de forma que as crianças pudessem aprender o essencial para o “bom entrosamento na vida das comunidades rurais, tanto sobre aspecto religioso e social, quanto do trabalho” (KREUTZ, 1994, p. 9). E a igreja é representada como a ponte que liga o homem a esse ser superior e ao mesmo tempo legitima o discurso evangelizador do sínodo.

Como era intencionalidade do sínodo agregar alemães em torno de um ideal comum, não caberia a ele enfatizar uma confessionalidade luterana ortodoxa, mas sim uma base religiosa evangélica. Assim, a ilustração da igreja fundamentava a identidade religiosa dessa instituição, porém deixava ao professor a liberdade do direcionamento que se iria dar a esse símbolo.

Dado o exposto, é possível inferir que as diferentes abordagens de representações visuais nas cartilhas, apontam que o uso dos elementos comportamentais e religiosos segue a metodologia de ensino apregoada aos princípios defendidos por cada um dos sínodos. É perceptível que as memórias ressaltaram as atividades de cunho religioso e comportamental, além de considerarem significativas o uso das ilustrações das cartilhas no processo de construção do conhecimento.

Assim, depois de dissertar sobre o uso das representações religiosas e morais, buscar-se-á no subcapítulo a seguir trazer alguns elementos que demonstram as relações sociais propostas nas cartilhas em questão.

4.3 – Proposta social: relações de trabalho

Partindo do pressuposto de que os processos educativos em diferentes épocas, espaços e culturas, carregam a herança de valores e ideais de determinada sociedade

e promovem a construção de sua identidade, considera-se, também, que para os reformadores da igreja a educação era vista como “necessária para promover a harmonia no interior da pessoa e na sociedade” (RIETH, 2010, p. 54), entende-se que as cartilhas são importantes fontes para perceber as relações do trabalho que buscavam representar. Cabe ressaltar que as cartilhas que fazem parte da presente pesquisa apresentam uma grande quantidade de representações ilustrativas e textuais envolvendo questões sociais, no que tange as relações de trabalho.

Neste aspecto as representações, enquanto expressão, potencializavam o entendimento e, conseqüentemente, ajudavam a produzir projeções mentais do tipo de cidadão que se objetivava formar. Logo, as ilustrações facilitaram a compreensão sobre como algumas representações eram selecionadas com o intuito de construir uma memória coletiva das narrativas consideradas importantes de serem cristalizadas, no sentido de afirmar as relações de trabalho e de sociabilidade em que se buscava construir. Além disso, para Halbwachs (2003), os pontos de contato em comum são importantes para que as “[...] lembranças que nos fazem recordar venha a ser constituídas sobre uma base comum” (p. 39). A ilustração, pode ter servido, assim, como suportes para criar uma combinação de diferentes memórias em torno de uma representação comum.

Ademais, cabe ressaltar que rastrear as mentalidades de cada povo, as manifestações, os hábitos, rotinas, seus costumes, crenças, religiões, relacionamento familiar, manifestações artísticas, trata-se de um exercício de relativização (RODRIGUES, 1998). Concerne, portanto, no esforço de compreender a significação dos comportamentos, pensamentos e sentimentos do ser humano em sua diversidade cultural. Lembrando que para Rodrigues (1989) o homem é produto e ao mesmo tempo produtor dessas transformações. Pretende-se, assim, verificar como essas ilustrações estão relacionados com a identidade étnica e cultural, que é o resultado de uma bem-sucedida articulação entre o sujeito e o discurso (SILVA, 2014).

Pode-se observar que tais representações estão presentes em todas as cartilhas analisadas, porém são mais representativas nas cartilhas da editora Rotermond, sendo que existe nelas uma maior ênfase na reprodução visual. E é perceptível que essa abordagem visual tem uma função relevante, pois as suas ilustrações reproduzem uma representação da realidade paralela à existência dos indivíduos, que por meio desse material didático foram alfabetizados. Nessa perspectiva Joly (2006) chama a atenção para olhar uma imagem buscando perceber

para quem ela foi produzida, pois isso irá facilitar perceber as intencionalidades de sua produção. Além disso, os entrevistados ressaltaram que as aulas buscavam abranger a suas vivências diárias e as cartilhas ensinavam o que era preciso saber para viver em uma comunidade rural.

É perceptível que na cartilha *Fibel* há uma acentuada representação de práticas vinculadas ao trabalho, contemplando 28 ilustrações acrescidas de outras tantas representações textuais, tornando-se visível o envolvimento de alguma atividade de trabalho distinta e salientando o que considerava ser atividade masculina e atividade feminina. É possível inferir que as ilustrações carregam consigo uma intenção autoral que pode ir além do simples auxílio na aprendizagem. Para Belmiro (2008) as imagens em livros didáticos são carregadas de histórias, sentimentos e ideologias e possuem um cunho social de direcionar o olhar da criança para certos aspectos da vida em sociedade. Nesse sentido Louro (1994) afirma que é nos símbolos culturalmente invocados e expressos no processo de ensino e aprendizagem que se exerce a construção dos sujeitos.

Conforme apontado, anteriormente, o conteúdo da cartilha *Fibel* é organizado de modo a contemplar a realidade do aluno. Seu conteúdo ilustrativo apresenta situações envolvendo atividades e hábitos comuns ao universo do aluno. E, entre essas representações, é notável a construção de uma diferenciação das situações de trabalho entre o público feminino e o masculino, em meio às atividades cotidianas. Conforme é apresentado nas Figuras 27 e 28 onde o menino é representado auxiliando o pai e a menina cuidando do jardim ao lado da mãe.

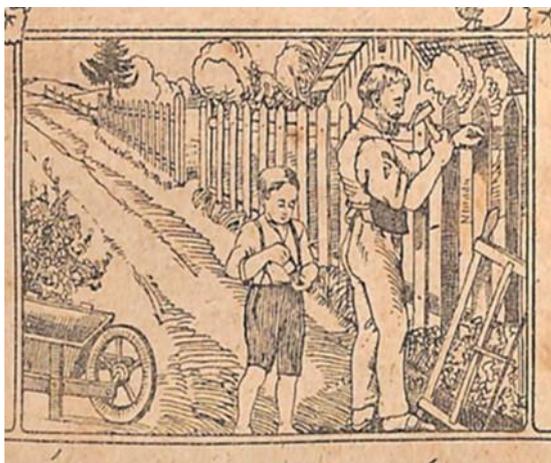


Figura 27- O menino ajudando o pai
Fonte: *Fibel* p. 4

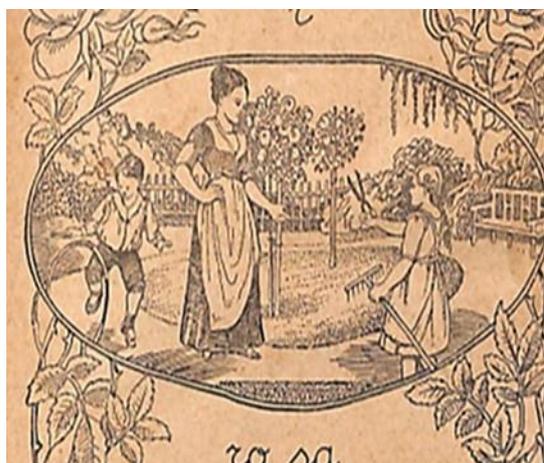


Figura 28 - A menina ajudando a mãe
Fonte: *Fibel*. p. 21

É notável que as duas imagens acima representadas fazem menção a atividades relacionadas ao mundo do trabalho. Na Figura 27 percebe-se a representação de um menino auxiliando o pai em atividades do campo, socialmente tidas como práticas correspondentes ao universo masculino, onde o menino é representado segurando os pregos enquanto o pai conserta a cerca. Por outro lado, na Figura 28 a menina é representada ajudando a mãe nos afazeres domésticos, como cuidar do jardim, prática onde a menina é representada com um ancinho em uma mão e com a outra ela está alcançando uma tesoura para a sua mãe, enquanto o menino é representado correndo pelo jardim. Assim, entende-se que tais imagens reflitam estruturas e modos de organização familiares, pois Louro (1994) afirma que homens e mulheres se constroem num processo de relação de práticas sociais e familiares.

Já segundo, as afirmativas de Nunes (2010), não é possível imaginar a ação e as influências das imagens sem o auxílio de um contexto empírico mais ou menos conhecido onde elas possam ser observadas e reelaboradas. Ideia que vem ao encontro dos escritos de Joly (2006) quando diz que a imagem nunca é aleatória, ela sempre tem uma razão de ser e que geralmente está ancorada ao seu contexto de produção. Portanto, ela tem muito a dizer sobre a sociedade que a produziu.

Pode-se inferir ainda que as representações das Figuras, 27 e 28 trazem uma antecipação de situações do cotidiano da vida adulta, fato que é notório em diferentes situações de trabalho representadas no decurso da cartilha *Fibel*. Logo, a criança passa a se perceber dentro de um universo de trabalho com atividades tidas neste contexto social e cultural como “masculinas e femininas”. Acrescenta-se a tais argumentos as ponderações de Gramsci (1991) ao afirmar que a consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais das pessoas que as cercam.

Como o público alvo das cartilhas sinodais eram as comunidades rurais teuto-brasileiras, é perceptível que as representações de trabalho nas cartilhas, com maior ênfase às produzidas pela editora Rotermond, são direcionadas a atividades rurais, domésticas e alguns ofícios como professor e comerciante. Constatações que são reforçadas por Kreutz (1994) ao afirmar que o conteúdo das cartilhas predominava pedagogicamente o método da Realia¹⁰⁵, ou seja, o ensino a partir da realidade do

¹⁰⁵ O realismo pedagógico apresentou um ensino prático, útil e voltado para a realidade, mantendo a atenção concentrada na observação do meio no caso da realidade das escolas rurais teutas:

aluno, corroborando a Buss (2005) ao observar que o currículo das escolas do Sínodo Rio-Grandense era elaborado em função das necessidades da sociedade¹⁰⁶, o que refletia também na produção e circulação de cartilhas específicas para o contexto rural e urbano. Entretanto, tratava-se de um ensino a partir do espaço de vivência das crianças. Logo, as Figuras 29 e 30 vêm a corroborar com tais afirmativas, sendo que são representações do início do século XX e reproduzem o cotidiano das comunidades rurais teuto-brasileiras.

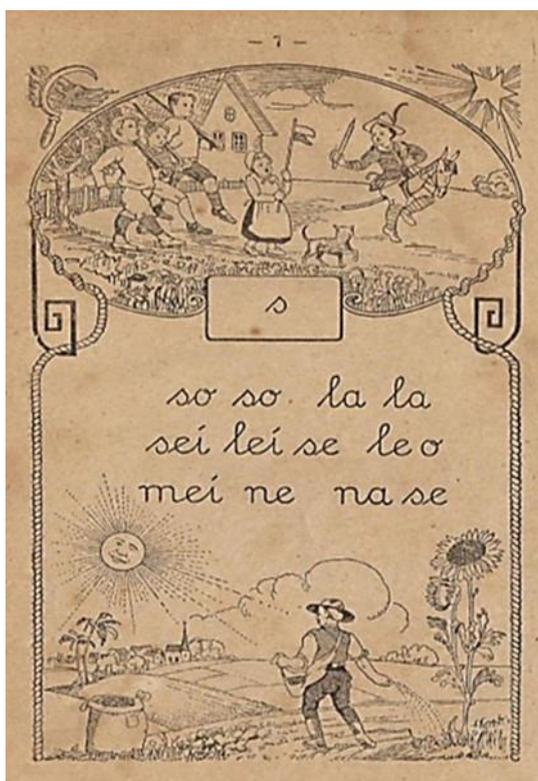


Figura 29 - O homem no trabalho do campo
Fonte: *Fibel*, p.7



Figura 30 - A mulher no trabalho doméstico
Fonte: *Fibel*, p.13

Por intermédio da representação de atividades específicas, a cartilha tende a mostrar condutas distintas na relação com o trabalho masculino e feminino. Na Figura 29 se destacam atividades atribuídas ao gênero masculino. Na parte inferior da ilustração encontra-se um homem espalhando sementes na lavoura. Ao passo que na

instrumentos do trabalho rural, retrato da vida doméstica e mercado local. Para saber mais sobre ver: Hoff e Cardoso (2006).

¹⁰⁶ Segundo Buss (2005, p. 51) o currículo das escolas do Sínodo Rio-Grandense não era uniforme: “na zona rural, o objetivo principal da escola era o de ensinar o jovem a ler, escrever, fazer contas e dar-lhe um bom fundamento na doutrina crista. Já nas vilas e cidades, a aspiração escolar era maior. Os currículos apresentavam, de forma complementar, Geografia, História, Ciências e sobretudo, Escrituração Mercantil. Esta técnica comercial era matéria importante para os teuto-brasileiros que ocupavam lugar de destaque no comércio e na indústria do Rio Grande do Sul e Santa Catarina”.

parte superior da ilustração é possível observar crianças brincando de desfile cívico, onde os meninos marcham com suas armas de brinquedo, outro anda a cavalo com sua espada erguida e a menina traz a bandeira.

Fica visível que há uma intencionalidade em mostrar que existem certas atividades socialmente pensadas e articuladas de modo a parecer como destinadas ao sexo masculino, como, por exemplo, as que envolvem certa periculosidade ou uso da força física e do trabalho no campo. Enquanto que para as mulheres fica relegado o recato da apresentação (Figura 29) ou da vida doméstica, como mostra a Figura 30. Nesse sentido Louro (1994) destaca que é através das manifestações físicas e corporais que se expressam as estruturas sociais. Essas representações são construídas e firmadas por uma série de atividades elencadas ao cotidiano com objetivo de legitimar organizações sociais culturalmente construídas.

Outrossim, Scott (1995) entende essas relações como símbolos culturalmente invocados e normativos sobre os papéis socialmente aceitos e recomendados para cada gênero em determinada sociedade. Pode-se constatar, assim, que na Figura 30 toda a ilustração enfatiza atividades atribuídas pelo grupo social leitor da cartilha ao gênero feminino, lembrando Eco (2004) que diz que o autor antes de produzir sua obra observa o seu público leitor. Para reforçar essa ideia, observa-se que na parte superior da imagem, tem-se a representação de uma senhora que acaba de ordenhar a vaca, enquanto a criança do sexo feminino a observa, sendo que era também atividade da mulher cuidar dos filhos. Na parte inferior encontra-se a representação de uma mulher estendendo roupas no varal, enquanto ao fundo distante no horizonte aparece um homem andando de carroça, reforçando que a atividade externa é atribuída a gênero masculino.

O que mais chama a atenção na cartilha *Fibel* é a maneira como as representações visuais evidenciam a reprodução das divisões sociais de gênero no espaço familiar. Conforme indicado pela Figura 31 onde o homem está descansando enquanto a mulher está banhando a criança.



Figura 31 - A mulher banhando a criança e o homem descansando
Fonte: *Fibel*, p.8

O fragmento da ilustração reproduz um espaço familiar, com pai, mãe e filho. A esse respeito Joly (2006) afirma que, culturalmente, a linguagem visual exerce na sociedade uma função figurativa de naturalizar determinadas realidades. Para a autora, “as unidades que nela detectamos são “unidades culturais” determinadas pelo hábito que temos de detectá-las no próprio mundo” (JOLY, 2006, p. 73). Compreende-se, assim, que a representação social familiar acima reproduzida expressa uma construção social delimitada por fatores entendidos em determinadas sociedades como atividades adequadas a cada sexo, podendo ainda ser compreendida como uma maneira de naturalizar certos comportamentos sociais.

A esse respeito, cabe observar que a maioria das memórias convergem para a existência de uma vida rural, em que a mulher atuava auxiliando o marido nas atividades da lavoura. Por outro lado, é perceptível que existiam atividades que eram de competência masculina, como serviços de carpintaria, arar a terra, comercializar os produtos, abastecer a casa de mantimentos. A mulher aparece nos relatos como a responsável pelo espaço doméstico, como aquela que zela pela educação e higiene dos filhos, pela organização e funcionamento da casa. Com raras exceções, na maioria das memórias é a mãe ou a irmã que aparecem como sendo as que auxiliaram nas tarefas escolares, pois “o pai trabalhava incansavelmente na roça e a noite estava cansado” (LEOPOLDINA S. ALBRECHT, 2018).

Desta maneira Salamoni (1996), em suas pesquisas junto às comunidades pomeranas na região meridional do Rio Grande do Sul, infere que existia uma divisão dos papéis sociais que eram naturalmente construídos:

[...] aos homens cabia a responsabilidade da manutenção econômica da família, mas com participação efetiva da mulher nas ações e decisões. Os encargos femininos não se restringiam às tarefas domésticas como era habitual àquela época. As mulheres estavam atribuídas os afazeres domésticos, o cuidado com a educação dos filhos e o trabalho na roça junto com o marido. Assim quando chegava da lavoura o homem descansava, e a mulher seguia sua jornada de labuta, preparando a comida, cuidando dos filhos. [...], cabia também à mulher o cuidado do jardim da horta, assim como o trato dos animais, a ordenha a capina a costura a limpeza da casa entre outros afazeres (SALAMONI, 1996, p. 59).

Cabe destacar que existiam dois papéis bem definidos e reproduzidos nas comunidades teuto-brasileiras. Cabia ao homem à responsabilidade econômica de trabalhar e garantir o alimento da família, assumindo também a liderança nas relações e negociações externas. Já o trabalho da mulher estava vinculado aos espaços da casa e dos seus arredores como, por exemplo: cuidar da jardinagem, hortas, árvores frutíferas, além de cuidar dos animais e dos filhos entre outras atividades sempre muito próximas a casa. Mostra-se assim a importância significativa da mulher no contexto de trabalho doméstico.



Figura 32 - O caixeiro viajante
Fonte: Mein Rechenbuch, p. 3

A Figura 32 é uma ilustração que se encontra na cartilha matemática *Mein Rechenbuch*, onde homens e mulheres também estão representados em atividades distintas. Apesar de estarem em menor quantidade e serem mais singelas, é possível observar que as representações de trabalho na cartilha *Mein Rechenbuch*, assim como na *Fibel* tendem a representar a mulher vinculada ao espaço doméstico e o homem as atividades do campo e do comércio como mostra a ilustração.

A Figura 32 dá a entender que o homem representado na ilustração se trata de um caixeiro viajante, visto que o seu carro de bois possui uma cobertura, mostrando que existe algum tipo de mercadoria protegida embaixo da lona, tem-se ainda na parte inferior da ilustração itens industrializados como fósforos, talheres, relógio, dado e cartas postais. Além disso, a representação mostra que o homem está gesticulando enquanto a mulher o observa, o que dá a entender que está acontecendo um diálogo entre os dois. Porém é notório, conforme o contexto da ilustração, que a mulher está no espaço doméstico conforme já referenciado em Salamoni (1996) o cuidado é a ela atribuído. Já o homem independente de sua atividade está representado e uma atividade externa.

Pela observação dos aspectos analisados, tanto a *Fibel* como a *Mein Rechenbuch* podem ter sido elementos eficazes na transmissão cultural, de certos comportamentos em relação à divisão do trabalho, no qual as ilustrações foram usadas num sentido de afirmar as relações sociais de trabalho nas comunidades teuto-brasileiras. Louro (1997) considera o currículo de uma escola ou a seleção dos conhecimentos a serem transmitidos como sendo reveladores das divisões sociais e de legitimação de alguns grupos em detrimento de outros. Visto que muitas vezes as diferenças sociais entre os sujeitos são acentuadas e justificadas pelo que é ensinado em sala de aula, especialmente, pelos materiais didáticos veiculados.

Não se quer aqui afirmar que a escola orientava a divisão das atividades de trabalho entre tarefas específicas para cada gênero. Apesar de algumas memórias apontarem também esses aspectos, como é o caso de Adolfin K. Neitzke (2016) e Ilsa K. Neunfeldt (2018), ambas recordam que eventualmente tinham aulas de artesanato e prendas domésticas onde “[...] as meninas aprendiam a pintar, fazer tricô, bordado, etc. e os meninos a fazer serviços de carpintaria, cestos de cipó e de palha de milho (Ilsa K. Neunfeldt, 2018). Corroborando tais afirmativas, Otto Schellin (2016) afirma que existiam também atividades recreativas, específicas para meninos e meninas, organizadas pelo professor. Estas memórias condizem, assim com as

afirmativas de Kolling (2000) sobre o contexto educacional pomerano tutelado pelas escolas sinodais em meados do século XX, o autor afirma que algumas escolas promoviam atividades diferenciadas para meninos e meninas.

Apesar disso, entende-se que as representações das atividades de trabalho nas cartilhas, provavelmente, tratava-se de um comportamento social da sociedade para qual as mesmas eram destinadas, pois ao considerar as afirmativas de Kreutz (1994) o material didático produzido pela editora Rotermond buscava representar o cotidiano das comunidades rurais teuto-brasileiras. Logo, a representação visual atua simbolicamente classificando as relações sociais estabelecidas, pois conforme Woodward (2014) a cultura molda a identidade a partir das condições sociais e materiais oferecidas. Desta maneira a criança naturalizava certos comportamentos e os reproduzia no interior da estrutura social estabelecida.

Portanto é perceptível que as relações sociais do trabalho decorrem de um processo de construção, socialização e educação, que se constituem conforme os variados modelos de sociedade, que também apresentam diferentes conceitos de gênero. E diversas formas de constituição de trabalho socialmente construídos num processo de resistência e acomodação, acentuando, nesse caso, também as divisões regionais.

Após essa breve análise sobre as possíveis influências dos materiais didáticos na organização social do trabalho, pois o modo com que estão organizadas reflete muito a sociedade a qual eram destinadas. Objetiva-se, a seguir, trazer alguns apontamentos sobre a relação dos discursos ilustrativos das cartilhas com o contexto social ao qual eram destinadas, principalmente a representação do espaço rural, social e geográfico do Rio Grande do Sul nas cartilhas da editora Rotermond.

4.4- Relações imagem e contexto

A partir do exposto ao longo desse trabalho, observa-se que as imagens eram bastante exploradas nos materiais didáticos das duas editoras. Com destaque especial para as cartilhas, onde a linguagem visual se apresenta como um importante auxiliar na problematização e contextualização da temática trabalhada em sala de aula, bem como tem um grande poder de convencimento e de reconhecimento do espaço social e geográfico. É por esse viés de reconhecimento que Belmiro (2008)

ênfata que, no período inicial da alfabetização o uso da imagem é relevante, sendo que ela age sobre a imaginação da criança, preenchendo espaços vazios a partir de representações conhecidas, tornando-se, assim, uma ponte entre a escrita e a leitura.

Dessa maneira, enfatizando aqui a percepção da relação da imagem, com o contexto social para o qual as cartilhas eram destinadas, que são alguns apontamentos já abordados em pesquisas anteriores¹⁰⁷, os quais se pretende dar maior ênfase nessa pesquisa. Pretende-se aqui, trazer algumas representações visuais para corroborar com tais afirmativas e ainda fazer algumas ponderações sobre a ênfase no espaço geográfico do Rio Grande do Sul nas cartilhas da editora Rotermund, sendo que o mesmo não é possível de ser afirmado em relação às cartilhas da editora Concórdia.

Conforme abordado vários dos autores supracitados, em seus estudos, se referem a um currículo adaptado à realidade do aluno. Outrossim é indiscutível que o espaço geográfico habitado pelos sujeitos para os quais as cartilhas eram destinadas está subentendido nos prefácios. Conforme segue a cartilha *Mein Rechenbuch* ao afirmar que suas atividades “levam em consideração, especialmente, a escola da colônia de uma classe e buscam abranger as suas tarefas (NAST; TOCHTROP, 1933, pf.). Já na *Fibel*, o espaço abrangido pela cartilha fica velado nas palavras do autor ao defender a necessidade de sua produção, ao afirmar que “nas remotas colônias em matas virgens pouco ou nada é ensinado [...] a juventude alemã-brasileira” (HEUER, 1927, pf.). As duas frases prefaciadas corroboram, assim com as afirmativas de que existia uma produção didática pensada especialmente para um contexto étnico, social e rural com objetivo de integrar esses sujeitos a esses espaços, por eles habitados.

De maneira semelhante as memórias dos sujeitos participantes encontram-se permeadas pelas representações do cotidiano nas cartilhas de leitura e cálculo. Segundo Herta M. Tessmann (2018) “era uma aula mais voltada para a colônia” então as cartilhas e suas ilustrações condiziam com o ambiente para a qual elas eram destinadas, “tinha paisagens, florestas, rios, animais domésticos, carroça, cavalo, vaca, animais selvagens, ferramentas e tantas outras” (MARTIM V. WILLE, 2018).

¹⁰⁷ Trabalho de conclusão de curso em licenciatura e história - UFPel (2017), intitulado: “Entre textos e imagens: o processo de ensino-aprendizagem em cartilhas alemãs produzidas para escolas sinodais”, onde buscou-se observar a linguagem visual das cartilhas *Schreiblesefibel*, editora Concórdia e *Fibel* da editora Rotermund, de modo a perceber a interação entre a imagem o texto e o público e alvo da cartilha. Neste trabalho, observou-se que a cartilha *Fibel* traz vários elementos que podem ser reconhecidos com representações feitas a partir da observação do bioma e da cultura do Rio Grande do Sul.

Afirmam, também, que todo esse arsenal de recursos visuais era usado pelo professor para problematizar o texto trabalhado em aula e que as mesmas possuíam grande relevância dentro da sociedade em que viviam, pois muitas das ilustrações “mostravam o que realmente era importante saber no lugar onde a gente morava” (EURICO WOLTER, 2016). Nesse sentido, é válido observar em Rambo (1996) que o objetivo principal das escolas comunitárias era “[...] educar a criança a fim de transformá-la, em primeiro lugar, num membro útil de sua comunidade e, em consequência, num cidadão bem integrado no todo da nacionalidade” (p. 34).

Desse modo, pode-se dizer que as editoras sinodais investiram na produção de material didático que contemplasse a integração religiosa, social e cultural, usando, para isso, elementos que faziam parte do cotidiano dessas comunidades. Promoviam, assim, concomitantemente ao ensino, uma identificação étnica comunitária. Tais elementos estavam reforçados principalmente nas representações ilustrativas das cartilhas da editora Rotermund, conforme segue a Figura 33.

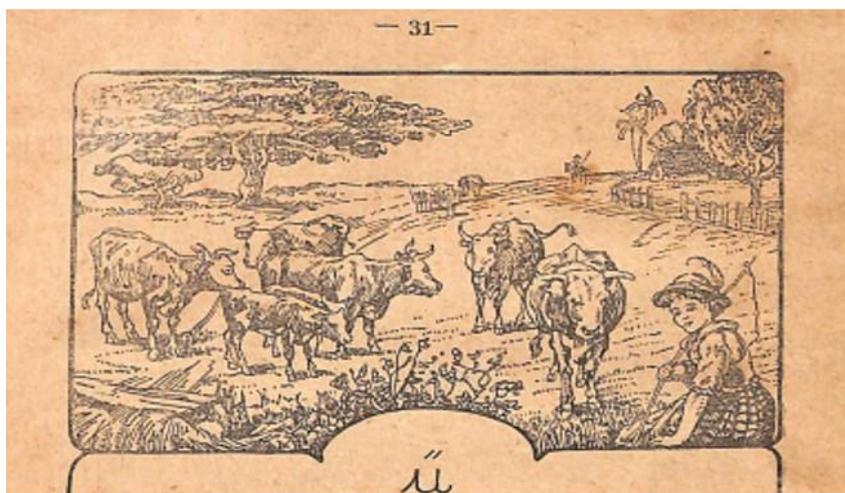


Figura 33 - A menina pastoreando o gado
Fonte: *Fibel*, p.31

A perspectiva da imagem indica uma representação de elementos do cotidiano das comunidades teuto-brasileiras da região Sul do Brasil. A ilustração traz uma representação com as características do bioma do Rio Grande do Sul. É perceptível que há uma valorização e um cuidado em representar elementos que integram o espaço geográfico do sul do país. Conforme pode ser observado nas memórias de Ilma K. Reichow (2016) ao afirmar que o currículo das escolas sinodais não abrangia aulas de geografia e história, o que se tinha era algumas noções básicas passadas

pelo professor, além de alguns textos e ilustrações da cartilha *Fibel* que descreviam o contexto brasileiro com ênfase no sul do país. A narradora realça, assim a intencionalidade da cartilha em dialogar com o espaço de vivência dos sujeitos para os quais era produzida.

Além de valorizar a paisagem do sul do Brasil, a Figura 33 reproduz uma atividade típica, desenvolvida nos campos sulinos, no início do século XX, que é pastorear o gado, mas é perceptível que foi tomado o cuidado de representar elementos ideológicos e culturais, que estão presentes nas vestimentas da menina que está ilustrada pastoreando o gado. Pode-se inferir assim, que a proposta da cartilha *Fibel* era trabalhar o regionalismo apresentando costumes, tradições e reproduzindo o espaço geográfico do contexto local, por intermédio de ilustrações que podiam ser facilmente reconhecidas pelas crianças. Porém, ao mesmo tempo se mantinham presentes características culturais germânicas. Em concordância com tal afirmativa a Figura 34 poderá oferecer mais argumentos que justifiquem os apontamentos acima expostos.



Figura 34 – O Encontro Cultural
Fonte: *Fibel*, p. 03

Está manifesto que a ilustração da Figura 34 reforça a ideia de que a *Fibel* buscava trabalhar por intermédio das representações ilustrativas uma relação étnica, cultural e social integrando cultura germânica e cultura regional. Todos os elementos representados na ilustração fazem menção à cultura regional, étnica e social do Rio Grande do Sul.

A ilustração representa a relação entre duas culturas distintas que coabitam o mesmo espaço, com isso pode-se observar conforme Barth (2001) que as interações

sociais não necessariamente levam ao desaparecimento de uma cultura por mais que o sujeito integre comportamentos, costumes, hábitos e outros elementos da cultura do outro, conforme mostra a representação, onde a figura do alemão está usando um pala, vestimenta tipicamente associada a cultura do Sul do Brasil. O que para Barth (2001) trata-se de uma adaptação ao espaço socializado, o que não reflete necessariamente na orientação cultural. Além disso, é visível que as ilustrações buscam ainda mostrar uma relação amigável entre diferentes culturas, conforme demonstra a próxima representação.



Figura 35 - O Gaúcho e o Alemão
Fonte: *Fibel*, p.62

É possível observar que, a imagem dá a entender certo diálogo entre o gaúcho devidamente pilchado, com o seu cavalo encilhado ao lado e o alemão também devidamente caracterizado com um traje típico, porém servindo um chimarrão que traz a ideia de que as culturas são passíveis de transformação, sendo que as imagens (Figura 34 e 35) representam também uma resignificação e uma incorporação de hábitos culturais por parte do alemão. É nesse sentido que Woodward (2014) afirma que a identidade é culturalmente construída pelas representações sobre o passado e as relações sociais nas quais se vive no momento.

Essa convivência étnica cultural enfatizada pela cartilha é passível de ser observada nas memórias de alguns narradores, ao afirmarem que essa interação cultural geralmente se dava por relações de trabalho, conforme observa Leopoldina S. Albrecht (2018) e Herta M. Tessmann (2018). Ambas recordavam que aprenderam a falar o português antes da nacionalização do ensino através da convivência com “brasileiros” que seus pais contratavam para auxiliar nas suas plantações. Então

segundo Herta M. Tessmann “[...] elas (ao se referir às amigas que faltavam português) nos ensinaram a falar o português em troca, a gente ensinava elas a falar em alemão”. Nesse sentido é interessante observar as trocas e as absorções de elementos culturais influenciados pela convivência com outros grupos. O que Barth (2001) vai chamar de sistema de interdependências dos grupos poliétnicos que implica a construção de adaptações e articulações que sejam válidas para que todos possam explorar um mesmo espaço sem necessariamente abrir mão de sua identidade étnica.

A Figura 35 traz ainda a representação da mulher alemã que está colhendo uvas, fruta bastante cultivada no sul do país, e também da casa construída em estilo “*enxaimel*” com paredes montadas com hastes de madeira interlaçadas e preenchidas com barro ou tijolo e telhado inclinado. Trata-se, segundo Weimer (2005), de uma adaptação do modo de construir germânico ao clima local, como o uso da base de pedra para sustentar a construção e evitar a umidade, conforme pode ser observado na Figura 34. Assim, a arquitetura das casas e a vestimenta da mulher e do senhor que está sentado reforçam as formas de construir e de vestir da cultura germânica.

Várias representações ilustrativas da *Fibel* propõem-se a mostrar manifestações culturais regionais, como suportes para o ensino, criando elementos socializadores para um ensino multicultural colocando em um mesmo espaço a herança cultural e o espaço social de vivência das comunidades alemãs e pomeranas. Conforme pode-se observar na Figura 36, onde o alemão está aprendendo as técnicas da montaria com o gaúcho, ambos tipicamente caracterizados por suas vestimentas.



Figura 36 - Aprendendo a montar
Fonte: *Fibel*, p. 33

As representações étnicas e regionais são fatores socialmente relevantes e propícios para diagnosticar a pertença. Para Barth (2001) a partir do momento que os sujeitos usam identidades étnicas para categorizar a si mesmo e outros, com o objetivo de interação, estão formando grupos étnicos no sentido organizacional por semelhanças e diferenças culturais. O autor aponta que o conteúdo cultural étnico nesse caso se dá de duas formas por sinais manifestos, como vestuário, língua moradia e estilo de vida e por orientação de valores, como padrões de moralidade e de reconhecimento de princípios igualitários considerados relevantes para aquela identidade. Logo, são categorias perceptíveis nas representações da *Fibel*.

Ao folhear a cartilha é possível observar que os hábitos culturais estão representados nos elementos humanos. Homens e mulheres estão representados com o recato e a simbologia das vestimentas germânicas ou com trajes regionais, com sujeitos pilchados e outras particularidades voltadas à cultura gaúcha como chimarrão, o rodeio, o jogo de bocha e o andar a cavalo.

Além disso o elemento regional também é perceptível na representação do relevo que oscila entre pequenas colinas e grandes planícies. A fauna regional está representada principalmente nos marrecos silvestres, além dos animais domésticos bois e ovelhas que, apesar de serem encontrados em outros lugares do país e do mundo, estão relacionados diretamente com a identidade rural do Rio Grande do Sul. Além desses elementos, tem-se também a representação de plantas que integra a flora do sul do Brasil, como figueiras, coqueiros, araucárias e flores, com destaque ao brinco de princesa (Figura 31), que é considerado hoje a flor símbolo do Rio Grande do Sul (ALBRECHT, 2017).

Todos os elementos supracitados integram o campo da representação visual da *Fibel*, porém o protagonismo do elemento rural não se limita somente a esta cartilha, sendo também o personagem principal da cartilha de cálculo *Mein Rechenbuch*, conforme se pode observar na Figura 37, onde se tem um compilação de elementos que integravam o espaço de vivência das crianças que viriam a usar a cartilha. Compreende-se, assim, que a ideia que se expressa por trás dessas representações ilustrativas é a intencionalidade de trabalhar o ensino da matemática usando elementos que eram palpáveis aos olhos das crianças. Conforme Kreutz (1994), priorizavam-se as operações matemáticas que levavam em consideração as circunstâncias concretas da vida na agricultura. Estimulava-se o cálculo mental, pois na vida agrária o sujeito, com frequência, necessitaria fazer cálculos sem ter em mãos

lápiz e papel. O que justificava estimular as crianças a aprenderem a contar por meio de imagens.



Figura 37 - A matemática rural
Fonte: *Mein Rechenbuch*, p,4

Ao folhear a cartilha constata-se que toda a metodologia de ensino da matemática era desenvolvida com elementos ilustrativos do campo e do comércio. Ou seja, tratava-se de um ensino a partir da representatividade do cotidiano dos educandos. Além disso, para Belmiro (2008), os instrumentos didáticos utilizados na alfabetização alteram os modos de pensar, e como nem todas as culturas, “[...] passam necessariamente, pelos mesmos processos intelectuais é preciso que os sistemas cognitivos estejam integrados aos modos como funciona uma dada cultura, por isso funcionais” (BELMIRO, 2008, p. 38). O que dá a entender que as atividades didáticas da cartilha *Mein Rechenbuch* eram desenvolvidas a partir da interação com o espaço físico e com o meio cultural e social do grupo envolvido. A esse respeito Ilsa K. Neunfeldt (2018) afirma:

Ali todo mundo era colono né! Daí a cartilha já era feita para isso, para que as crianças também aprendessem como eram as coisas e como tinha que fazer. [...] as figuras eram tudo voltadas para o que tinha na colônia como tá

aqui na cartilha tinha o relógio daí a letra com que se escreve, tinha a lua, sol, rato, serrote, daí tinha carroça, carroça com boi, com cavalo, galinha, pato, ganso, porco (ILSA K. NEUNFELDT, 2018).

É possível perceber nos relatos que as recordações sobre os usos e as ilustrações das cartilhas condizem com o espaço de vivência do sujeito. Nesse sentido cabe observar em Candau (2016), que a dependência do contexto participa da construção da lembrança. Ou seja, as suas recordações estão alicerçadas nas suas vivências diárias. Além disso, ao serem questionados sobre a utilidade dessas ilustrações na cartilha matemática, as narrativas convergem no sentido de tratarem-se de estratégias de memorização. Pois, segundo Herta M. Tessmann (2018) calculava-se a partir de objetos do cotidiano “[...] gravetos, palitos de fósforos, grãos de feijão, de milho”. Então, segundo a narradora, aprendia-se a contar, subtrair, dividir e multiplicar com aquilo que tinha a sua volta, independente de tratar-se de objetos, plantas ou animais.

Ao descrever a Figura 37 é notório que a mesma está relacionada com ensino do numeral três, onde o principal método utilizado é a linguagem visual. Todas as ilustrações estão voltadas ao ensino deste numeral onde a criança aprenderia a contar a partir de elementos do seu cotidiano. A imagem é bem elucidativa nesse sentido, dividida em dois períodos, na parte superior foi tomado todo um cuidado de criar uma historinha ilustrativa com elementos presentes no campo, na qual toda a imagem estava direcionada para o número 3. Já na parte inferior manteve-se a metodologia do uso de imagens que estão todas mobilizadas em função do número ensinado. Cabe observar que o olhar das crianças já era treinado a perceber e reconhecer diferentes situações que permitissem visualizar o número ensinado, como no relógio, no dado e nas formas geométricas.

Convém lembrar que, conforme o prefácio da cartilha *Mein Rechenbuch*, as condições locais determinaram as escolhas dos autores. Entendiam que era preciso estimular nas crianças um cálculo mental mais frutífero que “[...] não leva só em consideração os novos princípios do ensino, mas também as demandas mais intensas e diversas que a vida exige” (NAST; TOCHTROP, 1933, pf.). Principalmente o uso de recursos que abrangessem as tarefas da classe ao qual eram destinadas as cartilhas, ou seja, a escolas rurais.

Assim, as memórias de Herta M. Tessmann (2018) e Martim V. Wille (2018) confluem para um ensino contextualizado como o espaço de vivência. Então, segundo

as narrativas anteriormente citadas, a sua cartilha de matemática era bem prática, trazia as quatro operações matemáticas, além de pesos e medidas e atividades que envolviam e representavam o trabalho na lavoura e comercializações de produtos agrícolas. Então segundo Martim V. Wille (2018).

[...] nosso cálculo era em quilos, sacos, comprimento, distância, volume, de horas de trabalho. Depois tinha os valores que o comércio pagava pelo saco de feijão, de batata, de milho, de trigo [...] então era uma matemática prática e as figuras da cartilha também eram, sacos, pesos, medidas, lavoura, animais.

Pelo exposto, vimos que as atividades matemáticas propostas nas cartilhas e trabalhadas em sala de aula, contextualizavam situações do cotidiano das colônias alemãs e pomeranas onde os alunos viviam. Era, portanto, uma matemática voltada ao atendimento das necessidades básicas à formação desses alunos, suprindo-os de uma matemática prática para ser utilizada no dia a dia.

Conforme observa-se na Figura 38 a cartilha foi elaborada com ilustrações que têm como referências elementos culturais e sociais presentes no cotidiano das comunidades teuto-brasileiras. Entre estas destacam-se as representações do campo e do comércio, espaços por onde esses colonos circulavam.

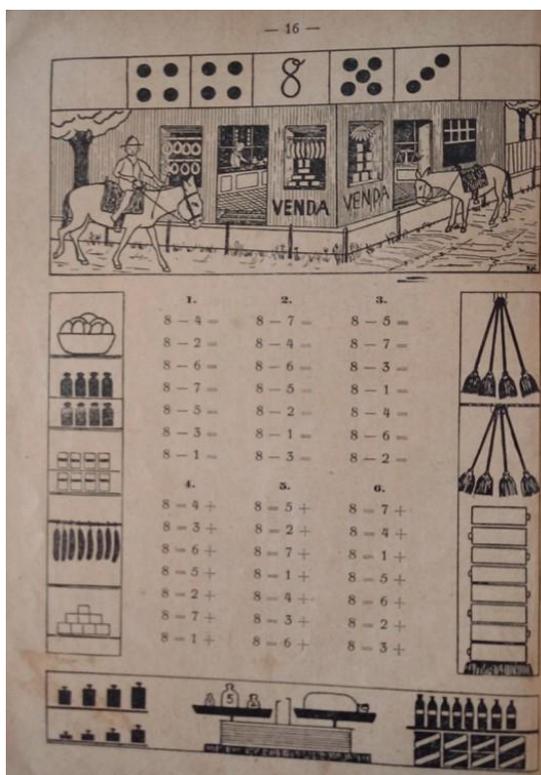


Figura 38 – A Venda
Fonte: Mein Rechenbuch, p.16

A Figura 38 mostra como a cartilha articulava a linguagem simbólica dos objetos do cotidiano das comunidades rurais teuto-brasileiras, possibilitando ao aluno associar a matemática a sua vivência diária e obter uma melhor compreensão do conceito de número. Pode observar-se nesta representação que o ensino dos algarismos em questão está relacionado a atividades de comércio, conforme ponderado pelas ilustrações.

Existia, assim, por parte dos autores das cartilhas uma preocupação com as relações socioculturais dos teuto-brasileiros que habitavam as regiões coloniais do Rio Grande do Sul. O uso de representações do dia a dia das colônias mostra a preocupação dos idealizadores das cartilhas produzidas pela editora Rotermond em oferecer um suporte adequado para a prática de ensino e aprendizagem em escolas alemãs do Sul do Brasil do século XX, que viabilizassem interação social e afirmação étnica em um mesmo conteúdo.

Após dissertar sobre os indicativos ilustrativos nas cartilhas da editora Rotermond, que fazem menção ao contexto rural do público envolvido, e ao espaço geográfico do Rio Grande do Sul, conclui-se, em Chartier (1990), que as práticas e representações das cartilhas evidenciam tratar-se de uma construção socialmente elaborada para afirmar relações sociais.

Ao concluir a análise das cartilhas escolares, na qual foi possível visualizar um vasto campo de intencionalidades de uso, que puderam ser observados por intermédio de suas representações ilustrativas, pode-se perceber que muitas destas ilustrações estavam diretamente relacionadas com os princípios étnicos, sociais e religiosos apregoados pelos sínodos, cuja motivação era refletir e orientar o público para o qual estas cartilhas eram produzidas. As memórias foram importantes balizas no sentido de compreender como estes direcionamentos de uso propostos nas cartilhas refletiram nas práticas escolares dos sujeitos escolarizados nestas instituições.

Considerações finais

Em todo trabalho de pesquisa existe um momento em que é preciso parar e tecer algumas considerações a respeito do que já foi apurado. Ao contrário do que muitos acreditam, quando chega esse momento, não significa que a tematização da pesquisa está concluída, visto que o resultado de uma investigação sempre abre possibilidades para outras problematizações. Desta maneira, os resultados apresentados nessa dissertação são oriundos de um longo processo de trabalho, que envolveu muitas leituras, reflexões, buscas, discussões com outros pesquisadores e, principalmente decorreu de análises das cartilhas e das memórias escolares, visando contribuir, assim, para o campo da História da Educação no Brasil, em especial, aos estudos relacionados à educação teuto-brasileira.

A escrita da dissertação significou muito mais que continuar transitando pelo caminho investigativo iniciado durante a minha graduação em história licenciatura. Possibilitou o meu crescimento pessoal e intelectual como sujeito e pesquisador devido as inúmeras experiências vivenciadas ao longo desse processo de aprimoramento da pesquisa. São conhecimentos adquiridos que se refletiram ao longo da escrita de cada capítulo dessa dissertação, cuja motivação foi contribuir para o enriquecimento das pesquisas relacionadas ao entendimento da história da educação teuto-brasileira. E, por conseguinte, conhecer um pouco mais sobre as experiências educacionais, sociais e religiosas dos meus antepassados.

A trajetória de construção da pesquisa permitiu conhecer uma gama de pressupostos teóricos que possibilitaram construir um discurso coerente com as interpretações que se fez das fontes. Os autores mobilizados neste estudo contribuíram para articular o quadro de concepções sobre o contexto e o objeto estudado a partir da leitura, análise e compreensão das cartilhas e narrativas.

Na investigação historiográfica empreendida, foi possível localizar estudos já realizados por outros autores sobre as comunidades teuto-brasileiras, porém com recortes temporais e fontes diferentes. Com temáticas pesquisadas próximas aqui apresentadas, essas investigações assinalaram seus posicionamentos e contribuíram

para que melhor compreendêssemos o contexto histórico e escolar das comunidades alemãs e pomeranas no Rio Grande do Sul.

Estes estudos mostraram que a escolarização era algo constitutivo da identidade cultural dos grupos étnicos alemães e pomeranos que mantinham uma relação muito estreita entre a igreja e a escola. Era inadmissível passar pela vida sem ter passado por estas duas instituições (WILLE, 2011). Assim o âmbito religioso refletia em suas produções didáticas e nas suas práticas diárias, conforme testemunhado nas cartilhas analisadas, que buscavam por intermédio de suas representações fomentar uma educação cristã, bem como as normas, os valores e rituais que eram as formas pelas quais os indivíduos se relacionavam uns com os outros. Além disso, reconheciam as vantagens que o ensino proporcionava tanto no âmbito do trabalho como no aspecto social e religioso. Desta maneira “zelavam para que as suas crianças pudessem aprender o necessário para poder participar dentro da estrutura comunitária da colônia” (ALBRECHT, 2017, p.67). A forma comunitária de organização das comunidades alemãs e pomeranas, juntamente com as instituições religiosas, forjou a criação de uma ampla rede escolar assistida pelas editoras Rotermund e Concórdia que garantiram a produção e circulação de material didático para suprir as necessidades curriculares das escolas étnicas/religiosas, que por muitos anos foi a única alternativa de ensino destes sujeitos.

Conforme indicado pela pesquisa, esse modelo de escolarização criou espaços de autoafirmação, de convívio de grupo e uma tradição cultural, reforçada pela atuação dos sínodos luteranos, que, apesar de não serem os idealizadores dessa forma de escolarização, perceberam nela uma oportunidade missionária para disseminar seus princípios doutrinários. Desta maneira, passaram a investir num projeto educacional usando como estratégia a oferta de um ensino básico secular e religioso, dirigido com mão de obra qualificada e preocupação no investimento em produção de material didático.

Nesse sentido, cabe observar a atuação das editoras Rotermund e Concórdia, que, em conformidade com os princípios doutrinários dos Sínodos Rio-grandense e Missouri, dedicaram-se a produzir material didático e literatura cristã religiosa em geral, dando, assim, a assistência necessária para a consolidação e manutenção do projeto educacional e religioso de ambos os sínodos. Coube a elas mobilizar os recursos necessários para que os sínodos luteranos pudessem manter suas escolas

abastecidas com material didático e, ao mesmo tempo, manter uniformidade curricular em comum acordo com os propósitos pretendidos por cada instituição.

As cartilhas produzidas por estas duas editoras possibilitaram adentrar no espaço escolar das instituições religiosas e apreender um conjunto de práticas, disciplinas, normas, ritos e representações que contribuíram para formação de sujeitos em épocas distintas, configurando, assim, “[...] as trocas e transferências culturais que se operam através da escola” (JULIA, 2001, p. 10).

Como objetos materiais, essas cartilhas representam as características editoriais de uma época com suas limitações e tecnologias e, como suportes da memória, guardam as marcas desse período, tanto no aspecto físico, como social e cultural. São, conforme Felgueiras (2005, p. 89), “vestígios que tornam possível revisitar o passado e constituir cadeias temporais, que estruturam a percepção e a memória,” uma vez que, sem elas, parte da memória escolar teuto-brasileira permaneceria com limites de acesso e compreensão. São instrumentos de socialização da memória devido às informações e conteúdos pedagógicos nelas salvaguardados. Pôde-se observar as influências sofridas pelo contexto no qual as cartilhas foram produzidas e a função social exercida desses materiais sobre os sujeitos dentro desse espaço comunitário e religioso.

A história oral foi uma importante ferramenta na busca e seleção das cartilhas analisadas, além de proporcionar uma maior aproximação com a escolarização dos sujeitos envolvidos na pesquisa, através das lembranças sobre os usos, as apropriações e as ressignificações das ilustrações presentes nas cartilhas que marcaram individualmente cada narrativa. Estas lembranças foram fundamentais para fazer as relações entre as ilustrações das cartilhas e as memórias de seus usos, pois possibilitaram pensar os hábitos escolares dos narradores (CHARTIER, 2002), contribuindo significativamente na problematização dos dados analisados, permitindo uma maior compreensão sobre o uso da ilustração no processo de escolarização étnico cultural em escolas sinodais, no sentido de aproximar as vivências diárias com o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, ressignificar os valores étnicos, sociais e religiosos das comunidades teuto-brasileiras.

O conjunto de dados analisados permite afirmar que todas as cartilhas usaram o lúdico como suporte metodológico para introduzir o conteúdo a ser ensinado. É perceptível que as cartilhas carregam métodos, regras, recursos e técnicas de ensino que estão relacionadas com questões identitárias. Os diferentes usos propostos estão

influenciados pelos princípios dos sínodos, aos quais as editoras estavam ligadas. Foram elaboradas no sentido de servir como instrumento facilitador para orientar as crianças na leitura e na escrita, bem como na integração religiosa e comunitária.

Desta maneira, as cartilhas atenderam aos interesses das comunidades teuto-brasileiras, que primavam por uma formação educacional e religiosa para os seus filhos e aos interesses dos próprios sínodos que buscavam se afirmar como lideranças frente a esses grupos de imigrantes e seus descendentes. Havia, portanto, uma normatização ou adequação das cartilhas ao posicionamento doutrinário de cada sínodo, evidenciando a não neutralidade do documento (BACELLAR, 2008).

Esses princípios podem ser observados nos prefácios e confirmados na forma como as representações ilustrativas estão expostas ao longo das cartilhas. Revelam, assim, as características do projeto educacional das duas instituições, por meio das suas publicações editoriais.

O olhar sobre a materialidade das cartilhas, considerando os direcionamentos de uso deixados pelo autor, contribuiu na problematização do conteúdo analisado e auxiliou a compreender os diferentes usos e práticas culturais representados nas cartilhas. É possível afirmar que os recursos didáticos das cartilhas foram elaborados no sentido de auxiliar o trabalho do professor, ao mesmo tempo em que puderam direcionar e estimular a aprendizagem da criança a partir de recursos visuais e textuais, que visavam a construção da identidade destes sujeitos através do meio. As ilustrações ainda representaram as atividades do cotidiano das famílias teuto-brasileiras nas páginas da cartilha, no sentido de promover as relações sociais estabelecidas e a ressignificação étnico-cultural de seus leitores por meio dos princípios educacionais defendidos por ambos os sínodos.

Por esta razão, é possível afirmar que os recursos didáticos das cartilhas *Erstes Lesebuch* e *Schreiblesefibel* produzidas pela editora Concórdia, ligada ao Sínodo de Missouri, diferenciam-se frente às da editora Rotermund, ligada ao sínodo Rio-Grandense. Os conteúdos didáticos da editora Concórdia representaram a vivência diária, reforçaram a questão comportamental e enfatizaram a temática religiosa com textos e ilustrações, justificando sua identidade confessional ortodoxa. Buscaram se diferenciar pelo uso da letra gótica, um dos traços que mais se assemelham entre as duas editoras: a cultura alemã. E pelo seu aparato de instrumentos como hifens, linhas e flechas, em conjunto com as ilustrações, serviram como interlocutores no processo de alfabetização, direcionando e estimulando a leitura e a escrita.

Em relação às representações ideológicas, as cartilhas mantiveram-se fiéis aos princípios doutrinários defendidos pelo Sínodo de Missouri e vem ao encontro do discurso de neutralidade política defendida por essa instituição, que negava expressamente a ideologia do germanismo, afirmando que a cultura germânica não podia sobrepor a proposta teológica, apesar de usar a língua alemã para disseminar seus ensinamentos.

Apesar das representações ilustrativas apresentarem certa carga cultural, por estarem diretamente relacionadas ao dia a dia destes colonos, não foram localizados indícios políticos relacionados às questões étnicas ou de fomento a germanidade. Porém as leituras de Chartier (1990, p. 17) nos permitem inferir que “as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas)”, que visam legitimar um determinado projeto. Desta maneira, entende-se que o discurso de neutralidade política defendida pelo Sínodo de Missouri, cujos reflexos podem ser observados em suas ilustrações que evidenciaram um não-alinhamento com a proposta do sínodo concorrente que buscava enaltecer a cultura germânica, não podem ser considerados neutros politicamente, apesar de defenderem veemente que mantinham essa posição. O fato de não se envolver em tais questões já pode ser considerado um posicionamento político, tendo em vista que o sínodo se utilizava dessa estratégia para diferenciar-se frente à instituição concorrente. Assim, a recusa em estimular questões étnicas e raciais por intermédio de suas representações, não necessariamente significou neutralidade e sim, estratégia de diferenciação, que visava anular o conflito com as orientações políticas vigentes.

Por outro lado, suas representações atuavam exclusivamente no campo eclesiástico e da doutrina luterana ortodoxa. Existia uma valorização dada a importância de as crianças conhecerem a figura de Martinho Lutero e os seus ensinamentos sobre o conhecimento da Bíblia. Buscavam, com isso, se diferenciar frente ao outro sínodo e promover a formação de cidadãos comprometidos com as boas práticas cristãs. Estas observações são, segundo Buss (2005), o grande diferencial da ortodoxia luterana que desde os primórdios da Reforma Protestante acentua uma educação cristã dos jovens no sentido de edificar famílias cristãs fortes alicerçadas nos princípios e valores cristãos.

As questões religiosas e comportamentais são as que mais se destacaram nas cartilhas *Erstes Lesebuch* e *Schreiblesefibel*. As suas representações são bastante

elucidativas quanto ao posicionamento confessional do Sínodo de Missouri. Nelas Jesus é a figura central, com isso mantiveram um caráter religioso doutrinário. O campo educacional não foi desviado em nenhum momento da função religiosa e moral pregada pelo sínodo. Todas as ilustrações são devidamente fundamentadas e ressignificadas nos princípios bíblicos. Houve o cuidado em relacionar os conteúdos seculares e o aprendizado ao pensamento cristão ortodoxo. Assim as cartilhas mantiveram-se fieis aos princípios de ensino e aprendizagem oriundos da Reforma Protestante.

De igual modo, a representação religiosa era utilizada no sentido de preparar a criança a se tornar um cristão atuante em pensamentos, palavras e ações, logo, estes princípios deveriam refletir nas suas práticas diárias. Suas representações tinham como intencionalidade a formação de uma conduta moral, ética e comportamental que, reforçada pela presença dos dez mandamentos, visava subjugar o conteúdo secular as balizas religiosas e morais apregoadas pela referida instituição. Desta maneira, preparavam as crianças a serem bons cristãos, cumpridoras dos seus deveres junto a igreja e a sociedade.

As representações comportamentais, em conjunto com as ilustrações religiosas e doutrinárias, buscavam legitimar a formação ética e moral da criança por intermédio de fábulas ilustrativas e discursivas que visavam reger condutas, disciplinar corpos e modelar os comportamentos mostrando que, para viver em sociedade, é necessário seguir regras e descumpri-las gera consequências punitivas. Buscavam, assim, orientar, através do conteúdo das suas cartilhas as relações humanas dentro dos princípios cristãos.

Nas cartilhas *Mein Rechenbuch e Fibel*, produzidas pela editora Rotermund, ligadas ao Sínodo Rio-Grandense, as questões étnicas e culturais estão amplamente reforçadas através das ilustrações das práticas inerentes ao cotidiano das comunidades, para as quais as cartilhas eram destinadas. Pode-se constatar que todos os usos das práticas educativas estão direcionados de modo a ressignificar o espaço sociocultural dos educandos. Assim, pode-se observar que o recurso visual possui um papel fundamental no ensino e na aprendizagem do conteúdo, ele auxiliava na compreensão do texto escrito e também era a base do ensino da matemática estabelecendo uma relação direta do público leitor com as suas práticas diárias.

Em ambas as cartilhas, o caráter germânico está visivelmente manifesto por intermédio das representações ilustrativas, que independente do contexto que as

compõem, possuem uma linguagem visual subscrita que tenciona a reforçar a identidade alemã. A partir disso é possível afirmar que os autores destas cartilhas se utilizaram destes elementos da bagagem cultural para reproduzir uma memória étnica, utilizando-se de representações que mobilizaram através dos vestígios germânicos uma integração social e um reconhecimento étnico entre os teuto-brasileiros, fomentando assim uma valorização da germanidade.

O conjunto de dados levantados aponta para a presença de um sistema simbólico representativo que enaltece a cultura germânica, porém é visível que a cartilha *Mein Rechenbuch*, ao reproduzir uma atividade onde usa a figura do negro de forma pejorativa, sofre uma influência das chamadas doutrinas científicas do começo do século XX, quando se buscava por intermédio da medicina o convencimento pelo branqueamento racial para o fortalecimento da pátria. Por outro lado, não restam dúvidas que as estratégias movimentadas no processo de produção e elaboração do exercício dentro de uma cartilha oriunda de uma editora que enaltece e fomenta a cultura alemã contribuíram para a formação do pensamento preconceituoso em relação ao negro.

As investigações sobre o conto racista evidenciaram que não se tratava de uma atividade exclusiva desse grupo e que esse discurso reflete as concepções de brancos sobre negros e índios em épocas e acontecimentos distintos. Em contrapartida, a investigação mobilizada em torno da representação foi esclarecedora no sentido de apontar que havia uma circulação de cartilhas escolares entre as escolas dos dois sínodos. Igualmente, destaca-se o controle pela circulação das cartilhas que atendessem os interesses individuais de cada sínodo.

Em relação aos princípios religiosos e doutrinários, é possível afirmar que as cartilhas *Mein Rechenbuch* e *Fibel* não mantiveram a mesma fidelidade aos princípios reformistas, conforme observado nas cartilhas *Erstes Lesebuch* e *Schreiblesefibel*, visto que as suas representações sofreram uma adaptação aos interesses teológicos e ideológicos do sínodo Rio-Grandense. Com isso, as representações ilustrativas estão permeadas por construções étnicas e culturais historicamente construídas, dentro de um processo que envolveu instituições educativo-religiosas. Assim a questão religiosa sofreu um processo de adaptação para que se pudessem reunir em torno de um símbolo comum diferentes ramificações do luteranismo que se reconheciam com base evangélica.

Enquanto as representações visuais das cartilhas *Erstes Lesebuch* e *Schreiblesefibel* potencializam os aspectos confessionais e comportamentais, a *Fibel* e a *Mein Rechenbuch* buscam integralizar aspectos religiosos, sociais e culturais, bem como as relações de trabalho, usando, para isso, elementos que faziam parte do cotidiano dessas comunidades. Em contrapartida, estas representações fomentaram a reprodução das divisões sociais da relação de trabalho no espaço familiar e social, haja vista que, segundo Joly (2006), toda a imagem tende a representar a sociedade para a qual foi produzida. Sendo assim, elas são esclarecedoras no sentido de naturalizar certos comportamentos reproduzidos no interior da estrutura social estabelecida. As relações de trabalho representadas em ambas as cartilhas, porém com maior ênfase na *Fibel*, nutriram assim, a construção de uma diferenciação das atividades de trabalho entre o público feminino e o masculino. Com isso, o uso dessas representações legitimava as organizações sociais culturalmente construídas dentro de uma sociedade, em que a hierarquização das relações de trabalho era socialmente aceita e recomendada.

Ao mesmo passo que as suas representações naturalizam algumas questões relacionadas à vida sociocultural das comunidades teuto-brasileiras, como a divisão do trabalho entre homens e mulheres, a questão religiosa, escolar e a cultura germânica, foi possível inferir que suas representações estão também ratificadas. Elas foram consolidadas no contexto social e geográfico do Rio Grande do Sul, através de manifestações culturais germânicas e regionais, criadas como elementos socializadores para um ensino multicultural, integrando as relações étnicas, culturais e sociais, bem como o espaço de vivência das comunidades alemãs e pomeranas. Isso fica demonstrado pelo contexto rural e regional representado nas páginas das cartilhas, através de uma proposta de ensino ambientada por representações que podiam ser facilmente reconhecidas e ressignificadas pelas crianças.

Apesar de algumas diferenciações, fica evidenciado que as representações visuais das cartilhas das duas editoras integram um projeto educacional que ia ao encontro da realidade do público ao qual se dirigia, sem perder o foco religioso da doutrina luterana e bem como as recomendações de Lutero para com a educação secular e religiosa. A diferença, como já afirmara Weiduschadt (2007), são sutis e estão orientadas pelas instituições as quais a editoras estavam ligadas.

Assim, apesar de todas as cartilhas apresentarem ilustrações relacionadas com a religião e a conduta moral dos alunos, as cartilhas da editora Rotermund não

contemplam representações religiosas específicas da doutrina luterana, mas sim uma adaptação do ensino de base religiosa e secular propostas por Martinho Lutero, durante o movimento reformista, acrescido das crenças, dos valores e da ideologia defendidos pelo Sínodo Rio-Grandense. Sendo assim, as representações recaem sobre as tradições comunitárias, contemplando a realidade social e política da imigração. Desta maneira, os usos e as práticas culturais representadas nas cartilhas estavam, em grande parte, direcionadas para dentro da própria cultura, alemã e pomerana, reforçando hábitos, costumes e tradições desses grupos étnicos, a partir dos espaços vivenciados. Puderam contribuir, assim, para a construção da identidade cultural das pessoas que, a partir delas, foram instrumentalizadas na leitura, na escrita e no cálculo.

Em contrapartida, as ilustrações das cartilhas produzidas pela editora Concórdia carregam as concepções religiosas, éticas e comportamentais defendidas pelo Sínodo de Missouri, afastando-se de qualquer temática que poderia vir a ser interpretada como fomento a germanidade. Seus usos visam direcionar à racionalização das condutas dos indivíduos que seriam por elas alfabetizados, criando pontes entre a confessionalidade luterana e o processo de ensino e aprendizagem, visando uma formação cristã e cidadã simultaneamente. Confirmando a manutenção do projeto educacional apregoado por Martinho Lutero.

Sendo assim estas cartilhas e suas representações foram importantes balizas para as propostas educacionais de ambos os sínodos. Subsidiaram a alfabetização étnico-cultural de várias gerações de imigrantes alemães e pomeranos até se intensificar a política de nacionalização do ensino. Essa imposição rompeu com o desenvolvimento espontâneo da escola elementar, e conseqüentemente, interrompeu toda e qualquer forma de expressão estrangeira em prol de uma cultura nacionalista. Pode-se observar que este processo de assimilação da cultura luso-brasileira teve como objetivo “[...], transformar usos e costumes, mudar uma tradição cultural e social” (SEYFERTH, 1997, p. 118), induzir a uma destruição generalizada da imprensa escolar alemã em favor de uma adaptação curricular imposta pela política de nacionalização do ensino, cuja conseqüência refletiu no processo de ensino e aprendizagem dos narradores da pesquisa. As narrativas apresentaram memórias marcadas por continuidades e interrupções, refletidas principalmente em suas vivências domésticas e alinhadas com as tradições étnicas e culturais.

Por essas razões, o objetivo principal desta dissertação foi buscar saber como estas ilustrações das cartilhas influenciaram os usos desse material didático pelos sujeitos alfabetizados nas instituições religiosas luteranas da Serra dos Tapes. Para tanto os relatos dos entrevistados foram substancialmente pertinentes no sentido de ratificar algumas ponderações identificadas nas fontes sobre os usos das ilustrações no cotidiano da sala de aula. Elas possibilitaram fazer relações da memória com a cultura escolar, sendo que as recordações dos entrevistados estão ancoradas nos objetos e nos espaços escolares, considerados por Candau (2016) como importantes ativadores da memória.

Assim, as lembranças dos entrevistados, somadas às cartilhas utilizadas durante a sua escolarização, apontaram para um processo educativo que “envolveu dimensões humanas, culturais e profissionais de diversas naturezas: dimensões pedagógicas, sociológicas, administrativas, relações de poder e de comunicação, relações de transmissão e apropriação do saber” (MAGALHÃES, 1999, p. 69).

Mesmo havendo existido dois projetos educacionais distintos, que ora se assemelham e ora se distanciam. Eles são manifestos pelas diferentes abordagens de representações visuais que seguem a metodologia de ensino apregoada aos princípios defendidos por cada um dos sínodos. As memórias indicam que estas diferenças ideológicas e teológicas não impediram a circulação e o uso das cartilhas entre os sínodos e as igrejas independentes. Mostrando assim, que não existiam fronteiras para a circulação das cartilhas. Por outro lado, suas falas revelam que existiam balizas que direcionavam o seu uso, sinalizavam a forma de ler e interpretar o texto, além de provocar atitudes interpretativas e reflexivas que estimulavam a verbalização da mensagem visual.

A análise das memórias permitiu observar também que, apesar dos direcionamentos para o uso das cartilhas, nem sempre as suas ilustrações foram usadas no sentido de reforçar a identidade ou os princípios e pontos de vista defendidos por ambos os sínodos. Por outro lado, as suas vivências mostraram que muitas destas representações foram reproduzidas em suas práticas diárias. Desta maneira, as memórias tendem a reforçar que essas práticas eram naturalizadas dentro destas comunidades e que os autores destas cartilhas simplesmente pinçavam essas informações e assim reproduziam a vivência da sociedade na cartilha. Com isso, destaca-se a força da representação ilustrativa na construção do imaginário social a partir da cultura a que pertence. Pois, conforme Pesavento (2005), a

representação exerce uma mediação entre a vivência do sujeito que observar e aquele que a produz, tendo como referência a realidade socializada em torno daqueles que integram um mesmo parâmetro identitário.

As memórias possibilitaram perceber que os usos das práticas educativas propostas nas cartilhas tinham como objetivo ressignificar o espaço sociocultural dos educandos. A partir delas foi possível observar que o recurso visual teve um papel significativo na transmissão do conteúdo ensinado. Ele foi a base da alfabetização, o suporte na compreensão do texto, o objeto de leitura, interpretação, reflexão e foi também uma importante metodologia para o ensino da matemática, estabelecendo uma relação direta do público leitor com as suas práticas diárias. Eram, portanto, representações educativas que visavam trazer o espaço coabitado, bem como serviram de suporte no processo de ensino e aprendizagem para reforçar as relações interpessoais destes sujeitos no cotidiano escolar.

O conjunto de narrativas revelou que as representações possuíam grande relevância dentro da sociedade em que viviam e que o uso da cartilha se tornava um importante mediador, tanto na leitura, quanto na interpretação e na produção de um texto ou ainda na problematização dos cálculos matemáticos. Com o suporte das ilustrações, as crianças eram instruídas nos conhecimentos seculares e nas regras de convivência em sociedade, como bons costumes, responsabilidade, ética e doutrina cristã. Elas possibilitaram, assim, uma aproximação entre a igreja e a escolarização e garantiram a inserção no contexto social através de uma formação dirigida aos conhecimentos e saberes necessários para viver em uma comunidade rural.

Portanto, ao concluir essa investigação, é possível afirmar que o conjunto de ilustrações analisadas e cruzadas com as memórias sobre o seu uso, mostrou que estas cartilhas eram direcionadas para uma alfabetização sociocultural. As representações ilustrativas eram, assim, o meio ou a condição utilizada para a construção de um ensinamento enraizado no espaço geográfico, social e cultural destes sujeitos. Foram pautadas pelos princípios religiosos, morais e sociais e tinham como principal objetivo orientar a vivência das comunidades alemãs e pomeranas.

Fontes documentais

HEUER, Reinhard **Fibel für deutsche Schulen in Brasilien**. 3. ed. B, São Leopoldo: Rotermund, 1927.

S/A. **Schreiblesefibel für Unterricht der Elementarklassen**. Neue serie, Porto Alegre: Concórdia, pós 1923.

S/A. **Erstes Lesebuch; für Evangelisch Luteherische Schulen**. St. Louis, MO, EUA: Concordia Publishing House, anterior a 1923.

NAST, William; TOCHTROP Leonhard. **Mein Rechenbuch**. São Leopoldo: Rotermund, 1933.

Fontes orais

ALBRECHT, Leopoldina S. Entrevista [jun.2018]. Entrevistador: Elias K. Albrecht, 2018, Canguçu -RS. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

GOERL, Ricardo. Entrevista realizada via e-mail [ago. 2018]. Entrevistador: Elias k. Albrecht, 2018, Canguçu - RS/ Pomerode SC. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

NEITZKE, Adolfina K. Entrevista [abr. 2016]. Entrevistador: Elias K. Albrecht, 2016, Canguçu - RS. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

NEUENFELDT, Ilsa K. Entrevista [abr. 2016]. Entrevistador: Elias K. Albrecht, 2016, Canguçu - RS. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

_____, Ilsa K. Entrevista [jul. 2018]. Entrevistador: Elias K. Albrecht, 2018, Canguçu - RS. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

REICHOW, Ilma, B. Entrevista [abr. 2016]. Entrevistador: Elias K. Albrecht, 2016, Canguçu - RS. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

_____, Ilma, B. Entrevista [jun. 2018]. Entrevistador: Elias K. Albrecht, 2018, Canguçu - RS. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

ROSA, Sadi. Entrevista [ago. 2018]. Entrevistador: Elias K. Albrecht, 2018, São Lourenço - RS. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

SCHELLIN, Otto. Entrevista [maio. 2016]. Entrevistador: Elias K. Albrecht, 2016, Canguçu- RS. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

SCHELLIN, Renilda U. Entrevista [maio. 2016]. Entrevistador: Elias K. Albrecht, 2016, Canguçu- RS. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

TESSMANN, Herta M. Entrevista [ago. 2018]. Entrevistador: Elias K. Albrecht, 2018, Canguçu- RS. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

WILLE, Martim V. Entrevista [maio. 2016]. Entrevistador: Elias K. Albrecht, 2016, Canguçu - RS. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

_____. Entrevista [jul. 2018]. Entrevistador: Elias K. Albrecht, 2018, Canguçu - RS. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

WOLTER, Eurico. Entrevista [abr. 2016]. Entrevistador: Elias K. Albrecht, 2016, Canguçu - RS. Entrevista concedida para fins desta pesquisa.

Referências

AM BEISPIEL. "**Zehn kleine Negerlein**". Portal eletrônico. Alemanha. Especiais. Online. Disponível em: <<http://www.zeitlupe.co.at/zehnkleine.html>>. Acessado 14 ago. 2018.

ALBANI, Márcio Monticelli. Os Trajes Típicos Alemães de Nova Petrópolis –RS: Leituras e Percepções. In: COLÓQUIO DE MODA, 10º / EDIÇÃO INTERNACIONAL, 7ª / CONGRESSO BRASILEIRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM DESIGN E MODA, Caxias do Sul/RS. **Anais...** Caxias do Sul: 2014, p. 1-10. Disponível online

em: < www.coloquiomoda.com.br/.../GT-6-Os-Trajes-Tipicos-Alemaes-de-Nova-Petropolis-...>. Acessado 15 dez. 2017.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. 236 p.

ALBRECHT, Elias Kruger. **Entre textos e imagens: o processo de ensino-aprendizagem em cartilhas alemãs produzidas para escolas sinodais**. 2017. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (História licenciatura). Universidade Federal de Pelotas/ UFPel, Pelotas: 2017.

AMADO, Janaína. **O Grande Mentiroso**: Tradição, veracidade e imaginação em história oral. Revista História, São Paulo, v. 14, p. 125-136, 1995. Disponível online em: <fct.unesp.br/docentes/.../AMADO%20%20O%20grande%20mentiroso>. Acessado 07 out. 2017.

_____; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. 278 p.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Cartilhas, para quê?** Cuiabá: EdUFMT, 2002. 490 p.

ARAÚJO, Gustavo Cunha de; SANTOS, Sônia Maria dos. A cartilha Caminho Suave: história memória e iconografia. **Fênix**. v 5, n.2, p. 1-14, abr/mai. 2008. Disponível online em: < www.revistafenix.pro.br/.../Artigo_10_ABRIL-MAIO-JUNHO_2008/>. Acessado 23 mai. 2018.

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento; SANTOS, Myrian Sepúlveda Dos. História, memória e esquecimento: Implicações políticas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n,79, p. 95-111, dezembro, 2007. Disponível online em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/79/RCCS79-095-111-MPNascimento-MSepulveda.pdf>>. Acessado 18 jan. 2018.

ARANTES, Vanessa Ferreira Silva. **História e memória da alfabetização em Canápolis-MG**: Revisitando as Cartilhas Utilizadas no Período de 1933-1971. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba/UNIUBE. Uberaba/MG. 2013.

ARENDDT, Isabel Cristina. **Representações de Germanidade, escola e professor no Allgemeine Lehrerzeitug für Rio Grande do Sul [Jornal Geral para o**

Professor no Rio Grande do Sul] 2005. 242 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Vale do Rio do Sinos/Unisinos. São Leopoldo/RS, 2005.

ARRIADA, Eduardo. Livrarias e editoras no Rio Grande do Sul: o campo editorial do livro didático. In: **35ª Reunião Anual da Anped**. Porto de Galinhas, out. 2012. Disponível online em: < www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-1745_int.pdf> Acessado 19 ago. 2018.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PÍNSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**, 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 23-80.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. A lousa de uso escolar: traços da história De uma tecnologia da escola moderna. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 121-137, jul./set. 2013. Disponível online em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n49/a08n49.pdf>>. Acessado 02 nov. 2017.

BARTH, Frederik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe. **Teorias da etnicidade**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2001. 259 p.

BELMIRO, Celia Abicalil. **Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil**. 2008. 285 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense/UFF, Niterói/RJ: 2008.

BELLARD, Emmanuel. **Tipos e letras**: um site sobre tipografia. Letra gótica, 2016. Disponível online em: < <http://www.tiposeletras.com.br/tag/letra-gotica/>> Acessado 30 abr. 2018.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução na linguagem de hoje. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1988.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 239 p.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembrança de velhos. 19. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. 484 p.

BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 493-511,

set./dez. 2004. Disponível online em:
<www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v30n3/a09v30n3.pdf>. Acessado 24, mai. 2018.

BUSS, Paulo. Lutero no contexto do luteranismo brasileiro. In: HEIMANN, Leopoldo. **Lutero o educado**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. 133 p.

BLANK, Clóvis R. L. Pano de fundo da Reforma. **Mensagem Luterano**, Porto Alegre: Concórdia, ano 99, n.1218, p. 15-16, outubro 2016.

_____. Melanchthon: um dos grandes “leigos” da Reforma. **Mensagem Luterano**, Porto Alegre: Concórdia, ano 100, n.1228, p.19-20, setembro 2017.

_____. O Catecismo como recurso pedagógico nas escolas paroquiais do Sínodo de Missouri (1940-1954). XXIII Simpósio de História da Imigração e Colonização. São Leopoldo, Unisinos, 2018. **No prelo**

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2014. 219 p.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. Análise de Documentos: métodos de recolher e análise dos dados. **Metodologia da Investigação**: DEFCUL. 2004. Disponível online em:
<www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acessado 24 jul. 2017

CAPELATO, MARIA Helena. Propaganda e controle dos meios de comunicação. In: PANDOLFI, Dulce. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

CAMPELO, Kátia Gardênia Henrique da Rocha. **Cartilhas de Alfabetização: subsídios para a compreensão da história da alfabetização mineira (193 – 1945)**. 2007.142f. Dissertação (Educação), Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. Belo Horizonte/MG. 2007.

CARLOS, Valter Natal Valim. **Ilustrações de cartilhas escolares na Primeira República (1889-1930)**: a historiografia da educação no Espírito Santo por entre traços e espaços em branco. 2015. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. Vitória/ES. 2015.

CARDOSO, Rafael. O Início do Design de Livros no Brasil. In: CARDOSO, Rafael. **O design brasileiro, antes do design**: Aspecto da história gráfica, 1870-1960. São Paulo: Cosacnaify, 2005, p. 160-197.

CASTRO, Renata Brião de. **A Escola Garibaldi e o professor José Rodeghiero na Colônia Maciel – Pelotas/ RS (1928 – 1950): grupo local e etnia.** 2017. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas/RS, 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2010. p. 295-316.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. Serra dos Tapes: mosaico de tradições étnicas e paisagens culturais. In: IV SIMP/ SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM MEMÓRIA E PATRIMÔNIO: MEMÓRIA PATRIMÔNIO E TRADIÇÃO, Pelotas/RS. **Anais...** Pelotas: 2010, p.872-874. Disponível online em: <simpufpel.wordpress.com/2010/09/22/anais-do-iv-simp/>. Acessado 23 jan. 2018.

COARACY, Vivaldo. **A colônia de São Lourenço e seu fundador Jacob Rheingantz.** São Paulo: Oficinas Gráficas Saraiva, 1957. 161 p.

COSTA, Jair Scholl; et al. **150 anos de Imigração Alemã-Pomerana em São Lourenço do Sul.** Porto Alegre: Comunicar, 2008. 28 p.

COMISSÃO INTERLUTERANA DE LITERATURA. **A Confissão De Ausgsburgo.** Portal eletrônico. Brasil. Especiais. Online. Disponível em: <www.lutero.com.br/publicacoes/publicacao/id/5>. Acessado 09, nov. 2018.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações.** 2.ed. Rio de Janeiro: Bertand, 1990. 244 p.

_____. Do Livro à Leitura. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura.** 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 77-105.

_____. A leitura: uma prática cultural Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: _____. **Práticas de Leitura.** São Paulo, Estação Liberdade, 1996, p 231-254.

_____. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados,** São Paulo, v.5, n.1, p. 172-191, 1991. Disponível online em:<www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acessado 23 out. 2017.

_____. **El mundo como Representación**: estúdios sobre história social. Barcelona/ Espanha: Gedisa, 1996. 276 p.

_____. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002. 277 p.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 11, p. 5 -24, abril 2002.

_____. História dos livros e das edições didáticas: Sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, n.3, v.30, p. 549-566, set/dez. 2004. Disponível online em: < www.scielo.com.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf >. Acesso 13 dez. 2017.

CRISTOFOLINI, Nilton Jose. **Nacionalização do Ensino**: Estratégias para a construção da nacionalidade e sua contextualização em Joenville. 2002, 162 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2000.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **Revista História oral**, v.6, p. 9-25, 2003. Disponível online em: <revista.historiaoral.org.br > Capa > v. 6 (2003) > Delgado>. Acessado 07 out. 2017.

DIETZSCH, Mary Júlia. Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história. **Cadernos de Pesquisa**. n. 75, p.35-44, nov.1990. Disponível online em; < publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1069>. Acessado 22 mai. 2018.

DICIO. **Dicionário online de português**. Porta eletrônico. Brasil. Especiais. Online. Disponível em < <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>>. Acessado 27 dez. 2017.

DOMINGUES, Heloisa Maria Bertol; et al. **A Recepção do Darwinismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. 192 p.

DURKHEIM, Émile. **Educación y pedagogía**: ensayos y controversias. Buenos Aires: Losada. 1998.

DREHER, Martin Norberto. **Igreja e Germanidade**: estudo crítico da história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Porto Alegre: EST, 1984. 287 p.

_____. **Wilhelm Rotermund: seu tempo – suas obras**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2014. 184 p.

ECO, Umberto. O Leitor-Modelo. In: _____. **Leitor in Fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 35-45.

EDITORA CONCÓRDIA. **Quem somos**: Uma breve história sobre a Editora Concórdia. Portal eletrônico. Brasil. Especiais. Online. Disponível em: <www.editoraconcordia.com.br/saiba-mais/quem-somos/>. Acessado 17 set. 2017.

EISLER, Roberto João; PINTO, Neuza Bertoni. A Aritmética de Leonard Tochtrop em seus artigos no jornal *Lehrezeitung* (1928 –1933). In: XII SEMINÁRIO TEMÁTICO SABERES ELEMENTARES MATEMÁTICOS DO ENSINO PRIMÁRIO: O QUE DIZEM AS REVISTAS PEDAGÓGICAS? **Anais...**Paraná: 2015, p. 402-410. Disponível online em: < <https://docplayer.com.br/11737301-A-aritmetica-de-leonhard-tochtrop-em-seus-artigos-...>>. Acessado 27 dez. 2018.

FACHEL, José Plínio Guimarães. **As Violências contra alemães e seus descendentes durante a Segunda Guerra Mundial em Pelotas e São Lourenço do Sul**. Pelotas, UFPEL, 2002. 261 p.

FARIA FILHO. Luciano Mendes; e tal. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível online em:< www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>. Acessado 10 out. 2017.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 87- 102, jan./abr. 2005. Disponível online em: <www.fe.unicamp.br/pf-fe/46-dossie-felgueirasml.pdf>. Acessado 23 nov. 2017.

_____. Herança educativa e museus: Reflexões em torno das práticas de investigação, preservação e divulgação histórica. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v.11, n.1, p.67-92, jan./abr. 2011. Disponível online em: < www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38507>. Acesso 22 Jul. 2018.

FONSECA, Maria Angela Peter da. **Deutsche Schulen urbanas no Pampa ou o Pampa dentro de Deutsche Schulen? Cultura Escolar Conforme: Collegio Allemão de Pelotas e Collegio Rio Grandense do Rio Grande (1912-1936)**. 2017. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas/RS, 2017.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Livros para ensinar a ler e escrever: uma pequena análise da visualidade de livros produzidos no Brasil, em Portugal e na França, entre os séculos XIX e XX. In: BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia (Orgs.). **Impresso no Brasil: Dois séculos de livros brasileiros**. São Paulo: Editora UNESP, 2010, p. 171-190.

_____. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44, p. 264 – 281, maio/ago. 2010. Disponível online em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a05.pdf>>. Acessado 22 jul. 2018.

_____. Cartilha Analytica publicada por Francisco Alves: aspectos da materialidade entre ordenamentos pedagógicos e editoriais. In: I SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1ª, 2004, Rio de Janeiro/RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: FCRB, 2004, p. 1- 17. Disponível online em <www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/isabelcristina.pdf>. Acessado 20 jan. 2018.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros Escolares de Leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 11-40.

GERTZ, René. Estado Novo. IN: GERTZ, René. **República: Da revolução de 1930 à Ditadura Militar (1930-1985)**. Coleção História Geral do Rio Grande do Sul, v. 4. Passo Fundo: Méritos, 2007, p. 39-59.

GONÇALVES, Dilza Pôrto. **A memória na construção de identidades étnicas: um estudo sobre as relações entre "alemães" e "negros" em Canguçu**. 2008, 146 f. Dissertação (Mestrado em História) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

GUTERMAN, Marcos. **A moral Nazista: uma análise do processo que transformou crime em virtude na Alemanha de Hitler**. 2013. 297f. Tese (Doutorado em História), Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2013.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 244 p.

GRÜZMANN. NSDAP-Ortsgruppe Porto Alegre, comemorações do 1º de Maio (1933-1937), participantes. **História Unisinos**. São Leopoldo, n.22, p. 274-289, mai./ago, 2018. Disponível online em:

<<http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/viewFile/htu.2018.222.11/60746318>>. Acessado 21 nov. 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003. 224 p.

HOFF, Sandino; CARDOSO, Maria Angélica. Realismo pedagógico. **Revista HISTEDBR**, s/n, v. 20, s/p, 2006. Disponível online em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br>>. Acessado 13 dez. 2017.

IEPSEN, Eduardo. **Jacob Rheingantz e a colônia de São Lourenço**: da desconstrução de um mito à reconstrução de uma história. 2008, 280 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos, São Leopoldo/RS, 2008.

IELB. **Espaço das Crianças**. Portal eletrônico. Brasil. Especiais. Online. Disponível em: <<http://www.ielb.org.br/a-ielb/?id=1992>>. Acessado 24 jan. 2018.

IPT. Instituto Pré-Teológico de São Leopoldo. **Educadores**. Portal eletrônico. Brasil. Especiais. Online. Disponível em: <[ptsaleopoldo.tumblr.com/tagged/educadores](https://www.tumblr.com/tagged/educadores)>. Acessado 20 nov. de 2018.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2006. 152 p.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n.1, p. 9-45, 2001. Disponível online em: www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281. Acessado 24 set. 2017.

LIBRARY OF CONGRESS. **Biographies Septimus Winner (1827-1902)**. Portal eletrônico. Estados Unidos. Especiais. Online. Disponível em: <<https://www.loc.gov/item/ihas.200185362/>>. Acessado 23, jul. de 2018.

LIDER ARCHIV. **“Zehn kleine Negerlein”**. Portal eletrônico. Alemanha. Especiais. Online. Disponível em: <https://www.lieder-archiv.de/zehn_kleine_negerlein-notenblatt_300729.html>. Acessado 25 jul. de 2018.

LUCA, Tania Regia De. **A Revista do Brasil**: um Diagnóstico para a (N) ação. São Paulo, UNESP, 1999. 319 p.

KAMINSKI, Luís. “Sobre as Asas de Anjos” A Casa Publicadora Concórdia e o 50^a aniversário do início da atividade missionária do Sínodo Evangélico Luterano no Brasil. **O Jovem Luterano**. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, p.163-165, nov. 1949.

KEMPINSKA, Olga Guerizoli: O conceito de neutralidade no discurso da história: Entre os “Geschichtliche Grundbegriffe” e “Le Neutre”. **Revista história da historiografia**, Rio de Janeiro, n. 02, p. 210 -219, 2009. Disponível, online em < www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/download/13/13>. Acessado 10, ago. 2018.

KUHN, Malcus Cassiano. **O ensino da matemática nas escolas evangélicas luteranas do Rio Grande do Sul durante a primeira metade do século XX**. 2015. 466 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Luterana do Brasil/ULBRA, Canoas/RS, 2015.

_____; BAYER, Arno. A matemática no periódico pedagógico *Unsere Schule*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-21, 2018. Disponível online em: < www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017005014103>. Acesso 24, mai. 2018.

KRATOCHVIL, Claudia Finger. **Cartilha auxílio ou empecilho para o letramento?** 1997. 264 f. Dissertação (Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis/SC, 1997.

KREUTZ, Lúcio. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Unisinos, 1994. 186 p.

_____. Muito empenho pelas escolas. In: FISCHER, Luís; GERTZ, René. **Nós, os teuto-gauchos**. Porto Alegre: UFRGS, 1996, p.145-150.

_____. A Escola Teuto-Brasileira Católica e a Nacionalização do Ensino. In: MÜLLER, Telmo Lauro. **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo: Unisinos, 1994, p. 27-63.

_____. Periódicos na Literatura Educacional dos Imigrantes Alemães no RS (1900-1939). In. 30^a ANPED. Caxias do Sul/RS. **Anais...** Caxias do Sul: 2007, p. 1-13. Disponível online em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT02-3019--Int.pdf>> Acessado 13 out. 2018.

_____. Escolas éticas no Brasil e a formação do estado nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). **Poiésis**, Tubarão, v. 3, n. 5, p.

71-84, jan./jun. 2010. Disponível online em:
<www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/527> Acessado 27 out. 2017.

_____. Igreja, Estado e processos educativos na imigração de língua alemã, no RS. In: MUGGE, Miquéias Henrique et al. **Construindo Diálogos. História, educação e ecumenismo**. São Leopoldo: Oikos, 2010, p. 265-278.

KOLLING, Nilo Bidone. **Educação e escolas em contextos de imigração pomerana no sul do Rio Grande do Sul-Brasil**. 2000. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas/RS, 2000.

LEHMKUHL, Luciene. Fazer História com imagens. In: PARANHOS, Kátia Rodrigues et al. **História e imagens: textos visuais e práticas de leitura**. Campinas: Mercado das letras, 2010. p. 53-70.

LEMKE, Marli Dockhorn. **OS princípios da educação cristã luterana e a gestão de escolas confessionárias no contexto das ideias pedagógicas no sul do Brasil (1824-1997)**. Canoas: ULBRA, 2001. 248 p.

LIMA, Michelle Castro Lima; SANTOS, Sônia Maria dos Santos. História e Memória das cartilhas e métodos de alfabetização no Triângulo Mineiro. **Revista Horizonte Científico**. v 2, n. 1, p. 1-20, out. 2008. Disponível online em: <www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/4189/>. Acessado 21 mai. 2018.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 120 p.

LOURO, Guacira Lopes. Uma Leitura Histórica Sob a Perspectiva de Gênero. **Projeto História**. São Paulo, n.11, nov. p.31-46, 1994. Disponível online em: <revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/11412/8317>. Acessado 15, dez. 2017.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

LUCENA, Célia. Tempo e espaço nas imagens das lembranças. In: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. **Os desafios Contemporâneos da História Oral**. Campinas: Editora do Centro de Memória, 1997, p. 223-266.

LUTERO, Martinho. **Obras Selecionadas- Ética**: fundamentos; oração. Sexualidade, educação e economia v. 5. Trad Marthin N. Dreher, Comissão Interluterana de Literatura Sinodal, São Leopoldo/RS 2011.516 p.

MAESTRI, Mario. **Breve história do Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2010. 461 p.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 6, n.11, p. 147-168, abr. 2002.

MAURO, Suzeli. **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**. 2005. 251 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista/UNESP, Rio Claro/SP, 2005.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI Denice Barbara, **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p.51-63.

_____. O manual escolar no quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação. Lisboa, v 1, p. 5-14, set/dez, 2006. Disponível online em: <www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/OManualEscolar>. Acessado 13 out. 2017.

_____. Escolarização e litráceas: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo, Editora Unesp, 2014. p.39-64. Disponível online em: <[/www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf)>. Acessado 22 jan. 2018.

_____. Educação e Memória. Arquivos e museus: desafios à prática educativa e à investigação histórica. In: NEPOMUCENO, Maria de A.; TIBALLI, Elianda F.A. **A educação e seus sujeitos na história**. Belo Horizonte: Argvmentvm/ SBHE, 2007, p. 181-189.

_____. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: SANFELICE, José Luís, SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei. **História da educação**. Campinas, p. 67-72, 1999.

MAGALHÃES, Marionildes Brepohl de. **Pangermanismo e nazismo: a trajetória alemã rumo ao Brasil**. Curitiba: SAMP, 2014. 258 p.

MANKE, Wilson Imperialismo e Luteranismo: o embate entre missionários alemães e americanos pelas comunidades luteranas no Brasil (1899-1938). **Carta Internacional**. v. 8, n. 2, p. 157-170 jul./dez. 2013. Disponível online em: <<https://cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/89>>. Acessado 04, jun. 2018.

MARLOW, Sérgio Luiz. **Nacionalismo e Igreja: A Igreja Luterana – Sínodo de Missouri nos “porões” do Estado Novo**. 2006, 173 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Vitória/ES, 2006.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. A cultura material no estudo das sociedades antigas. **Revista de história da USP**, São Paulo, n.115. p.103-117. 1983. Disponível online em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/61796/64659>>. Acessado 07 nov. 2018.

_____. A História, cativa da Memória? – para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n.34, p.9-24 1992.

_____. Memória e Cultura Material: documentos Pessoais no Espaço Público. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 89-103, 1998. Disponível online em: <bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view%20File/2067/1206 >. Acessado 30 set. 2017.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2.ed. 3. reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2014. 175 p.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível online em: <<https://pt.scribd.com/document/84935707/analise-de-conteudo-roque-moraes>>. Acessado 14, set. 2017.

_____. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível online em: <www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acessado 15 set. 2017.

MOLINA, Ana Heloisa. Imagem e construção de conhecimento Histórico: Investigando a organização de conceitos históricos a partir de imagens no Ensino

Fundamental e Médio. In: MANINI Miriam Paula e tal. **Imagem memória e informação**. Brasília: ícone Editora e Gráfica, 2010. p. 167-182.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 52, p.41-54, nov. 2000. Disponível online em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052>. Acessado 23 jan. 2018.

MUNIZ, Nancy a Campos. O Símbolo e a construção imaginária de uma instituição. In: MANINI Miriam Paula e tal. **Imagem memória e informação**. Brasília: ícone Editora e Gráfica, 2010. p. 125-146.

MULLER, Telmo Lauro. A nacionalização e a escola teuto-brasileira evangélica. In: _____. **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo: Unisinos, 1994, p. 65-74.

NUNES, Paulo Monteiro: O que as imagens fazem. In: MANINI Miriam Paula e tal. **Imagem memória e informação**. Brasília: ícone Editora e Gráfica, 2010. p. 51- 80.

OSVALD, Tamara. **As igrejas Evangélicas Livres e independentes em São Lourenço do Sul**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas/RS, 2014.

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 120 p.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **História e História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 132 p.

PESSANHA, Eurize C. e tal. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, n.27, p.57-59, set./dez, 2004. Disponível online em: <<https://social.stoa.usp.br/>>. Acessado 21 jun. 2017.

PERES, Eliane; TAMBARA, Eliomar (Org). **Livros Escolares e ensino a leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)**. Pelotas: Seiva, 2003. 138 p.

_____; RAMIL, Cris de Azevedo. Cartilhas produzidas por autoras gaúchas: um estudo sobre a circulação e o uso em escolas do Rio Grande do Sul (1940 -1980). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 177-203, jan./jun. 2015. Disponível online em: <abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/44> Acessado 17 mai. 2018.

PORTELLA, Rodrigo. Fé, Cultura e Norma Eclesiástica: A gênese da Igreja Luterana no Brasil – Organização Popular e Tutela Eclesiástica. **Revista Fragmentos de Cultura**, Goiânia, n. 7/8, v. 16, p. 593- 607, jul./ago. 2006. Disponível online em: <seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/48>. Acessado 01 jun. 2018.

PORTAL LUTERANOS: **Estrutura**. Portal eletrônico, Brasil. Especiais. Online. Disponível em: <<http://www.luteranos.com.br/>>. Acessado 05 nov. de 2018.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p. 200-212. 1992. Disponível online em:<bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941>. Acessado 07 nov. 2018.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta M. **Usos & abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed FGV, 2002, p. 103-130.

_____. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Revista Projeto História**. São Paulo: v.15, p.13-49, abril, 1997. Disponível online em: <revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215/8223>. Acessado 07 out. 2017.

_____. **História Oral como arte de escuta**. São Paulo: Letras e Voz, 2016. 200 p.

RAMIL, Cris de Azevedo. **A iconografia e a iconografia nos livros didáticos das edições tabajara: um estudo das imagens na coleção Guri (Rio Grande do Sul, década de 1960)**. 2018, 388 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas/RS. 2018.

RADÜNZ, Roberto. O luteranismo no Brasil meridional no século XIX: da autonomia à institucionalização. Caxias do Sul: **MÉTIS: história & cultura**. v. 4, n. 8, p. 159-184, jul./dez. 2005. Disponível online em: <www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/1222/0>. Acesso 04, jun. 2018.

RAMBO, Arthur Blasio. Nacionalização e Imprensa In: MÜLLER, Telmo Lauro. **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo: Unisinos, 1994, p.75-86.

_____. **A escola comunitária teuto-brasileira: a associação dos professores e escola normal**. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 1996. 208 p.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar**: Curitiba: n. 18, p.13-28, 2001. Disponível online em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a03.pdf>>. Acessado 01 set. 2017.

REIMNITZ, Elmer. As fontes de energia do Sínodo de Missouri. **Igreja Luterana: Revista Técnica para Pastores e Professores da Igreja Luterana**. Porto Alegre, n.1/2, p. 12-17, Jan/fev. 1947.

REHFELDT, Mario L. **Um grão de mostarda**: A História da Igreja Evangélica Luterana do Brasil. v.1. Porto Alegre: Concórdia, 2003. 180 p.

REZENDE, Lucinéia Aparecida de. O processo ensino-aprendizagem: reflexões. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 19/20, n. 3, p. 51-56, set. 1999. Disponível online em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view>. Acessado 27 nov. 2017.

RIETH, Ricardo Willy. Raízes históricas e identidade da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IEL B). **Estudos Teológicos**, São Leopoldo v. 49 n. 2, p. 207-221 jul./dez. 2009. Disponível online em: <periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/83>. Acessado 01 jun. 2018.

_____. Reforma protestante, educação e universidade. In: MUGGE, Miquéias Henrique et al. **Construindo Diálogos. História, educação e ecumenismo**. São Leopoldo: Oikos, 2010, p. 47-64.

ROTERMUND, Irmãos. Dossiê 60 anos da editora Rotermund 1937. São Leopoldo: **Museu Histórico Visconde de São Leopoldo**. 2018.

RODRIGUES, José Carlos. **Antropologia e comunicação**: princípios radicais Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008. Disponível online em: <http://www.editora.vrc.puc-rio.br/media/ebook_antropologia_comunicacao.pdf>. Acessado 02 dez. 2017.

ROUSSO, Henry, A memória não é mais o que era. In. AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta M. **Usos & abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed FGV, 2002, p. 93-102.

RUSSO, Bárbara Ferreira. **Os impactos da reforma protestante na educação. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia**. 2012. 158 f. Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas/SP: 2012.

S/A. Os 100 anos Rotermond. **Informativo Gutenberg**. Porto Alegre: n. 2, out/dez. 1977, p. 1- 8.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira T. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. 168 p.

SALAMONI, Giancarla. **Os Pomeranos**: valores culturais da família de origem pomerana no Rio Grande do Sul – Pelotas e São Lourenço do Sul. Pelotas: Editora da UFPel, 1996. 78 p.

SEIBEL, Ivan. Estilo “enxaimel” de construção de casas pelos imigrantes pomeranos. **BrasilAlemanha**, agosto. 2016. Disponível online em: <http://www.brasilalemanha.com.br/novo_site/>. Acessado 12, jan. 2018.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas**: Práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952). 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos /UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v.20, n.2, p. 71-99. jul./dez, 1995. Disponível online em: <seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acessado 15, dez. 2017.

SCHALLENBEGER, Erneldo. **Associativismo Cristão e Desenvolvimento Comunitário**. Cascavel: Edunioeste 2009. 499 p.

SCHAFFER, Schirlei Conceição Barth. **Descrição Fonética e Fonológica do Pomerano falado no Espírito Santo**. 2012.130 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Vitória/ES, 2012.

SCHWARCZ, Lília Mortiz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia Das Letras, 1993. 268 p.

SEYFERTH, Giralda. A assimilação dos imigrantes com a questão nacional. **Mana**. Rio de Janeiro: v.3, n.1, p. 95-131, 1997. Disponível online em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid>. Acessado 11 out. 2017.

_____. Concessão de terras, dívida colonial e mobilidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro: n. 7, p. 29-58, 1996. Disponível online em: <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/sete/giralda7.htm>. Acessado 27 dez. 2018.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**. Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Disponível online em: <www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>. Acessado 18 dez. 2017.

SILVA, Tomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferenças: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed., Petrópolis: Vozes, 2014. 133 p.

STEYER, Walter O. **Os imigrantes alemães no Rio Grande do Sul e o Luteranismo: a fundação da Igreja Evangélica Luterana do Brasil e o confronto com o Sínodo Rio-Grandense, 1900-1904**. Porto Alegre: Singular, 1999. 168 p.

SCHMITZ, Zenaide Inês. **É preciso plasmar na cera virgem, que é a alma da criança, a alma da própria Pátria: cartilhas escolares e doutrinação infantil no contexto da Era Vargas (1937-1945)**. 2015. 256 f. Dissertação (educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó/Unochapecó. Chapecó/SC, 2015.

TAMBARA, Elomar. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas. v. 6, n.11, p. 25-52, abr. 2002.

TEICHMANN, Eliseu. **Imigração e Igreja: As comunidades- Livres no Contexto da Estruturação do Luteranismo no Rio Grande do Sul**. 1996. 185 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia/EST, Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia/IEPG, São Leopoldo/RS, 1996.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. O circuito cultural das cartilhas no primeiro governo republicano sul-rio-grandense. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas. n.16, p. 91-106, set. 2004. Disponível online em: <seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30369>. Acessado 17 mai. 2018.

_____. Memória da cartilha e a produção de identidades alfabetizadas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 31, n. 17, p. 161-185, jan./abr. 2008. Disponível online em: <periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/3909/3176>. Acessado 24, mai. 2018.

TESKE, Ditemar. Sínodo Sul-Rio-Grandense. **Revista Juntos no Caminho**: edição comemorativa dos 15 anos da fundação do Sínodo-Sul-Rio-Grandense, 2011.

THUM, Carmo. **Educação, história e memória**: Silêncio e reinvenções pomeranas na serra dos tapes. 2009. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2009.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, Vitória da Conquista/BA. 2017.

VIDAL, Diana Gonçalves Vidal. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**: v.9, n.1, p. 25-41, Jan/Jun. 2009. Disponível online em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/2-vidal.pdf>. Acessado 09 out. 2017.

WARTH, Carlos H. **Crônicas da Igreja: Fatos históricos da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (1900- 1974)**. Porto Alegre, Concórdia S. A, 1979. 377 p.

WEIDUSCHADT, Patrícia. **O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX**: Identidade e cultura escolar. 2007. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas/RS, 2007.

_____. **A revista "O Pequeno Luterano" e a formação educativa religiosa luterana no contexto pomerano em Pelotas - RS (1931 - 1966)**. 2012. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2012.

_____. A política educacional da nacionalização do ensino- prenúncio, mecanismos reguladores para a implantação e os conflitos no contexto migratório. In: ENCONTRO SUL- RIOGRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 15ª, 2009, Caxias/RS. **Anais...** Caxias: ASPHE, 2009, p. 1-12.

_____. FISCHER, Beatriz T. Daudt. História oral e memória: aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In: FERREIRA, Marcia et al. **Memórias docentes**: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikós, 2009.

_____. TAMBARA, Elomar Antônio Callegaro. Cartilhas e Livros Didáticos nas Escolas Pomeranas Luteranas do sul do Rio Grande do Sul (1900-1940). **História da Educação**, v. 20, p. 275-296, 2016.

_____. TAMBARA, Elomar Antônio Callegaro. Cultura escolar através da memória dos pomeranos na cidade de Pelotas, RS (1920-1930). **Cadernos de História da Educação**. v. 13, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível online em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/29214>>. Acessado 25, out. 2017.

WEIZENMANN, Tiago. O Registro fotográfico na história das comunidades teuto-brasileiras. In: REINHEIMER, Dalva; NEUMANN, Rosane M. **Patrimônio histórico nas comunidades teuto-brasileiras: história, memória e preservação**. São Leopoldo: Oikos, 2014.

WEIMER, Günter. **Arquitetura popular da imigração alemã**. 2. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. 432 p.

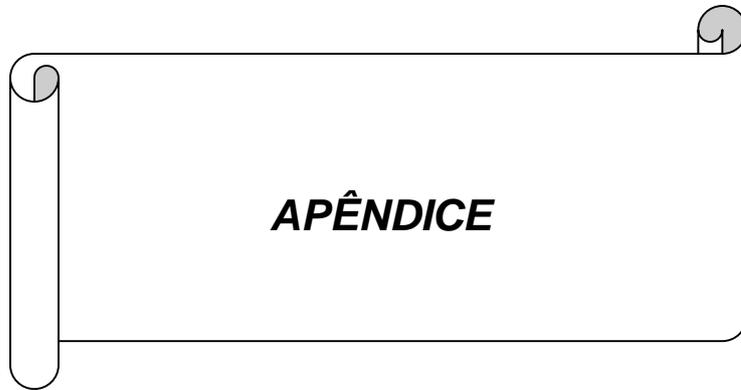
WILLE, Leopoldo. **Pomeranos no Sul do Rio Grande do Sul**: Trajetória, mitos, cultura. Canoas: Editora da Ulbra, 2011. 88 p.

WITT, Osmar Luiz. A escola de Teologia e o surgimento da Federação Sinodal-IECLB: serviço à unidade. In: MUGGE, Miquéias Henrique et al. **Construindo Diálogos História, educação e Ecumenismo**. São Leopoldo: Oikos, 2010, p. 65-72

WOODWARD, Kathryn: Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferenças: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

VOLKSLIEDERARCHIV. **Zehn kleine Negerlein**. Portal eletrônico, Alemanha. Especiais. Online. Disponível em: <<https://www.volksliederarchiv.de/zehn-kleine-negerlein-uebern-rhein/>>. Acessado 23 jul. 2018.

ZARNOTT, Daiana Dillmann; et al. Imprensa Lourenciana RS – representações dos discursos educativos durante a Campanha de nacionalização do ensino (1937 – 1945). In: XI CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS IBERO-AMERICANOS – 11ª, 2017, Porto Alegre/RS. **Anais...** Porto Alegre: CIEIA, 2017, p. 1-10. Disponível online em: <ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cieia/assets/edicoes/2017/arquivos/13.pdf>. Acessado 20 ago. 2018.



APÊNDICE A.

Roteiro¹⁰⁸ das entrevistas realizadas em 2016

Questionário sobre a prática docente e o uso de material didático nas escolas confessionais.

Entrevistado:- Idade:.....

Endereço:-

01) Fale um pouco sobre a sua origem;

- a) Família;
- b) Quando e onde nasceu;

02) Você estudou em uma escola confessional? Onde?

- a) Quais suas lembranças sobre a escola?

03) Que foi seu professor? E qual a sua formação.

- a) Ele era rígido nas aulas?
- b) Qual a sua didática?

04) Como era organizada a escola:

- a) Como era a organizado o horário?
- b) Quais disciplinas e atividades eram desenvolvidas?
- c) Como a questão religiosa estava presente na escola?
- d) Em que momentos usavam a língua alemã; português ou pomerano?
- e) Como você se apropriava do conteúdo?
- g) usavam livros e cartilhas?
- f) Como era o recreio?

05) Qual o material didático usado em aula:

() Revista () Cartilha () Livro () Outros/ quais?

- a) Lembra o nome de algum desses materiais didáticos?

06) Você tem alguma foto, livro, boletim, etc?

¹⁰⁸ Cabe ressaltar que os dois roteiros em anexo com perguntas e pontos a serem abordados serviu para ter em mãos alguns itens ou questões norteadoras para auxiliar na entrevista, e não um questionário fechado.

07) Considerações do entrevistado

APÊNDICE B.

Roteiro das entrevistas realizadas em 2018

Questões norteadoras sobre os modos de uso das cartilhas escolares.

Entrevistado:- -----Idade:.....

Endereço:- -----

01) Quando usavam as cartilhas?

- a) Usavam na escola?
- b) Em qual momento?
- c) Usavam em casa?
- d) Uso das cartilhas pelos membros da família.
- e) Quando saiam da escola ainda liam os textos?

02) Como o professor usava a cartilha? Como leitura? Como escrita? Como cópia?

- a) Quando usava?
- b) Quantas vezes por semana?

03) O que estudavam na cartilha?

- a) Liam os textos?
- b) As imagens eram mencionadas em aula?
- c) Faziam as orações da cartilha?

04) Do que se lembra das ilustrações?

a) Tem algumas ilustrações que não conhecia, que eram diferentes das coisas que tinham visto, como, animais, prédios, paisagens?

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu _____,
Portador da Cédula de Identidade número _____, CPF
número _____, domiciliado e residente em
_____, declaro ceder a Elias Kruger
Albrecht mestrando em História da Educação pela UFPEL, a plena propriedade e os
direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei a
mesma, no dia _____ de _____ de _____, na cidade de
_____.

O pesquisador fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar,
para fins culturais, o mencionado depoimento no todo ou em parte, editado ou não,
com a ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autor.

Local:

Assinatura.