

SIMPÓSIO 17

O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS NO BRASIL: DA IMIGRAÇÃO EUROPEIA DO SÉCULO XIX ÀS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS DO XXI

COORDENADORES

Norimar Pasini Mesquita Júdice
(Universidade Federal Fluminense)

Patrícia Maria Campos de Almeida
(Universidade Federal do Rio de Janeiro)

TRADIÇÃO E IMPROVISOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS NO MARANHÃO: FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX

Maria José NELO¹

RESUMO

O presente estudo trata do percurso educacional, entre os séculos XIX e XX, na capital do Maranhão, tendo por enfoque o ensino de ler e escrever bem como a qualificação de profissionais para o trabalho. Nesse contexto de formação educacional e de trabalho, apresentam-se indícios sobre o livro didático brasileiro, os métodos e as práticas aplicados para o ensino a nativos e, por extensão, a estrangeiros. De acordo com os documentos consultados, os principais estabelecimentos de ensino no século XIX se situavam na capital, onde estudantes obtinham formação escolar (letramento) ou “profissionalizante” (mão de obra especializada para serviços operacionais e artísticos). Essa formação social atendia a população urbana, que desfrutava das riquezas ruralistas até meados do século XX. Em termos de classes sociais, a população distribuía-se da seguinte forma: elite ruralista – amiga do rei; trabalhadora – escrava e/ou de qualificação específica (artífices, operários de pequenos ofícios e artes). Essas diferenças de formação e de relações sociais no Maranhão eram similares aos modelos educacionais europeus, na medida em que os filhos da elite ruralista, que estudavam na Europa, exerciam práticas burguesas e que os demais estudantes frequentavam escolas e exerciam ofícios - trabalhos menos privilegiados. Nessa conjuntura de formação escolar e trabalho, ocorre a vinda de empresas nacionais e multinacionais para a capital, São Luís, as quais propiciam modificações nas relações de trabalho e de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Português variante brasileira; Material didático; Regras para a escrita.

Diante da perspectiva de pesquisar sobre a vinda de estrangeiros para o Maranhão e sobre o ensino de português a esse público, entre os séculos XIX e XX, muitas dúvidas foram surgindo.

Em princípio, essas dúvidas e incertezas foram desanimadoras: por onde e como começar as investigações? Tinha-se apenas delimitação do período temporal, que

¹ Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Departamento Letras. Travessa Coelho Neto, casa 16, Parque Universitário. CEP: 65059-795, São Luís, Maranhão, Brasil. mariano@uol.com.br

coincidia com as mudanças políticas, sociais e econômicas no Brasil. Assim, decidimos iniciar pelo levantamento das práticas de ensino na educação de nativos, considerando a hipótese de serem as mesmas utilizadas também para os estrangeiros.

Ações voltadas para o ensino, no estado do Maranhão, transcorreram por caminhos imediatistas, seguindo exigências rotineiras de mercado e de instâncias políticas vigentes. Nesse contexto, os modelos de ensino situam-se em dois segmentos: um educacional, para estudantes de classe social mais abastada; e outro, de formação de mão de obra, para aprendizes de serviços operacionais oriundos da classe menos favorecida. Ambas as classes se acomodavam à construção de conhecimentos no contexto escolar formal ou naquele de formação de serviços operacionais.

Verificou-se que o ensino educacional básico, realizado, inicialmente, nas residências dos estudantes, era aprimorado em estabelecimentos públicos e, na sequência, os estudantes completariam seus estudos em outras províncias brasileiras ou na Europa; alguns estudantes recebiam anuência da Corte, instalada no Rio de Janeiro. Já a formação de “estudantes” para serviços operacionais era realizada em estabelecimentos próprios para cada ramo de atividades como costura, funilaria, sapataria, instrumentos musicais, alfaiataria, chapelaria. Enquanto os aprendizes de atividades operacionais exerciam seus ofícios na província, aqueles que recebiam formação educacional letrada, raramente, retornavam para o Maranhão.

Os maranhenses que estudavam na Europa dificilmente retornavam para São Luís. Quando obtinham qualificação profissional letrada, logo se tornavam escritores, trabalhadores de escritórios, políticos e administradores, pois não exerciam atividades de trabalho populares. Constituíam a classe de intelectuais, fortalecida pelo domínio da produção econômica latifundiária. Em especial, a monocultura agrícola contava com o trabalho eminentemente escravista, apenas uma ou outra atividade de trabalho era realizada por operários e artífices detentores de pouca escolaridade.

Assim, ressalta Corrêa (1986) sobre os jovens que estudavam na Europa, a maioria não retornava para a província e nem exercia trabalhos técnicos de artífices e operários. Esses jovens de condições elitistas não pleiteavam trabalhos considerados pouco nobres. Para consolidar as necessidades de uma minoria da população “elitista”, Joffily (1983) menciona a criação de uma biblioteca pública em São Luís, que, em maio de 1831, era inaugurada com um acervo de mais de 6.000 livros, “para uma população essencialmente agrícola e uma elite essencialmente letrada”. Joffily ressalta, ainda, que para a população menos privilegiada cria-se um abrigo intitulado Casa dos Educandos

Artífices, em 1841, provida de aparelhos para aula de ciências e curso Prático de Agricultura.

Nesse contexto histórico-econômico-político-pedagógico, a classe social ruralista, mantenedora de poder, instituía o ensino educacional para seus descendentes e a formação de mão de obra operária e artífices para as demais classes sociais. Havia, assim, a classe dominante, elite ruralista, e a dos dominados, constituída por pequenos comerciantes, operários, artífices e por aqueles que não detinham formação profissional, até ocorrer, no final do século XIX, a vinda de capital estrangeiro para construção de infraestrutura básica na capital.

É, nesta época, que a elite ruralista passa a demandar serviços básicos de infraestrutura e de meios para exportação da produção provinciana. Assim, iniciam-se outras atividades de trabalhos e de qualificações profissionais que deveriam operar com maquinários vindos de outros continentes, para realizar a ampliação do porto, construção de saneamento básico, implantação da indústria têxtil, em São Luís. Essas transições de trabalho e de formação de profissionais visavam atender as necessidades vigentes, promovendo a vinda de estrangeiros que dominavam o uso dos maquinários e implicando, imediatamente, mudanças de produção e de trocas de conhecimentos.

A implantação de indústrias em São Luís demandou mão de obra especializada para operar as novas máquinas importadas da Inglaterra e Estados Unidos da América. Esse fato sinalizou que os maranhenses, que antes estudavam na Europa, não lidavam com esses gêneros de formação profissional e que aqueles que estudavam no Brasil também não recebiam instruções para tal atividade; recebiam, em sua maioria, ensino básico de manufaturas de operação artística e de ofícios para conserto de utensílios domésticos ou pessoais, como funilaria, máquinas de costuras, calçados, alfaiataria, chapelaria e instrumentos musicais.

Essas formações profissionais do Centro Operário não atendiam os serviços especializados para a construção de infraestrutura necessária à população, nem para implantação das indústrias, cujas máquinas, apesar de obsoletas nos países de origem, aqui, eram tidas como novas.

Foram esses fatores de necessidade profissional que trouxeram estrangeiros da Europa e dos Estados Unidos ao Maranhão. A maioria desses estrangeiros vinha pelo compromisso de trabalho e, logo, deparava-se com muitos obstáculos, especialmente por não saber a língua portuguesa, nem conhecer a cultura local. Assim, a chegada dos

estrangeiros, por motivos essencialmente de trabalho, desencadeou outras questões de relações públicas e impactos de transições trabalhistas.

Neste quadro, vamos nos concentrar na questão da repercussão dessa situação no contexto educacional local.

Ações públicas para o ensino e trabalho

O ensino escolar, inicialmente, era direcionado para a formação sociocultural dos cidadãos de estratificação social mais afortunada, classificados como elite econômica culta, eram detentores de bens e de capital cultural. A condição econômica privilegiada propiciava-lhes poderes de controle sobre os dominados e abria-lhes as portas do poder político na Corte. As boas relações com a Corte eram garantia de benefícios políticos e possibilitavam intervenções para manter os jovens provincianos estudando na Europa.

Nesse sentido, os privilegiados não tinham prejuízos com a inexistência de escolas, a maioria solucionava essa situação educacional de ensino das primeiras letras dos filhos com a contratação de professores particulares, que passavam a morar nas residências dos contratantes. Como contratados, os professores vinham de outros estados brasileiros ou da Europa, eram profissionais que trabalhavam diversas habilidades e conhecimentos na formação dos jovens estudantes, como conhecimentos enciclopédicos, musicais, usos de instrumentos, danças e até disciplinas sobre economia doméstica, ciências naturais, comportamento e boas maneiras, além do ensino de línguas estrangeiras, em especial o francês.

Esses privilégios contribuía para os filhos da elite poderem ter oportunidade de exercer cargos e obter patentes de nobreza (barão, conde, visconde).

Como já mencionado, os interesses dos latifundiários e os investimentos na formação dos estudantes das classes privilegiadas eram fundamentais para obtenção de cargos políticos. Aqueles que se dedicavam aos estudos recebiam bolsas de ajuda de custos do governo brasileiro; alguns recebiam missão de aprender métodos e técnicas de ensino na Europa, eram custeados pelo governo, para que, ao retornarem, aplicassem nas escolas da província os conhecimentos adquiridos. Eis a importância de “ser amigo do rei”, pois além de multiplicarem os conhecimentos entre provincianos, eram reconhecidos como autoridades.

Deduz-se que havia mais favorecimento para os jovens estudantes irem para fora, havendo pouco retorno para a Província, pois, a maioria dos jovens, quando voltava da Europa, mudava-se para o Rio de Janeiro, onde se beneficiava das regalias da Corte Portuguesa no Brasil. Os investimentos promoviam retornos insignificantes para o desenvolvimento da província, prevalecendo a produção agrícola rudimentar e as taxas de analfabetos crescentes.

Documentos da Imprensa Oficial do Maranhão de 1835, arquivados na Biblioteca Pública Benedito Leite, comprovam que, para amenizar o analfabetismo na província, houve concessão de benefícios para os maranhenses estudarem na Europa: “Na terceira década do século XIX, a província do Maranhão enviou jovens estudantes para aprender ciências naturais e o método Lancaster na França”. Este método visa atender maior número de alunos, de múltiplas séries em uma “única sala de aula”, isto é, pretendia-se minimizar o quantitativo de analfabetos. Além disso, o governo do Maranhão criou diferentes cadeiras de ensino público (1835), dois anos mais tarde, criou cursos de primeiras letras para meninas e ainda promoveu a criação e o estabelecimento de um colégio de educação por empresa particular (1837). E para se aproximar do ensino educacional francês, criou, em 1838, em São Luís, o Liceu.

O Liceu propiciou a formação clássica educacional de modelo francês para os filhos da classe social dominante, e para os dominados criou um Centro de Ensino Operário “técnico” de ofícios, artífices e de primeiras letras para os jovens órfãos, carentes que necessitavam de um ofício ocupacional. Esses estabelecimentos se distinguem quanto às finalidades: formação educacional culta das letras e formação para trabalhos operacionais. Essa formação era considerada secundária, servil, grotesca (JOFFILY, 1983); a elite não promovia bens de qualificação profissional, sendo uma classe privilegiada que abominava as atividades manuais e cujas condições senhoriais tornavam-na mandatária e constituíam-na como classe de letrados intelectuais.

Na medida em que se instituem os privilégios da classe dominante, esperava-se, que a criação do Centro Operário de formação de ofícios e artífices oferecesse formação mais complexa para os jovens estudantes da classe dominada. Na realidade, as ofertas de formação de profissionais e de intelectuais não atendiam, e ainda não atendem, às exigências das atividades de trabalho industrial e de tecnologias de ponta. Esses descompassos entre ofertas de formação profissional e demandas dos setores emergentes da indústria correspondem às afirmações citadas por Joffily (1983), no início do século XX, sobre os serviços e qualificação educacional. A saber:

Uma infraestrutura urbana tão rudimentar terá necessidade de corresponder a uma superestrutura cultural igualmente precária. Embora existindo desde 10 de agosto de 1908 uma “ateniense” Academia Maranhense de Letras, era São Luís uma terra de analfabetos, como toda cidade de ínfima renda *per capita*. Assim como não há povo miserável com instrução superior, não há comunidades ricas sem escola primária. (JOFILLY, 1983: 28)

As divergências sociais se alastraram de um século para outro, bem como prosseguiram os serviços de infraestrutura básica de saneamento e de indústrias, entre outros setores. No século XX, as mudanças políticas trazem outras expectativas sociais. O governo maranhense, ao firmar contrato com a empresa americana Ullen & Co, conjectura sanar as questões de infraestrutura; no entanto, depara-se com um novo obstáculo, inexistência de mão de obra especializada para operar com as máquinas vindas dos Estados Unidos e da Inglaterra, para realização de melhoria do porto e para implantação e construção da Companhia Têxtil Rio-Anil, Cânhamo, Santa Isabel.

Ao considerar que essas empresas demandavam outros tipos de empregos e de trabalho e que a população local não estava especializada para realizá-los, criaram favorecimento de moradia e auxílio financeiro como estratégias capazes de atrair a vinda de trabalhadores estrangeiros. Ou seja, as empresas indicavam o pessoal e o governo maranhense se responsabilizava pelo apoio logístico, alimentação, entre outras demandas; além disso, o governo concedia espaço de instalações, isenção e redução de encargos por mais de quinze (15) anos de vigência. Assim ocorrem as práticas de trabalho no Maranhão na Primeira República.

Indício de livro didático no Maranhão: Livro do Povo

Acredita-se que a localização geográfica e as correntes marítimas favorecem as navegações entre o Maranhão e os países europeus. Desde sempre, havia facilidade de comunicação direta do Maranhão com a Europa, e não com a capital do Brasil. Essas condições podem ter contribuído para a integração entre os povos e, nessa mesma linha, ocorreu, em São Luís, em 1861, a primeira publicação de livro para formação de primeiras letras, o Livro do Povo, de autoria de Antônio Marques Rodrigues. Possivelmente, o primeiro livro didático brasileiro que, apesar de editado em São Luís, propiciou a ampliação de sistemáticas de conhecimentos letrados em várias províncias.

No Livro do Povo, identifica-se que havia interesses de formação religiosa,

alfabetização e civilização da população brasileira. De acordo com Frias (1866), citado por Costa (s/d), ocorreram as seguintes tiragens do referido livro, registrando-se mais de mil exemplares, editados no estado do Maranhão,

O Sr. Dr. Antônio Marques Rodrigues é que veio abrir o caminho às grandes edições com seu Livro do Povo. [...] Incumbi-me dessas edições e pela primeira vez se viu no Brasil um livro publicado no Império contendo 208 páginas e vendendo-se por 320 rs.! E tão bem recebida foi esta completa novidade que vendendo-se hoje por 500 réis, por ter recebido aumento de páginas e sido ilustrado com grande número de gravuras, conta quatro edições que tem extraído 16.000 exemplares em 4 anos, e vai entrar na quinta que é de 10.000 exemplares, ornada com cerca de 110 estampas. (COSTA, COLE_2038.pdf).

Pode-se depreender que o crescimento de exemplares desse livro não se restringia aos usuários das províncias brasileiras, haja vista que exemplares existem em bibliotecas de países europeus. Apesar de o Livro do Povo ter como objetivo preencher as lacunas do ensino primário e, ao mesmo tempo, criar no povo o gosto pela leitura, identifica-se, consoante a organização do livro, perspectivas temáticas de ordem religiosa, moral e civilidade, trabalho, história e cultural. Conforme Salvador Henrique de Albuquerque (apud Costa (s/d) COLE_2038.pdf), o Livro do Povo compõe-se de duas partes:

A primeira - Vida de N. S. Jesus Christo está composta por cinco capítulos, a saber:

Capítulo 1º - Nascimento de nosso Divino Salvador - Sua infância e vida oculta até seu ministerio publico

Capítulo 2º - Pregação e baptismo de S. João - Jesus dispõe-se para o seu ministerio publico

Capítulo 3º - Continuação do ministerio publico de Jesus Christo desde a segunda até a terceira páscoa

Capítulo 4º - Paixão, morte e sepultura de Jesus

Capítulo 5º - Depois da ressurreição de Jesus Christo até a sua ascensão; e vinda do Espírito Santo

A segunda parte do Livro do Povo - ASSUMPTOS DIVERSOS - contém os seguintes itens:

O VIGARIO

FABULAS

O BOM HOMEM RICARDO

QUADRUPEDES UTEIS

O PROFESSOR PRIMARIO

HYMNO DO TRABALHO

MORAL PRÁTICA
EVANGELHO DE LAVRADORES
QUADRUPEDES UTEIS II
SIMÃO DE NANTUA
MAXIMAS E SENTENÇAS
DA HYGIENE
RECEITAS NECESSARIAS
O BRAZIL.

A forma de organização temática do Livro do Povo, em primeiro plano, revela a importância religiosa, civilidade, princípios fabulosos, trabalho, Brasil, havendo também referência ao professor primário; no entanto, sobre ensino de língua, não existe referência explícita. Provavelmente ler e escrever eram ações automatizadas pela prática e pelo ensino.

Antecedem à publicação do Livro do Povo informações de que o ensino para os brasileiros devia estar pautado em obras de fácil acesso no Brasil. Devido à falta de livros, as obras utilizadas pelos professores na formação de leitura e de escrita poderiam ser de quaisquer autores locais, nacionais ou estrangeiros, bem como a Bíblia e a Constituição, caracterizadas como escolares e que, por escassez de livro e de material escolar, eram utilizados para o ensino do ler e do escrever, conforme Velázquez Castellanos (2012). Assim, menciona o autor que “mediados pelas autoridades da Corte e dos comandos locais, D. Pedro I estabelece, no Artigo 6º. da Lei da Instrução Pública, de 1827, que os professores eram obrigados a ensinar:

[...] a ler e escrever, as quatro operações d’Aritmetica, práticas de quebrados, decimaes e proporções, Gramatica da Língua Nacional e os princípios da Moral Christã e da Doutrina da religião Catholica e Apostolica Romana, proporcionados à compreensão dos meninos pela Biblia, preferindo para as Leituras a Constituição do Império; e a Historia do Brasil. (A CIGARRA, 1829, n. 19, p. 45; *apud.* VELÁZQUEZ CASTELLANOS, 2012: 83).

Marcadas pela escassez de material e de recursos didáticos, criam-se as primeiras escolas de ensino primário no Brasil. Essa criação é legitimada por meio da Instrução Pública, de 1827, cuja referência trata do ensino de Gramática da Língua Nacional. Assim ocorrem os primeiros indícios de ensino de Língua Nacional.

É nesse panorama de intersecção entre política, religião, ensino e aprendizagem que surge o primeiro livro didático; na mesma década, surge, também, a primeira Gramática de Raimundo Sotero dos Reis, no Maranhão.

Delimitação da amostra

Constituíram fontes de consulta fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa documentos de empresas estrangeiras que se estabeleceram no Maranhão, desde o século XIX, entre outras a Ullen & Co., os Anais do Congresso sobre Questões de Educação (1936) e ainda publicações de estudos sobre questões educacionais, políticas, econômicas e sociais no Maranhão.

No início do século XX, o governo maranhense assina contrato com a Ullen & Co. em Nova York. Este contrato, para Joffily (1983), evidencia duas realidades socioeconômicas, que podem ser traduzidas pelo distanciamento entre a cidade de New York, local em que se situava o escritório da Ullen & Co, e a de São Luís do Maranhão: a primeira em ascensão econômico-tecnológica; e, a segunda, que, mal-saíra do estágio colonial, tinha como fortaleza a produção de bens econômicos, mão de obra escrava desqualificada, produzindo tão-somente bens primários e sazonais agrícolas.

Dava-se, portanto, início às transformações da força de trabalho e do capital financeiro estrangeiro, que exigem outras relações de conhecimentos, de trabalho, de ensino-aprendizagem, de bem-estar, de infraestrutura de serviços básicos, que passaram a ser promovidas pelos recursos estrangeiros. Essas transformações são reiteradas por Joffily (1983), ao citar Pe. Vieira, que alerta os brasileiros:

“Os que para cá vêm
Não buscam o nosso bem
e sim os nossos bens.

Os perigos mencionados por Pe. Vieira estendem-se à educação e ao bem-estar social, de forma a perpassar pelos bens materiais. Nessa linha de avaliação e alerta de Pe. Vieira, o estudioso de Harvard, Thomas E. Skidmore (1979, apud JOFILLY, 1983), ao mencionar o ensino no Maranhão, afirma que “não só métodos de ensino como a concepção antiquada de certos professores – infelizmente a maioria – provocam a evasão dos estudantes”. Essas fragilidades resultaram em insatisfações tanto em relação aos métodos de ensino quanto no que se refere às concepções dos agentes de ensino. As práticas de ensino precisavam ser revistas.

Embora documentos registrem orientações sobre regimentos e guias de ensino para tratar de conhecimentos científicos, disciplinares e conteúdos básicos, há lacunas de informações sobre a execução das práticas de ensino. Apenas há relatos de que os professores promoviam, também, instrução sobre espírito e belas artes para edificação

cultural e liberdade intelectual. Registram, também, que professores deviam realizar atividades de ensino conforme modalidades de conteúdos, definições e conceitos trabalhados nas disciplinas e que cada professor devia elaborar seu material didático e escrever no quadro-negro. Os alunos, por sua vez, tinham a tarefa de copiar conteúdos e desenvolver as atividades propostas.

Nessa época, o material escolar de qualquer natureza oficial era encadernado em cartilhas “para aprendizagem dos alunos” que deviam decorar, embora existisse a ressalva de que o estudante deveria memorizar e reproduzir, mas “não como papagaio”. Ou seja, o aluno deveria fazer as tarefas e decorar suas lições. Essa informação está contida nos Anais do Congresso Pedagógico, Imprensa Oficial de 1922, S. Luís – Maranhão.

Após catorze (14) anos da realização daquela publicação, ocorre outro evento sobre “Questões da Educação”, no ano de 1936, em Fortaleza – CE, no qual professores maranhenses propõem mudanças para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

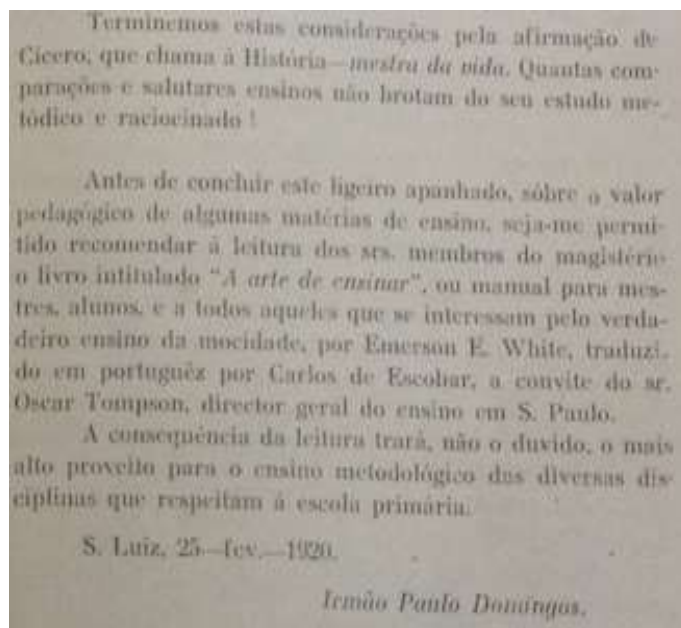
Práticas de ensino e sua divulgação

Com as transições econômico-políticas recorrentes em São Luís, por força do capital estrangeiro, ampliaram-se as ofertas de estabelecimentos escolares, mas não solucionaram as necessidades de formação instrucional adequada para os setores secundário e terciário de produção mercantil, representados na cidade pela indústria e serviços. As instituições que instruíam ou treinavam pessoal para exercícios nesses setores, embora representassem iniciativas das próprias empresas, ficavam sob “vigilância e legalidade do governo estadual”, visto que, qualificavam cidadãos para as necessidades *operandi*. As políticas públicas não previam a formação de profissionais para o trabalho nos moldes das demandas das novas empresas. Pode-se entender que pouca modificação aconteceu ao longo da história, se observarmos, na atualidade, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino técnico e Emprego - PRONATEC - que visa qualificar mão de obra especializada para diferentes setores de trabalho.

No ano de 1936, período em que aconteceu o Congresso sobre Educação em Fortaleza – CE, resultando nos Anais “Questões da Educação”, os professores maranhenses participaram do evento e propuseram mais atenção para o segmento aprendizagem. Dentre as discussões pedagógicas de ensino e aprendizagem, destacaram

a classificação e a categorização dos conteúdos por nível de ensino para o ensino fundamental e o secundário, que ainda tinham como parâmetro as contribuições de gregos e romanos, bem como a importância da formação pedagógica dos professores, que ainda precisavam estudar em outros estados brasileiros ou em outros países.

De acordo com os Anais “Questões da Educação”, no ensino fundamental, destacavam-se as matérias: *Língua Materna* – ensino do idioma pátrio, que deveria se sobrepor às demais disciplinas; *Matemática* – observação da aparência positiva das coisas, pois não deviam ser consideradas apenas as palavras (...), sugestão de se realizarem muitos exercícios de modo a favorecer a razão e o raciocínio; *Sciências naturais* – compreendida como meio eficaz e fecundo de cultura estética. Esta disciplina deveria propiciar o exercício de reavivar o sentimento do belo, por concorrer com o “desarrôlo dos sentidos (...)”; *Geografia* – conhecimentos úteis, de real valor e notória necessidade sobre o ponto de vista industrial, comercial, militar, artístico, mormente ao viajante, ao turista, hoje tão em voga; *Belas-artes* – o ensino destas matérias devia despertar a beleza, esse esplendor da verdade, como opinava Platão, *que todos saberiam apreciar com clareza e exatidão*. Os alunos tinham aulas de pintura, música, poesia, escultura com caráter genuinamente educativo; *História* – uma das matérias que mais se prestam para cultivar o juízo, a imaginação, a memória e a razão, com sentido moral e sentimentos pátrios. Ao término das considerações sobre essas disciplinas, uma recomendação de leitura - feita, em São Luís, em 1920 - aos professores para que aperfeiçoassem seus conhecimentos de metodologia de ensino:



Fonte: Questões da Educação. São Luís: Imprensa Oficial, 1922.

O ensino de composição deveria prever atividade semanal, atualmente, esse item é denominado de produção textual ou redação. A composição era um item da disciplina de língua materna, a qual devia ser mais detalhada que as outras disciplinas e matérias. O ensino deveria valorizar e exigir teor filosófico. Para os professores, recomendavam preparar as lições com antecedência à aula, para que os alunos realizassem com êxito os exames de formação profissional. A orientação era a seguinte:

o ensino da língua materna não é, como o supõem alguns, muito fácil e independente do preparo prévio, para ser ministrado.

Bem ao contrário disso, deve o professor preparar com antecedência, a lição: estudá-la, analisá-la, apresentando-a aos alunos com a maior clareza, afim de que eles a possam compreender e assimilar. (IMPrensa OFICIAL, 1922: 62).

Há referência de que os professores do ensino de língua materna eram considerados superiores aos das outras disciplinas, pois aqueles ensinavam o idioma pátrio e os outros, conhecimentos gerais; ou seja, a aquisição de outros conhecimentos ocorre “por meio da língua, aprendemos a externar os nossos pensamentos, a interpretar os alheios e a tirar deles todo proveito.” (IMPrensa OFICIAL, 1922). Tal afirmativa era direcionada especialmente para os falantes nativos.

Por não haver informações sobre as formas de ensino para os estudantes estrangeiros, pode-se entender que recebiam tratamento similar dos nativos. O material utilizado possivelmente era o mesmo com que o professor trabalhava nas diversas séries escolares, pois o ensino era centrado nos conteúdos e nos conhecimentos disciplinares dos professores; o importante era que os estudantes aprendessem a ler e a escrever textos na língua portuguesa.

Assim, supõe-se que o ensino/aprendizagem da língua materna significava mais que promover/adquirir um cabedal de palavras, visava também desenvolver o pensamento, por meio da linguagem, e consistia em construir um meio ou instrumento de aquisição de cultura. Entendia-se que, sem a compreensão, não havia formação intelectual. Para tanto, o ensino da língua vernácula devia ser como “fruto sazonado”, sua amplitude requeria rotina e atendia essências proveitosas como a primazia sobre as outras disciplinas.

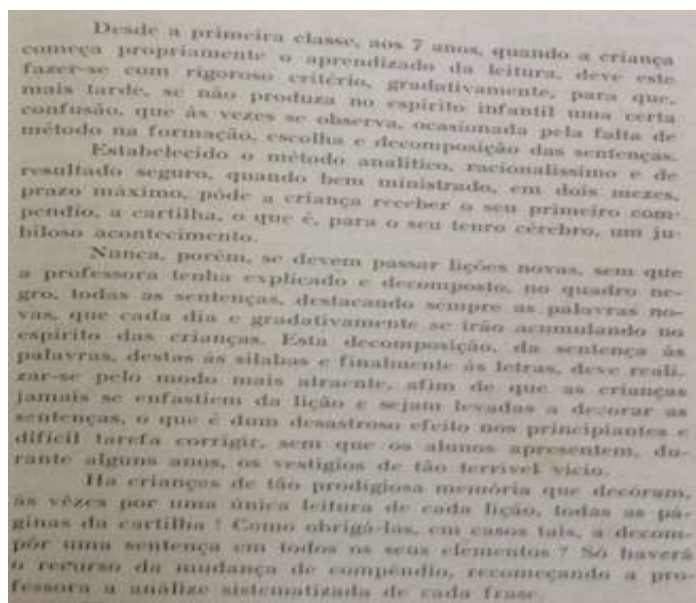
As aulas de língua materna deviam envolver exercícios ortográficos, leitura e explicações de trechos escolhidos, gramática raciocinada [não decorar como papagaio, sem a mínima compreensão], exercício de análise gramatical e lógica, redação de carta, descrição de passeios, festas, ditados etc. Aos professores competia a preparação das

aulas com antecedência e repetir as atividades inúmeras vezes. As novas palavras deviam ser destacadas e repetidas de forma que o aluno não tivesse dúvidas sobre seu uso e significado. (QUESTÕES DE EDUCAÇÃO, 1936)

Matérias e compromissos para professoras

Material didático e conteúdo programático se materializavam em documentação, como registro de acontecimentos diários. Mesmo assim, as questões de educação e de acontecimentos escolares foram documentadas sob a forma de dados gerais, como número de alunos por escolas, relação de professores pagos e/ou afastados. Ou melhor, a captação dos dados estatísticos e de descrição não seguia um padrão oficial, registrando-se esses dados de formas diferentes: alguns documentos trazem a relação de professores e o número de estudantes; outros, o número de alunos por estabelecimento; outros ainda o número de alunos e as despesas de manutenção do estabelecimento de ensino. Entre outras irregularidades ou falta de modelo comum está a falta de registro sobre a procedência dos alunos nativos e estrangeiros. No caso dos estrangeiros, um indicador pode ser a origem das respectivas empresas.

Quanto ao período de ingressar nas escolas formais, verificou-se como fator determinante a idade: os estudantes matriculavam-se na escola fundamental aos sete anos de idade, conforme documento:

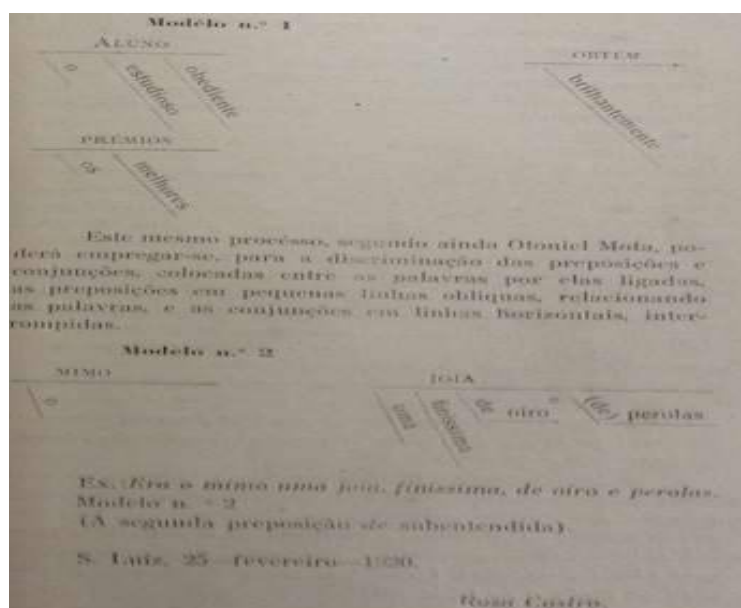


Fonte: Imprensa Oficial, 1922, p. 62

A faixa etária de 7 (sete) anos de idade era considerada como idade de aprendizado das leituras. Isto permite depreender que as crianças, ao ingressarem na escola, já deviam ter conhecimento de alfabetização, fato que justifica a contratação dos professores particulares. Os professores dos estabelecimentos escolares, por sua vez, realizavam como prática de ensino métodos aplicados, ou seja, a maioria dos docentes se qualificava em outros estados brasileiros ou fora do país e retornava para aplicar os conhecimentos adquiridos. Esses professores eram incumbidos da tarefa de elaborar e usar roteiros de conhecimentos básicos; deviam repetir para os alunos o mesmo conteúdo por dezenas de anos e aplicavam também modelos de atividades de ensino e exercícios sobre os conteúdos repassados.

Competia aos alunos a repetição das informações repassadas pelos professores; na sequência, eram sabatinados, de forma a se aferir a aquisição de conhecimentos, em provas escritas, orais e arguições.

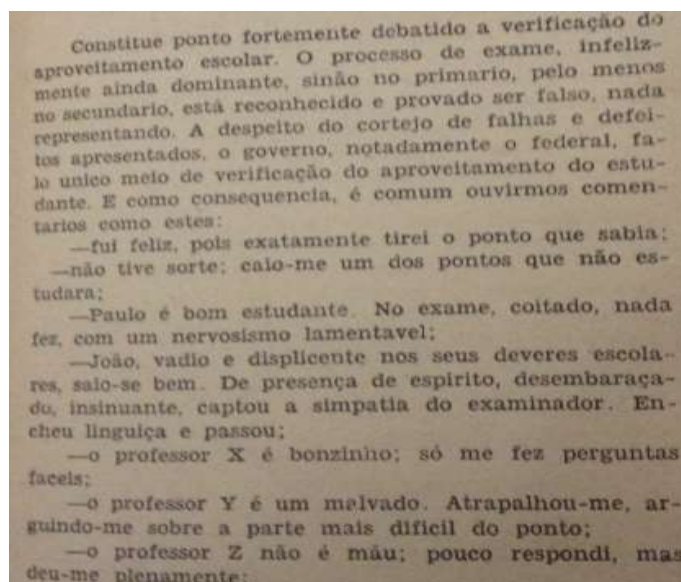
Os modelos de aulas gramaticais, adotados desde 1922, seguiam lógicas de distribuição das classes de palavras e de sintaxe. Observam-se a seguir dois exemplos de orações em gráfico, conforme exposição



Fonte: Imprensa Oficial, 1922.

O aluno deveria exercitar, a partir da apresentação dos modelos, outras frases de forma automática e idêntica. No que se referia à verificação de aproveitamento escolar, os métodos eram escritos e orais, o primeiro implicava certa homogeneização de classe; e o segundo, fragilidades.

Apresenta-se, em seguida, um documento sobre verificação de aprendizagem dos alunos, que registra a maneira como professores e alunos representavam os episódios relativos aos exames.



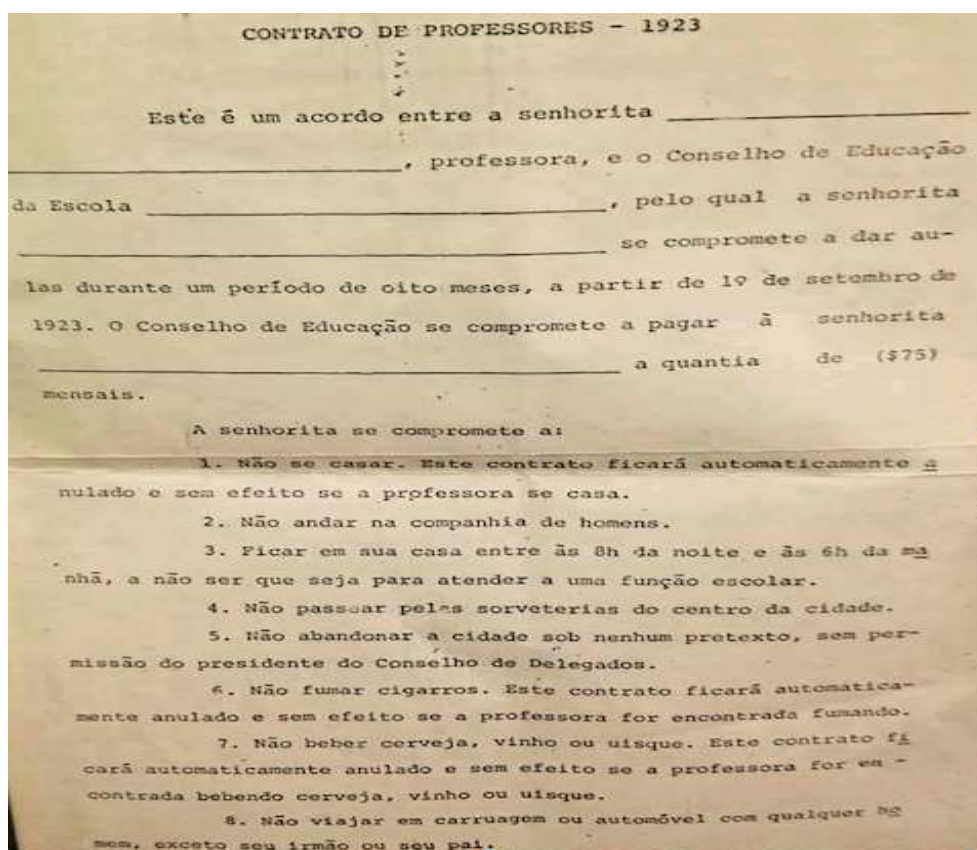
Fonte: Imprensa Oficial, 1922.

Se, por um lado, as avaliações de conhecimentos dos alunos eram frágeis, os recursos para solucionar as dificuldades estudantis eram poucos e o processo de aprimoramento do ensino/avaliação era lento, por outro, a demanda de qualificação profissional era cada vez maior para os jovens maranhenses.

A todas essas dificuldades existentes nas escolas, acrescia-se aquela de o professor precisar também ensinar português para alunos não nativos, filhos dos funcionários de empresas estrangeiras aqui residentes. Tudo leva a crer que os estudantes estrangeiros recebiam tratamento idêntico ao dos nativos.

Mesmo com esse precário quadro de ensino e com a utilização de métodos e técnicas iguais para o ensino a estudantes brasileiros e estrangeiros (o que evidentemente não era o adequado), os relatórios sobre retenção ou evasão de alunos atribuíam esse problema a falhas inerentes aos aprendizes, mencionando dificuldades de assimilação, incapacidade para aprender os conteúdos, falta de habilidade etc..

Para a contratação de professores, do sexo feminino, as exigências eram contundentes, não só no Brasil. Observam-se a seguir os regulamentos (traduzidos do espanhol para o português) que uma profissional, no início do século XX, se comprometeu a seguir ao firmar um contrato de trabalho.



Fonte: Almeida (2009: 150)

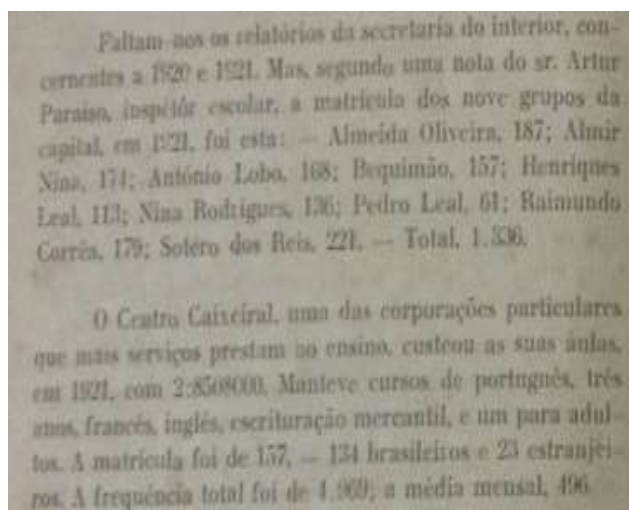
As escolas normais deveriam formar professoras para desempenho pedagógico, levando em conta os valores sociais previstos no espaço e na época em que atuavam.

Almeida (2009) destaca ao abordar a formação de professores:

Não é demais apontar que essa atitude possuía paralelos em outros países, o que reitera a universalidade da subjugação feminina também no magistério. Por isso julguei oportuno transcrever abaixo modelo de contrato de trabalho de 1923 que era assinado pelas professoras na sua nomeação na cidade de San Salvador, América Central. Consegui esse documento de colegas quando estive num encontro de historiadores em Havana, Cuba, em 2003, o qual transcrevo a seguir, já traduzido do espanhol. Porém, não consegui localizar a fonte de procedência do referido documento.

A construção de políticas educacionais comuns parece ser uma assertiva mais adequada para aproximar grupos sociais diversos; assim, o ensino proveria “unidade de tratamento”. Embora o interesse econômico do mercado interno crescesse, não se desenvolvia no Maranhão por falta de mão de obra específica para as necessidades mercantis. Observe-se o número de estudantes matriculados em 1921, na escola de corporação particular Centro Caixeiral, que manteve cursos de “português, três anos,

francês, inglês, escrituração mercantil, e um (sic) para adultos”. A matrícula foi de 157 alunos – “134 brasileiros e 23 estrangeiros” (ortografia da época).

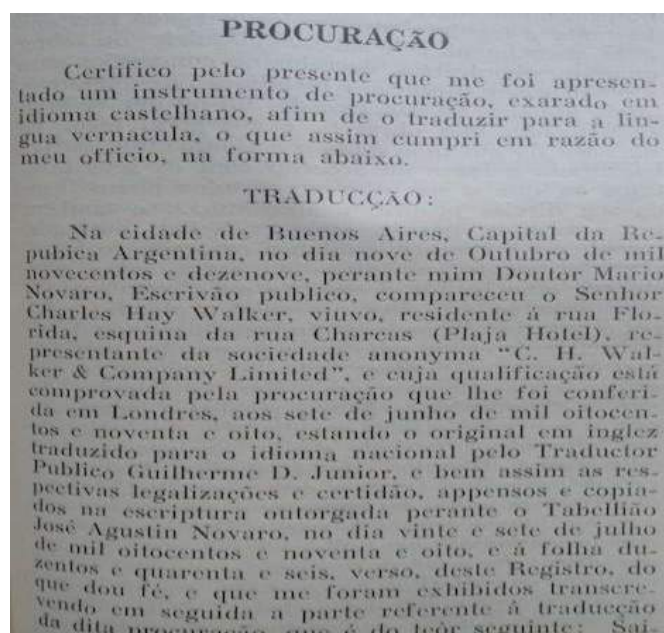


Fonte: Imprensa Oficial, 1922.

No ensino identificado como modelo de corporação pública não há registro de alunos estrangeiros. Nem por isso pode-se afirmar que os estrangeiros estudassem apenas nas escolas e centros de ensino particulares, pois, como já mencionado, os estabelecimentos escolares não seguiam um modelo padrão de informação, ora registrando números de alunos por sexo e idade, ora destacando os valores de pagamento de professores, ora mencionando valores de investimentos nos estabelecimentos, ora enfatizando a necessidade de criação de novos cursos ou de estabelecimentos. Pode-se afirmar que a base de levantamentos estatísticos era aleatória.

Acrescente-se que foi possível encontrar nos Arquivos Públicos e Biblioteca em São Luís, um documento de uma empresa estrangeira com atividade no Maranhão, datado de 1919, primeiramente traduzido do inglês para o castelhano e, em seguida, do castelhano para o português. Trata-se da constituição de representantes e de seus poderes nos acordos realizados com a C. H. Walker & Company Limited – da Inglaterra. Por que as negociações entre o estado do Maranhão e a Inglaterra ocorreriam intermediadas pela língua castelhana?

As sucessivas traduções parecem atestar a pouca importância que nossa língua tinha no cenário internacional, o decorrente desinteresse dos estrangeiros pelo seu aprendizado e as dificuldades com que se depararam não só as empresas estrangeiras que atuavam em nosso espaço, mas também os falantes de outras línguas que nelas trabalhavam e precisavam aprender o português para viver no Brasil.



Fonte: Contratos Assinados pelo Estado do Maranhão e ULEN & CO

Ao longo do tempo, vem crescendo a demanda de bens industriais no estado do Maranhão. Tal crescimento atrai empresas e indústrias estrangeiras que, mais uma vez, exigem mão de obra especializada. Para compreender a escala de mão de obra, pode-se situar que alguns setores de trabalho compõem-se por serviços secundários – estes são remanejados de outros estados do Brasil; os terciários são ocupados pelos maranhenses e os de posições superiores são ocupados por estrangeiros – oriundos de diferentes países e línguas, tendo como uso linguístico predominante o inglês.

A vinda de empresas multinacionais não impulsionou os investimentos esperados para a educação escolar e a qualificação de mão de obra da população local. Na ausência das ações governamentais, o setor privado tenta ofertar cursos de curta e média duração e as próprias empresas executam cursos profissionalizantes, visando atender às necessidades imediatas. Esse novo momento não propiciou diferenciar as práticas anteriores.

No Maranhão, hoje, em relação ao ensino de português para estrangeiros poucos são os que se interessam por aprender nossa língua e cultura, defrontando-se com escassez de cursos, materiais didáticos e professores. O estudo da língua pode ser feito na empresa ou em casa com professores particulares, em instituições de ensino de língua públicas e privadas. Por vezes, secretárias nativas auxiliam o chefe e a respectiva família, pois eles precisam aprender português para a sobrevivência no Brasil,

necessitando compreender, compulsoriamente, as atitudes e as reações dos brasileiros/maranhenses e seus costumes.

Considerações parciais

Para a pesquisa, no período focalizado, das ações voltadas para o ensino de português para estrangeiros no Maranhão, são necessários mais dados informativos. Ainda é muito incipiente o interesse por esse nicho de trabalho, bem como pouco desenvolvida a ação política para a formação de profissionais e de material didático.

Em síntese, no percurso de dois séculos, as práticas sócio-políticas sobre educação, formação profissional para o ensino de português para estrangeiros pouco ou nada têm sido realizado. Assim sendo, os resultados demonstram um descompasso decorrente de procedimentos equivocados ao dispensarem um tratamento semelhante ao ensino de português língua materna e estrangeira e ao tratarem como questão apenas burocrática e não pedagógica os métodos de ensino-aprendizagem e a organização de material didático.

Verificou-se que, este estudo - ainda que não se refira a uma história da escrita, da leitura, do livro em sentido escolar, nem da educação - não seria possível, sem essas retomadas históricas. Verificou-se ainda que realizar a investigação proposta sobre o ensino de português para estrangeiros no Maranhão, lançou alguma luz sobre a questão, mas esbarrou em registros rarefeitos que, por sua vez, produziram novas e instigantes perguntas e algumas respostas sobre essa área, inscrita no quadro mais amplo da formação educacional e instrucional dos maranhenses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. S. de. 2009. *Indícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930)*. Educ. rev. no. 35, Curitiba, 2009.

CASTRO, César Augusto. 2010. *Leis e regulamentos de instruções básicas do Maranhão Império de 1835 a 1889*. São Luís, 2010.

Contratos Assinados pelo Estado do Maranhão e ULEN & CO. Belém - Pará

CORRÊA, J. R. 1986. *Mudança social no nordeste*. São Luís: SIORGE.

IMPrensa OFICIAL DO MARANHÃO. 1922. *Trabalhos do Congresso de 1922*. São Luís.

COSTA, *Odaleia Alves da*. 2015. [PDF]. Índícios de circulação do “Livro do Povo“ de ...alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/.../COLE_2038.pdf. Acesso em 1º de agosto de 2015.

DOCUMENTO. 1923. *Contrato de trabalho para professoras*. San Salvador (mimeo). [[Links](#)]

JOFILLY, J. 1988. *Morte na Ulen Company, 50 anos depois*. Rio de Janeiro: Record.

REGO, L. 1934. *Questões de educação, contribuição aos problemas educacionaes maranhenses*. S. Luiz do Maranhão: Typ. M. Sites.

VELÁZQUEZ CASTELLANOS, Samuel Luís. 2012. *O livro escolar no Maranhão Império: produção, circulação e prescrições*. São Paulo: UNESP.

De volta ao futuro da língua portuguesa.

Atas do X^o CONGRESSO Mundial de Estudos de Língua Portuguesa

Simpósio 11 - O ensino de português para estrangeiros no Brasil: da imigração europeia do século XIX às imigrações internacionais do XXI, 2909-2928

ISBN 978-88-8305-127-2

DOI 10.1285/i9788883051272p2909

<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS NA REGIÃO DE SÃO PAULO: DO FINAL DO SÉCULO XIX A MEADOS DO SÉCULO XX

Aparecida Regina Borges SELLAN²

RESUMO

Este estudo se insere na área do ensino de português para estrangeiros e tem por tema as práticas desenvolvidas para esse fim, na cidade de São Paulo, no final do século XIX até a primeira metade do século XX. Justifica-se em razão da grande massa de estrangeiros, especialmente de italianos, que imigraram para o Brasil naquele período, os quais tinham o distanciamento da língua, entre os inúmeros desafios a serem enfrentados por um estrangeiro para se adaptar na nova terra. Assim, a pesquisa buscou identificar não apenas como ocorreu, na capital paulista e regiões, o ensino de português a estrangeiros e seus descendentes - italianos, especialmente, mas também se houve um planejamento, qual a perspectiva pela qual se ensinou e quais materiais foram utilizados naquele momento. Os resultados das análises dos documentos localizados indicaram não haver, no período, uma consciência clara sobre a especificidade do ensino da língua portuguesa como língua estrangeira. Por essa razão, os estrangeiros e seus filhos que tiveram acesso à escola regular brasileira receberam o mesmo tipo de ensino voltado para o aluno falante nativo. Mesmo com a instalação das escolas peninsulares, que seguiam o programa determinado pelo governo da Itália, com o ensino ministrado em italiano e por professores italianos, não se identificou uma preocupação exclusiva com o ensino da língua portuguesa para esses estrangeiros.

PALAVRAS-CHAVE: Português Língua Estrangeira; Imigração Italiana; Processos de Ensino.

Considerações Iniciais

O processo migratório observado no Brasil a partir do final do século XIX e intensificado até a metade do século XX se deveu pelas mudanças ocorridas, internamente, com o fim da escravidão, a instalação da República e o início do processo de industrialização, especialmente na região Sudeste, ocupação do campo na

² PUC-SP, Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Departamento de Português. Rua Vereador Jair Salvarani, 285, CEP:08790-020, Mogi das Cruzes, São Paulo, Brasil. borges@uol.com.br

região Sul e, externamente, pelo período pré e entre guerras vividas especialmente na Europa, cujas razões foram sendo construídas ao longo do século XIX. Esses fatores tornaram-se responsáveis por um intenso movimento emigratório, fazendo do Brasil um dos principais destinos. Os primeiros imigrantes – inicialmente italianos, alemães e, posteriormente, japoneses, entre outros – foram deslocados para o interior dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Desses, uma grande parcela especialmente de italianos, ascendeu rapidamente em razão do sucesso com o trato da terra e, vindo para a capital, contribuiu para a construção de nova classe social, constituída pelos grandes cafeicultores e, posteriormente, aqueles que deram origem ao grupo de industriais e banqueiros. Não apenas esses, mas também aqueles que resolveram deixar o campo e, vindo para a cidade, tornaram-se empregados da indústria ou do comércio. Esse novo grupo social possibilitou o surgimento de escolas voltadas a atender filhos desses estrangeiros. No entanto, sabe-se que, naqueles anos finais do século XIX e início do século XX não se concebia um ensino de língua portuguesa diferente para esses alunos estrangeiros, isto é, não se diferenciava ensino de língua portuguesa para o aluno nativo do ensino para aluno estrangeiro.

Nesse sentido, a pesquisa realizada orientou-se pelos seguintes objetivos: identificar: 1- registros sobre como se deu, na capital paulista e regiões, o ensino de português a estrangeiros e seus descendentes - italianos, especialmente, no final do século XIX e início do século XX; 2 - o processo de aprendizagem e a perspectiva pela qual se ensinou; 3 - possíveis materiais utilizados naquele momento. Assim, faz-se necessário retomar o contexto que promoveu a vinda dos imigrantes, em especial, os italianos, para o Brasil; a instalação das escolas públicas primárias e a inclusão dos alunos estrangeiros nessas escolas; a criação de escolas segundo um ideário do governo italiano em terras estrangeiras e, de modo geral, o aprendizado formal e informal dos estrangeiros aqui focalizados.

A chegada dos Imigrantes

Por volta de 1870, de acordo com registros de Alvim (1986), começa-se a observar, no estado e na cidade de São Paulo, um movimento imigratório mais acentuado, especialmente de italianos. Possivelmente por sua situação geográfica, facilidade de acesso pela proximidade com o Porto de Santos e alguns indícios de

avanço econômico pela presença do grupo de cafeicultores, São Paulo foi o estado mais atraente e a presença dos imigrantes foi fundamental para seu crescimento.

Alvim divide os primeiros cinquenta anos da imigração italiana em três fases. A primeira, de 1870 a 1885, caracterizada pela articulação política do grupo do Oeste, paralelamente à desagregação da mão-de-obra escrava; pelas primeiras tentativas de se apoiar a produção cafeeira na mão-de-obra livre; e pela ausência de uma política imigratória definida. Nesse período, os italianos ainda não eram maioria. A segunda fase, de 1885 a 1902, caracterizada pela consolidação do novo grupo econômico no poder – os fazendeiros do Oeste – enquanto o mercado de trabalho se apoia de fato na mão-de-obra livre, definindo-se, desse modo, o que se pode chamar de política imigratória, basicamente fundada no imigrante italiano. A terceira fase, de 1902 a 1920 (e também nos anos seguintes), caracterizado pela manutenção do poder político do novo grupo e pela consolidação, em todo o país, da política imigratória iniciada por São Paulo.

De acordo com Pereira (2010), em meados de 1870, São Paulo contava com 28 mil habitantes e saltou, em 1900, para 240 mil, atingindo, em 1914, o total de mais de 477 mil. Esse grande aumento populacional se deveu, sem dúvida, à expansão da produção e exportação de café.

Deve-se observar que o êxodo de massa - entre 1876 e 1914 os italianos representaram 44% do total da entrada de estrangeiros no Brasil – foi favorecido pela decisão brasileira de financiar a viagem, procedimento que permitia a emigração de todo o núcleo familiar e daqueles que não tinham a possibilidade de pagar sua passagem. Esse processo foi interrompido em 1902, com a decisão de Roma de proibir a emigração subsidiada, permitindo apenas a expatriação espontânea, à própria custa, em razão das denúncias feitas sobre as condições de trabalho nas fazendas (TRENTO, 2000: 26)

Os interesses que circulavam na cidade de São Paulo foram os mais diversos, conforme explicita Pereira (2010):

A capital do estado de São Paulo acabou impondo-se como centro político-administrativo, passando progressivamente a exercer a primazia no campo econômico, estabelecendo ligações eficientes pela concentração de negócios, de capital financeiro, comercial e industrial. Esse crescimento e diversificação econômica foram acompanhados de uma progressiva expansão espacial e demográfica da cidade impulsionada pelo complexo exportador

cafeeiro, num período que se estendeu de 1870 até a década de 1920, quando, efetivamente, começou a esboçar os contornos de metrópole. (p. 20)

Durante todo o processo migratório daquele período, dos quatro milhões e meio de imigrantes – de diferentes nacionalidades, três milhões ficaram no estado de São Paulo, uma pequena parte na capital, e o restante foi distribuído para o interior, especialmente para o trato da lavoura, em substituição à mão-de-obra escrava.

O ponto de chegada desses imigrantes era o Porto de Santos, de onde eram encaminhados para os alojamentos e, posteriormente, hospedarias no bairro do Brás.

A Hospedaria do Imigrante foi criada pela Lei 56 de 21 de março de 1885 e sua construção se deu entre 1886 e 1888, e de acordo com Trento (2000)

Possuía 2 pavimentos; seus 8 salões dormitórios tinham capacidade para acomodar, em condições normais, 1200 imigrantes, mas houve casos de estarem alojadas 6 mil pessoas, o que revela que nem sempre tudo podia funcionar em perfeita harmonia. Ao chegar à hospedaria, o imigrante recebia uma refeição e tomava conhecimento do regulamento interno, escrito em 6 idiomas. No dia seguinte, havia vacinação, a conferência de seus dados pessoais e de seus familiares e a emissão do cartão de identificação. Após os primeiros procedimentos, o imigrante aguardava o estabelecimento do contrato de trabalho, para depois ser levado até a região onde se encontrava a fazenda. Ele permanecia na hospedaria pelo prazo de 6 dias ou mais, dependendo da oferta de emprego. (p. 34) ³

Desde o início do êxodo de massa, o estado de São Paulo abrigou mais de 70% dos estrangeiros aqui chegados – especialmente os italianos. Esses imigrantes chegaram a representar aproximadamente um quarto da população do ano de 1890 a 1910, segundo Trento (2000), contribuindo fundamentalmente para o crescimento demográfico e econômico paulista.

São Paulo passou de 23 mil habitantes em 1872 a 65 mil em 1890, a 240 mil em 1900 e a 580 mil em 1920 (TRENTO, 2000). Os italianos representavam quase 40% da população paulistana, justificando a impressão de “cidade italiana” causada a muitas a muitas pessoas que visitavam a capital. De acordo com o autor,

Sobretudo em alguns bairros do centro, a etnicidade era palpável e se evidenciava através das placas das lojas, dos nomes das ruas, das devoções religiosas, do vestuário, das construções e do vozeirio confuso nas ruas, com

³ Desde 1998, vinte anos após receber o último grupo de imigrantes, as instalações da hospedaria foram transformadas no Memorial do Imigrante, que procura resguardar a história desses homens e mulheres que vieram para cá em busca de uma nova vida.

o idioma de Dante e vários dialetos ecoando mais que o português e induzindo os próprios nativos a incorporá-los. (p.78)

Esse enorme contingente foi responsável por criar vários bairros paulistanos ainda hoje muito enraizados na tradição italiana, construídos por esses imigrantes, como Bom Retiro, Brás, Bexiga, Barra Funda, quando ainda suas condições eram muito precárias, vivendo, por exemplo, em cortiços. Com o passar dos anos, as condições de trabalho e de moradia melhoraram e observou-se uma mobilidade social, levando-os a instalarem-se em outros bairros como Vila Mariana, Consolação, Perdizes, entre outros.

Diante desse panorama, São Paulo contava com uma população muito aumentada e havia uma mescla muito grande trabalhadores em todas as áreas, dos serviços comuns, como condutores de tálburis ou de bondes, mascates, engraxates, jornaleiros, barbeiros, garçons, costureiras, e também os proletários que passaram a ocupar postos de trabalhos como operários ou técnicos nas recém criadas fábricas.

Na cidade de São Paulo, em razão da grande mudança de sua população, havia uma linguagem muito difusa, pois os sotaques italianos misturados ao português falado nas comunicações cotidianas, muitas vezes, dificultava a comunicação (Cenni, 2003). Isso provocou preocupação não só ao governo, mas também aos familiares em relação à escolarização dos filhos desses imigrantes.

Surgimento das Escolas Públicas Primárias

Considerando que a expansão populacional na cidade de São Paulo não aconteceu apenas nos setores de moradia e de trabalho, há de se considerar também o aumento da população infantil em idade escolar. A situação da escola pública na cidade de São Paulo encontrada pelos imigrantes no final do século XIX e início século XX não estava preparada para acolher uma nova e especial demanda.

De acordo com estudo apresentado por Mimesse (2015), as escolas públicas primárias naquele período eram compostas por: 1 - Escolas Isoladas que eram organizadas por três tipos, masculinas, femininas e mistas, cujos alunos, em idades e níveis de aprendizagem diferentes, eram agrupados em uma única sala de aula; 2 - Escolas Reunidas que agregavam algumas escolas isoladas em um mesmo espaço físico; 3 - Grupos Escolares

cujas salas eram organizadas de acordo com a idade e o nível de aprendizagem dos alunos já direcionava um professor específico para cada turma.

Esse modo de organização da estrutura escolar da época era problemático não apenas para o aluno nativo, mais ainda para o estrangeiro que, além das dificuldades naturais de adaptação de vida no novo país e com a nova cultura, ainda enfrentava os entraves da língua, pois nessas mesmas salas de aula eram inseridos os alunos estrangeiros.

De acordo com a autora, as escolas isoladas recebiam muitas críticas pelos diretores gerais e inspetores escolares da capital e do interior às quais eram citadas nos Relatórios contidos nos *Annuarios do Ensino*. Apontavam que essas escolas apresentavam deficiências no seu funcionamento, pois havia problemas quanto ao seu espaço físico, aos materiais didáticos, à formação dos professores e à diversidade de métodos de ensino aplicados.

No relatório apresentado ao Secretário do Interior, no *Anuario* de 1917, o Diretor Geral de Instrução Pública, Oscar Thompson, assim se manifestou na introdução do referido documento:

Nas zonas Oeste e Noroeste, cuja população rural é, na sua grande maioria, descendente de estrangeiros, a principal preocupação da escola deve ser o ensino da língua, como primeiro fator de assimilação, e o conhecimento dos homens e da terra brasileira. Ainda mais: - a educação dos alumnos anormaes deve ser iniciada imediatamente, não como uma mera questão de ensino, mas para a solução de um problema econômico, quiça, ethnico, pois o alumno anormal, quando homem feito, irá aumentar a despesa publica com a manutenção de cadeias, dos manicômios e dos asylos, se não for em tempo convenientemente educado. Soccorrido, porem, no momento oportuno, transformado em mormal, ele se integrará como elemento de ordem e progresso na communhão social. (p.10)

Observa-se na avaliação do Diretor Geral não apenas uma preocupação pontual sobre a educação escolar das crianças e dos jovens descendentes estrangeiros, mas também com a formação do futuro cidadão, dotado de integridade moral a fim de não se tornar um “peso” para o poder público, quer por distúrbios mentais, quer por prática de atos ilícitos.

De modo geral, como o governo local parecia não dar conta de oferecer um ensino de qualidade aos alunos nativos, pouco havia de se esperar para os alunos estrangeiros ou descendentes de estrangeiros - em especial, os italianos -, razão pela qual surgem as escolas subsidiárias.

Cenni (1960), ao avaliar a importância da escola nas zonas de colonização dos estrangeiros afirma que

a escola representa sempre, em qualquer latitude e em qualquer circunstância, o elemento básico para formar no indivíduo a consciência de seus deveres e responsabilidade na vida, alimentando maiores aspirações e se constituindo num elo a cimentar as coletividades. (p.258)

A preocupação com a escolarização dessas crianças e desses jovens era tamanha que, em 1904, durante o “Congresso delle Società e Altre Istituzioni Italiane”, realizado em São Paulo, a comissão de educação formada por Domenico Rangoni, Francesco Pedatella, Sebastião Navasques, Edoardo Loschi, Alessandro Allegretti e Luigi Vincenzo Giovanetti como redator, propunha que

considerando como aprender a falar e a escrever a língua nacional não seja apenas um dever de hospedes, mas uma necessidade imprescindível para todos os italianos que aqui residem e que aqui têm interesse; considerando a máxima conveniência que as escolas italianas sigam possivelmente um único programa de ensino, com métodos uniformes, e que ao ensino possam ser habilitados não apenas os que na Itália conseguiram os respectivos diplomas, mas quantos demonstrem possuir cultura e preparo, - em cada escola italiana, ao aluno que tenha conseguido certo grau de desenvolvimento intelectual, seja ministrado o ensino da língua portuguesa e, com maior amplitude, o ensino da história e geografia do Brasil .(CENNI, 1960, p. 259) (Grifo Nosso)

Como o contingente de estrangeiros italianos era muito maior que os demais, focalizamos nossa análise nesse grupo em especial. E de acordo com as considerações acima, deve-se acreditar ter sido este o contexto que possibilitou a criação das escolas subsidiárias italianas, ainda que também se deva observar uma primeira intenção de criar condições de manutenção do ideário nacionalista italiano.

Escolas Públicas Subsidiárias Italianas

Ainda de acordo com Cenni (1960) a mesma comissão de educadores,

reconhecendo que aos mestres escola era devida, em sua maior parte, a difusão do conhecimento da língua italiana e dos sentimentos de patriotismo e considerando que a educação e a instrução constituem interesses de ordem

superior que não podem ser confiados aos cuidados de uma única classe de cidadãos, chamava a atenção do governo italiano e das instituições como a “Dante Alighieri”, que se propunha a difusão da cultura, da língua e da instrução italiana no estrangeiro, sobre a necessidade de instruir em cada centro de população italiana no Brasil, uma ou mais escolas de ensino popular, diurnas e noturnas, gratuitas para os menos abastados e a pagamento para os outros. (p. 259-260)

Assim, apesar da existência de escolas públicas como os grupos escolares, as escolas reunidas e as escolas isoladas, ainda existiam na cidade as escolas privadas subsidiadas italianas. Essas modalidade de escolas, de acordo com Mimesse (2015), abordavam o mesmo nível de ensino, nos anos iniciais de aprendizagem.

Importante salientar que as escolas subsidiadas italianas poderiam ser criadas por qualquer peninsular, desde que apoiasse a causa da instrução. Segundo as deliberações do já referido *Congresso delle Società e Altre Istituzioni Italiane*”, registrado na publicação do periódico *Fanfulla* (1906: 822), a iniciativa de criação de uma escola poderia ser por obra de um “[...] benemérito da instrução italiana e da sua difusão nesta terra, surja a Escola italiana na qual será possivelmente anexa a um Colégio Interno, que será complementar ao aperfeiçoamento dos alunos”. (MIMESSE, 2015)

A autora esclarece que a abertura de escolas elementares particulares pelos próprios peninsulares, seguindo o modelo das escolas existentes no território italiano, foi bem aceita pelos imigrantes, sendo que essas escolas visavam a alfabetização das crianças estrangeiras e filhas de estrangeiros na Língua Italiana. Conforme Salvetti (2014) as escolas subsidiadas deveriam seguir as circulares ministeriais, que constavam que a “[...] tolerância e o pluralismo eram garantidos (pelas próprias normas ministeriais): mesmo dando a preferência a estudantes italianos, poderiam ser admitidos alunos de qualquer nacionalidade e religião”. (p. 60)

A pesquisa realizada por Mimesse remete-se a Parlagreco (1906) que descreveu as escolas italianas da cidade de São Paulo e classificou uma delas, a *Scuola Italiana Vittorio Emanuele II*, como plenamente italiana. De acordo com o autor, essa escola contava com “210 alunos, todos filhos de operários, que são numerosos no vasto local aonde está situada, na Rua Sólon” (p. 808). As escolas em geral, ainda segundo Parlagreco, mantinham “um curso elementar completo, uma ou duas com curso complementar e uma tentativa de ensino clássico inicial, a maior parte eram compostas por apenas uma sala” (p. 797).

Conforme já referido acima e com base em Parlagreco, observa-se que o incentivo para a criação de escolas italianas fora do território italiano era para manter vivos os valores

e os sentimentos pátrios, mantendo a língua italiana como o grande elo entre os emigrantes e seu país. Observa-se também que as escolas subsidiadas italianas eram semelhantes às escolas isoladas públicas, masculinas e femininas. Apresentavam a mesma disposição, utilizavam uma única sala para todos os alunos do mesmo sexo, com níveis de aprendizagens e idades diferentes.

No entanto, Cenni (1960) atesta que,

embora certamente com falhas em sua orientação didática, embora vivendo sempre entre grandes dificuldades, entregues muitas vezes a pessoas sem o devido preparo, as escolas italianas durante longos anos desenvolveram uma função de grande importância na formação das gerações futuras e não apenas entre os imigrantes, pois muitas delas eram frequentadas pelo próprio nativo. (p.258)

Ainda o autor adverte que nem todas as escolas italianas podem, nem dever ser colocadas num mesmo nível, generalizando um único juízo, pois

Se muitas, (a maioria) foram das mais modestas, mal aparelhadas, com grandes falhas de organização, mantidas apenas pelo espírito de sacrifício de mestres escolas quase que improvisados, outras houve que numa fase de transição e transformação souberam se adaptar às novas exigências, anexando aos seus cursos normais institutos de contabilidade ou técnicos, acabando por se transformar em escolas brasileiras das mais importantes e de maior tradição, como o Colégio Dante Alighieri”, de São Paulo. (p.258)

Em São Paulo, a criação dessas escolas esteve, inicialmente, a cargo de estrangeiros, com formação acadêmica de origem peninsular, os quais identificaram a possibilidade de abrirem escolas elementares na cidade, contando, afortunadamente, com subsídio do governo italiano. De acordo com Salvetti (2014), esses subsídios foram quadruplicados, entre os anos de 1905 e 1906, quando a Comissão Parlamentar de Vigilância reconheceu a necessidade de se privilegiar as escolas italianas na América Latina em primeiro lugar; possivelmente, por isso, o aumento no número de escolas criadas por professores leigos.

Diante desse contexto, os proprietários das escolas exerciam também a função de professores e de diretores, assegurados pela pretensão do governo italiano em contribuir com a instrução da criança italiana, ou filha de italianos, que vivia fora da Itália desde a sedimentação do processo de unificação. Assim, as escolas criadas fora do

reino italiano recebiam subsídios, como materiais didáticos e alguma contribuição em espécie, essa última visava a manutenção dos edifícios das escolas. (MIMESSE, 2015)

Especificamente nas escolas paulistas, os inspetores escolares em seus relatórios anuais apontavam para o problema das escolas estrangeiras, em alfabetizaram as crianças em outro idioma. A sugestão dos inspetores era a de centrar toda a aprendizagem no ensino da Língua Portuguesa, nas escolas públicas e nas estrangeiras.

De acordo com Mimesse (2015), os relatórios orientavam que a Língua Portuguesa deveria ser considerada o centro de todos os programas de ensino, em todos os níveis. Os exercícios deveriam ser dirigidos para a aprendizagem das palavras e da escrita, de modo a contribuírem com a expressão das ideias. Além disso, a defesa era para que se devesse evitar, neste caso, o excesso nas regras gramaticais da Língua Portuguesa e o uso mais frequente do livro de leitura, como “grande auxiliar” na aprendizagem.

Conforme Kreutz (2000), para os imigrantes tornava-se difícil manter as escolas particulares por muito tempo, devido aos gastos que eles deveriam despende na sua manutenção. Desse modo, exigiam do governo a criação de escolas públicas. Além disso, a escola pública, em que seus filhos aprenderiam o idioma português, era um elemento fundamental para a integração com a população brasileira. Através dela, adquiririam o conhecimento da língua portuguesa, que facilitaria a comunicação e a comercialização de seus produtos, sem correrem o risco de serem enganados. Com o conhecimento da língua, além de conquistar uma estabilidade econômica com os negócios, poderiam também exercer cargos públicos. Poderiam eles “far la mérica” (fazer a América), ditado que circulava entre os imigrantes italianos.

Mimesse (2001) situa o processo escolar dos imigrantes italianos no município de São Caetano do Sul e enfatiza que com, o grupo étnico (italiano), a escolarização dos filhos desses imigrantes não se deu através de uma rede de escolas comunitárias ou étnicas, mas a partir da inserção desses imigrantes no sistema público de ensino implantado na colônia, conforme aquele proposto pelo governo dentro de todo o estado, e seguiu, posteriormente, a ampliação desse sistema devido ao crescimento econômico e populacional da região. Essa realidade histórica do processo de ensino daqueles imigrantes suprimiu as diferenças étnicas. Nessas escolas, as aulas eram dadas em língua portuguesa com livros didáticos também em língua portuguesa e, ainda, por professores brasileiros. A manutenção do idioma, de costumes e valores trazidos pelo grupo foi conservada na família e na igreja (católica).

Em contrapartida, seguindo a orientação do *Congresso delle Società e Altre Istituzioni Italiane* já mencionado, as matérias que as escolas subsidiadas no exterior deveriam ser ministradas em Língua Italiana, em decorrência da necessidade de promover a “consciência e difusão do idioma”. Essas escolas visavam principalmente a “aprendizagem correta do idioma, além de manterem o sentimento nacional”. O programa das escolas subsidiadas italianas seguiria o mesmo programa que estivesse em vigor na península. O programa de 1888, citado por Civra (2002) previa ensino de: Língua, Leitura, Escrita, Geografia, História, Ciências e Aritmética. O ensino da Língua e da Aritmética foram descritos em detalhes, como segue:

[...] Língua – literatura, letras, língua, italiano, caligrafia, composição, conjugação, gramática, sílabas, ortografia e fonética, palavra, pronuncia, proposição, preposição, narração, escrita, verbos, vocábulos, dialeto. Aritmética – geometria, números arábicos, numeração, cálculo, números decimais, sistema métrico, operações: divisão, subtração, adição, multiplicação, fração, preposição, unidade, medida. (CIVRA, 2002: 42, traduzido por Mimesse, 2015)

O Colégio Dante Alighieri

É nesse cenário geral que surge no já referido Congresso de 1904, por entendimento da Comissão de Educação, a ideia embrionária que faria surgir, em 1911, o Colégio Dante Alighieri. De acordo com Cenni (1960), a Comissão entendia que

aos mestres escola era devida, em sua maior parte, a difusão do conhecimento da língua italiana e dos sentimentos de patriotismo e considerando que a educação e a instrução constituem interesses de ordem superior que não podem se confiados aos cuidados de uma única classe de cidadãos, chamava a tenção do governo italiano e das instituições como a “Dante Alighiere”, que se propunham a difusão da cultura, da língua e da instrução italiana no estrangeiro, sobre a necessidade de instituir em cada centro de população italiana no Brasil, uma ou mais escola de ensino popular, diurnas e noturnas, gratuitas para os menos abastados e a pagamento para os outros (p. 259-260).

Naturalmente que, para a criação de tais escolas, haveria a necessidade de subsídios não apenas para fundamentar a resposta ao apelo patriótico, na construção de escolas primárias e secundárias, mas também para a sustentação das necessidades

oriundas do empreendimento, bem como para angariar meios que viabilizassem também subsistência dos mestres escola.

No entanto, Cenni (1960) ressalta que a política cultural extensiva para além da península tinha se limitado, sempre, à esfera do Mediterrâneo, sem interesse explícito da difusão da cultura italiana para as Américas. O governo italiano está absorvido pelas questões internas e o fato de o Brasil ser um país distante, distanciava-se, também, o interesse por sua gente que aqui se instalou. Assim, os subsídios daquele governo para as escolas italianas em território brasileiro foram sempre simbólicos, quase insignificantes e, de acordo com o autor,

mesmo quando com a liquidação dos “protocolos” De Martino-Cerqueira houve um saldo apreciável à disposição, para as instituições italianas no Brasil, às escolas foram reservados apenas 150 contos, que foram distribuídos em pequenas parcelas, ao invés de criar algo de orgânico e duradouro com a fundação de um instituto completo de educação italiana. (p.260)

Em São Paulo, tal instituto deverá surgir apenas em 1911, resultado de estudos do prof. Magnocavallo, estimulado pela Instituição “Dante Alighiere” que se dispunha a contribuir com uma importância considerada insuficiente, ainda que se tratasse de uma ação inicial, razão pela qual quase desistiu da empreitada. Afortunadamente, um encontro, a bordo de um vapor, com o já bem sucedido homem de negócios Rodolfo Crespi, fez o que era um plano tornar-se realidade. Crespi assumiu o compromisso de não apenas contribuir com o projeto, mas ainda recolher fundos necessários para a sua realização e manutenção.

O marco inicial do Colégio Dante Alighieri em São Paulo se dá com a primeira sessão oficial, com a participação dos promotores do Instituto Médio e a assistência técnico-organizativa do prof. Enrico Gianrossi, de Roma, em 1911. O primeiro conselho foi assim constituído:

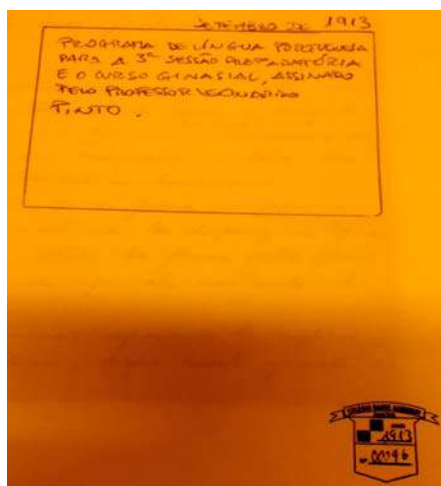
Cônsul-geral da Itália, Pietro Baroli, presidente de honra; Rodolfo Crespi, presidente efetivo; Gaetano Pepe, vice-presidente; Giuseppe Zuccoli, representando a Banca Francesa e Italiana”; Antonio Carini, membro honorário e Enrico Gianrossi, reitor provisório. (CENNI, 1960)

A construção do edifício onde funcionaria o colégio foi realizada rapidamente, de modo que, em abril de 1912, os cursos preparatórios começaram a funcionar e, 1913, o ginásio e o internato foram ativados.

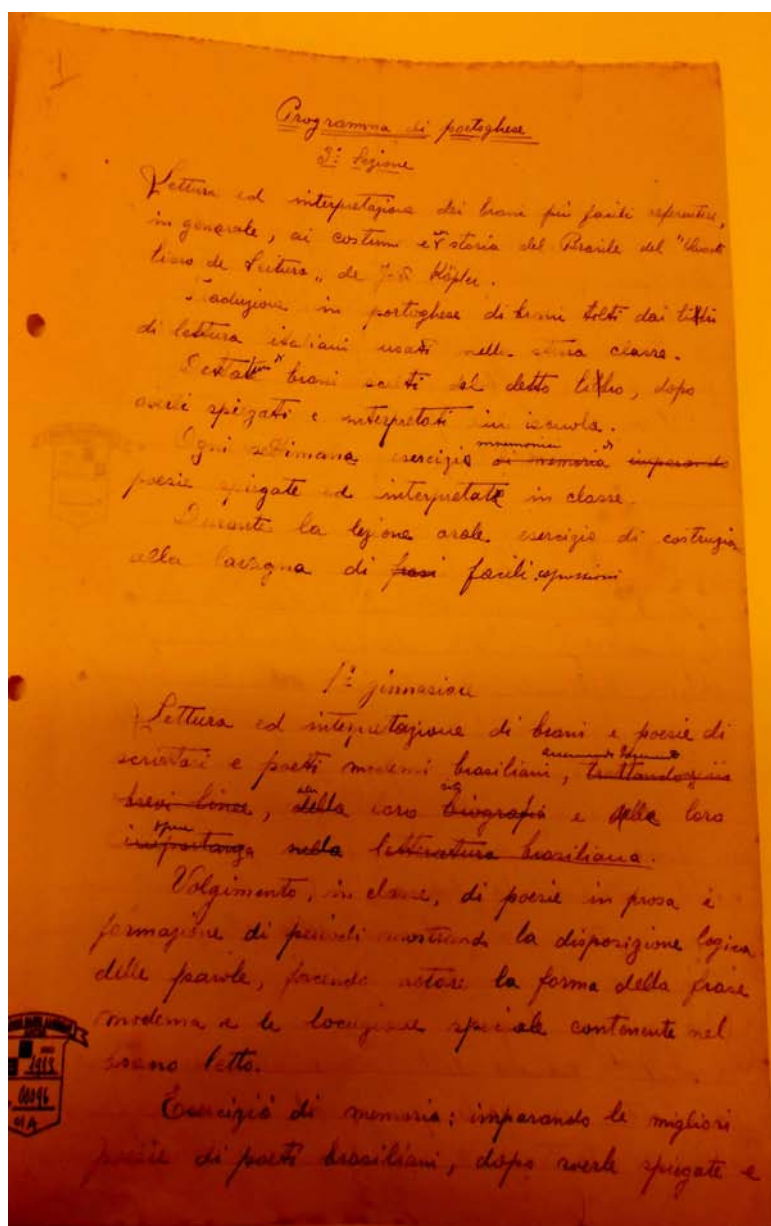
Ainda de acordo com Cenni, a importância da sociedade “Dante Alighieri” de Roma reside no apoio moral ao grande desafio para a criação do Instituto na capital paulista, mas a maior contribuição responsável pela sustentação financeira do empreendimento deve ser atribuída ao grupo de italianos que aqui prosperavam, pois “dos 4.809.622 liras”, gastos com o instituto e seu financiamento inicial, “4.457.955” foram oferecidas pela coletividade italiana em São Paulo.

O Instituto prosperou rapidamente e, em 17 de fevereiro de 1913, quase dois anos depois, 60 alunos começavam suas atividades escolares no edifício Leonardo da Vinci, com professores trazidos da Itália. Tradicional, porém à frente de seu tempo, o “Instituto” já mostrava seu espírito inovador aceitando alunos de ambos os sexos. Em 1915, teve início o curso técnico. Em 1916, foram reservadas duas vagas no internato aos órfãos de guerra. Nesse mesmo ano, o governo italiano passa a reconhecer os títulos do Instituto para admissão nas escolas do reino. Há um grande aumento no número de alunos e, em 1919, o primeiro curso do ginásio é desdobrado, ocorrendo, com o curso técnico, o mesmo desdobramento, em 1921. Em 1924, observa-se a concretização do ideal de criação dessas escolas, pois foram instituídas seis bolsas de estudos, somando-se mais quatro, em 1928. Em 1935, o Instituto Dante Alighieri é equiparado às escolas nacionais de igual porte.

Conforme já dito anteriormente, as escolas subsidiárias deveriam ministrar as aulas na língua de Dante e, para o Instituto Dante Alighieri recentemente criado, a orientação não foi diferente, seguindo, pois, o mesmo entendimento da Comissão de Educação e do governo italiano. Assim, os professores eram, muitas vezes, trazidos diretamente da Itália para ministrarem as aulas das diferentes matérias, inclusive as de Português, conforme se constata no documento “Programma di Portoghese” de 1919. O programa manuscrito na língua italiana, apresenta, por exemplo, 3^a. *Lezione: Letture ed interpretazione dei brani piu facile referentese in generale, ai costumi e (...)storia del Brasile del “Quarto Livro de Leitura”, de João Kopter*”, conforme se observa a seguir:



FONTE: Biblioteca do Instituto Dante Alighieri, Arquivo, 2015.



FONTE: Biblioteca do Instituto Dante Alighieri, Arquivo, 2015.

A identificação desse Programa, de 1913, confirma a hipótese de que naquele período, final do século XIX e primeira metade do século XX, no processo de escolarização, não era sequer concebida a especificidade do ensino da língua portuguesa como língua estrangeira. Observamos dois tipos de ocorrência; por um lado, os alunos filhos de estrangeiros, descendentes de italianos ou de outras nacionalidades, das classes menos abastadas, frequentavam as escolas subsidiárias, nas quais recebiam o mesmo tratamento que os falantes nativos; por outro, os alunos também filhos de estrangeiros italianos frequentavam as escolas italianas, como do Instituto Dante Alighieri, nas quais recebiam a instrução por professores italianos, segundo o programa estabelecido pelo governo italiano, cujas aulas, das diferentes disciplinas, eram ministradas na língua italiana. Salta aos olhos o “Programa de Língua Portuguesa para a 3ª. Sessão Preparatória e o Curso Ginásial, assinado pelo professor Leonardo Pinto”, de 1913, exemplificado acima.

O contexto descrito até o momento modificou-se com a Campanha de Nacionalização imposta, pelo então presidente Getúlio Vargas, durante o Estado Novo, visando, entre outras coisas, a diminuição da influência das comunidades estrangeiras, imigrantes, no Brasil. Dessa forma, buscou promover a integração desse contingente à população brasileira. Nesse movimento, além de fatores como profissão e religião, o conhecimento e, até mesmo, certo domínio da língua portuguesa tornou-se primordial, visto que foi necessário considerar a capacidade desses imigrantes para atuarem em diferentes atividades, a fim de também contribuírem efetivamente para o progresso do país que os acolheu. Mais especificamente em 1938, o princípio da nacionalização tornou obrigatório o ensino do Português em todas as escolas no território brasileiro. Do mesmo modo, as escolas deveriam ter nomes brasileiros, professores e diretores brasileiros natos ou naturalizados, cujas aulas seriam ministradas apenas em português, sendo proibidas línguas estrangeiras para menores de quatorze anos.

O Aprendizado do Português Fora da Escola

De acordo com Cenni (1960), o recenseamento de 1940 incluiu as questões individuais: “Fala corretamente o português?” e “Que língua fala habitualmente no lar?”. O resultado apontado, salvo os escrúpulos da maioria das respostas, identificou que:

Entre os 231.138 italianos presentes àquela época no Estado de São Paulo, os que não falavam corretamente o português seriam apenas 18.445, isto é 8,7%, enquanto entre os 394.363 elementos de outros países estrangeiros (...) os que não falavam corretamente o português eram 94.747, isto é, 24%. (p.264)

Ainda de acordo com Cenni, as proporções dos que falavam outra língua no lar eram maiores do que as dos que não usavam corretamente o português pelo fato de que muitos usavam o português fora do lar, em suas relações com brasileiros natos ou com outros estrangeiros, enquanto no lar continuavam a falar a língua de origem. O censo estendido aos brasileiros natos, filhos de estrangeiros, revelou também que entre os filhos de italianos apenas 10.764 falavam no lar uma língua diversa da nacional, e entre os filhos de outros estrangeiros o número aumentava para 108.605.

Esses dados permitem identificar outro contingente que, no período focalizado nesta pesquisa, aprendeu o português na informalidade, no contato com o povo comum, nas ruas, no comércio, no trabalho nas indústrias, ou no lazer etc.. Ou, ainda, dada à sua situação econômica e o *status* no grupo, não precisou ceder às imposições do governo para o aprendizado da língua nacional. É o que se pode destacar por outras fontes, por exemplo, no cancionário nacional e na literatura brasileira da época. Na música de Adoniran Barbosa, o “Samba do Italiano” é um bom representante do falante estrangeiro em terra brasileira. Na letra desse samba, o autor mistura o português e o italiano, construindo um bom exemplo do que ocorria (e ainda ocorre em alguns bairros) nas ruas da capital paulista:

Gioconda, piccina mia,
Vai a brincar nel mare,
Nel fondo,
Ma attenzione col tubarone!
Hai udito?
Hai udito?
Meu San Benedito!
(...)
Te ricordi, Gioconda,
Di quella sera in Guaruja
Quando il mare te portava via
E me chiamaste:
‘Ajuto Marcello!
La tua Gioconda

Há paura di quest'onda"⁴

Na literatura, é possível destacar o papel de Antônio C. de Alcântara Machado que, em uma síntese da fortuna crítica sobre sua obra, a maior característica de sua produção está no retrato, ao mesmo tempo crítico, e anedótico, apaixonado, sobretudo humano, que fez da cidade de São Paulo e de seu povo, com particular atenção para o imigrante italiano, quer os moradores de bairros mais pobres, quer os que se desfrutavam de posições mais privilegiadas. É o que se observa nos exemplos a seguir, extraídos de um de seus contos – A Sociedade -

- É. Eu já pensei nisso. Mas sem capital o senhor compreende é impossível ...

- Per Bacco, doutor! Mas io tenho o capital. O capital sono io. O doutor entra com o terreno mais nada. E o lucro se divide no meio.

O capital acendeu um charuto. O conselheiro coçou os joelhos disfarçando a emoção. A negra de broche serviu o café.

- Doppo o doutor me dá a resposta. Io só digo isto: pense bem.⁵

Cenni (1960), para destacar a grande presença da fala “italiana” em São Paulo, misturada com o português, reproduz o espanto de um visitante ao expressar que

- Ouve-se falar o italiano mais em São Paulo do que em Turim, em Milão e em Nápoles, porque entre nós se falam os dialetos e em São Paulo todos os dialetos se fundem sob o influxo dos venetos e toscanos, que são em maioria. (p. 263).

Considerações Finais.

A realização deste estudo permitiu verificar que, no momento atual, as questões que envolvem o ensino de português língua estrangeira encontram-se muito bem alicerçadas em se tratando de teorias, metodologias e percepções sobre sua especificidade, se comparado ao período verificado nesta pesquisa. Os resultados obtidos referentes à: 1- busca de registros sobre como se deu, na capital paulista e região, o ensino de português a estrangeiros e seus descendentes - italianos, especialmente, no final do século XIX e início do século XX, demonstram que não

4 [Http://www.vagalume.com.br/adoniran-barbosa/samba-italiano.html#ixzz3ts8nkiks](http://www.vagalume.com.br/adoniran-barbosa/samba-italiano.html#ixzz3ts8nkiks). Acesso, em 04-09-2015.

5 Alcântara machado, a. *Brás, bexiga e barra fundam*. Revista coleção vestibular, o estado de são paulo, são paulo: klick editora, 1999.

havia, por parte dos responsáveis pela orientação do ensino, tal preocupação e os poucos alunos que chegaram a ocupar lugares na escola pública, por exemplo, tiveram de adapta-se ao ensino que era voltado para o alunos nativo. Já os alunos que passaram a frequentar as escolas particulares – subsidiadas pelo governo italiano, portanto, orientadas pelo ideal de manter, mesmo à distância, a consciência dos valores da língua, da cultura e dos sentimentos de patriotismo para com a terra natal, esses foram, a princípio, formados na e pela língua italiana. Quanto aos materiais utilizados, deduz-se que, considerando a precariedade descrita pelos inspetores nos *Annuarios do Ensino*, esses eram exatamente os mesmos destinados aos alunos brasileiros, quando alunos da escola pública; quanto à escola particular, cujos materiais seguiam a orientação da península, não havia também distinção sobre o português na condição de língua estrangeira.

Tais dados corroboram com a hipótese de não haver, no período focalizado, qualquer perspectiva sobre o processo de ensino da língua portuguesa, nessas circunstâncias, como uma língua estrangeira. Esta conclusão parcial pode ser ainda confirmada por estudo realizado por Almeida (2011), com a identificação das primeiras publicações, em finais da década de 1930 e meados de 1940, das primeiras publicações de livros voltados para o ensino de português para estrangeiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvim, Zuleika M. f. (1986) *Brava Gente! Os Italianos em São Paulo*. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense.

Almeida, P. M. C. de. (2011) *Materiais didáticos de português para estrangeiros editados no Brasil: uma proposta de uma nova cronologia*. Pesquisa de Pós-Doutorado, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Cenni, Franco. (2003) *Italianos no Brasil: andiamo in'Merica*. 3. ed. São Paulo: EDUSP.

Civra, Marco.(2002) *I programmi della scuola elementare dall' Unità d'Italia al 2000*. Torino: M. Valerio.

Mimesse, Eliane. (2015) O Cotidiano da escolarização primária paulistana nos anos iniciais do século XX. *ANAIS. XXVIII Simpósio nacional de História*, Florianópolis, SC.

Mimesse, Eliane. (2001) *A educação e os imigrantes Italianos: da escola de primeiras letras ao grupo escolar*. Fundação Pró-Memória: São Caetano do Sul.

Fanfulla.(1906) *Il Brasile e gli italiani*. Firenze: R. Bemporad & Figlio.

Pereira, Robson M. (2010) *Washington Luiz na administração de São Paulo (1914-1919)*, São Paulo: Editora da UNESP.

Parlagreco, Carlo. (1906) Le scuole italiane. In: *Il Brasile e gli italiani*. Pubblicazione dei Fanfulla. Firenze: R. Bemporad & Figlio.

São Paulo. (1910) *Annuario do Ensino do Estado de São Paulo: publicação organizada pela Inspectoria Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado*. 1907 a 1910. São Paulo: Typ. A. Siqueira & C.

Trento, Angelo. (2000) *Os italianos no Brasil*. Sponsorizzazione. Ministério das Relações Exteriores da Itália, Embaixada da Itália e Instituto Italiano de Cultura de São Paulo, SP.

Kreutz, Lúcio. (2000) Educação de Imigrantes no Brasil. In: *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

De volta ao futuro da língua portuguesa.

Atas do X^o CONGRESSO Mundial de Estudos de Língua Portuguesa

Simpósio 11 - O ensino de português para estrangeiros no Brasil: da imigração europeia do século XIX às imigrações internacionais do XXI, 2929-2952

ISBN 978-88-8305-127-2

DOI 10.1285/i9788883051272p2929

<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

O BRASIL DOS ANOS 40 EM MATERIAL DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Norimar JÚDICE⁶

RESUMO

As escolas estrangeiras criadas no Brasil a partir do final do século XIX, sobretudo no sul e sudeste, foram sendo substituídas, ao longo da primeira metade do século XX, por instituições brasileiras, tornando-se obrigatório o uso exclusivo do português nas aulas e nos materiais didáticos e restringindo-se o exercício do magistério a nativos. Nesse período, marcado por políticas e ações de nacionalização, cresce a demanda por manuais destinados ao ensino da língua e da cultura do Brasil para falantes de outros idiomas. Apresentaremos resultados da análise da obra *A língua portuguesa para estrangeiros*, de Hermine Weise Töpker, publicada na década de 40, em São Paulo, partindo do pressuposto de que as ações de linguagem empreendidas por autores de livros didáticos de língua estrangeira, perpassadas por suas perspectivas e pelo contextos em que se inscrevem, deixam entrever suas representações sobre a língua ensinada e as culturas representadas no material. Com base nas teorias das Representações Sociais e da Linguística Textual, examinamos 65 textos criados ou selecionados por Töpker para a abertura das lições, objetivando depreender as representações do Brasil e dos brasileiros neles contidas, a partir da observação dos temas selecionados e das cadeias lexicais utilizadas na configuração de nosso espaço, de nossa gente e de seus contextos de atividade. Os resultados revelam representações do Brasil urbano da região sudeste, com atividade comercial e industrial crescente, e da língua e da cultura de brasileiros de classe média, com papéis sociais de gênero bem marcados nos espaços da casa e da rua.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de português para estrangeiros no Brasil; Livros didáticos de PLE dos anos 40; Representações do Brasil e dos brasileiros.

As escolas estrangeiras criadas no Brasil a partir do final do século XIX, localizadas principalmente nas regiões Sul e Sudeste, foram sendo substituídas, ao longo da primeira metade do século XX, por instituições brasileiras, tornando-se obrigatório o uso exclusivo do português nas aulas e nos materiais didáticos utilizados

6 UFF- Brasil - Faculdade de Letras - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Programa Português para Estrangeiros. Av. Independência 1480 – Niterói - Estado do Rio de Janeiro - Brasil. 24.322-385. njudice@uol.com.br

no país e restringindo-se o exercício do magistério a professores nativos. Naquele período, marcado por políticas e ações de nacionalização, cresceu a demanda, no contexto escolar e extraescolar, por manuais destinados ao ensino da língua e da cultura do Brasil para falantes de outros idiomas.

Neste texto, vamos apresentar resultados da análise do livro didático *A língua portuguesa para estrangeiros*, de Hermine Weise Töpker, publicado na década de 40, em São Paulo, partindo do pressuposto de que as ações de linguagem empreendidas por autores de livros didáticos de língua estrangeira, perpassadas por suas perspectivas e pelo contextos em que se inscrevem, deixam entrever suas representações sobre a língua ensinada e as culturas representadas no material.

1.Contextualizando

Em que contexto político, social, educacional foi elaborado o material didático em foco e foram configuradas as representações do Brasil e dos brasileiros nele contidas? Qual era a ideologia e o discurso do grupo dominante nesse contexto?

1.1. Aspectos do contexto político e social: anos 30 e 40

A primeira edição da obra analisada surge em 1942, sob o regime do Estado Novo, instituído em 1937, o qual, no bojo de sua política de nacionalização, tinha como metas importantes a assimilação compulsória de grupos populacionais de origem estrangeira (muitos dos quais aqui estabelecidos no século XIX continuavam inteiramente encapsulados em sua língua e cultura de origem) e a difusão da língua e dos costumes do Brasil. Essa difusão do idioma pátrio foi empreendida em escala nacional com as políticas do Ministério de Educação e Saúde Pública, criado em 1930. Também em âmbito internacional, por meio dos Departamentos Culturais do Ministério das Relações Exteriores, o governo promoveu a divulgação da língua e da cultura do Brasil, fundando, na década de 40, os primeiros Centros de Estudos Brasileiros (CEBs).

Segundo Schwartzman e colaboradores (1984:2), documentos governamentais da década de 30 já abordam os então denominados “perigos da colonização estrangeira”, destacando as comunidades teuto-brasileiras como as mais organizadas e resistentes a uma assimilação da língua e dos costumes do Brasil. Como decorrência

disso, observou-se uma investida para forçar a aprendizagem do português em todos esses núcleos, nos quais, anteriormente - em geral por não contarem com uma suficiente rede governamental de escolas - todo o ensino era feito na língua de origem, sendo o idioma nacional ignorado ou ensinado como disciplina acessória.

No discurso que plasmava a ideologia governamental, era como se a nacionalidade brasileira estivesse sendo ameaçada pela ação de grupos estrangeiros que, aqui radicados, tentavam preservar sua língua e cultura.

Schwartzman e colaboradores (1984:3), abordando algumas recomendações encaminhadas, em 1938, pelo Chefe do Estado Maior do Exército ao Ministro da Guerra, relativas ao “perigo” representado pelos núcleos estrangeiros para a segurança nacional, destacam a seguinte:

O Ministério da Educação deveria criar e executar um programa de desapropriação progressiva das escolas estrangeiras, nomeando diretores brasileiros até a substituição completa dos professores estrangeiros por nacionais selecionados.

O Ministério de Educação e Saúde Pública realmente veio a desenvolver ações repressivas contra as escolas estrangeiras, numerosas sobretudo nas colônias alemãs no sul do país. Nesse processo de erradicação de influências estrangeiras e de nacionalização do ensino foram fechados mais de dois mil estabelecimentos de ensino, principalmente depois de 1942, quando o Brasil rompeu relações com a Alemanha (FGV/CPDOC:2).

Seyfert (1974:175) ressalta que “erradicar as influências estrangeiras atuantes, principalmente nos três estados do sul, e incutir nas populações de origem europeia o sentimento de brasilidade” constituíam metas governamentais. Essas propostas foram contempladas não só nos textos das leis, como o Decreto Federal nº 406, de 04 de maio de 1938, mas também amplamente mencionadas em pronunciamentos oficiais, que enfatizavam necessidade de constituição de uma “identidade brasileira única”.

Referindo-se às medidas que deveriam ser tomadas no bojo de sua política de nacionalização para buscar essa “identidade brasileira única” e formar “gerações de bons brasileiros”, Vargas destaca, nesse processo, a difusão da língua portuguesa por todo o território nacional.

Segundo Payer (2001:247), Vargas, declara, em pronunciamento feito em 1939:

Entre as medidas de efeito imediato, a mais relevante refere-se à obra da nacionalização realizada nas escolas, em algumas regiões onde o afluxo de

colonização estrangeira poderia criar, no curso do tempo, centros estranhos às pulsações da vida brasileira, pela persistência de costumes, hábitos, tradições, e modos de ser peculiares a outras raças. A língua é um nobre instrumento da soberania nacional. A sua difusão nos grupos de maior densidade que acabo de mencionar formará gerações de bons brasileiros, na infância e adolescência, que, até agora, aprendiam pela cartilha de seus maiores e não conheciam outra história senão a dos seus antepassados do lado oposto do oceano ou de outras latitudes.

O processo de nacionalização empreendido pelo grupo dominante naquele período, muito evidente nas regiões de colonização estrangeira, deveria, portanto, colocar ênfase no ensino da língua portuguesa e da História do Brasil.

Renk (2005:107), estudando a educação de imigrantes alemães em Curitiba, no período em foco, observa: “A idéia de nacionalidade também era objeto de estudo das disciplinas de Língua Nacional, Geografia e Corografia do Brasil e História do Brasil que enfatizavam as idéias de nação, país e os estudos formadores da moral e do civismo”.

Os conhecimentos veiculados nas aulas dessas disciplinas eram considerados elementos indispensáveis à *unificação* do “povo brasileiro”.

Abordando a noção de “povo brasileiro” nos discursos de Vargas, Lima (1999:450) destaca que o governante, de certa forma, precisou construí-la discursivamente, ao se dirigir às massas e à classe trabalhadora do país, pois o tecido social que a expressão pretendia abarcar não era de forma alguma homogêneo, incluindo, além dos nativos, estrangeiros de variada procedência e seus descendentes.

A necessidade de investimento na formação de uma população que, como um todo, tivesse uma determinada identidade, uma “maneira de ser”, também era defendida por Lourenço Filho (1940:111-112), ao expor as diretrizes governamentais da época para a educação:

Escrevemos em dezembro de 1937 “O Estado Nacional está feito; façamos agora os cidadãos do novo Estado”. O que significaria que a instauração de uma nova ordem de coisas estaria a exigir como desenvolvimento indispensável uma larga e profunda obra de educação, animada de forte espírito construtivo. Na verdade, em um Estado em que a organização político-social coincidissem com o costume da população, considerada como um todo, a manutenção da ordem jurídica seria o único dever. Não lhe caberia, a rigor, o direito de educar. Pois que, nessa hipótese, as instituições coincidiriam com a “maneira de ser” da população, e o conteúdo da educação a desenvolver-se seria o próprio conteúdo da vida. Quando muito, neste caso,

o Estado poderia interessar-se pelo problema da transmissão da cultura às novas gerações, isto é, pela obra puramente instrutiva da escola. E é o que ocorre em países de longa vida unitária e constitucional. Mas, nos países em que as instituições, no todo ou em parte, tenham marcado novos rumos – um “dever ser” da massa da população – ao Estado se impõem o direito e o dever de educar afim de que essas instituições se incorporem ao costume ou ao conteúdo natural da vida.

Uma boa síntese dos aspectos principais do processo de nacionalização da educação no período do Estado Novo é feita por Schwartzman e colaboradores. (1984: 1-2), que ressaltam três deles:

Primeiro haveria que se dar um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas e por outros instrumentos formativos. A natureza mais precisa deste “conteúdo nacional” jamais ficou totalmente definida, mas é claro que ela não incorporaria aquela busca às raízes mais profundas da cultura brasileira que faziam parte da vertente andradiana do projeto modernista; ao contrário, tiveram preferência os aspectos do modernismo relacionados com o ufanismo verde e amarelo, a história mitificada dos heróis e das instituições nacionais e o culto às autoridades. Não faltava a esta noção de brasilidade, transmitida nas publicações oficiais e nos cursos de educação moral e cívica a ênfase no catolicismo do brasileiro, em detrimento de outras formas menos legítimas de religiosidade. Finalmente, a nacionalidade deveria firmar-se pelo uso adequado da língua portuguesa de forma uniforme e estável em todo o território nacional.

O segundo aspecto era, precisamente, a padronização. A existência de uma “universidade-padrão”, de escolas-modelo secundárias e técnicas, de currículos mínimos obrigatórios para todos os cursos, de livros didáticos padronizados, de sistemas federais de controle e fiscalização, tudo isto correspondia a um ideal de homogeneidade e centralização de tipo napoleônico, que permitiria ao ministro, de seu escritório no Rio de Janeiro, saber o que cada aluno estava estudando em cada escola, do país em um momento dado. O terceiro aspecto, finalmente, era o da erradicação das minorias étnicas, lingüísticas e culturais, que se haviam constituído no Brasil nas últimas décadas, cuja assimilação se transformaria em uma questão de segurança nacional.

No cotidiano dos estrangeiros e descendentes de estrangeiros que, então, aqui viviam, sobretudo nas muitas colônias estabelecidas nas regiões Sul e Sudeste, algumas desde o século XIX, a questão do culto aos valores nacionais, da padronização do ensino e da erradicação das minorias étnicas, lingüísticas e culturais teve reflexos importantes.

Essas comunidades protestaram quando, em 1938, chegou ao auge a campanha de nacionalização do ensino, que incluía o fechamento de escolas estrangeiras e a abertura de escolas oficiais (primeiramente em zonas rurais e depois também em zonas urbanas⁷), o afastamento dos professores não-nativos e o incentivo à contratação de professores nativos habilitados pela autoridade educacional.

Luna (2002:72) registra ainda a proibição, pelo Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938, do uso no ensino primário de publicações que não estivessem escritas em língua nacional.

Ao abordar os reflexos da nacionalização do ensino nas escolas das comunidades estrangeiras, sobretudo nas italianas, Payer (2001:251), destaca:

O Decreto-Lei estadual no. 9.255, de 13 de abril de 1939, interditou a realização em língua estrangeira não somente do ensino mas de toda 'escrituração de livros, estatutos, regulamentos, inscrições, placas, cartazes, avisos, instruções e quaisquer publicações escolares', além da realização de cultos religiosos nas línguas maternas dos colonos, no interior das escolas e fora delas, nas igrejas e no interior das casas.

Dreher (2006:12), em estudo sobre o luteranismo e a educação no Brasil, também destaca a imposição do português nos cultos e escolas religiosas, que deixou sem voz muitos professores e pregadores que desenvolviam seu trabalho em núcleos de colonização, sobretudo na região Sul.

Wiese e Vandresen (2003:128-129), estudando como a legislação federal e estadual do Estado Novo afetou a situação linguística na colônia Hammonia, em Santa Catarina, destacam que, como falar alemão havia se tornado crime, aprender português era preciso, pois era prescrito o uso exclusivo da língua portuguesa em todas as salas de aula de todos os níveis de ensino.

Sentindo-se discriminados em relação aos nativos e também a outros grupos de imigrantes, que julgavam ter tratamento diferenciado por parte das autoridades brasileiras, alemães e seus descendentes aqui fixados faziam frequentes solicitações ao governo no sentido de receberem a mesma atenção dispensada aos grupos então denominados luso-brasileiros. De acordo com Schwartzman e colaboradores (1984: 8), na avaliação dos germânicos, os luso-brasileiros detinham privilégios não-justificáveis, que passaram a ser reivindicados também pelos grupos teuto-brasileiros e ítalo-

⁷ Na época, embora algumas cidades como São Paulo e Rio de Janeiro apresentassem um crescimento importante, o Brasil ainda era um país essencialmente rural, concentrando-se no campo não só o grosso do contingente de colonos estrangeiros como também mais de dois terços da população brasileira.

brasileiros. Em relação aos luso-brasileiros, segundo os autores, havia, muitas vezes, uma visão preconceituosa dos germânicos, que implicava sempre comparações desvantajosas para os portugueses e seus descendentes aqui radicados:

Na avaliação do grupo germânico, os luso-brasileiros detinham um poder exacerbado e achavam injusto que, 'pelo acaso de terem descoberto o país e vivido ali sozinhos durante 500 anos, em companhia de negros e índios, hajam conquistado o direito de impingir sua norma de existência a todos os habitantes do Brasil'.⁸ Não atribuem aos portugueses nada de especialmente distinto que os credencie a um título de proprietário político, ideológico ou mesmo cultural dominante sobre os demais grupos estrangeiros que vieram construir a sociedade brasileira. Colocam em pé de igualdade e de direito a formação de uma vida teuto-brasileira, ítalo-brasileira, luso-brasileira. Cada grupo se nacionalizaria com uma marca específica de etnia e isso em nada transtornaria a formação de uma sociedade, desde que os deveres fossem rigorosamente cumpridos frente ao estabelecido em lei na sociedade brasileira. Na verdade, o que se sentem enfrentando é uma conquista que os luso-brasileiros tiveram na Constituição de 34 que oficializou a 'brasilidade concebida no sentido lusitano'.

A presença lusitana no Brasil era realmente marcante, não só no que se referia ao numeroso contingente de portugueses aqui radicados, cujos direitos de cidadania foram garantidos pela Constituição de 1934, mas também em relação ao seu legado cultural e linguístico. Esse legado teve na escola brasileira, mais especificamente nas aulas e nos livros didáticos de português, um importante espaço de preservação. Como exemplo citamos a obra *Língua Vernácula: Gramática e Antologia*, de José de Sá Nunes, publicada em 1935. Uma declaração de Nunes, citado por Edith Pinto (1981:403), evidencia a importância que ele, como outros autores de gramáticas e antologias de seu tempo, atribuía à herança lusitana: "Defendendo e zelando a língua luso-brasileira, defendemos e zelamos a integridade nacional e os mais sagrados interesses da pátria, porque os destinos do Brasil se acham ligados ao problema da sua unidade linguística".

Tornando a inclusão em nossa sociedade mais difícil para os grupos étnicos que não eram de origem portuguesa, buscando uma padronização no plano da língua e dos costumes, reprimindo ou extinguindo formas autônomas de organização da sociedade, o projeto nacionalista do Estado Novo tinha um traço fortemente autoritário, repressor e excludente.

⁸ Citação do texto *Os trabalhos do ensino teuto-brasileiro e a questão de sua existência*, de Fritz Sudhaus, feita por Schwartzman e colaboradores (1984).

Remetendo às já mencionadas categorias *Poder, Controle e Acesso*, na perspectiva de van Dijk (2005), pode-se dizer que o poder exercido pelo governo do Estado Novo no sentido de desenvolver ações que promovessem a formação de uma “identidade brasileira única” recorreu, via censura, a mecanismos de controle do discurso público, decidindo quem teria acesso à palavra e em que idioma, que temas seriam permitidos e que abordagens desses temas estariam em sintonia com a ideologia dominante.

No regime do Estado Novo, a postura autoritária e de restrição ao componente estrangeiro fez-se sentir no tocante à produção, importação, circulação e utilização de material impresso de informação e de formação. Sodré (1966:439) registra que, “no negro período de 1937 a 1945, foi grande o número de jornais, revistas e panfletos fechados por determinação do Executivo”. Luna (2002: 70) menciona o rigor da legislação⁹ relativa à proibição da importação e produção de livros escritos total ou parcialmente em língua estrangeira.

Nesse quadro, destacamos: a interdição da circulação de periódicos em língua estrangeira, por vezes únicos veículos de informação de uma dada comunidade; a proibição da importação e uso de livros didáticos escritos em língua estrangeira, espinha dorsal do ensino em muitas instituições escolares criadas por imigrantes visando à educação de seus filhos; e ainda a fiscalização dos manuais de ensino, que, para ter aprovação oficial, deveriam apresentar conteúdos em sintonia com a ideologia do regime em vigor e linguagem apropriada. Foi criada até uma Comissão Nacional do Livro Escolar que tinha poderes de censurar e de editar manuais didáticos.

A censura, segundo van Dijk (2005:40-50) é uma das formas de o grupo dominante exercer o poder sobre os dominados, fazendo que atuem como deseja e impedindo que atuem contra ele. Controlando a forma de produção do discurso (ao determinar em que língua podia ser veiculado); o modo de circulação do discurso (ao banir os materiais impressos em outros idiomas) e a atividade de editores e autores (ao censurar o que poderia ser dito e como poderia ser dito), o governo brasileiro controlava efetivamente a produção e a circulação de informação e conhecimentos, no intuito de progressivamente persuadir os grupos dominados a aceitarem sua ideologia.

É nesse contexto, em 1942, que se dá a publicação do livro de Töpker, *A Língua Portuguesa para Estrangeiros*, cujo discurso pretendemos analisar, considerando, com

⁹ Decreto-Lei 3580, de 3 de setembro de 1941.

base em van Dijk (2005:26), que discurso é ação e que “deve ser estudado não só como forma, significado e processo mental, mas também como estruturas e hierarquias complexas de interação e práticas sociais, incluindo suas funções no contexto, sociedade e cultura”.

1.2. Aspectos do contexto educacional: anos 30 e 40

A política educacional do Governo Vargas teve, portanto, um caráter impositivo e restritivo no que se refere à integração das minorias étnicas, implicando o fechamento de escolas estrangeiras, o afastamento de professores não-nativos e a proibição de ensino e de materiais didáticos editados em língua estrangeira. Por outro lado, mostrou uma face positiva, pois desenvolveu reformas que contribuíram importantemente para a modernização do sistema educacional brasileiro, como a reforma do ensino superior e a do ensino secundário.

Na realização dessas reformas, o ministro Capanema - que contou em sua gestão, com a assessoria de intelectuais brasileiros, como Drummond, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros - criou a Universidade do Brasil e reestruturou o ensino secundário, que passou a compreender sete anos, assim distribuídos: quatro de curso ginasial e três de colegial (nas modalidades científico - com ênfase no estudo de disciplinas como física, química, biologia, matemática - e clássico - com ênfase no estudo de línguas clássicas e modernas).

No que se refere ao ensino secundário, Leffa (1999:7) e Machado e colaboradores (2006:2), abordando a promulgação, em 1942, da Lei Orgânica do Ensino Secundário, destacam que, nesse segmento escolar, as línguas estrangeiras modernas - francês e inglês (no ginasial) e francês, inglês e espanhol (no colegial) - tiveram sua carga horária aumentada. Essa iniciativa relativa ao ensino de línguas estrangeiras ocorre em um quadro no qual o Estado Novo, guiado há algum tempo por uma política de equidistância pragmática em relação a parceiros comerciais como Alemanha, Itália e Estados Unidos, teve que entrar na Segunda Guerra, alinhando-se com os americanos.

Outro aspecto a destacar em relação à ampliação de carga horária de línguas estrangeiras no curso secundário diz respeito à necessidade de formação de um maior número de professores de línguas estrangeiras habilitados em nível superior.

Além de decidir sobre as línguas estrangeiras que seriam ensinadas, o Ministério também estipulava os programas a serem desenvolvidos em cada série e recomendava a metodologia a ser empregada. Aconselhava ênfase no ensino do vocabulário e da leitura, esta última trabalhada com recurso a manuais, de preferência ilustrados, nos quais os textos surgiam numa progressão que iria de “histórias fáceis”, nas primeiras lições, até textos literários, mais complexos, nas últimas.

Leffa (1999:7) acrescenta que é evidente, na Portaria Ministerial 114, de 20.01.43, a preocupação com a metodologia para o ensino das línguas estrangeiras no secundário, preconizando-se o uso do Método Direto (ensino da língua na própria língua) para se atingirem objetivos instrumentais (ler, escrever, falar e compreender), mas levando-se em conta também objetivos educativos (observação e reflexão) e culturais (conhecimento da civilização estrangeira e das tradições e ideais da cultura-alvo, inculcando no aluno a noção da própria unidade do espírito humano).

Até o início da década de 30, o ensino de línguas estrangeiras nos estabelecimentos secundários brasileiros tinha carga horária reduzida e apoiava-se no velho Método Tradução-Gramática. O Método Direto, usado no continente europeu para o ensino de línguas estrangeiras desde os primeiros anos do século XX, só chegou a nossas escolas no início dos anos 30, quando foi implantado no Colégio Pedro II, escola considerada padrão. Carneiro Leão (1935:7), que defendeu e deu suporte para a implantação do Método Direto no Colégio Pedro II, relata:

No Brasil, até 1930, o ensino de línguas vivas nos estabelecimentos secundários oficiais era feito pelo velho método da tradução e da gramática. E como o único ensino secundário, reconhecido pelo governo, era o oficial, dado pela União ou pelos Estados, os colégios particulares, se queriam que seus alunos gozassem das regalias dos cursos oficiais, mandavam-nos fazer exames no colégio nacional ou estadual ou solicitavam examinadores e inspetores federais. Nos estabelecimentos brasileiros de ensino secundário, portanto, professores que, além da gramática e da tradução, faziam alguns alunos falar e escrever a língua estudada, eram raríssimos e conseguiam-no por conta própria, fora do propósito e com esforços consideráveis.

Com base no mesmo autor (1935:8-10), destacamos algumas características do método direto: ensino da língua estrangeira na própria língua e obedecendo à sequência ouvir, falar, ler e escrever¹⁰; noções de gramática deduzidas pela própria observação do

10 Essa sequência corresponderia às fases de aquisição para o desenvolvimento de habilidades pela criança. Um método de ensino-aprendizagem que levasse em conta essa sucessão de etapas estaria considerando os aprendizes como crianças em processo de aquisição de linguagem.

discente e nunca apresentadas pelo docente sob a forma abstrata e teórica de regras; utilização em sala de aula de textos de jornais, revistas, almanaques e outros impressos da língua ensinada; ao final do curso, estudo das condições sociais do país de origem, notícias sobre sua vida urbana e rural, suas especialidades comerciais e industriais e também leitura de textos literários de vários gêneros.

Leffa (1999:8) destaca que, nas salas de aula, o Método Direto foi substituído por uma versão simplificada do Método de Leitura, bastante usado nas escolas secundárias dos Estados Unidos na década de 30. Da Abordagem Direta conservou o ensino da língua na própria língua e da Abordagem Tradução-Gramática adotava a ênfase na escrita.

Assim sintetiza Leffa (1988:24) as características do Método de Leitura:

O objetivo principal da Abordagem para a Leitura (AL) era obviamente desenvolver a habilidade da leitura. Para isso procurava-se criar o máximo de condições que propiciassem a leitura, tanto dentro como fora da sala de aula. Como o desenvolvimento do vocabulário era considerado essencial, tentava-se expandi-lo o mais rápido possível.

É nesse quadro educacional, político e social que o livro *A língua portuguesa para estrangeiros*, de Töpker, vem a lume. O material didático em questão tinha como proposta ensinar a variedade brasileira do português, ministrando o ensino da língua na própria língua, partindo da leitura e enfatizando o trabalho com a gramática e o vocabulário. A abordagem proposta pela autora para tornar o aprendiz proficiente era de base estruturalista.

2. Análise e discussão

Seguem-se a apresentação do livro *A língua portuguesa para estrangeiros*, feita no prefácio da obra pela própria autora, a leitura que dela fizemos e a análise das representações do Brasil e dos brasileiros nos 65 textos do *corpus* desta pesquisa.

2.1. A obra na perspectiva da autora

Quem escreveu *A língua portuguesa para estrangeiros*? Para que público? Que objetivos e diretrizes são declarados pela autora?

Tentando responder a essas questões e oferecer ao nosso leitor elementos para formar uma ideia geral sobre o livro didático analisado, vamos expor brevemente a apresentação de *A língua portuguesa para estrangeiros* feita pela própria autora, no Prefácio da edição examinada, fazendo comentários que se estendem ao conjunto da obra, descrita pela primeira vez por Júdice e Almeida (2006).

Sobre a identidade de Hermine Weise Töpker, nada conseguimos apurar, embora inúmeros contatos e buscas tenham sido feitos nesse sentido. Apenas podemos supor, em virtude de seu nome, que fosse estrangeira ou de ascendência estrangeira, talvez alemã e professora de línguas, com conhecimento sólido de português. Possivelmente seria radicada em São Paulo, onde o livro foi editado, pois muitos dos textos criados pela autora para as lições do manual são ambientados na capital do estado. Em São Paulo estava grande parte do público visado pela publicação – um grande contingente de estrangeiros e de descendentes de imigrantes de procedência diversa, pressionado, em decorrência das políticas de nacionalização do governo Vargas, a aprender o idioma e os costumes nacionais.

No que diz respeito ao público-alvo e aos contextos de uso do manual, a autora, no Prefácio da edição analisada, declara apresentar sua obra “aos distintos professores, alunos e a todos os estrangeiros. É um livro de grande utilidade que não deve faltar em nenhuma casa de estrangeiros”. A alusão a “todos os estrangeiros”, depois de já ter se referido especificamente a professores e a alunos, e a recomendação da presença do livro nas casas dos estrangeiros parece indicar que os editores e a autora acreditavam que haveria uso do livro em contextos informais de aprendizagem, ou seja, uma utilização do manual por falantes de outras línguas que, fora do ambiente escolar, precisassem e/ou desejassem aprender português por conta própria.

Ainda no Prefácio, acrescenta a autora que, com a obra, tenta satisfazer “tanto adultos, quanto crianças e profissionais”, provavelmente pretendendo dar conta de um público-alvo abrangente e diversificado, formado por estrangeiros e filhos de estrangeiros aqui nascidos, de procedência e ocupação vária, pressionados ou simplesmente motivados a aprender português. Segundo Júdice e Almeida (2006:93) no que diz respeito ao público infantil, embora esse segmento seja mencionado como clientela potencial, não são encontrados elementos na obra que apontem para um trabalho consistente dirigido a essa faixa de aprendizes.

Não registramos textos adequados para o ensino da língua a crianças, mas talvez possamos considerar como tentativas da autora para atender a essa clientela os textos de

anedotas e *causos*¹¹ e ainda os textos de História e Geografia sobre temas então constantes nos livros escolares do curso primário¹².

Em relação aos adultos, Töpker, no Prefácio da obra, propõe, aos profissionais estrangeiros interessados na utilização de seu livro para o aprendizado do português, uma certa liberdade na escolha das lições, optando por aquelas de maior relevância para seus propósitos e atividades: “Assim, um médico não precisa estudar a lição do catálogo da Casa X, e vice-versa, um negociante não é obrigado a estudar as lições que se referem a médicos” .

Uma escolha dessa natureza, sem dúvida possibilitaria ao profissional-aprendiz a exposição a tópicos e vocabulário de seu interesse. Em contrapartida, essa utilização seletiva do material privaria o estrangeiro do contato, em outras lições, com aspectos da língua e dos costumes, que a própria autora aponta, no Prefácio do livro, como importantes para a efetivação de uma aprendizagem estruturada, como o aspecto gramatical - “...sem o conhecimento perfeito dos verbos nenhum estrangeiro será capaz de falar português corretamente”- e o cultural - “...o aluno chega a ter um certo conhecimento (...) dos costumes deste rico país...”.

Ao expor, no Prefácio, os objetivos e as diretrizes do material , a autora refere-se à questão da modalidade do português a ser aprendida com o uso de seu livro. Töpker declara que o estrangeiro vai aprender “a linguagem prática”, o que está em conformidade com um dos pressupostos do ensino de língua estrangeira presentes nos documentos oficiais de então: aprender a língua estrangeira com objetivos instrumentais. Aqui, com o anúncio do ensino de uma “linguagem prática”, não se percebe um conflito entre o discurso da autora (certamente interessada na venda do livro) e as crenças da professora de língua estrangeira (provavelmente inscrita em um grupo profissional sintonizado com o contexto de ensino da época). Talvez os poucos diálogos criados pela autora como representação da conversação em situações do cotidiano e as expressões do dia-a-dia neles registradas possam ser tomados, no quadro de ensino-aprendizagem de sua época, como tentativas de atingir esse objetivo.

11 Casos ou histórias de caráter popular.

12 Na época, com a política de nacionalização da educação, as crianças estrangeiras ou de ascendência estrangeira deveriam ser matriculadas em classes normalmente destinadas a nativos. Como muitas delas até então só se comunicavam em sua língua de origem, passar a assistir aulas em uma escola primária em que só se falava português, com colegas e professor brasileiros, passar a ler livros escritos em português representava uma grande dificuldade. Talvez a autora acreditasse que seu livro pudesse ter utilidade também para essas crianças, por pensar que algumas famílias mais abastadas de origem estrangeira pudessem utilizar o manual, em aulas particulares para seus filhos, com o intuito de acelerar o aprendizado da língua nacional.

A autora remete o leitor ainda a um ensino de língua portuguesa voltado para a variedade brasileira, quando oferece aos aprendizes, em glossários, gírias e palavras do tupi-guarani usadas com frequência no país, porém ausentes dos dicionários portugueses. No discurso de Töpker, observa-se a intenção de convencer os estrangeiros de que, com o seu livro, além de aprenderem a falar a variedade dos nativos, eles têm chance de compreender termos de grande opacidade (gírias e léxico de origem tupi) não encontrados em dicionários de uso corrente.

O ensino da língua na própria língua (característico dos métodos Direto e de Leitura, que aqui tiveram adeptos a partir da década de 30) é apontado por Töpker, no Prefácio, como uma das características da obra – “lições só em português”. Também é mencionada a ênfase dada ao ensino do vocabulário, atestada, no final do volume, pela inclusão de 186 páginas de vocabulário em alemão, inglês, francês e italiano, que, segundo a autora, permitiria “a qualquer estrangeiro, seja de que nacionalidade for (...) facilmente obter os vocábulos na sua língua materna”. Esses vocabulários, correspondendo praticamente a 45% do livro, podem ser entendidos como uma tentativa da autora (no caso, não importa se funcional ou não) no sentido de atingir um público formado pelos numerosos estrangeiros dos núcleos de colonização alemã e italiana e também por falantes de francês e inglês, línguas internacionais.

Declara ainda Töpker, no prefácio da obra analisada, que a opção por seu livro daria ao aluno estrangeiro “um certo conhecimento da História do Brasil, da Geografia, dos costumes e dos produtos deste rico país”. Já que, no processo de integração compulsória dos estrangeiros, o governo enfatizava não apenas o ensino do idioma nacional mas também o da História e da Geografia do país, não era de se estranhar a inclusão pela autora de tópicos de presença praticamente obrigatória nos livros escolares para crianças e jovens, como *Os primeiros habitantes do Brasil*, *Os Bandeirantes*, *João Ramalho*, *Caramuru*, *Tiradentes*, *Os principais produtos do Brasil*. É interessante observar que outros temas, com presença rotineira nesses manuais (como Proclamação da Independência, Brasil Império, Abolição da Escravatura, Proclamação da República), são *telegraficamente* focalizados por Töpker.

Diante das políticas educacionais e editoriais nacionalistas então vigentes, pode-se entender a inclusão, como texto inicial da obra, da letra do Hino Nacional, também frequentemente inserida em livros escolares, e a presença de textos de abertura de lições tentando representar o cotidiano de uma família brasileira.

Após essa abordagem inicial da obra analisada, partindo da perspectiva que a própria autora configura no Prefácio, procederemos agora à análise do conjunto dos 65 textos oferecidos por Töpker aos estrangeiros para o aprendizado da língua e dos costumes do Brasil. Neles estudaremos como, no discurso da autora, são representados o Brasil e os brasileiros, com base em Júdice (2007) e em Júdice, Silveira e Sellan (2010).

2.2. Revisitando a obra

A partir da análise dos 65 textos elaborados e/ ou reproduzidos por Töpker para a abertura das lições, vamos abordar as representações do Brasil e dos brasileiros neles inscritas, tomando o livro em seu conjunto como um texto situado no contexto nacional da época, cujo tecido é formado pela articulação de textos menores que configuram a realidade brasileira em determinado mundo discursivo.

Para tal, primeiramente procedemos ao levantamento e estudo dos componentes de ordem semântica, identificando no conjunto dos textos, os temas abordados, sua rede de relações, as presenças e apagamentos de espaços, aspectos históricos e culturais do Brasil. Em seguida, analisamos os textos criados pela autora para a abertura das lições, relativos a temas do cotidiano de uma família brasileira, observando como o plano léxico-semântico concorre para a construção dos personagens. Prossequimos levantando, nos textos relativos a tópicos da História e da Geografia do Brasil, temas, personagens, espaços e aspectos ressaltados e também a perspectiva em que foram apresentados. Buscamos ainda, levantando, nas anedotas e *causos* incluídos na obra como textos acessórios, os estereótipos de brasileiros e estrangeiros presentes e os espaços e os contextos em que se inscrevem. Finalmente, verificamos o que revelam os textos de catálogos, publicidades, anúncios e cartas comerciais sobre o contexto urbano de São Paulo, na época da publicação da obra.

A análise dos textos de abertura das lições aqui apresentada, focaliza-os distribuídos por dois grupos: A) Grupo 1: 41 textos elaborados para ensinar vocabulário, gramática e costumes, sendo 29 deles sobre a Família Prado, e os demais sobre História e Geografia do Brasil, anedotas e *causos*. B) Grupo 2: 24 textos que simulam gêneros em circulação na época da publicação do livro – catálogos, publicidades, anúncios e cartas.

No conjunto de textos examinamos os temas; os espaços representados (casa/rua; urbano/rural; regiões e cidades) e os personagens. Estes últimos foram

observados em relação às esferas de atividade, gênero, faixa etária em que se inscrevem e, no caso daqueles com presença constante na sucessão das lições, foi analisada também sua configuração por meio de procedimentos de lexicalização em cadeias nominais (substantivos e adjetivos) e na progressão verbal (van Dijk, 2005; Koch, 2002,2003,2006) .

No Grupo 1, a família brasileira representada é de classe média alta, residente na cidade de São Paulo, com um núcleo composto por pai, mãe e quatro filhos e de ascendência portuguesa pela linha paterna.

A família do Sr. Antonio Prado

O Sr. Antonio Prado e sua senhora (esposa) Dona Maria Prado são muito felizes (...) O Sr. Prado tem três irmãos e duas irmãs que são os tios das crianças (...) O pai do Sr. Prado já faleceu, e, a mãe, que é viúva, mora em Portugal, ela não conhece a nora dela. O Sr. Prado também tem muitos sobrinhos e primos. Muitos de seus parentes moram no Rio. (Töpker, op.cit.: 22)

A apresentação do núcleo familiar e do círculo de parentes a ele periférico faz-se predominantemente com foco na figura de seu chefe - desde o título do texto (acima mencionado) até a introdução dos demais componentes:

O Sr. Antonio Prado e sua senhora (esposa), Dona Maria Prado são muito felizes (...) O Sr. Prado tem três irmãos e duas irmãs que são os tios das crianças (...) O Sr. Prado também tem muitos sobrinhos e primos. Muitos de seus parentes moram no Rio. O Sr. Prado gosta muito de seu sogro e de sua sogra, ele é um bom genro. (Töpker, op.cit.:22)

A apresentação das crianças da família também mantém o foco no elemento masculino, tendo como ponto de ancoragem o filho mais velho. Já os componentes femininos do núcleo familiar, a Sra. Prado e suas filhas, são apresentados em um plano secundário por Töpker (op.cit:22): “ O Sr. Antonio Prado e sua senhora (esposa), Dona Maria Prado (...) dois filhos e duas filhas (...) ...Osvaldo e Rui e as meninas Beatriz e Maria Helena

A demarcação dos papéis masculinos e femininos é bem nítida se observarmos as formas verbais configurando os teres e haveres, ações, movimentos, processos, sentimentos, sensações, decisões, exigências, solicitações e necessidades dos personagens Sr. Prado e Sra. Prado. Por exemplo, as ocorrências do verbo *ter* seguidas de complemento assim configuram seus teres e haveres em diferentes pontos da obra:

- Sr. Prado: “Tem três irmãos, duas irmãs, muitos sobrinhos”; “Tem uma grande casa de importação e exportação, com um escritório muito bem montado”; “Tem um perito-contador, um guarda-livros, um correspondente, um vendedor”.

- Sra. Prado: “Tem muitos filhos”; “Tem uma cozinheira”; “Tem muita prataria”

Mais um exemplo, agora dos verbos que, em diferentes lições, configuram as ações desses dois personagens da família brasileira representada por Töpker:

- Sr. Prado: “Mandou construir um bangalô no Jardim América”; “Mandou plantar laranjeiras, mexeriqueiras”; “Comprou uma enceradeira elétrica e um aspirador”; “Compra uma coluna de mármore e uma estatueta de bronze; “Compra na bilheteria uma frisa ou camarote”

- Sra. Prado: “Sempre faz muitas compras na feira”; “A fim de comprar tudo que ela precisa, frutas, legumes, verduras, peixe”; “Comprou meias, comprou um corte de vestido”; “Contar seu dinheiro”; “Tinha gasto tudo, apesar de ter pechinchado muito”; “Fez almofadas lindas”; “Mandou consertar alguns pares de sapatos”.

O grupo familiar representado por Töpker estaria em sintonia com o modelo de família brasileira da época, se tomarmos por base os estudos de Matos (2002:1) sobre aspectos sociais e jurídicos da família brasileira no século XX:

Destaca-se uma família nuclear: o pai sendo provedor que vai ao espaço público buscar o sustento do lar; a mulher, sensível e frágil, restringe-se ao espaço privado – cumpridora de seu papel de dona de casa – desenvolvendo diversas habilidades manuais, as quais contribuem para a renda familiar, porquanto cooperam para a vestimenta dos membros da família, a boa aparência da casa, a alimentação prazerosa e adequada para seus membros.

Incluem-se ainda No Grupo 1 textos que abordam tópicos de História e Geografia do Brasil. Deles, podemos depreender representações do Brasil sempre como a terra prometida, ampla, bela e próspera.

A indústria tem-se desenvolvido muito no Brasil, onde já existem numerosas fábricas de todas as espécies. Principalmente a fabricação de tecidos tem progredido muito: já se fabricam aqui no Brasil os tecidos mais bonitos e elegantes.

O Brasil é um país muito fértil, onde se podem cultivar todos os vegetais úteis como frutas, batatas, verduras, legumes etc, de modo que se pode passar muito bem no Brasil, desde que se goste de trabalhar. (Töpker, op.cit.:138-139)

Já as representações dos brasileiros apresentam, na linha do tempo, faces diversificadas, que vão do primitivismo, exotismo dos primeiros habitantes da terra à

indolência, rudeza, coragem, persistência, e determinação de nosso povo em diferentes momentos, espaços e situações. No texto “Os primeiros habitantes do Brasil” (Töpker, op.cit.:55), pode-se ler, por exemplo:”

Quando Cabral descobriu o Brasil, este país era habitado por mais de cem tribos de índios selvagens, que andavam quase nus, enfeitavam-se com penas e pintavam os seus corpos (...) Esses índios guerreavam-se constantemente; muitas tribos eram antropófagas e devoravam os seus prisioneiros.

Encontramos ainda no Grupo 1, *causos* e *anedotas*, que acreditamos de domínio público. A maioria dos personagens brasileiros dessas narrativas são representados como sertanejos analfabetos¹³, em interação com outros mais informados. Ou então como caipiras ingênuos, que, em um primeiro contato com a vida urbana, são ludibriados por vigaristas. Desde o início do século XX, período marcado, no Brasil, por um crescente fluxo do campo para a cidade, no qual urbanização era sinônimo de civilização e modernidade, personagens caipiras eram recorrentes no teatro e no cinema brasileiros. Estereótipos de matutos - simples, confiantes, honestos e despreparados para o cotidiano urbano - eram comuns¹⁴. Sob o título “Anedotas para contar”, temos:”Um homem do sertão vai à casa de um oculista, a fim de comprar óculos. O oculista examina os olhos do homem, e, dando-lhe um livro diz: “Leia, faça o favor.” – “Ora, essa!”, responde ele, “se eu soubesse ler, não precisaria de óculos”.(Töpker, op.cit.: 26)

Há ainda, no Grupo 1, *anedotas* nas quais os nomes dos personagens, Joaquim e Antonio, remetem às piadas de português que até hoje circulam em nosso meio, embora a nacionalidade dos personagens não fosse mencionada. Esse tipo de texto e esse estereótipo do colonizador são frequentes em nossa cultura e talvez pudessem agradar a muitos dos possíveis leitores do livro - estrangeiros que aqui chegaram como colonos, depois dos portugueses, mas não os apreciavam, por julgar que os lusitanos tinham tratamento diferenciado das autoridades brasileiras.

O Grupo 2 é formado por 24 textos: de catálogos, publicidades, anúncios e cartas comerciais. Neles, a autora representa gêneros textuais escritos que, servindo a diferentes propósitos de comunicação da sociedade brasileira, circulavam na época. Esses gêneros textuais estão em sintonia com o processo de concentração populacional

13 Ressalte-se que, ao fazer o registro direto das falas dos personagens caipiras, a autora recorre à norma culta, talvez porque tivesse uma preocupação que era a de muitos professores da época - a de ensinar a “língua certa”.

14 Por exemplo, o primeiro filme brasileiro de humor, de Julio Ferrez, exibido em 1908, no Rio de Janeiro - “Nhô Anastácio chegou de viagem” - abordava a temática das aventuras de um roceiro na capital federal.

nas cidades, nas quais era crescente o número de empregados da indústria, do comércio, de casas bancárias e de serviços públicos.

Fazendo uma ponte entre o espaço da rua e o espaço da casa, os catálogos e publicidades representados no livro, dirigidos a um público consumidor masculino e feminino, têm um caráter descritivo e tentam vender produtos apresentados muitas vezes como de fabricação local ¹⁵(vestimentas). Os argumentos para a venda dos produtos são o preço baixo, a variedade, o conforto, a moda, a durabilidade e a agilidade da distribuição. Os dois primeiros argumentos podem ser observados no texto “*Catálogo da Casa X*”:

Liquidação semestral. Descontos gerais de 20%

Confeccionados em nossas oficinas: vestidos de seda fantasia em padronagens multicores. Vestidos de seda estampada em diversos desenhos coloridos, com delicados enfeites. Mantôs de lã em diversas cores discretas. Tailleurs de lã mesclada. As nossas oficinas executam qualquer encomenda, sob medida, sem alterações de preços.... Preços ao alcance de todos! (Töpker, p. 74)

Entre as cartas comerciais simuladas pela autora, predomina a correspondência bancária.¹⁶ Em relação aos textos de anúncios, a autora optou sobretudo por aqueles de empregados que se oferecem: secretária e caixa e também guarda livros, auxiliar de escritório, rapaz para serviços de escritório em geral, contador e vendedor. Incluiu ainda anúncios que simulam aqueles colocados por empresas na busca de empregados, sendo solicitados, além de uma estenodatilógrafa, profissionais como datilógrafo, auxiliar de escritório, técnico de rádio, correntista e camiseiro. Por exemplo: “Camiseiro. Precisa-se de um perfeitamente habilitado no corte de camisas, pijamas e roupa branca em geral para cavalheiros. Cartas com referências e pretensões a este jornal sob as iniciais X.Y. (Töpker, op.cit.: 91)

A oferta e a procura de trabalho, nos textos simulados dos anúncios, diz respeito sobretudo à força de trabalho masculina, com uma escolaridade média, para trabalho em contexto urbano. São discretas as menções a profissionais do sexo feminino, como esta: “Esteno-datilógrafa. Precisa-se de uma, conhecendo perfeitamente as línguas portuguesa e francesa e podendo tomar ditados com rapidez. Muito bom ordenado para quem

15 Na época, além de a indústria têxtil já ser produtiva, havia uma política industrializante, implementada pelo governo Vargas, que atuou regulamentando o mercado de trabalho urbano, limitando importações e substituindo a mão de obra imigrante pela nacional em função do êxodo rural decorrente da decadência da produção cafeeira.

16 O setor bancário, na época, passava por um processo de dinamização, por haver, por parte do governo, um grande interesse de transformá-lo em principal esteio da produção nacional (Oliveira, 1996: 83).

estiver nas condições. Exigem-se referências. Escrever com detalhes a S.M., ao cuidado do jornal”. (Töpker, op.cit:91)

Não se enquadrando em nenhum dos dois grupos de textos já mencionados, também foi analisado um texto avulso, no qual a autora aborda o trabalho de diferentes artífices. Como nesse texto a autora cita muitos profissionais, porém não se aprofunda em relação ao trabalho que fazem, a única análise possível, tendo em mente nosso objetivo, refere-se aos recursos lexicais substantivos empregados. O texto foi analisado apenas em relação aos grupos de trabalhadores brasileiros nele representados e ao contexto de atividades por eles desenvolvidas - como autônomos, proprietários de pequenos negócios e como empregados do comércio e da indústria.

Entre as profissões citadas, vemos algumas de trabalhadores da indústria, da qual o ramo têxtil e o de bens de consumo já se mostravam produtivos em decorrência de uma política de incentivo à industrialização. Os componentes lexicais utilizados pela autora na apresentação dos artífices referem-se também a muitas profissões ligadas à construção civil¹⁷. O componente feminino está novamente quase apagado, havendo apenas duas menções a profissões exercidas por mulheres - costureira e cabeleireira – que, na época, prestariam serviços exclusivamente a mulheres. A referência a essas profissionais constitui um registro de um movimento discreto, porém constante, aquele da população feminina em direção aos setores de produção de bens e serviços, nos quais vislumbravam possibilidades de acesso ao mercado de trabalho. Segundo Azevedo e Ferreira (2006:234-235), a busca das mulheres por profissionalização e educação, mesmo sem a possibilidade de ter uma posição social equivalente a dos homens, foi crescente no período focalizado, verificando-se, a partir do final da década de 30, presença feminina não só nas escolas profissionais mas também nos demais níveis escolares.

No Grupo 2 e no texto avulso analisado, temos, portanto, representações que remetem ao desenvolvimento da industrialização e da produção dos bens de consumo e, paralelamente, ao crescimento dos centros urbanos, São Paulo e Rio de Janeiro, cidades emblemáticas para a configuração da modernidade no Brasil, traduzida pela intensa urbanização e pela introdução de práticas de produção e consumo em sintonia com a ordem econômica capitalista.

17 Nas décadas de 30 e 40, esse setor estava em expansão em São Paulo, com a construção, nos anos 30, de grandes edifícios e de residências de luxo em loteamentos na área dos Jardins. Registrou-se ainda, nos anos 40, uma intervenção urbanística importante para a abertura das grandes avenidas na cidade.

3. Concluindo

Que Brasil e que brasileiros estão representados na obra de Töpker, publicada nos anos 40, período marcado por políticas de nacionalização e de imposição de nossa língua e cultura aos estrangeiros aqui radicados?

No livro de Töpker, está representado o Brasil urbano da Região Sudeste, com predominância de São Paulo, como símbolo de atividade e progresso. O Rio de Janeiro, apesar de, então, ser a capital, surge apenas como espaço de beleza natural e de lazer. Pode-se perceber também o Brasil rural, sobretudo da Região Sudeste, com presença discreta nas anedotas, *causos* e nos textos de Geografia que destacam a fertilidade da terra e as chances para todos. Ou seja, o Brasil é apresentado ao estrangeiro como a terra prometida, com dimensões continentais, natureza esplêndida, solo produtivo e muitas oportunidades “desde que se goste de trabalhar”.

Na sucessão de textos sobre a História do Brasil, os brasileiros são representados com muitas faces, que vão da indolência, primitivismo, exotismo à coragem e persistência.

No espaço da casa, as brasileiras representadas nos textos quer como donas de casa quer como domésticas, cuidam da alimentação, vestuário, manutenção da casa e da saúde da família – numerosa, mesmo se considerada apenas em seu núcleo. No espaço da rua, as brasileiras de classe média são representadas quase sempre acompanhadas de filhos ou empregada, em atividades de compras nas quais têm poder de decisão se as despesas forem de pequena monta. Já as brasileiras das classes mais pobres são representadas no espaço da rua, trabalhando como feirantes, modistas, costureiras, manicures, cabeleireiras e também como vendedoras, caixas, secretárias, datilógrafas e estenodatilógrafas. Interessante é destacar a predominância de mulheres inseridas nas cinco primeiras funções - nas quais interagem quase que exclusivamente com mulheres.

No espaço da casa, homens de classe média e de classe menos favorecida são representados, tanto no contexto urbano quanto no rural, como provedores e decisores. No espaço da rua, homens de classe média da região urbana são representados como negociantes, havendo breve alusão a profissionais liberais. Homens de classes menos abastadas surgem como vendedores, empregados de escritório, bancos, técnicos e artífices. Jovens de classe pobre são apresentados em contexto de trabalho no espaço da rua como “aprendizes” e “meninos para todo o serviço”. Brasileiros de origem rural são apresentados como pequenos proprietários cordiais, ingênuos e iletrados.

Nos textos da obra de Töpker, as relações de trabalho e de gênero, no espaço da rua, são compatíveis com a face progressista com que o país é representado, mas, no espaço da casa, trazem ainda a marca da tradição e herança do modelo patriarcal. Ou seja, as representações do Brasil e dos brasileiros nos textos desse livro didático destinado ao ensino da língua e a cultura do Brasil a estrangeiros refletem, em alguma medida, as muitas faces e alguns contrastes constitutivos de nossa sociedade. Segundo DaMatta, (1994:19): “A chave para entender a sociedade brasileira é uma chave dupla. De um lado ela é moderna e eletrônica, mas de outro é uma chave antiga e trabalhada pelos anos.”

Na obra *A Língua portuguesa para estrangeiros*, Töpker destaca “Fala-se a língua português, no Brasil”, apresentando o país como monolíngue e difundindo, em sintonia com o discurso do poder dos anos 40, uma imagem de nosso idioma como um forte traço de união nacional. Nessa imagem, ficaram obscurecidos ângulos positivos da pluralidade linguística e cultural então existente que, se iluminados, poderiam ter contribuído para a construção de uma nação mais democrática e plural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, N.; Ferreira, L.O. 2006. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. *Cadernos Pagu*, n. 27, São Paulo, p. 213-254.

DaMatta, R. 1994. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco.

Dreher, M. N. 2006. *Luteranismo e educação no Brasil*. Joinville.

Disponível em: <http://www.ielusc.br/80anos/palestra_martin_dreher.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2007.

Fundação Getúlio Vargas. *Anos de incerteza (1930-1937): os intelectuais e o Estado*. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos30-37/ev_inteest_mec.htm>. Acesso em : 24 jul. 2007

Fundação Getúlio Vargas. *Anos de incerteza (1930-1937): relações internacionais*. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos30-37/ev_relint001.htm>. Acesso em : 24 out. 2007

Jodelet, D. (Org.). 2001. *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ,

Júdice, N.; Almeida, P. 2006. Revisitando um livro didático de Português do Brasil para estrangeiros da década de 40. *Português em Debate*, Niterói, IL.

Júdice, N. 2007. *Representações do Brasil e dos brasileiros em material didático de português para estrangeiros dos anos 40*. São Paulo: PUC-SP.

Júdice, N.; Silveira, R.C.P.de; Sellan, A.R.B. 2010. Material didático de PBE: representações do Brasil e dos brasileiros. In: Bastos, N.B. (Org.) *Língua Portuguesa: cultura e identidade nacional*. São Paulo: Educ/IP-PUC-SP.

Koch, I.V.2002.*Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez,

Koch, I.V. 2003. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.

Koch, I. V.; Elias, V. M. 2006. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

Leão, A. C. 1935. *O ensino das línguas vivas (uma experiência brasileira)*. Rio de Janeiro: SPIPE.

Leffa, V. J. 1988. Metodologia do ensino de línguas. In: Bohn, H. I.; Vandresen, P. *Tópicos em Linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC.

Leffa, V. J. 1999. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, SP, n. 4, p. 13-24, 1999.

Lima, M. E. A. 1999. A nação e a noção de povo dos discursos de Getúlio Vargas. In: Mari, H. et al. *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges.

Lourenço Filho.M.B. 1940.*Tendências da educação brasileira*. São Paulo: Melhoramentos.

Luna, J. M. F. de.2001. Um capítulo da história recente desses 500 anos de língua portuguesa: as ações do governo brasileiro para a educação de imigrantes alemães e o ensino de português no sistema escolar teuto-brasileiro. In: BASTOS, N. (Org.). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC.

Machado, R.; Campos, T. R. de; Saunders, M. C. 2006. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **HELB**, Brasília, DF, ano 1, n. 1, ago.

Matos, A. C. H. 2002. Aspectos sociais e jurídicos relativos à família brasileira – de 1916 a 1988. *Revista Crítica Jurídica*. Curitiba, n.17, p.1-7.

Nunes, J. DE S. 1935. *Língua Vernácula: gramática e antologia*. Porto Alegre: Edições Globo.

Oliveira, G. de B. M. de. 1996. Expansão do crédito e industrialização no Brasil. *América Latina en la Historia Económica*, n. 6, p. 81-90, jul./dez.

Payer, M. O. 2001. A interdição da língua dos imigrantes (italianos) no Brasil: condições, modos, conseqüências. In: ORLANDI, E. *História das idéias lingüísticas*. São Paulo: Pontes.

Pinto, E.P. (Org.) 1981. *O português do Brasil: textos críticos e teóricos: 1920-1945: fontes para a teoria e a história*. Rio de Janeiro: Textos Técnicos e Científicos; São Paulo; EDUSP.

Renk, V. L. 2005. Educação de imigrantes alemães em Curitiba. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n. 14, p. 101-111, jan./abr.

Schwartzman, S. et al. 1984. A constituição da nacionalidade. In: _____. *Tempos de Capanema*. São Paulo: EDUSP:Paz e Terra.

Seyfert, G. 1974. *A colonização alemã no vale do Itajaí Mirim: um estudo do desenvolvimento econômico*. Porto Alegre: Movimento.

Sodré, N. W. 1966. *A história da imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Töpker, H. W. 1948. *A língua portuguesa para estrangeiros*. São Paulo: Melhoramentos.

Van Dijk, T. A. 2002. Discurso, conhecimento e ideologia: reformulando velhas questões. In: Henriques, C. C. (Org.). *Linguagem, conhecimento e aplicação*. Rio de Janeiro: Europa.

Van Dijk, T. A. 2005. *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

Wiese, H.; Vandresen, P. 2003. A inserção da língua portuguesa em uma comunidade teuto-brasileira. *Palavra*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 120-133.

De volta ao futuro da língua portuguesa.

Atas do X^o CONGRESSO Mundial de Estudos de Língua Portuguesa

Simpósio 11 - O ensino de português para estrangeiros no Brasil: da imigração europeia do século XIX às imigrações internacionais do XXI, 2953-2964

ISBN 978-88-8305-127-2

DOI 10.1285/i9788883051272p2953

<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

OS GÊNEROS CARTA E *E-MAIL* EM MATERIAIS DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS EDITADOS NO BRASIL: MUDANÇAS AO LONGO DO TEMPO

Adriana L. do P. REBELLO¹⁸

RESUMO

O estudo de textos de materiais didáticos para ensino de língua publicados em diferentes épocas enseja a observação de diferentes contextos sociais e de funcionamento da linguagem. Em materiais didáticos de português para estrangeiros publicados no Brasil, nos séculos XX e XXI, encontram-se exemplos de textos de correspondência direcionada a familiares e amigos e de correspondência de trabalho que refletem o contexto social e linguístico de sua época. Analisaremos amostras de cartas e e-mails contidas em materiais didáticos de PLE de autoria de Töpker (1954) e de Lima *et al.* (1991, 1992, 1995, 2012 e 2013), considerando seu arcabouço geral e sua função social, no quadro do tempo em que se inscrevem essas publicações. Em que medida as amostras oferecidas como modelos, na década de 1950, aos aprendizes estrangeiros se aproximam e se distanciam daquelas apresentadas nos materiais didáticos contemporâneos? Que características textuais-discursivas apresentam? Numa primeira análise, podem ser observados, nesses gêneros, reflexos das mudanças das relações familiares e de trabalho e dos usos do português no contexto brasileiro. Nesta análise, levamos em conta aspectos textuais, discursivos e culturais dos gêneros carta e *e-mail*, à luz das contribuições da Linguística Textual.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Português Língua Estrangeira; Materiais didáticos de PLE; Gêneros carta e *e-mail*.

A carta e, mais recentemente, o *e-mail* são gêneros recorrentes nos materiais didáticos de ensino de português para estrangeiros publicados no Brasil. Esses textos não poderiam deixar de estar presentes já que representam atividades sócio-discursivas que estão em nosso cotidiano. A transmissão de mensagens é uma prática existente desde 190 a.C. (Paiva, 2005), tendo sido, por exemplo, mediada por aves, registrada em

18 UFF – Instituto de Letras – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas - Campus do Gragoatá - Blocos B e C. Rua Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/nº - São Domingos - Niterói - RJ – Brasil - CEP:24210-200 - *E-mail*: adrianalpr@yahoo.com.br

tábuas e papiros, transportada por correios, transmitida por telégrafo, por voz e por correio eletrônico.

Entendemos por gênero “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” (Marcuschi, 2007)

Em materiais didáticos de português para estrangeiros publicados no Brasil, nos séculos XX e XXI, encontram-se exemplos de textos de correspondência direcionada a familiares e amigos e de correspondência de trabalho, que refletem o contexto social e linguístico de sua época. De que forma as amostras oferecidas como modelos aos aprendizes estrangeiros, na década de 1950, aproximam-se e distanciam-se daquelas apresentadas nos materiais didáticos contemporâneos? Que características textuais-discursivas apresentam? Numa primeira análise, podem ser observados, nesses gêneros, reflexos das mudanças das relações familiares e de trabalho e dos usos do português no contexto brasileiro. Este estudo se propõe a analisar amostras de cartas e e-mails presentes em materiais didáticos de PLE de autoria de Töpker (1954) e de Lima *et al.* (1991, 1992, 1995, 2012 e 2013), considerando seu arcabouço geral e sua função social, no quadro do tempo em que se inscrevem essas publicações.

O gênero Carta

A carta oferece a oportunidade de colocar em contato interlocutores que se encontram geograficamente distantes e querem se comunicar com diferentes propósitos, como a circulação de notícias entre familiares e amigos, pedido de informações, manifestação de agradecimento ou de pesar, envio de prestação de contas, entre outros.

Essa comunicação se dá de forma assíncrona, ou seja, a interação não ocorre ao mesmo tempo, já que seu desenvolvimento depende da chegada de uma resposta a uma carta enviada. A linguagem empregada, formal ou informal, está vinculada ao objetivo da produção do gênero em questão.

A carta do leitor é um gênero recorrente no exame Celpe-Bras¹⁹ (Schofen *et al.*, 2012) e também presente em materiais de português para estrangeiros destinados a adultos. É um texto que circula no contexto jornalístico, em seções específicas de

¹⁹ Exame de proficiência aplicado dentro e fora do Brasil, com o apoio do Ministério das Relações Exteriores e outorgado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

jornais e revistas, sendo utilizado para manifestar ao editorial e aos leitores em comum reclamações, críticas, elogios, relatos de experiências, etc.

Independente do intuito da elaboração de uma carta, esse gênero possui uma estrutura básica, com os seguintes elementos: o local e a data, a abertura, o corpo da mensagem, o fechamento, a assinatura do remetente.

O gênero *E-mail*

O gênero *e-mail* agrega características da carta, na medida em que igualmente possibilita pôr em contato pessoas geograficamente distantes e que pode manter a mesma estrutura básica. Em sua pesquisa, Paiva (2005) constatou que a abertura e o fechamento nos *e-mails* não ocorrem de forma frequente como nas cartas. De uma sequência de 1008 *e-mails* de uma lista de discussão investigada, apenas em 158 constavam esses elementos; em alguns, só aberturas, em outros, só fechamentos.

Há certas peculiaridades em relação à estrutura de um *e-mail*, como os campos para inserção do endereço eletrônico do(s) destinatário(s), do assunto e do corpo do texto. Ainda em relação ao destinatário, é possível que uma mesma mensagem seja enviada para um infinito número de pessoas de qualquer parte do mundo. Ainda há a opção de ocultar a identidade de algum destinatário secundário que, por alguma razão, o remetente não quer revelar ao destinatário principal. Outra alternativa possível no envio de mensagens eletrônicas é enviá-las para vários destinatários ocultos, isto é, todos receberão a mensagem, mas sem saber a identidade dos demais receptores do *e-mail*.

A velocidade na transmissão da mensagem caracteriza esse gênero, imprimindo ao *e-mail* um caráter dialógico, pois os interlocutores podem manter contato de forma rápida e quase instantânea. No entanto, como no gênero carta, a interação ainda ocorre de forma assíncrona, pois cada um lê e produz sua mensagem no momento em que lhe for conveniente.

A linguagem empregada no gênero *e-mail* também vai estar vinculada ao propósito de envio da mensagem, podendo ser formal ou informal, visto que o correio eletrônico reúne características de outros gêneros, como a informalidade do bilhete, a formalidade de um memorando, as fórmulas de abertura e fechamento das cartas, o caráter dialógico da interação face a face. Assim, dependendo do intuito da produção do

e-mail, os interlocutores empregarão a linguagem que melhor se ajustar às características da sua mensagem.

Entretanto, há uma singularidade a que facilmente somos remetidos quando pensamos no gênero em questão: o *internetês* ou, em outras palavras, a linguagem digital. Devido à rapidez e dinamicidade de sua transmissão, ocorrem no texto dos *e-mails* abreviações (“tb” por “também”, “vc” por você) e o uso de *emoticons*, forma de comunicação paralingüística, que consiste em sequências de caracteres tipográficos (:-) , ^-^, <3) ou imagens (☺ ☹) que traduzem estados psicológicos do emissor. São uma ferramenta paliativa para a ausência de indicadores não verbais que participam da interação face a face, como os gestos, expressões faciais e olhares, por exemplo.

Embora existam pontos de contato entre o *e-mail* e a carta, é importante ressaltar que há regras a serem observadas quando escrevemos uma mensagem eletrônica. É o que Paiva (2005) chama de “netiquetas”, ou seja, o uso da rede está sujeito a algumas diretrizes de interação, divulgadas em diversas páginas da *internet*. Vejamos algumas:

- a. evitar escrever seu texto totalmente em caixa alta nas mensagens, pois as letras maiúsculas configuram gritos, o que pode transmitir agressividade;
- b. esclarecer o assunto da sua mensagem no campo Assunto do *e-mail*, pois ajuda seu interlocutor a selecionar as mensagens que vai ler e até mesmo o auxilia a localizá-las em outro momento em que queria relê-las;
- c. escrever de maneira clara, objetiva e concisa;
- d. utilizar o recurso “Cópia oculta” quando encaminhar uma mensagem que você considera interessante para uma lista grande de pessoas que não se conhecem;
- e. não envie *spam* (mensagens indesejadas e inconvenientes).

Materiais didáticos de português para estrangeiros analisados

Com o objetivo de fazer o levantamento das características textuais-discursivas dos gêneros carta e *e-mail*, verificando reflexos das mudanças das relações familiares e de trabalho, bem como os usos do português no contexto brasileiro, fizemos a seleção dos materiais didáticos Töpker (1954) e Lima *et al.* (1991, 1992, 1995, 2012 e 2013).

A obra *A língua portuguesa para estrangeiros*, de Hermine Weise Töpker é um dos mais antigos materiais didáticos de português para estrangeiros publicados no Brasil, tendo sua primeira edição em 1942, pela editora Melhoramentos (Júdice, 2007).

Ainda de acordo com Júdice, não se tem notícia sobre a identidade e origem da autora, mas se supõe que seria radicada em São Paulo, local de publicação do material e cenário de muitos textos contidos na obra de Töpker.

Com base no seu texto de apresentação, o material didático se destinaria a professores, alunos e a todos os estrangeiros: “Apresento, em 4ª edição, o meu livro ‘A língua portuguesa para estrangeiros’ aos distintos professores, alunos e a todos os estrangeiros. É um livro de grande utilidade que não deve faltar em nenhuma casa de estrangeiro.” (Töpker, 1954). Conclui-se que o livro poderia ser usado por professores de português para estrangeiros e por estudantes estrangeiros que quisessem estudar a língua portuguesa de forma autônoma.

A autora ainda prossegue, afirmando que o material se destina a adultos, crianças e a profissionais, visto que o conteúdo que não for de interesse do estudante pode ser descartado por ele: “Assim, um médico não precisa estudar a lição do catálogo da Casa X, e vice-versa, um negociante não é obrigado a estudar as lições que se referem a médicos. (op.Cit.)

Os materiais didáticos *Avenida Brasil 1* (1991) e *Avenida Brasil 2* (1995), com seus respectivos livros de exercícios, foram amplamente utilizados em cursos livres de português para estrangeiros na década de 90 do século XX, no Brasil. De acordo com as informações de seu prefácio, destina-se a estrangeiros adolescentes e adultos de qualquer nacionalidade e segue uma orientação comunicativo-estrutural, ou seja, visa ao desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, sem abandonar a abordagem da estrutura da língua (Lima *et al*, 1991, 1992 e 1995).

Nos anos 2012 e 2013, os mesmos autores publicaram uma versão atualizada da obra, justificando que o mundo havia vivido grandes mudanças desde a publicação das edições anteriores do material didático. O *Avenida Brasil* passou a se chamar *Novo Avenida Brasil* e foi distribuído em 3 volumes, cada um correspondente a um nível (em lugar de dois, como era anteriormente) a fim de se adequar ao Quadro Europeu Comum de Referência. As edições mais recentes propõem-se a continuar seguindo uma orientação comunicativo-estrutural das edições anteriores.

Os gêneros carta e e-mail nos materiais didáticos de português para estrangeiros

Nossa análise tem como objetivos: (a) averiguar a presença ou não dos gêneros

carta e *e-mail* nos materiais didáticos selecionados; (b) verificar o propósito das mensagens; (c) examinar a estrutura das aberturas e fechamentos.

Em Töpker, a 17^a lição inicia-se com um texto elaborado pela autora, onde vemos os filhos da família Prado aprendendo a escrever cartas e cartões e tomando nota de modelos para redigi-los. São cartas familiares e cartões elaborados com diversos propósitos, como felicitar alguém pelo aniversário, desejar feliz Ano Novo, manifestar pêsames, trocar notícias com amigos e familiares sobre saúde e férias, felicitar pelo casamento e fazer convites para o mesmo evento, convidar para um chá.

Nas lições 25, 26 e 27, há também modelos de cartas comerciais que apresentam troca de mensagens entre funcionários de banco e clientes, confirmando favores recebidos e informando sobre movimentações bancárias. Ainda encontramos modelos de cartas a respeito de empregos, que na época eram enviadas a jornais, em resposta a anúncios publicados de ofertas de serviço ou com o intuito de oferecer-se como empregado no mercado de trabalho. Obviamente não encontramos o gênero *e-mail na obra de Töpker*, já que, na época em que foi publicada sua obra, o correio eletrônico ainda não fazia parte do cotidiano do brasileiro.

Em Lima (1991, 1992 e 1995), verifica-se a presença do gênero carta, mas ainda não ocorre o gênero *e-mail*. Isso porque, até 1995, o acesso à *internet* era restrito a professores, estudantes e funcionários de instituições de pesquisa e a instituições governamentais e privadas (Carvalho, 2006). No entanto, em Lima (2012 e 2013), nas edições atualizadas, encontram-se tarefas que incluem o *e-mail* e sobre as quais comentaremos mais à frente.

O propósito das cartas em Lima (1991, 1992 e 1995) não difere muito do que vimos em Töpker, pois verificam-se também troca de notícias entre amigos e familiares, felicitações pela conquista de estágio ou pelo aniversário, agradecimento pela hospedagem em um fim de semana. Encontramos também uma carta de recusa a convite e outra escrita para o término de um relacionamento.

Ocorrem em Lima propósitos que não se encontram em Töpker, a saber: a presença de uma carta do leitor direcionada a uma revista fictícia, identificada por *The International Home Magazine*, em busca de relacionamento amoroso (Lima, 1992, p.23), além de um modelo de carta do ouvinte a uma emissora de rádio, relatando ter encontrado uma tampa de plástico dentro de uma garrafa de refrigerante comprada por ele e exigindo esclarecimentos da empresa fabricante da bebida (*idem*, 1995, p. 33).

Apesar da presença desse gênero no material didático, algumas vezes em que ocorre, é utilizado como suporte para a prática de exercícios gramaticais, sendo desperdiçada a oportunidade de exploração do gênero em si. Vejamos alguns exemplos a seguir.

Na Lição 4 de Lima (1992, p. 25), temos o texto incompleto de uma carta de Jussara para Edson, descrevendo como se sente de férias em Capão. O objetivo da tarefa é completar o texto com as palavras que se encontram numa caixa suspensa, ou seja, os autores aqui não se dedicam a comentar ou explorar a estrutura do gênero.

O mesmo ocorre na Lição 5 (*idem*, p. 36), quando vemos um modelo de carta de Marcos para a mãe, narrando sobre sua experiência em uma nova cidade com sua família. O gênero serve de pretexto para a realização de um exercício que vem a seguir. Nessa tarefa, o aprendiz terá que completar um diálogo com os verbos identificados entre parênteses, no pretérito perfeito. A conversa se dá entre a mãe de Marcos e uma pessoa não identificada, a respeito das notícias enviadas por seu filho.

Em Lima (1995, p. 11), na Lição 2, temos uma tarefa que utiliza o gênero carta como suporte para um exercício de lacunas sobre verbos nos tempos pretérito perfeito simples e composto. O texto da mensagem está completamente em segundo plano, visto que se encontra incompleto, ou seja, não temos acesso ao final da carta, que termina com uma frase incompleta e reticências: “Vejo-a todos os dias quando vou ao escritório. O sol ...”

Entretanto, há momentos em que, a partir dos modelos de carta oferecidos, o estudante é incentivado a produzir um texto do gênero. Na mesma Lição 5 de Lima (1995, p. 37), vemos uma carta de Caio a Rita. Parece-nos que ele está em uma nova cidade e ela, sua provável companheira, ainda não foi ao seu encontro. Ele está à procura de uma residência e manda fotos para que ela escolha onde morar. A tarefa consiste em responder a carta, dizendo as preferências de Rita, estabelecidas pelos autores e, nesse caso, não vemos o gênero servindo de base para a prática de exercícios gramaticais ou de ampliação de léxico.

Outra tarefa semelhante encontra-se na Lição 2 de Lima (1995, p. 17) e consiste em completar uma carta, já iniciada pelos autores, recusando um convite para o fim de semana, utilizando as informações determinadas pelo material didático.

Em Lima (2012 e 2013), como foi anteriormente mencionado, além do gênero carta, podemos verificar a presença do *e-mail*, visto que, nessa época, já havia o amplo acesso da população brasileira a uma conta gratuita de correio eletrônico.

Em relação ao propósito das mensagens, há uma repetição daqueles que observamos nas edições anteriores. Várias tarefas dos materiais de 1991, 1992 e 1995 se repetem e algumas, que eram aplicadas ao gênero carta, foram transferidas para o *e-mail*.

A título de exemplificação, podemos citar novamente o modelo de carta, anteriormente descrito, em que Marcos escreve a sua mãe. No material *Novo Avenida Brasil 1* (Lima, 2012, p. 87), também na Lição 5, a tarefa se repete, mas, desta vez, não a partir de um modelo de carta e sim, de um *e-mail* direcionado à mãe de Marcos.

A mesma atividade que utilizava, no material *Avenida Brasil 1*, o gênero carta como suporte para um exercício de lacunas, sobre verbos nos tempos pretérito perfeito simples e composto, se repete na edição de 2013, mas a partir de um *e-mail*.

Identificamos, na Lição 2 do material *Novo Avenida Brasil 3*, (Lima, 2013, p. 84), uma proposta de tarefa a partir de um *e-mail* do remetente identificado como Quico, que informa à irmã sobre sua viagem para visitá-la. O objetivo da tarefa é que o estudante crie uma resposta para a mensagem eletrônica apresentada. No texto do *e-mail*, verificamos a presença de *emoticons*, no entanto não encontramos nenhuma observação dos autores a respeito do uso desses elementos paralinguísticos. Passaremos agora para as estruturas de abertura e fechamento das cartas e *e-mails* presentes nos materiais didáticos analisados.

Nos modelos de cartas familiares que encontramos em Töpker (1954), vemos as seguintes aberturas: “Boa amiga D. Júlia”, “Bom amigo Maurício”, “Querida amiga Nair”, “Prezada amiga”, “Bondosa amiga”, “Querido Francisco”, “N.N. cumprimenta V.S. e Exma. Família” (as letras N em caixa alta referem-se à abreviação de “Nome”).

As formas de fechamento das cartas familiares que encontramos foram: “Envio-lhe muitos abraços e saudades. A amiga sincera O.”, “Queria aceitar meus cumprimentos extensivos a sua prezada família.”, “Recomendações aos seus e muitas saudades da amiga sincera O.”, “Cumprimentos da sempre amiga às ordens. Peço recomendar-me à senhora sua Mãe e aceitar muitas saudades da amiga, que muito a estima. N.N.”, “Queira aceitar muitas saudades da sempre amiga N.”, “N. N. e filhos agradecem muito penhorados.”, “M. O. enviam abraços e despedem-se.”.

Aos olhos de um leitor de nosso século, tais aberturas e fechamentos podem parecer formais, mas devemos nos perguntar se tais estruturas eram corriqueiras na década de 40, quando o livro teve sua primeira publicação. O que podemos concluir é que, nos modelos de cartas familiares em Töpker, havia uma maior dedicação à

elaboração dos fechamentos e evidente expressão de respeito e cordialidade nas aberturas.

Nos modelos de cartas comerciais, todos referentes à troca de mensagens entre o banco e seus clientes, verificam-se as seguintes aberturas: “Ilmos. Srs.”, “Am.^o e Sr.” (Amigo e Senhor), “Prezado Sr.”, que revelam respeito e distanciamento, mas também expressam certa afetividade do banco em relação a sua clientela, através do uso do elemento Am.^o (Amigo).

O mesmo ocorre nos fechamentos, embora sejam mais breves que os das cartas familiares e com vários elementos que expressam distanciamento, cordialidade e, algumas vezes, subserviência: “Atenciosas saudações”, “De V.S.^{as}. Am^{os}. Obrds. e Vnres.” (De Vossas Senhorias Amigos Obrigados e Veneradores), “De V.S. At.^{os} Ven.^{os} Crd.^{os}” (Atenciosos Veneradores Criados).

Em Lima (1991, 1992 e 1995), as estruturas de aberturas e fechamentos das cartas direcionadas a amigos e familiares são mais breves e expressam menos distanciamento em relação ao destinatário da mensagem. As aberturas são compostas, em geral, pelo primeiro nome da pessoa a quem se destina a carta, funcionando como um vocativo. Ocorrem também os elementos “Querida” e “Caro”, seguidos de nomes. Os fechamentos são igualmente concisos e informais, expressando afetividade e proximidade do destinatário: “Beijão”, “Responda logo”, “Um beijo”, “Um abraço”.

A carta do leitor e a do ouvinte de rádio já apresentam aberturas que denotam mais distanciamento entre os interlocutores e mais formalidade, como “Caro editor” ou “Prezado senhor”. Com respeito às mesmas mensagens, apenas a que se direcionava a uma estação de rádio apresentou fechamento; “Sem mais no momento”. O modelo de carta do leitor não possuía nenhuma estrutura de encerramento.

Como mencionado anteriormente, em Lima (2012 e 2013), o gênero *e-mail* serve muitas vezes de um novo suporte para as mensagens que foram apresentadas no gênero carta nas edições da década de 90. Desta forma, as estruturas de abertura e fechamentos das publicações anteriores se repetem. Porém, vale registrar a presença de uma nova abertura e um novo fechamento: “Prezados senhores” e “Atenciosamente”, na tarefa em que vemos um modelo de carta destinada a um banco (*ibidem*, p. 90).

Conclusões

Quando iniciamos a presente pesquisa, questionamo-nos sobre de que maneira as amostras oferecidas como modelos, na década de 1950, aos aprendizes estrangeiros se aproximariam e se distanciariam daquelas apresentadas nos materiais didáticos contemporâneos e que características textuais-discursivas apresentariam.

O que pudemos perceber é que em Töpker, há uma preocupação maior em oferecer ao aprendiz do português modelos de cartas familiares e comerciais e que, nas edições de Lima, tanto nas mais antigas como nas mais recentes, os gêneros carta e *e-mail* ocorrem como modelos, mas também servem de suporte para exercícios de ampliação de léxico e de reforço gramatical.

Töpker e Lima oferecem modelos de mensagens familiares e para amigos com uma diversidade de propósitos. Na obra da primeira autora, as cartas comerciais, a do leitor e as destinadas a meios de comunicação apenas apresentam interlocução com o banco, para transações bancárias, e com o jornal, para a oferta e procura de emprego.

Nos materiais didáticos de Lima, vemos uma ampliação de participação do brasileiro nos meios de comunicação de sua época, interagindo em diversas situações com o banco, o jornal e a rádio, como no envio de reclamações, no anúncio à procura de relacionamento, nos relatos de experiências insatisfatórias com produtos adquiridos.

No que diz respeito às características textuais-discursivas das mensagens, percebemos que, no material de Töpker, nas aberturas a cordialidade está presente de maneira mais expressiva e que há uma maior dedicação à elaboração dos fechamentos. Nas edições dos materiais de Lima, as aberturas e fechamentos são mais concisos e objetivos, sem abandonar a expressividade.

Vivemos atualmente, no Brasil e no mundo, a era digital: uma época de grande participação do indivíduo nos meios de comunicação, através da *internet*. Acreditamos que os materiais didáticos devam acompanhar essa tendência, abordando mais amplamente gêneros digitais e oferecendo um leque maior de tarefas que reflitam situações reais de comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carvalho, Marcelo Sávio Revoredo Menezes de. 2006. *A trajetória da Internet no Brasil: do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de*

governança. 259 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Sistemas e Computação) COPPE/UFRJ, Rio de Janeiro.

Júdice, Norimar. 2007. *Representações do Brasil e dos brasileiros em material didático de português para estrangeiros dos anos 40*. Relatório de conclusão de Pesquisa de Pós-Doutorado apresentado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo.

Lima, Emma E. O. F. et al. 1991. *Avenida Brasil 1*. São Paulo: EPU.

_____. 1992. *Avenida Brasil 1* – livro de exercícios. São Paulo: EPU.

_____. 1995. *Avenida Brasil 2*. São Paulo: EPU.

_____. 1995. *Avenida Brasil 2* – livro de exercícios. São Paulo: EPU.

_____. 2012. *Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: EPU.

_____. 2013. *Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: EPU.

_____. 2013. *Novo Avenida Brasil 3: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: EPU.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2007. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: Dionísio, Angela P. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Paiva, Vera Lúcia M. de O. e. 2005. *E-mail: um novo gênero textual*. In: Marcuschi, Luiz Antônio; Xavier, Antônio Carlos. (Org.) *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Santos, Letícia G. dos; Baumvol, Laura K. 2012. *Gêneros discursivos em uma sequência didática para o ensino de português como língua adicional*. In: Schoeffen, Juliana R. et al. (Org.) *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Ed. Bem Brasil, Porto Alegre.

TÖPKER, Hermine W. 1954. *A língua portuguesa para estrangeiros*. São Paulo: Melhoramentos.

De volta ao futuro da língua portuguesa.

Atas do X^o CONGRESSO Mundial de Estudos de Língua Portuguesa

Simpósio 11 - O ensino de português para estrangeiros no Brasil: da imigração europeia do século XIX às imigrações internacionais do XXI, 2965-2974

ISBN 978-88-8305-127-2

DOI 10.1285/i9788883051272p2965

<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

TERRA BRASIL: PARA O ENSINO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL BRASILEIRA NO SÉCULO XXI

Regina L. Péret DELL'ISOLA²⁰

RESUMO

Com o aumento da demanda pelos cursos de português como língua estrangeira (PLE) neste século, muitas obras didáticas vêm sendo publicadas no mercado editorial brasileiro. Com o objetivo apresentar uma proposta de ensino, pautada na diversidade linguística e cultural brasileira, divulgaremos a concepção e estrutura do livro *Terra Brasil*. Destinado a quem queira aprender a língua portuguesa do Brasil em sua diversidade, o livro compreende diálogos, uso comunicativo, tarefas, textos para leitura, atividades de produção de texto oral e escrito, compreensão auditiva, fonética e sistematização gramatical. Prioriza-se o aspecto funcional do uso da língua e, para isso, procura-se apresentar contextos plausíveis para as atividades a serem executadas tanto dentro como fora da sala de aula. Nas atividades de conversação, cuja meta é o desenvolvimento de habilidades de compreensão auditiva e expressão oral, são trabalhadas diversas maneiras de se empregar variantes regionais e sociais da língua portuguesa. Além de servir como suporte eficaz para a aquisição das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em língua portuguesa do Brasil, a obra favorece o reconhecimento da diversidade linguística e cultural do país. Nele estão incluídas tarefas comunicativas com o objetivo de auxiliar o aprendiz a se preparar para interagir na sociedade brasileira, é um convite para o uso da linguagem com um propósito social. Neste artigo, focalizamos essas tarefas que estão em consonância com princípios orientadores do exame de proficiência oficial do Brasil, o CELPE-Bras. A obra é valiosa fonte didática para conduzir aulas, auxiliar no planejamento de cursos e oferecer um caminho para o aprendizado efetivo da língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: livro didático; ensino de PLE; abordagem comunicativa; tarefa comunicativa

Terra Brasil: curso de língua e cultura é livro didático que se destina a falantes de qualquer idioma que queiram aprender a variante brasileira da língua portuguesa. Trata-se de um material didático escrito pelas professoras Regina L. Péret Dell'Isola, doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras pela UFMG,

20 UFMG, Faculdade de Letras, Programa de Estudos Linguísticos. Av. Antônio Carlos, 6627, Campus Pampulha, CEP: 30270900, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mails: reginadellisola@gmail.com

docente e pesquisadora do Programa de Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, e Maria José Aparecida de Almeida, doutora em Linguística pela Université de Ottawa, docente da Université de Montréal e da Mc Gill – que compreende livro texto impresso para o aluno publicado pela Editora da UFMG (www.editoraufmg.com.br), manual do professor e material de áudio disponíveis gratuitamente *on line* no *site* <http://150.164.100.248/cenex/terrabrasil/index.html>. O livro texto do aluno pode ser dividido em três partes. A primeira (unidades 1 a 4) destina-se a um público alvo de principiantes, sem conhecimento do português, a segunda parte (unidades 5 a 8) destina-se a alunos que têm algum conhecimento básico dessa língua e querem aperfeiçoá-lo e a terceira parte (unidades 9 a 12) a alunos de nível intermediário. Cada unidade compreende: diálogos, uso comunicativo, tarefas, textos para leitura, atividades de produção de texto oral e escrito, compreensão auditiva e leitura de texto que aborda aspecto cultural. Ao final da obra, encontram-se as seções Fonética, Sistematização gramatical e os textos utilizados para as atividades de compreensão auditiva. As unidades são temáticas e em todas há sugestão de músicas com indicação de *sites* para o acesso às letras sugeridas. Em geral, as atividades e tarefas comunicativas estão relacionadas com um dos temas abordados na unidade estudada. Trata-se de uma obra em que são propostas diversas atividades de compreensão, de expressão oral e escrita, de interação através de situações cotidianas para que o aprendiz utilize a língua de acordo com variados contextos discursivos.

As unidades são sempre introduzidas por diálogo em situação contextualizada de comunicação. Os diálogos instauram os temas das unidades e, servem de ponte para que os aspectos linguísticos sejam trabalhados. Quase sempre há um toque de humor nas cenas, com vistas a despertar o aprendiz para aspectos sociointeracionais do discurso. Valoriza-se o uso padrão da língua, porém desperta-se o o aprendiz para a diversidade linguística.

Veja-se, por exemplo, o diálogo de abertura da Unidade 2 que compreende duas cenas em um mesmo ambiente:

Cena I - ARLETE E GUGA

Gu - Oi Arlete, como é que você está? Você está bem?

Ar - Estou. Tô alegre e feliz.

Gu - Ah, é? Que bom! Posso saber por quê?

Ar - Porque estou apaixonada.

Gu - Por quem?

Ar - Por você!

Gu - Pô, Arlete, mas eu sou um cara pobre, feio, baixinho, careca e tenho muitos problemas.

Ar - Mas o amor é cego, meu amor!

Cena II - ALFREDO E JOVIANO

Joviano - Boa tarde, seu Alfredo, como vai?

Alfredo - Tô bem não, meu chapa. Tá tudo mal: minha mulher tá deitada, tá de cama, a criança tá berrando, o cachorro tá latindo sem parar, o meu time tá fora do campeonato e eu tô com sono, uma vida difícil...

Joviano - Que azar, né seu Alfredo...e ainda por cima é sexta-feira, 13 de agosto!...

No primeiro diálogo, verifica-se o emprego do verbo “estar” na primeira pessoa do singular de duas maneiras: “estou”, forma usual na língua padrão escrita e “tô” forma popular de estou. No segundo diálogo, além do “tô”, empregou-se “tá”, forma popular de “estar”. Também nota-se o emprego de “Seu” que equivale a *Senhor*, tratamento respeitoso dirigido a homens de uma certa idade ou a quem se deve um certo respeito e aos quais não damos o título de *Doutor*.

Para as autoras do livro *Terra Brasil*, o uso comunicativo compreende atividades para a solidificação dos conhecimentos linguísticos e comunicativos na norma considerada padrão do português brasileiro. Sem ignorar a existência da diversidade linguística, procura-se apresentar a língua portuguesa nos níveis formal e coloquial. Optou-se pela norma do português padrão da região sudeste brasileira por ser a usada pelos veículos “globais” de comunicação jornalística nacional (imprensa escrita e televisiva). Prioriza-se o aspecto funcional do uso da língua e, para isso, procura-se apresentar contextos plausíveis para as atividades a serem executadas tanto dentro como fora da sala de aula. O uso comunicativo visa à aplicação de conhecimentos linguísticos adquiridos e de estruturas gramaticais sistematizadas

Nas seções *Na ponta da língua* são focalizados formas e usos da Língua, através de atividades de compreensão e escrita. Dell’Isola e Almeida (2008) afirmam que, o livro didático prioriza o ensino aprendido da Língua Portuguesa em seu aspecto mais formal, menos coloquial, contudo “sem ignorar a existência dos vários níveis de linguagem”. Essa característica da obra é evidenciada em *Guarda Bem*, seção do livro cujo, o objetivo é a ampliação do conhecimento lexical por meio de termos, vocábulos, expressões úteis dentro de uma determinada situação.

Inegavelmente, o léxico é um componente fundamental para a aquisição de uma língua e deve ser trabalhado nas perspectivas semântica, gramatical, textual e discursiva. Para Neves et alli (2013: 3),

O sucesso no aprendizado de PLE pode ser relacionado ao conhecimento lexical, visto como um *continuum* de níveis e dimensões que sinalizam o grau de proficiência na língua alvo e entendido como a capacidade de produzir enunciados adequados a determinados gêneros do discurso, ao contexto de produção e ao propósito comunicativo.

Ao realizar um estudo sobre léxico e vocabulário sob a luz de teorias que tratam da competência linguística, da competência lexical e dos processos de aquisição de uma segunda língua, Neves et alli (2013) avaliaram o livro *Terra Brasil* com vistas a aferir o espaço ocupado pelo léxico nesse material, bem como entender as estratégias e atividades de produção textual propostas com vistas à ampliação da competência lexical do aprendiz. Está claro, para eles que, principalmente na obra são introduzidos termos, juntamente com imagens, para que o conhecimento lexical do aprendiz seja ampliado. Além disso, verificaram que os mesmos termos são explorados em várias atividades do livro para que o aprendiz tenha mais facilidade em fixá-los. Assim, além de explorar o significado das palavras, são apresentadas de imagens e propostas atividades de aplicação dos termos/expressões utilizados na construção de enunciados. Isso corrobora o que Genouvrier e Peytard (1973: 357) apontam como um fator fundamental para enriquecer quantitativa e qualitativamente o léxico individual do aprendiz.

Quantidade, exigindo que os campos lexicais percorridos o sejam em sua multiplicidade e diversidade; qualidade, exigindo que os campos semânticos sejam explorados minuciosamente, e que se chegue a trabalhar com precisão sobre os sinônimos e os homônimos. Digamos imediatamente que essa distinção do quantitativo e do qualitativo tem valor apenas relativo e que as duas noções são solidárias, pois ensinar o aluno a distinguir os <<matizes>> de uma palavra (qualitativo) é ao mesmo tempo multiplicar os usos dessa palavra (quantitativo).

Neves et alli (2013) constatarem que na obra são inseridas novas palavras dentro de um contexto significativo e que o aprendizado dessas palavras se dá por relações intratextuais (inferências dentro do próprio texto) ou por relações intertextuais (através de outros textos e atividades dados na própria unidade em estudo). Os autores concluem que o ensino de vocabulário está presente em todas as seções de *Terra Brasil*, considerando que esse livro tem como meta a inserção do aprendiz na cultura brasileira através da escrita, da leitura, dos aspectos fonológicos, auditivos e da sistematização gramatical. Em especial, na seção *Leio, logo entendo*, encontram-se textos para leitura cuidadosamente selecionados com a finalidade de ampliar o vocabulário do aluno, de

promover o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, além de favorecer o entendimento de aspectos culturais do Brasil.

Apesar de não haver evidências empíricas, tal como aponta Dell'Isola (2005), o contexto tem sido apontado como um fator que leva o aprendiz de uma Língua Estrangeira (LE) a compreender uma palavra em um texto escrito na língua que estuda, em *Terra Brasil*, a contextualização conduz o aprendiz a inferir o significado de itens lexicais desconhecidos. Nas primeiras unidades, percebe-se que são exploradas palavras/expressões “básicas” da conversação. À medida que o livro avança na exposição de itens lexicais mais complexos, o convite é feito considerando palavras/expressões regionais, gírias, ironias, ditos populares, inferências. Isso ainda é reforçado em todas as seções de cada unidade, pois todas as atividades propostas se correlacionam em questão de conteúdo.

A seção *Sistematização gramatical* apresenta a organização formal das estruturas lingüísticas de cada unidade. Nela há a explicitação das regras gramaticais como um dos recursos oferecidos ao aluno sobretudo para aquele que queira ultrapassar os limites comunicativos. Na prática, constata-se que grande parte dos aprendizes de uma língua estrangeira sente necessidade de exercitar, de repetir, de procurar padrões e regularidades e, em geral, não oferece resistência aos exercícios estruturais, optou-se por incluir atividades de natureza estrutural após a apresentação dos tópicos gramaticais sistematizados. Não se trata de proposta que deva ser priorizada em sala de aula. Para as autoras deveriam ser considerados “corretos” os enunciados produzidos pelo aprendiz que sejam gramaticalmente aceitáveis e discursivamente comunicativos.

Conforme aponta Passel (1983) a partir do momento que o aprendiz tem consciência e domínio das normas, pode se comunicar melhor na língua-alvo. Para tanto, o estudo de modo organizado deve contar com a apresentação formal em uma obra pedagógica que, segundo Passel (1983: 84-85),

tem por objeto o *estudo de uma estrutura*, de um tipo de oração, de uma formação de palavras, da composição de um grupo de palavras, etc. O fato de poder analisar duas a três estruturas por lição parece ideal; com a ajuda das orações constantes do texto de apresentação, já automatizadas a esta altura, os alunos descobrem por si mesmos – sempre sob a orientação do professor – a composição e a formação da estrutura estudada. Logo depois os alunos se entregam a uma série de *exercícios de substituição*, de modo a empregar a estrutura enquanto unidade lingüística, extraída do exemplo do texto. Pode ser também uma transformação ou uma derivação conforme a natureza da

estrutura. Em todo caso, os alunos aplicam imediatamente essas novas “regras”, de preferência na aula, sob a supervisão direta do professor. Depois de alguns exercícios, se o professor acha que o grupo pode ir adiante, os alunos prosseguem na aplicação, no laboratório ou mesmo em casa (...).

De acordo com Coura-Sobrinho et alli (2012) é assim que o aprendiz vai galgando degraus na aprendizagem da língua que almeja conhecer mais detidamente, sendo que os exercícios intercalados às lições que devem ser explicitados de forma a consubstanciar a aprendizagem que se faz passo a passo. Ao estudar o livro didático Terra Brasil, Coura-Sobrinho et alli (2012, 78) identifica a presença de “uma sequência lógica e bem elaborada na apresentação de cada tópico gramatical, visando atender ao conjunto aprendiz-professor-conteúdo específico a ser ensinado/aprendido, o que facilita sobremaneira o trabalho em sala de aula, pois é sabido, conforme Passel (1983:109) que

Os professores, em sua maioria, desejam um livro de receitas de aplicação imediata, uma espécie de guia infalível que os conduziria através dos meandros da renovação do ensino de línguas estrangeiras em que se veem enredados ano após ano. Tudo isso leva a uma sequência ininterrupta de decepções, pela simples razão que não existe a tal de “lição universal”, que nos pudesse fornecer uma “receita milagrosa”. Cada lição é um elemento distinto que pertence a um conjunto, o processo de aprendizagem: trata-se de um aluno x que estuda num instante y uma matéria z ; somente o jogo de conjunto das variáveis permite encontrar uma solução para uma situação determinada.

Para Coura-Sobrinho et alli y (2012) na seção “Sistematizar é preciso...”, onde estão organizadas de maneira formal, as estruturas linguísticas priorizadas em cada unidade, são explicitadas de maneira as regras gramaticais pautadas na norma padrão da língua portuguesa, propiciando-se ao aprendiz exercitar, repetir, encontrar padrões e regularidades, o que é conseguido através de propostas de atividade estrutural. As atividades vêm logo a seguir à explanação do conteúdo gramatical visado em cada uma das lições, conforme será especificado na sequência. Coura-Sobrinho et alli (2012: 75) afirmam que

Não bastasse todo o material gramatical apresentado nas 12 lições de TB, tem-se, ainda, um tópico específico à área, no corpo da obra denominado “anexos”, a saber, Consultório gramatical, que trata mais detalhadamente da sistematização gramatical. Daí se concluir que TB serve de apoio ao processo de ensino-aprendizagem da LP falada no Brasil, seguindo o acordo

ortográfico recente, conforme o explicitam as autoras na própria apresentação do livro. De fundamental importância essa atualização, pois já permitirá ao aprendiz uma inserção formal direta e objetiva dentro de qualquer situação comunicacional que dele demande tal conhecimento.

A obra *Terra Brasil* é planejada dentro de uma concepção estrutural-comunicativa. O método é comportamental e leva em conta os aspectos fonéticos, rítmicos e prosódicos do português como língua estrangeira.

Na seção *Bate-papo* são propostos temas para conversas que tem como meta o desenvolvimento de habilidades de compreensão auditiva e expressão oral. Durante esses bate-papos, abre-se oportunidade para a introdução de diversas maneiras possíveis de se empregar as palavras, expressões e estruturas da variante brasileira da língua portuguesa.

Os textos para *Leitura* favorecem a compreensão de aspectos culturais do Brasil, relacionam-se com os temas trabalhados em cada unidade e promovem o desenvolvimento da habilidade de compreensão interpretação, além de ampliarem o vocabulário. Geralmente, são seguidos de perguntas a serem respondidas oralmente ou por escrito, para dar oportunidade ao aprendiz a refletir sobre a cultura e os hábitos dos brasileiros. A Compreensão auditiva oferece ao aprendiz a ocasião de ouvir vários registros em português, para que possa entrar em contato com a diversidade dialetal dessa língua. Os diálogos estão disponíveis em site cujo acesso é gratuito, assim como os exercícios de fonética. Em Fonética, selecionaram-se os principais sons do português falado no Brasil. Para apresentar os sons e contrastá-los, escolheram-se vocábulos ilustrativos inseridos em pequenos textos. Há sugestões de músicas que muito contribuem para a consolidação dos sons da língua.

Terra Brasil foi elaborado com a finalidade de ser suporte eficaz para a aquisição das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em língua portuguesa do Brasil, por isso, são propostas tarefas comunicativas a serem realizadas pelos aprendizes. Tarefa é uma atividade com um propósito comunicativo para levar o aprendiz a usar a língua portuguesa de forma semelhante à maneira que seria usada pelos falantes nativos. Portanto, trata-se de uma *ação*, com um *propósito*, direcionado a um ou mais *interlocutores*. Criadas a partir de materiais autênticos (materiais veiculados em jornais, revistas, televisão, rádio dentre outros) e de conteúdos contextualizados, as tarefas pertencem a um contexto maior de comunicação para que o aprendiz possa perceber e ajustar o registro de acordo com as diferentes situações comunicativas. As tarefas foram

elaboradas de acordo com os princípios que regem o exame de proficiência reconhecido pelo governo brasileiro, o CELPE-Bras (Certificado de Proficiência de Português do Brasil). Assim, este livro não focaliza somente aspectos estruturais da língua portuguesa por meio de atividades que ressaltam a forma gramatical, mas, ao mesmo tempo, oferece oportunidade de o aprendiz executar diferentes tarefas comunicativas de uso comunicativo em que vai certamente utilizar essas formas aprendidas. A inclusão de tarefas comunicativas tem por objetivo fundamental preparar o aprendiz para comunicar-se com desenvoltura na sociedade brasileira; é um convite para o uso da linguagem com um propósito de interação.

Especialmente a seção “Desafio: tarefa comunicativa”, dialoga com as noções de oral e escrito, uma vez que tem-se como objetivo levar o aprendiz a usar a Língua Portuguesa de forma semelhante à maneira que os falantes nativos a utilizariam. Observe-se, por exemplo, esta tarefa comunicativa proposta

The image shows a page titled "Desafio: tarefa comunicativa 1". The text on the page reads: "Você vai organizar um folheto de personalidades brasileiras que se destacam profissionalmente no cenário nacional. Escolha uma dessas personalidades e faça uma pequena pesquisa sobre ela: quem é, onde nasceu, quando nasceu, o que faz. Insira imagens, fotos, caricaturas, tudo o que encontrar sobre essa pessoa. Na próxima aula, reuniremos todas as informações e montaremos um folheto informativo com: título do folheto, subtítulo, sumário, título de cada texto pesquisado, o nome de cada pesquisador e as referências bibliográficas e eletrônicas das informações dadas." Below the text, there is a form with fields for "Título", "Autores", and "Capa do folheto". To the right of the form, there is a sample text: "Quem é Ziraldo? Pesquisado por: _____ Ziraldo é brasileiro e nasceu em Caratinga, Minas Gerais, em 24 de outubro de 1902. Ele é desenhista, escritor, ilustrador, cartunista... Fonte: http://ziraldo.com/misoria/biografia.htm

Fig. 1 –

Na figura 1, vê-se de um dos desafios propostos no livro *Terra Brasil*. Nessa tarefa, os alunos devem produzir um folheto informativo. Primeiramente, o folheto deve ser mais geral sobre personalidades que se destacam profissionalmente no cenário nacional. Logo, o estudante deverá escolher uma dessas personalidades para fazer um folheto biográfico sobre a personalidade escolhida. Para executar a tarefa o aluno deve realizar pesquisas e levar os materiais e seus respectivos dados que serão utilizados para a confecção do folheto. Por meio dessa tarefa, os alunos poderão se aproximar da cultura brasileira, durante a realização da atividade de pesquisar sobre a personalidade escolhida, e também porque pode aprimorar competências de compreensão leitora e produção escrita, já que deverá, de acordo com o exemplo do folheto apresentado pelas

autoras, seguir um roteiro que tem como objetivo fazer com o que o estudante identifique e saiba produzir seu próprio folheto. A pesquisa sobre as personalidades brasileiras pode auxiliar o aprendiz a ampliar o seu conhecimento sobre a cultura brasileira. A partir das informações sobre as personalidades ele estará se situando num contexto social e político. Outro aspecto relevante positivamente é a produção coletiva de um folheto informativo pela turma em conjunto, o que permite troca de ideias oralmente. Essa interação visa a conduzir o aluno à troca de experiências e informações, promovendo uma socialização.

A atividade também possibilita uma abordagem acerca de aspectos geográficos do Brasil a partir da pergunta “onde nasceu” que possibilita ao aluno uma exploração de características regionais, assim ele poderá se informar a respeito da região onde nasceu a personalidade que está pesquisando e descobrir muitas coisas sobre ela, enriquecendo seu conhecimento sobre o Brasil. São vastas as possibilidades de explorar as atividades decorrentes do cumprimento dessa tarefa. Não só há oportunidades de incentivar o aluno a ser independente, a fazer uma pesquisa completa onde devem constar inclusive as referências bibliográficas, as quais muitos alunos esquecem de mencionar ao fazer uma pesquisa escolar como também, o fato de levar o aluno a conhecer personalidades importantes do nosso país, que se destacaram profissionalmente no cenário nacional, como Ziraldo, o exemplo citado. O aprendiz conhecerá um pouco mais da cultura do país da língua-alvo, poderá avaliar quem se destaca no país e por quê e aprenderá a elaborar um folheto informativo, desenvolvendo uma pesquisa que lhe oferece oportunidade de exercitar o uso da linguagem formal, pois um folheto informativo deve estar escrito em língua padrão. A atividade proposta é de suma importância para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes de PLE. Primeiramente, por fundamentar-se na perspectiva dos gêneros textuais.

Em *Terra Brasil* podem ser observados costumes e traços característicos populares do povo brasileiro: seu modo de ser e de agir. Em pequenas notas, os **aspectos culturais**, fala-se sobre temas que traçam o perfil da sociedade brasileira. O aprendiz é convidado a pesquisar sobre aspectos culturais e a descobrir um pouco mais sobre o país: sua história, hábitos e cultura. Este livro foi produzido para servir de apoio ao processo ensino-aprendizagem da língua e cultura brasileira. Cuidadosamente preparado por professoras com grande experiência na área, *Terra Brasil* é um roteiro para conduzir as aulas de língua portuguesa na perspectiva de língua estrangeira.

Como se vê, desde o projeto gráfico da capa, que explora a questão das várias “identidades” brasileiras, da natureza, da cultura, fatores esses que, gradativamente, são desenvolvidos ao longo das seções propostas, o livro *Terra Brasil* fornece aoportunidades várias de mergulhar na diversidade cultural brasileira. A obra oferece um bom suporte para proporcionar ao aprendiz um melhor desenvolvimento do seu potencial linguístico na variante brasileira da língua portuguesa. Inegavelmente, é um livro didático que permite ao aprendiz a (re)organização de seus conhecimentos linguísticos no seu estado de aprendizado para aplicá-lo na Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria José Aparecida & DELL'ISOLA, Regina L. P. 2008. *Terra Brasil: curso de Língua e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

COURA-SOBRINHO, Jerônimo et alli. 2012. Gramática, gênero textual e cultura no livro *Terra Brasil*. In: DELL'ISOLA, Regina (Org.) *Português Língua Adicional: ensino e pesquisa*. Recife: Editora UFPE, p. 71-90.

DELL'ISOLA, Regina L. P. 2005. *O sentido das palavras na interação leitor-texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. 1973. *Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

LEROY, Henrique R. 2011. *Ensino de língua portuguesa para estrangeiros em contextos de imersão e de não-imersão: percepções interculturais dos aprendizes e do professor*. 147 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2011.

NEVES, Liliane de Oliveira, VILLELA, Ana Maria Nápoles, COURA-SOBRINHO, Jerônimo. 2013. *O Tratamento do Léxico no Livro Didático Terra Brasil* - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - ISSN 2316-6894 Disponível em <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=214:o-tratamento-do-lexico-no-livro-didatico-terra-brasil&catid=62:edicao-3&Itemid=107>

PASSEL, Frans van. 1983 *Ensino de línguas para adultos*. São Paulo: Pioneira: Ed. da Universidade de São Paulo.