INFLUÊNCIA DA SEGUNDA GUERRA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL E NOS ESTADOS UNIDOS: POR UMA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA¹

INFLUENCE OF THE SECOND WORLD WAR IN THE TEACHING OF PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE IN BRAZIL AND THE UNITED STATES: EDUCATION FOR A LANGUAGE HISTORIOGRAPHY

José Marcelo Freitas de Luna²

Resumo

Neste trabalho, apresentamos os achados de uma pesquisa historiográfica sobre a influência da Segunda Guerra no ensino de português como língua estrangeira no Brasil e nos Estados Unidos. Baseando-nos no princípio de contextualização, descrevemos o clima de opinião dos anos de 1940 como desfavorável à educação bilíngue de imigrantes alemães no Brasil, e como favorável ao ensino de português para os alunos das escolas e universidades americanas. Com a análise e discussão dos dados da pesquisa, nós podemos atribuir a diferença de repercussão da Segunda Guerra na prática pedalinguística à diferente visão dos legisladores dos países acerca da necessária educação linguística para as suas populações. Podemos, também, apontar para a importância da historiografia para a formação e a atuação de professores de línguas.

Palavras-Chave: Educação linguística. Historiografia. Português como Língua Estrangeira.

Abstract

In this work the findings of a historiographic research on the influence of the Second World War in teaching Portuguese as a foreign language in Brazil and the United States are presented. Based on the principle of contextualization, we describe the climate of opinion of the 1940's as unfavorable to bilingual education of German immigrants in Brazil, and as favorable to the teaching of Portuguese for students in American schools and universities. With the analysis and discussion of the data, we can attribute the different impact of the War on the pedalinguistic practice of the two countries to the different views of the legislators about the necessary language education for their populations. We can also point to the importance of historiography for language teachers training.

Key Words: Language education. Historiography. Portuguese as a Foreign Language.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O professor de línguas é, em geral, pouco afeito à exposição e à utilização da historiografia na sua prática docente. Koerner (1989), no entanto, insiste em nos ensinar que o conhecimento histórico acerca de uma disciplina é o que caracteriza o verdadeiro cientista.

Por uma abordagem historiográfica, em seu objetivo de descrever e explicar como se adquiriu,

produziu, formulou e desenvolveu o conhecimento linguístico, em um determinado contexto, o professor de línguas passa a compreender a origem e o desenvolvimento de métodos e abordagens de ensino.

Objetivando contribuir com a ampliação do conhecimento histórico do ensino de línguas, e, em particular, com o conhecimento acerca dos fatores extralinguísticos que incidem sobre a essa prática educacional, destacamos neste trabalho a influência da Segunda Guerra Mundial sobre duas práticas de ensino de português como língua estrangeira. A primeira caracteriza-se como a educação linguística desenvolvida nas escolas de imigrantes europeus no Sul do Brasil durante os anos de 1940. A segunda, por sua vez, identifica-

¹ Trabalho derivado de pesquisa de pós-doutorado, com o apoio da Capes, durante o período de 2010/2011 na Universidade do Texas em Austin.

² Doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo, Brasil(1999). Professor da Universidade do Vale do Itajaí, Brasil.

se com o ensino de português nos Estados Unidos durante a mesma década.

A SEGUNDA GUERRA COMO DESTRUIDORA DE UMA PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

A Escola Nova Alemã de Blumenau surge, em 1889, como resposta à persistente falta de escolas públicas na região. Saídos do seu país conscientes da importância da educação para o desenvolvimento geral de sua comunidade, os imigrantes alemães empenharam-se bastante na criação de um sistema que provesse os seus descendentes com condições para tal acesso.

Em 30 de novembro de 1917, em função dos acontecimentos relacionados com a Primeira Guerra Mundial, a Escola foi fechada, sendo reaberta no dia 18 de fevereiro de 1920. Pelos relatórios, a partir dessa data, a Escola continuou a desenvolver e ampliar as suas atividades. Temos, nesses relatos, a comprovação de um período marcado, indubitavelmente, por tentativas e esforços para o desenvolvimento do ensino do português na Escola Alemã.

A prática de ensino de PLE na Escola Alemã identifica-se, precisamente, com o ano de 1905, data do início das atividades docentes de Georg August Büchler, na Escola em Blumenau. O Prof. Büchler foi enviado pela Associação Escolar Alemã para lecionar no Brasil. Em Blumenau, juntamente com outros professores, começou a preparar material didático e revistas especializadas para a Escola Alemã.

O primeiro relatório que encontramos sobre as atividades da Escola é o de 1910. Além das informações sobre a organização da Escola, o documento também fornece dados sobre as matrículas, a distribuição das aulas pelos professores e das aulas semanais pelas disciplinas, bem como sobre o programa desenvolvido em cada classe. A Escola, com base nesse relatório, estava organizada em quatro classes e a 'Selecta'.

A Língua Portuguesa, na maior parte dos documentos, aparece como sendo introduzida na 3ª classe, mantendo-se com a mesma carga horária e o mesmo professor até a Selecta. Ao analisarmos a carga horária das disciplinas em geral, como forma de detectarmos o grau de importância dado a português no currículo, percebemos que ela divide com

Aritmética/Matemática e Alemão o maior número de aulas semanais: 24, 26 e 30, respectivamente.

Contudo, o reconhecimento do trabalho desenvolvido pela Escola Alemã, no que diz respeito ao ensino de português e de outras disciplinas em período anterior às campanhas de nacionalização, não pode ser encontrado em nenhum dos documentos oficiais consultados. Ao contrário, o que encontramos são denúncias de que não se desenvolvia, na Escola Alemã, o ensino de português, tampouco se transmitam valores relacionados ao Brasil. Com a aproximação da segunda campanha de nacionalização, a partir do início da década de 30, a inspeção aleatória às escolas consideradas estrangeiras intensificou-se, gerando um volume expressivo de relatos quase totalmente específicos sobre a nacionalização. O objetivo das inspeções era o de verificar se as normas e imposições transmitidas pelo Governo estavam sendo cumpridas.

A descrição geral da estrutura curricular da Escola Alemã permite-nos afirmar que atividades de ensino de português para falantes de outras línguas podem ser encontradas no sistema escolar teuto-brasileiro. Mesmo não tendo tido acesso aos relatórios do período de 1889 a 1909, podemos demonstrar, com base nos Relatórios do Dr. Blumenau e em outras fontes primárias, que a língua portuguesa sempre figurou como disciplina curricular e obrigatória da Escola, que tinha como clientela majoritária alunos de língua materna alemã.

A partir do ano do primeiro relatório encontrado, o de 1910, as referências ao ensino de português são ininterruptamente apresentadas, por meio da divisão de disciplinas por professor e do currículo da Escola. A descrição dos programas de português da Escola Alemã nos permite tecer comentários em torno dos princípios teóricos subjacentes à abordagem utilizada. Percebe-se que o programa era fundamentado na noção de funcionalidade do conhecimento linguístico. A seleção do conteúdo e sua gradação eram guiadas pelas variáveis que integravam o contexto do aluno. Dessa forma, tanto a habilidade oral como a escrita apoiavam-se em exercícios e exemplos relacionados à idade e ao cotidiano do aluno e da sua comunidade.

De fato, para boa parte da população teuto-brasileira, o final da Primeira Guerra não trouxe as suas instituições de volta ao clima de normalidade. Em Santa Catarina, muitas escolas

continuaram a ser perseguidas, pela legislação restritiva adicional criada após o armistício.

Em setembro de 1919, a Lei nº 1.283 reforçou o previsto na Lei 1.187 de 1917, definindo como escolas estrangeiras aquelas cuja instrução em uma ou mais disciplinas fosse dada em outra língua que não o português, independente da nacionalidade ou local de nascimento do professor. Um mês mais tarde, muitas escolas foram fechadas em Santa Catarina, por causa de supostas violações dessas exigências. Em janeiro de 1920, a Lei nº 1.322 especificou que as escolas teuto-brasileiras deveriam oferecer vinte e quatro períodos de instrução, em língua portuguesa, de Leitura, Escrita, História, Geografia, Música e Civismo. Além disso, todos os documentos escolares deveriam ser escritos em português.

Toda essa legislação continuava a refletir a atitude dos governantes de tendência nativista, os quais reportavam tal sentimento e apoio à obra de nacionalização nos discursos e nos diversos documentos do período entre-guerras. O tom usado nos discursos sobre as escolas particulares era geralmente de denúncia contra a suposta falta do ensino de português nas escolas teuto-brasileiras e de outras origens estrangeiras. Isto era tomado, pela sociedade em geral, como argumento de sustentação da segunda campanha de nacionalização, que se desenhava ao longo da década de 30. Os textos, abaixo transcritos parcialmente, ilustram essa atitude:

[...] convêm salientar que uma bôa parte das escolas ruraes coloniais se acha regida por professores que por falarem mal, ou não falarem a língua vernácula, não podem satisfazer as justas necessidades da nacionalização do ensino primário, assumpto esse que em Santa Catarina se reveste da real importância e ao qual os seus governos vêm de anos dispensando a maior atenção [...].³

[...] O trabalho nacionalizador nesta unidade da federação tem de ser ativo, constante e de grande vigilancia a fim de que se não crie um corpo estranho dentro da brasilidade, o que constituiria uma vergonha para os nossos brios de nação nova, que tem de formar-se una e indivisa, e impedir que se desenvolva no

seu organismo civico um quisto de estrangeirismo degenerador [...].⁴

Caracteriza-se, assim, como constante nos documentos oficiais relacionados à segunda campanha de nacionalização, o reconhecimento explícito dos governantes desse segundo período acerca da omissão do governo em prover as comunidades imigrantes da educação pública devida. Contudo, merece destaque o fato de que por provisão todos os documentos reclamam escolas nas quais o ensino de português fosse desenvolvido de forma a promover a assimilação dos imigrantes.

Após a saída de Orestes Guimarães, por sua morte, da campanha de nacionalização, em 1930, o sistema escolar do Estado, no tocante ao ensino de português nas zonas de imigração, começou, aos poucos, a ser guiado unicamente por dispositivos legais. O Decreto nº 58, de 28 de janeiro de 1931, aborda as escolas particulares ainda como estrangeiras e determina que todas as disciplinas deveriam seguir o programa das escolas públicas do Estado.

Com a instalação do Estado Novo, uma nova campanha de nacionalização passou a desenvolver-se, tendo como alvo novamente as escolas de zona de imigração estrangeira. Assumindo que o problema da assimilação não havia sido resolvido pela flexibilidade das leis anteriores e, segundo um dos mentores das leis da segunda nacionalização, Ivo d'Aquino, "concepções errôneas e até certo ponto ingênuas" (AQUINO, 1942, p.140), a segunda campanha encontra, no regime autoritário do Estado Novo, o clima adequado para leis impondo uma assimilação coercitiva e imediata. Três decretos federais podem ser apontados como exemplos de autorização ao Estado a infringir os direitos educacionais e linguísticos de suas populações imigrantes.

O Decreto-Lei n.º 868, de 18 de novembro de 1938, criou, no Ministério de Educação, a Comissão Nacional de Ensino Primário. Essa tinha como um dos seus objetivos a definição de ações de nacionalização integral do ensino primário de todos os núcleos de população de origem estrangeira. O Decreto-Lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938, por sua vez, normatizou o livro didático, proibindo o uso no ensino primário de publicações não escritas em língua nacional.

³ Relatório. Apresentado ao Dr. Manuel da Nóbrega e ao Snr. Dr. Cid Campos

⁴ Relatório. apresentado pelo professor Barreiros Filho

Finalmente, o Decreto-Lei n.º 3.580, de 3 de setembro de 1941, ratificou o disposto no decreto acima, enfatizando a proibição de importação de livros didáticos para uso no ensino primário, bem como a produção, no Brasil, de livros escritos total ou parcialmente em língua estrangeira. A proibição compreendia também jornais, periódicos, revistas de igreja, almanaques, literatura devocional e até traduções de clássicos da literatura portuguesa e brasileira.

Em Santa Catarina, a interpretação e desdobramento dessas leis causaram um impacto bastante traumático para a população teuto-brasileira. Embora a campanha de nacionalização houvesse começado em 1911, com o trabalho de Orestes Guimarães, os objetivos assimilacionistas do Governo não tinham sido alcançados. Contribuía igualmente o fato de politicamente o Estado não dispor de uma liderança positivista mais forte, o que fazia sentimentos nativistas prevalecerem e se intensificarem com o clima trazido pela Segunda Guerra.

Explorando esses fatores, a propaganda anti-alemã no Brasil continuava a identificar Santa Catarina como um estado vulnerável à insubordinação teuto-brasileira e à adesão à Alemanha. Especificamente, dois decretos podem ser citados como exemplos do grau de imposição e proibição que marcou essa campanha.

O Decreto-lei n.º 35, de 13 de janeiro de 1938, proibiu o uso de nomes estrangeiros em todos os estabelecimentos do Estado, inclusive os escolares. O decreto previa a pena de fechamento de escolas que, de alguma forma, exibissem uma denominação que não fosse em língua nacional.

O caráter proibitivo no que diz respeito aos direitos linguísticos e educacionais da comunidade teuto-brasileira fica mais evidente, contudo, no Decreto-Lei n.º 88, de 31 de março de 1938, que estabelece as normas relativas ao ensino primário em escolas particulares. O decreto obrigava a escola particular, durante a primeira campanha abordada como estrangeira, a tirar uma licença do Governo para seu funcionamento. A concessão, por sua vez, era vinculada, segundo o decreto, ao cumprimento de muitas exigências, entre outras:

- 1- prova de serem brasileiros natos os professores da língua nacional, geografia, história da civilização e do Brasil e de educação cívica e moral, em todos os cursos.[...]
- 10- prova da capacidade

didática dos professores; (Art. 4º) [...] 1- dar em língua vernácula todas as aulas dos cursos pré-primário, primário e complementar, inclusive as de educação física, salvo quando se tratar de idioma estrangeiro [...] 3- usar exclusivamente a língua nacional quer na respectiva escrituração, quer em taboletas, placas, cartazes, avisos, instruções ou dísticos, na parte interna ou externa do prédio escolar (Art. 7º). [...] Os mapas, fotografias, estampas, dísticos ou emblemas, assim nas salas de aula, como em qualquer outra parte do prédio escolar, não poderão perder o característico de brasilidade. (Art.8º) [...] Excetuados os estrangeiros que sejam hóspedes oficiais do Governo do Estado, nenhum orador, ou conferencista, poderá expressar-se, nas reuniões ou comemorações escolares, senão em língua nacional (Art.13). [...] Fechar-se-á definitivamente o estabelecimento, quando [...] ministrar o ensino de língua estrangeira a crianças que não tenham o curso primário no idioma nacional (Art.19).

Por esse nível de exigência, muitas escolas foram fechadas e impossibilitadas de reabertura. Outras poucas permaneceram na clandestinidade desenvolvendo o ensino com base em seus recursos. Com o agravamento do quadro de perseguição gerado pela Guerra, contudo, todas as escolas teuto-brasileiras foram fechadas, sendo algumas assumidas pelo Estado e transformadas em escolas públicas.

Para respaldar o Decreto 88, o governo baixou o Decreto-Lei n.º 124, em 18 de junho de 1938, criando a Inspeção Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino. Entre outras atribuições do Inspetor Geral estava: “propor a Superintendência Geral do Ensino as medidas que, para êsse fim (nacionalização do ensino), julgar necessárias, especialmente quanto ao afastamento de professores e interdição de estabelecimentos escolares que transgridam aquelas leis”(Art. 2º).

A inspeção, criada pela lei, acima foi primeiramente ocupada por Luiz Sanches B. da Trindade, que já havia trabalhado anteriormente na causa da nacionalização, como integrante da equipe de Orestes Guimarães. A atuação dessa Inspeção foi marcada, basicamente, por fechamento de escolas, suspensão e afastamento de professores. Contudo, deve-se ao professor

Trindade a criação da Liga Pró-Língua Nacional (daqui por diante Liga(s)).

Embora tenham sido propostas para todas as escolas públicas do Estado, as atividades das Ligas estiveram mais relacionadas àquelas escolas de regiões de imigração. As Ligas foram criadas com o objetivo expresso de fomentar nos alunos o interesse pela defesa e difusão dos valores nacionais. Nesse sentido, as atividades propostas pela Inspetoria envolviam a valorização e, em alguns casos, a exaltação de todos os traços da cultura e do Estado brasileiro, entre outros, a língua portuguesa.

Com a orientação de professores, supervisão da direção da escola e, frequentemente, com a fiscalização do próprio Inspetor, os alunos mais adiantados eram incumbidos da função de desenvolver nos alunos descendentes de imigrantes as habilidades linguísticas e uma atitude positiva em relação ao português. O ensino do vernáculo implicava, contudo, a proibição do uso da língua materna do aluno, conforme evidencia a seguinte instrução: “[...] São deveres do presidente: [...] contribuir, com o seu melhor esforço, no sentido de que não se fale outra língua, quer dentro do estabelecimento, quer fora, que não seja a Nacional, quando em zona de colonização estrangeira”. (Instruções Liga Pró-Língua Nacional, p. 123).

O trabalho das Ligas era sistematicamente acompanhado pela Inspetoria Geral, por meio de visitas às escolas e, mais comumente, por correspondências enviadas às lideranças. Esse argumento pode ser respaldado pelas cartas escritas pelo professor Trindade, como a que resumimos abaixo:

[...] Nestes ALBUNS devem figurar coisas de nosso amado Brasil. Para maior conhecimento de nossos homens, lembro a vocês que cada sala de aula tenha um nome de um brasileiro ilustre [...] As vidas desses vultos nacionais devem ser estudadas pelos alunos [...] TUDO PELA GRANDEZA DO BRASIL. (Carta nº 1. In: Relatório do Departamento de Educação, 1940, p. 8).

Em outra carta, enviada a uma outra Liga no mesmo ano, o caráter coercitivo do período fica mais evidente:

[...] Escrevi para vocês, dei instruções sobre diversos serviços a serem

organizados. Apesar disso vocês se mantêm num silêncio que não posso compreender. Já fiz sentir essa falta às autoridades do Estado. Breve fiscalizarei esse educandário para verificar ‘in loco’ as causas deste desinteresse pelas cousas nacionais [...]. (Carta nº188. In: op. cit., p. 37).

Já em meio ao clima político da Segunda Guerra Mundial, a Escola foi integrada à rede pública estadual como Grupo Escolar Modelo Pedro II e Curso Complementar Pedro II. Após algumas modificações, em função de legislação, a Escola, desde 1976, chama-se Conjunto Educacional Pedro II.

O ensino de português, na Escola Teuto-Brasileira, define-se por medidas que, se comparadas isoladamente, podem ser caracterizadas como contraditórias. Por um lado, o Governo forneceu, por sua política de atração do imigrante e pela falta de assistência escolar nas regiões de colonização estrangeira, o clima favorável à geração e ao desenvolvimento do sistema de ensino teuto-brasileiro. Por outro lado, motivado por questões político-econômicas de níveis regional, nacional e internacional, o Governo retirou, com a destruição do sistema escolar teuto-brasileiro, de boa parte da nossa população ganhos educacionais e sociais significativos como, por exemplo, o bilinguismo e a consciência favorável ao pluralismo cultural.

A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL COMO PROPULSORA DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS ESTADOS UNIDOS

Relatórios de diversas instituições e artigos sobre o ensino de línguas, desenvolvidos ao longo do final do século XIX e primeiras quatro décadas do XX, dão conta de que o português foi ensinado esporádica e ocasionalmente. No entanto, todas as fontes consultadas servem de base para a afirmação de que é com o advento da Segunda Guerra que o quadro de irregularidade de oferta de cursos de línguas estrangeiras em geral e do português em particular começa a mudar.

A sociedade e as instituições americanas, que tinham, durante a Primeira Guerra, desmerecido a língua e a cultura do inimigo e repudiado qualquer coisa que pertencesse a ele, passa, na Segunda Guerra, a querer aprender a língua dos povos com

cujos países os Estados Unidos estavam envolvidos, fosse como inimigo ou como aliado. Objetivamente, a motivação era militar e estratégica, bem como política e econômica; visava ao período da guerra em si, mas também ao que viria depois como, por exemplo, as oportunidades de negócios.

É assim que o Brasil começa a ser visto e referido nas mais diversas publicações do período, não só aquelas especializadas em ensino de línguas e educação, como em negócios e política externa. No artigo, percebe-se o papel do Brasil e de Portugal, ambos usados como argumentos para o interesse e a prática do ensino de português nos Estados Unidos:

Since the outbreak of the present war in 1939 the situation has changed radically. With Lisbon the only important European Atlantic seaport in neutral territory, Portugal began to loom large in the daily news. More important has been the growing interest, caused by the war, in all the Latin-American countries and the consequent realization of the importance of Brazil. (MILLER 1942, p. 351)

A justificativa para o estudo do português do Brasil é basicamente de natureza econômica. O Brasil é apresentado como um país grande, com um contingente populacional de dimensão continental e com um potencial de crescimento variado e expressivo. Como sugerido acima, esses são argumentos repetidamente apresentados em jornais especializados não só da área de línguas como de negócios. Na edição do *Foreign Commerce Weekly*, de junho de 1943, por exemplo, um longo artigo com o sugestivo título “*Portuguese is Worth Learning*” liga diretamente o ensino de português ao Brasil como se pode facilmente depreender da citação abaixo:

Portuguese will indubitably be useful to the United States businessman in Brazil. It will be useful for him to know that *empreiteiro* means a contractor, that *aceite* is acceptance, that *conhecimento* is a bill of lading – and if he meets the word *falência* he will know that a bankruptcy is involved (naturally he will hope that he seldom sees this word). (PEIRCE, 1943, p. 10)

Influenciando esse processo, qual seja, a escolha por uma variante e pela relacionada abordagem de ensino, estava a noção de utilidade e funcionalidade da língua para a comunicação oral. O clima da Segunda Guerra, marcado pelas necessidades de comunicação oral com os povos nela direta e indiretamente envolvidos, fez alguns linguistas reconhecerem o princípio da primazia da língua oral, bem como desenvolverem estratégias metodológicas para o ensino de línguas estrangeiras.

A expressão da motivação instrumental para o ensino e aprendizado do Português do Brasil pode ser vista também em trecho do mesmo artigo publicado no *Foreign Commerce Weekly* acima referido:

More than most other persons, exporters and importers have cogent reasons to know that the ability to speak and read the language of a given people may well mean warm friendships, satisfying concord, consummation of mutual benefits, and paths made smooth for progress. (PEIRCE, 1943, p.10).

Os argumentos usados para a opção pelo ensino do português do Brasil são apresentados como sendo de natureza integracionista e, podemos assim entender, como um dever de reciprocidade. Dito de outra forma, alguns ensaios e artigos publicados ao longo dos anos 40 chamam a atenção para o que seria mais do que uma razão econômica e comercial para se ensinar e aprender a língua do Brasil.

No artigo intitulado “*The Need for Portuguese*”, por exemplo, publicado pela *Hispania*, seu autor, James Carson, então presidente do *Education Committee* do *National Foreign Trade Council*, afirma:

The relations between the largest country in South America and our own country have always been close and cordial. In Pan American *and* world gatherings, Brazil and the United States of America are generally found side by side. Lately their artists, teachers, students and men of science have been coming to our educational institutions in increasing number. ...we preach reciprocity in trade. Why not reciprocity in culture? They teach English in their schools. (CARSON, 1944, p. 499).

O apelo na linha da motivação instrumental em algumas publicações da década chega a assumir um tom de clamor para a aprendizagem de línguas no país. Isso pode ser verificado na maioria dos artigos publicados, seja nos títulos, nos argumentos usados ao longo do texto, ou, ainda, no uso de frases de efeito como “*Americans, Awake to Language Needs*” e “*Foreign Languages for Global War and Global Peace*”.

Importante ressaltar que alguns argumentos podem ser tomados como verdadeiras provocações à reflexão por parte da sociedade americana quanto a sua atitude em relação à língua inglesa e aos Estados Unidos no mundo. Em artigo intitulado “*The Value of the Study of Spanish and Portuguese*”, Hutton (1945), a propósito, reclama:

Too long have we boasted of an “Americanism” defined in terms of “English is good enough for me: let the other fellow learn my language”. It is not enough that the Latin American learn English and appreciate our customs and outlook on life. We must learn his language and learn to know and respect the culture of his country, too. (HUTTON, 1945: 21).

Outra aclamada característica do povo norte-americano da época também é usada como argumento em alguns artigos, qual seja, o desconhecimento da(s) língua(s) falada(s) em alguns países. Ao destacarem o Brasil e o potencial de negócios para empresários estabelecidos, jovens estudantes e para a sociedade em geral, alguns autores, com certo tom de ironia comum à robustez da argumentação, lembram ser o português, e não o espanhol, a língua desse país. Esse uso é particularmente comum em artigos que tratam do ensino em contextos marcados predominantemente pelo espanhol. Malkiel (1941), no artigo “*Difficulties in the Simultaneous Study of Spanish and Portuguese*”, afirma: “In view of the prospect of this situation, it is well to clarify a source of possible misunderstanding. In the first place, Portuguese, as a linguistic unit, is by no means subordinate to Spanish”. (MALKIEL, 1941, p. 853).

A esse respeito, Berrien (1945) manifesta-se mais diretamente: “Not only to the man on the street, but to many a staff-member on a university

campus, the fact that Brazilians speak Portuguese too often came as a bit of news”. (BERRIEN, 1945, p. 45). Ele prossegue apresentando as vantagens do aprendizado do português: “[...] In learning Portuguese, the American student has the satisfaction of acquiring an instrument by means of which he may communicate with half the citizens of South America [...]”. (BERRIEN, 1945, p. 48).

As escolas secundárias e as universidades, ou melhor, os estudantes americanos foram, naturalmente, o alvo maior das medidas que viriam a ser tomadas formalmente pelo governo federal no final da década de 50. No entanto, já é essa população visada no período da guerra e naquele imediatamente posterior.

De fato, algumas escolas nesse período fizeram consultas abertas aos seus alunos a respeito da língua estrangeira que gostariam de aprender, numa tentativa expressa de planejar a oferta da disciplina com base nas necessidades dos alunos. No artigo “*Why I Chose to Study a Foreign Language*”, publicado, em 1941, no *The Modern Language Journal*, Moore se reporta à pesquisa feita com os alunos de uma escola de Chicago, apresentando o questionário usado para tal. Nele, podem-se encontrar basicamente questões relacionadas à motivação instrumental como: preparação para uma profissão e para um negócio nos Estados Unidos ou em um país estrangeiro.

Hutton (1945), na mesma linha, chega a listar algumas oportunidades de emprego para profissionais com conhecimento de línguas, em particular do espanhol e do português. Ela escreve:

Our recent international programs in the field of agriculture, engineering, and chemistry, for example, require the employment of men and women who have the ability to speak Spanish and Portuguese. There is a need for translators in the fields of law, commerce, the publishing industry, guide service, and radio. (HUTTON, 1945, p. 24-25).

Berrien (1945), por sua vez, se refere explicitamente a usos da língua por parte de pessoal mais graduado, com uma profissão definida e com objetivos acadêmicos ligados à pesquisa de temas e objetos do Brasil: “[...] to give the anthropologist or sociologist an interest

in acquiring Portuguese in order to study abundant Brazilian materials dealing with problems of race relations, acculturation, and social adjustment". (BERRIEN, 1945, p. 47).

Importante destacar, para bem caracterizado ficar o clima de opinião dos anos 40, que a retórica utilizada nessa década é de apelo e clamor crescentes à medida que os desdobramentos da guerra para o mundo parecem ficar mais claros. Objetivamente, alguns dos artigos sobre a importância do conhecimento de línguas estrangeiras para os americanos põe a situação alemã, seu suposto maior conhecimento de línguas, em comparação ameaçadora à americana. Ilustrativamente, podemos citar Hutton (1945), ao enfatizar:

No one will question that the German penetration and success in business relations in Latin America were the result of the eagerness of German representatives not only to learn the language of the respective foreign countries in which they lived, but to adopt the customs and identify themselves with the political and social life of the nation as well. (HUTTON, 1945, p. 23).

A Alemanha é tomada particularmente em comparação no quesito de conhecimento de línguas estrangeiras aplicado ao que passou a ser chamado de "era do ar". Como sabemos, o destaque na engenharia aeronáutica era desejado e reclamado pelos países envolvidos no conflito, os quais já antecipavam a supremacia que poderiam ter, no mundo do pós-guerra, se dominassem a tecnologia da aviação aérea.

Para a Alemanha, país que foi berço do Movimento da Reforma do Ensino de Línguas Estrangeiras no final do século XIX (LUNA, 2000), fomentar e desenvolver o ensino do maior número de línguas era absolutamente esperado. A ênfase numa formação linguística ampla para os alunos e profissionais alemães repercutiu, nos Estados Unidos, especialmente em artigos publicados pela *Hispania*, alguns dos quais se referindo inclusive à língua portuguesa. Huebenner (1943), por exemplo, em artigo sugestivamente intitulado "What our enemies think of the value of foreign languages in the 'air age'", revela:

In the field of aeronautical engineering, foreign languages are of especial value to

the export firm. The amount of advertising material in English, French, Spanish, Portuguese, and Italian is impressive. The German air industry is continually seeking large numbers of young men as salesmen and engineers who have a sound foreign-language training (HUEBENNER, 1943, p.194).

A comparação com a Alemanha vai, de fato, continuar sendo feita nas duas décadas seguintes. A maioria dos textos publicados em revistas especializadas em negócios apresenta as transações comerciais daquele país com a América Latina como mais bem sucedidas do que as americanas. Essa vantagem se daria pelo melhor conhecimento de línguas estrangeiras por parte da sociedade alemã. Exemplo desse tipo comum de argumentação pode ser encontrado em publicações da MLA, como esta de 1955:

TRADE IN LATIN AMERICA. Says a Caracas businessman, "If you inquire in France, the US, Great Britain, and Germany about buying machinery, the Frenchman doesn't answer, the US company sends a catalogue, the Briton assures you his product is the best, and 2 Germans show up and ask, 'Where do we put it?'" What's more, they ask it in good Spanish or Portuguese. Result: West Germany pushed its 1954 exports to Latin America about to the \$500,000,000 mark (prewar record, \$200,000,000 plus) (xi).

O clima de opinião favorável ao Brasil e a sua língua se revela na (re)organização de uma das mais importantes associações de professores dos Estados Unidos. Referimo-nos a The American Association of Teachers of Spanish. Criada em 1917, com a sua própria publicação, a *Hispania*, a associação vinha desde praticamente essa data tratando dos assuntos e dos interesses relativos à língua portuguesa nos Estados Unidos. No entanto, é em 1944, no seu encontro anual, que a então AATS troca o seu nome para The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese - AATSP.

Os anos 40 chegam ao seu final com renovada esperança, em meio aos professores de línguas estrangeiras, de manutenção do crescimento de interesse e de matrículas nos cursos de línguas ao longo dos anos que se seguiriam.

De fato, a década de 50 começará marcada por muitos questionamentos, por parte da sociedade americana, acerca da qualidade da educação de suas crianças e jovens. Preocupados com comparações que vão colocá-los em desvantagem diante da Alemanha e da então União Soviética, os americanos passam a exigir mudanças.

Pelo final de 1957, o debate educacional convergirá, no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, para a necessidade de ampliação do número de línguas e de melhoria do seu ensino, particularmente por meio da ênfase na produção e compreensão orais associadas à abordagem audiolingual.

Esse clima, que podemos, antecipadamente, caracterizar como favorável às línguas em geral e ao português em particular, será intensificado com um fato ainda não esquecido pelos americanos: o lançamento pela então União Soviética, em 4 de outubro de 1957, do Sputnik I. Ilustrando o que ficaria conhecido como a ‘Sputnik Crisis’, Clowse (1981) destaca a matéria de capa de uma das revistas de maior circulação nos Estados Unidos e no mundo: “Newsweek’s cover pictured the globe as a chess board with a banner streaming. It read, “Mortal Challenge: Are We Up To It?” The bottom caption proclaimed, “A World at Stake – In Science, Education, Diplomacy, Economics, Defense”. (CLOWSE, 1981, p.17).

Esse fator extra-linguístico se desdobrará, de fato, em questionamentos, dos mais diversos setores da sociedade, sobre a razão para os russos terem chegado antes, sobre a eficiência do programa espacial americano e sobre a competência dos cientistas e educadores de forma geral.

Essas cobranças chegarão imediata e diretamente ao governo federal, sendo reconhecidas por Washington como procedentes. Presidente Eisenhower, em uma série de discursos sobre o assunto, apoiar-se-á em relatórios sobre a educação na União Soviética em comparação àquela dos Estados Unidos. No segundo “Reassurance Speech”, feito no dia 13 de novembro em cadeia nacional da cidade de Oklahoma, ele se dirige à administração das escolas americanas, enfatizando a educação como um aspecto de segurança nacional do país:

The Soviet Union now has – in the combined category of scientists and engineers – a greater number than the

United States. And it is producing graduates in these fields at a much faster rate. ... This trend is disturbing. Indeed, according to my science advisors, this is for the American people the most critical problem of all. ... Scrutinize your school’s curriculum and standards. Then decide for yourselves whether they meet the stern demands of the era we are entering. (Public Papers 814-817).

E prossegue, referindo-se de forma comparativa à ênfase nas disciplinas que compunham o currículo russo, entre as quais as línguas estrangeiras, como forma de destacar a necessidade das mesmas na educação americana:

As you do this, my friends, remember that when a Russian graduates from high-school, he has five years of physics, four years of chemistry, one year of astronomy, five years of biology, ten years of math through trigonometry, and five years of foreign language. (Public Papers 817).

O satélite soviético servirá, assim, como um catalisador, ao trazer os debates sobre a educação do país, que já vinham ganhando e representando verdadeiras desde a Segunda Guerra, para o plano das decisões e dos financiamentos governamentais. Em 2 de setembro de 1958, o Presidente Eisenhower assina o National Defense Education Act, lei que se tornaria histórica para o ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos. As seis línguas consideradas prioritárias para os investimentos oriundos do NDEA vão ser: Árabe, Chinês, Hindu, Japonês, Russo e Português.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamos ter deixado, com o presente estudo, uma contribuição para o desenvolvimento da pesquisa nas áreas de HL e de PLE. Evidenciamos que a reconstrução de uma prática pedalingüística apoia-se em uma rede de fatores políticos, sociais e educacionais, que influem diretamente no conteúdo do ensino e na sua evolução.

Uma pesquisa historiográfica do ensino de línguas requer, assim, uma combinação de materiais informativos e técnicas de análise. Dentre os materiais, destacaríamos como

imprescindíveis fontes primárias como os programas de ensino e os livros didáticos recomendados e efetivamente usados. Com semelhante grau de importância, destacaríamos a memória oral. No nosso estudo, os depoimentos de ex-alunos, observadores da prática reconstruída, serviram para ratificar conclusões e dirimir dúvidas emanadas dos dados extraídos das fontes publicadas.

Para a área de Português como Língua Estrangeira, que reúne, atualmente, um número expressivo de linguistas aplicados e educadores, acreditamos ter também colaborado. A partir do conhecimento acerca de experiências passadas, como a que este estudo reconstruiu, oferecemos um exemplo de como uma abordagem historiográfica torna-se essencial para a avaliação do grau de continuidade e ineditismo das propostas das abordagens e dos métodos que estão sendo hoje apresentados.

Pela reação à Segunda Guerra, que se provou distinta por parte dos legisladores do Brasil e dos Estados Unidos, parece-nos, ainda, oportuno destacar a importância de uma abordagem historiográfica para a definição, particularmente no Brasil, de necessárias políticas educacionais e linguísticas. Isso porque o direito ao imigrante e ao cidadão nacional de falar a sua língua materna e o de aprender outras línguas no país em que venha estar, temporária ou permanentemente vivendo, deve ser previsto nos ordenamentos legais e exercitado nos ambientes escolares formais e informais. A partir de uma política linguística adequadamente planejada e desenvolvida, podem-se registrar ganhos educacionais e sociais significativos como, por exemplo, o bilinguismo e a consciência favorável ao pluralismo cultural.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, I. **Nacionalização do Ensino**: Aspectos Políticos. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1942.
- BERRIEN, William. The Study of Portuguese. In: DOYLE, Henry. (Org.) *A Handbook on the Teaching of Spanish and Portuguese With Special Reference to Latin America*. Boston: D.C. Heath and Company, 1945. p. 47-49.
- CARSON, James. *The Need for Portuguese*. *Hispania*, v. XXVII, n. 4, p. 499-501, 1944.
- CLOWSE, Barbara. *Brainpower for the Cold War. The Sputnik Crisis and National Defense Education Act of 1958*. Connecticut: Greenwood Press, 1981.
- Governo da República. Decreto-lei nº 868 de 18 de novembro de 1938. In: *LEX. Coletânea de Legislação*. São Paulo: LEX. LTDA, 1938, p. 522-523.
- Governo da República. Decreto-lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938. In: *LEX. Coletânea de Legislação*. São Paulo: LEX LTDA, 1939, p. 1 - 6.
- Governo da República. Decreto-lei nº 3.580 de 3 de setembro de 1941. In: *LEX Legislação Federal, Estadual e Municipal*. São Paulo: LEX LTDA, 1941, 368 - 369.
- HUEBENNER, Theodore. What our enemies think of the value of foreign language in the "air age". *Hispania*, v. XXVI, n. 2, p. 193-194, 1943.
- HUTTON, Eddie. The Value of the Study of Spanish and Portuguese. In: DOYLE, Henry. (Org.) *A Handbook on the Teaching of Spanish and Portuguese With Special Reference to Latin America*. Boston: D.C. Heath and Company, 1945. p. 20-43.
- KOERNER, K. *Models in Linguistic Historiography*. In: KOERNER, K (Ed.). *Practicing linguistic historiography: selected essays*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1989.
- MALKIEL, Yakov. Difficulties in the Simultaneous Study of Spanish and Portuguese. *The Modern Language Journal*, v. XXV, n. 10, p. 853-856, 1941.
- MILLER, C. *The Place of Portuguese in American Education*. *Education A Monthly Magazine*, v. 62, n. 6, p. 351-353, 1942.
- "Miscellany". *PMLA Publications of The Modern Language Association of America*. v. LXX, n. 2. abril, 1955.
- PEIRCE, F. Lamont. Portuguese is Worth Learning. *Foreign Commerce Weekly*, v. XI, n. 13, p 10-43, 1943.
- Public Papers*, 1957, Washington, D.C., p.817.
- Relatório. Apresentado ao Dr. Manuel da Nóbrega, Diretor da Instrução pública do Estado de Santa Catarina ao exmo Snr. Dr. Cid Campos, Secretário do Interior e Justiça, em 31 de maio de 1929. Florianópolis 1929.
- Relatório. Serviços da Instrução Pública durante o ano revolucionário (25 de outubro de 1930 a 25 de outubro de 1931) - apresentado pelo professor Barreiros Filho - Diretor.
- SANTA CATARINA. Relatório apresentado ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Justiça pelo Diretor Interino do Departamento de Educação. Florianópolis, 1940.
- SANTA CATARINA. Instruções Liga Pró-Língua Nacional. Departamento de Educação. Circulares 1943 -1944. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1945.
- SANTA CATARINA . Decretos, Leis, etc. Lei n. 1.187 de 5 de outubro de 1917. **Coletânea de Leis, Decretos, Resoluções e Portarias de 1917**. Florianópolis: Oficinas à elect. da Imprensa d'ODIA 1917, p. 77 - 81.
- SANTA CATARINA. Decretos, Leis, etc. Lei nº 1.322 de 29 de janeiro de 1920. **Coleção de decretos, leis e portarias de 1920**. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1920, p. 21-23

SANTA CATARINA . Decretos, Leis, etc. Decreto nº 58 de 28 de janeiro de 1931. **Coleção de Decretos, Resoluções e Portarias de 1931**. Florianópolis: Gab. Tip. Brasil., 1932, p.12 - 15.

SANTA CATARINA . Decretos, Leis, etc. Decreto Lei n.35 de 13 de janeiro de 1938. **Coleção de Decretos-leis de 1938**. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938, p.118.

SANTA CATARINA . Decretos, Leis, etc. Decreto-Lei n. 88 de 31 de março de 1938. **Coleção de Decretos-Leis de 1938**. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938, 119 a 129.

SANTA CATARINA . Decretos, Leis, etc. Decreto-Lei n. 124 de 18 de junho de 1938. **Coleção de Decretos-Leis de 1938**. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938, 119 a 129.

Endereço para correspondência: Rua Uruguai, 458, Itajaí – SC, CEP:88302-202 - Telefone: (47) 33417504
E-mail: mluna@univali.br