

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 surgiriam 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.