

PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE LIVROS

EM ESCOLAS ÉTNICAS NO BRASIL
ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX



TERCIANE ÂNGELA LUCHESE
CLAUDIA PANIZZOLO
(ORGS.)

PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO
DE LIVROS

EM ESCOLAS ÉTNICAS NO BRASIL
ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:
Ubiratã Rezler

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:
Asdrubal Falavigna

Vice-Reitora:
Terciane Ângela Luchese

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
André Felipe Streck

Pró-Reitora de Graduação:
Terciane Ângela Luchese

Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:
Neide Pessin

Chefe de Gabinete:
Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:
Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

Alexandre Cortez Fernandes – Presidente
André Felipe Streck
Clovis Eduardo Malinverni da Silveira
Flávia Brocchetto Ramos
Francisco Catelli
Guilherme Brambatti Guzzo
Janaina Macke
Márcio Miranda Alves
Marcell Bocchese
Odair Camati
Odilon Giovannini Junior
Pedro Lopes da Cruz
Simone Côrte Real Barbieri – Secretária
Terciane Ângela Luchese
Vinício Cecconello

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
Escuela Interdisciplinaria de Derechos Fundamentales Praeeminentia Iustitia/Peru

Juan Emmerich
Universidad Nacional de La Plata/Argentina

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
Universidad Nacional del Centro/Argentina

Nathália Cristine Viecei
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra



PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE LIVROS

EM ESCOLAS ÉTNICAS NO BRASIL
ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX

TERCIANE ÂNGELA LUCHESE
CLAUDIA PANIZZOLO
(ORGS.)



O rigor e a exatidão dos conteúdos publicados nesta obra são de responsabilidade exclusiva dos(as) seus(suas) autores(as) e organizadores(as).

© dos organizadores

1ª edição: 2026

Preparação de texto: David Marques de Ramos, Gimerson Ferreira Alves, Helena Vitória Klein e Roberta Regina Saldanha

Leitura de prova: Helena Vitória Klein

Projeto gráfico: Ana Carolina Marques Ramos

Diagramação: Luana Stela Martini

Capa: Igor Rodrigues de Almeida

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

P964 Produção e circulação de livros em escolas étnicas no Brasil entre os séculos XIX e XX [recurso eletrônico] / organização Terciane Ângela Luchese, Claudia Panizzolo. – Caxias do Sul : Educs, 2026.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Vários autores.

Modo de acesso: World Wide Web.

Apresenta bibliografia.

DOI 10.18226/9786558075820

ISBN 9786558075820

1. Livros - História. 2. Educação - Brasil - História. 3. Emigração e imigração - Brasil. I. Luchese, Terciane Ângela. II. Panizzolo, Claudia.

CDU 2. ed.: 002(091)

Índice para o catálogo sistemático

1. Livros - História	002(091)
2. Educação - Brasil - História	37(81)(091)
3. Emigração e imigração - Brasil	325.54(81)

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236

Direitos reservados a:



EDUCS
EDITORA



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br



SUMÁRIO

Prefácio.....	9
----------------------	----------

Patricia Tavares Raffaini

Apresentação.....	12
--------------------------	-----------

Terciane Ângela Luchese
Claudia Panizzolo

1. Livros para as escolas italianas: um olhar para a produção do Rio Grande do Sul (1875-1914).....	17
--	-----------

Terciane Ângela Luchese

2. A luta em torno de manuais escolares entre imigrantes de língua italiana no município de Blumenau (1896-1918).....	51
--	-----------

Norberto Dallabrida
Gabriel Dalmolin

3. Páginas que atravessaram o Atlântico: livros de leitura, escola e italianidade em São Paulo (1897-1906).....	72
--	-----------

Claudia Panizzolo

4. A Itália no Brasil: uma análise dos livros didáticos utilizados em escolas étnico-italianas do interior paulista – século XX ..	107
---	------------

Carla Fernandes da Conceição

5. Escola Regina Margherita em Juiz de Fora: os livros escolares e os escritores pedagógicos na formação da italianidade entre colonos.....	129
--	------------

Mariana Eliane Teixeira

6. Publicações polonesas sobre a imigração e o sentido da polonidade em terras brasileiras	156
---	------------

Adriano Malikoski

7. A circulação de livros didáticos em língua polonesa no Paraná, nos anos de 1920 a 1930.....182

Valquiria Elita Renk

8. A escolarização das crianças polonesas no Paraná e a utilização dos livros escolares.....207

Vera Lucia Martiniak

Luciana Kubaski Alves

9. Livros didáticos e cartilhas em língua alemã na região meridional do RS, de fins do século XIX até 1940.....225

Patricia Weiduschadt

Maria Angela Peter Fonseca

10. O livro *Katholischer Kindergarten* ou *Legende für Kinder* no sótão do colégio Sagrada Família, Forquilha (SC): prescrições católicas para o jardim de infância.....249

Cintia Gonçalves Martins

Giani Rabelo

11. História da educação em Santa Catarina: a produção e circulação de saberes nos livros didáticos das escolas étnico-comunitárias de imigração alemã.....279

Cintia Regia Rodrigues

Valéria Contrucci de Oliveira Mailer

12. *Landeskunde der Vereinigten Staaten von Brasilien* ou geografia dos Estados Unidos do Brasil: um livro para o ensino da geografia nas escolas primárias alemãs de Santa Catarina 305

Ademir Valdir dos Santos (In memoriam)

13. “Shoggako”, a instituição da escola primária japonesa no estado de São Paulo: associações, comunidades, nacionalismo (1926–1941).....333

Yukihide Reinaldo Kanashiro

Katya Braghini

14. Uma cartilha elaborada para alfabetizar e evangelizar os indígenas da reserva indígena de Dourados na década de 1950: a cartilha *Kuatiañe’e moñe’e kuaarã*.....362

Cristiane Pereira Peres

Alessandra Cristina Furtado

Um modo posfácio de contribuir: a cultura material em destaque!	379
--	------------

Gizele de Souza

Sobre os autores	382
-------------------------------	------------



PREFÁCIO

PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE LIVROS EM ESCOLAS ÉTNICAS NO BRASIL ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX

Patricia Tavares Raffaini

A cultura original de um grupo étnico, na diáspora ou em situação de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire uma nova função, essencial e que se acresce a outras, enquanto se torna cultura de contraste [...] a cultura tende ao mesmo tempo a se acentuar, tornando-se mais visível, e a se simplificar e enrijecer, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos.¹

A citação, de Manuela Carneiro da Cunha, poderia funcionar como epígrafe deste belo livro organizado pelas professoras Terciane Ângela Luchese e Claudia Panizzolo, que, em 14 capítulos, nos traz os resultados de diversas pesquisas sobre os livros utilizados em escolas de imigrantes italianos, alemães, poloneses, japoneses, assim como de povos indígenas da reserva de Dourados no Mato Grosso do Sul. Livros escolares ou didáticos são fontes já consolidadas nos estudos de história da educação, no entanto, as pesquisas apresentadas nesta obra lançam novos olhares e novas análises aos impressos que circularam nas escolas étnicas. Em muitos capítulos, vemos alguns pontos que poderiam sugerir equivalências na trajetória de grupos tão diversos culturalmente. As dificuldades que imigrantes de várias nacionalidades tinham de acesso a uma escola pública para seus filhos parece ser uma tônica comum.

Assim, a alternativa encontrada por muitos desses grupos foi a de organizarem eles próprios suas escolas, algumas vezes com o apoio estatal dos seus países de origem, que arcavam com parte dos custos de instalação ou enviavam o material impresso, como livros, manuais ou mesmo publicações técnicas. Em outras circunstâncias, os imigrados contavam apenas com seus próprios recursos, que muitas vezes eram insuficientes. Outro ponto que parece ter sido comum a várias escolas eram as relações nem sempre harmônicas entre as comunidades, o

¹ CUNHA, Manuela Carneiro. Etnicidade: da cultura residual, mas irreduzível. In: *Antropologia do Brasil*. São Paulo, SP: Edusp: Brasiliense, 1986. p. 99.

Estado e a Igreja. Se, por vezes, as escolas nasciam ao lado ou mesmo dentro das igrejas, isso não era garantia de que as tensões não existissem, pois as nações de onde os grupos eram provenientes, em alguns momentos, pressionavam em sentido oposto, distribuindo publicações laicas ou laicizantes.

As pesquisas também revelam como o aprendizado da língua materna era, para esses grupos, uma forma de resistência, algo que possibilitava que sua identidade fosse preservada, como na frase “Somos poloneses, porque falamos polonês”. Nesse sentido, lembramos do trabalho sobre a cultura escolar de Dominique Julia, para quem as culturas escolares estão sempre em relação e em diálogo com as culturas em que se localizam. Para esse historiador francês, assim como as leis e a instituição escolar não devem ser vistas como uma força todo-poderosa, os livros também devem ser analisados de forma crítica, pois, apesar de indicarem percursos e conteúdos, eles, como quaisquer livros, estão abertos a usos e práticas dos agentes sociais que com eles operam, como professores e alunos.²

Os livros, sejam eles escolares ou não, estão sempre condicionados à prática ativa e independente dos leitores, como nos ensinam Roger Chartier e Robert Darnton, que, no limite, podem inclusive exercer seu direito de não ler determinado livro. Cabe ao historiador, a partir de suas fontes, nem sempre tão disponíveis, intuir seus usos. Dessa maneira, anotações feitas nas margens de livros, cadernos de alunos, diários de classe, relatos orais, entre outros, podem nos revelar como os professores se apropriavam e faziam uso do material impresso disponível. Assim, a partir desses rastros, podemos compreender melhor como se constituía a cultura escolar nessas escolas étnicas. Diana Vidal nos traz uma perspectiva que pode ajudar nessa análise: a da escola como “um local de fronteira cultural, de zona de contato, e a cultura escolar como uma cultura híbrida”³. Essa ideia de que as diversas culturas familiares, infantis, docentes e administrativas interagem no espaço escolar é reveladora, uma vez que nos possibilita compreender a escola como um local privilegiado de contato e de produção de uma cultura única, singular e específica.

² JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, PR, n. 1, jan./jun. 2001.

³ VIDAL, Diana. No interior da Sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. *Currículo sem fronteiras*, [on-line], v. 9, n. 1, jan./jun. 2009. p. 30.

Em um mundo como o atual, em que um contingente populacional muito grande vive em situação de deslocamento e de refúgio, pensar sobre como diversos grupos étnicos se organizaram no passado, para proporcionar educação a suas crianças e seus jovens e, assim, resistirem às situações de instabilidade e mudança, é algo imprescindível. A diáspora tem a característica, como nos alerta Manuela Carneiro da Cunha, de modificar e cristalizar elementos culturais indispensáveis para se construir uma identidade e, desse modo, recompõe e reinventa práticas e representações, possibilitando que esses grupos sociais possam ser e permanecer em um mundo, por vezes, tão diverso e desconhecido.

APRESENTAÇÃO

Terciane Ângela Luchese
Claudia Panizzolo

Os livros de leitura, os livros didáticos, os livros escolares e as cartilhas, escritos em língua polonesa, alemã, italiana, japonesa e portuguesa ou ainda em edição bilíngue são os documentos privilegiados para se analisar produção, aprovação, distribuição e circulação de saberes e valores presentes para a educação formal e não formal de imigrantes e descendentes nas diversas províncias e estados do Brasil. Este livro pretende conjugar pesquisas que debatam os livros a partir de recortes temporais distintos, mas considerando-os um bem cultural e, como tal, difusores de normas, prescrições, orientações e, sobretudo, construtores de identidade nacional e civilizatória. A proposta da obra é discutir a produção e a circulação de livros produzidos na Polônia, na Itália, no Japão, na Alemanha e no Brasil para se pensar a história da educação a partir das diferentes propostas educacionais impressas nesses artefatos culturais.

A obra está organizada em 14 capítulos que privilegiam distintos grupos com marcadores étnicos e os livros. O primeiro conjunto de capítulos aborda livros que circularam entre italianos e descendentes. O capítulo inicial, intitulado “Livros para as escolas italianas: um olhar para a produção do Rio Grande do Sul (1875-1914)”, de autoria de Terciane Ângela Luchese, trata da análise da produção de dois livros para as escolas italianas gaúchas: uma *Grammatica Italiana* (1896) e o *Sillabario ad uso dei figli dei coloni italiani della provincia di Rio Grande del Sud per imparare contemporaneamente a leggere ed a scrivere* (1885 ou 1886), obra raramente localizada, que circulou e foi utilizada entre docentes na Serra Gaúcha, como apresenta o estudo.

O segundo capítulo, “A luta em torno de manuais escolares entre imigrantes de língua italiana no município de Blumenau (1896-1918)”, de autoria de Norberto Dallabrida e Gabriel Dalmolin, é um interessante estudo sobre a disputa em torno de escolas primárias, que ocorreu de 1896 a 1918 na área ocupada por imigrantes de fala italiana, no município de Blumenau.

O terceiro capítulo, de Claudia Panizzolo, “Páginas que atravessaram o Atlântico: livros de leitura, escola e italianidade em São Paulo (1897-1906)”, propõe-se a analisar a história da educação sob a perspectiva da política nacionalista italiana e das diretrizes educacionais implementadas junto às comunidades emigradas, tomando como objeto de investigação os livros didáticos adotados nas escolas italianas estabelecidas em território paulista. Considera, como fontes, relatórios consulares, anuários de ensino, imprensa periódica e ordenamentos legais relativos às escolas no exterior e à produção e à adoção de livros escolares, em busca de identificar os silabários e os livros de leitura que foram utilizados nas escolas étnicas italianas e em São Paulo, bem como compreender quais órgãos governamentais autorizavam e promoviam o envio dessas obras, cuja circulação foi expressiva entre o fim do século XIX e o início do século XX.

No quarto capítulo, Carla Fernandes da Conceição escreve “A Itália no Brasil: uma análise dos livros didáticos utilizados em escolas étnico-italianas do interior paulista – século XX” e tem como objetivo analisar os temas abordados nos livros didáticos enviados pelo governo italiano, com especial atenção para *I grandi navigatori italiani* e *Sole d'Itália*. Busca compreender as intencionalidades acerca da exaltação da cultura, da língua, dos heróis italianos, suas motivações e seus valores e as influências da política fascista na construção desses materiais escolares.

O quinto capítulo, “A escola Regina Margherita, em Juiz de Fora: os livros escolares e os escritores pedagógicos na formação da italianidade entre colonos”, de Mariana Eliane Teixeira, apresenta um estudo dos livros encaminhados pelo governo italiano para a escola de imigrantes situada em Juiz de Fora (MG), entre os anos de 1892 e 1908, destacando a análise das obras de autoria de Ida Baccini e Pietro Dazzi.

O sexto capítulo trata das publicações polonesas. De autoria de Adriano Malikoski, o capítulo “Publicações polonesas sobre a imigração e o sentido da polonidade em terras brasileiras” versa sobre as publicações, no século XIX, acerca da organização dos núcleos coloniais de imigrantes, que assumem posições e discursos distintos, quais sejam: de um lado, os que consideram a emigração natural e necessária mediante as condições socioeconômicas; de outro, os que percebem a emigração com finalidades políticas de expansão e

conquista do Novo Mundo. A análise privilegia as obras em língua polonesa para descortinar tais perspectivas e pensar o conceito de polonidade.

O sétimo capítulo, de autoria de Valquiria Elita Renk, intitulado “A circulação de livros didáticos em língua polonesa no Paraná nos anos 1920-1930”, intenta discutir a importância dos livros didáticos em língua polonesa ou bilíngues na manutenção da identidade cultural nas escolas étnicas polonesas no Paraná e anuncia elementos da cultura escolar que circularam no livro *Elementarz – Dla dzieci polskich w Braszylji*, de Konstnty Lech, de 1930, em pleno período de nacionalização do ensino.

O oitavo capítulo, “A escolarização das crianças polonesas no Paraná e a utilização dos livros escolares”, de Vera Lucia Martiniak e Luciana Kubaski Alves, como o próprio título indica, empreende uma discussão sobre a escolarização das crianças polonesas, por meio da produção e utilização de livros didáticos para o ensino das línguas polonesa e portuguesa, no Paraná, no século XIX. As autoras destacam a importância do levantamento e da preservação dos livros para a história da educação, por serem artefatos que nos permitem uma aproximação das formas de organização social, da preocupação com a cultura e da construção de uma identidade polonesa.

O nono capítulo, “Livros didáticos e cartilhas em língua alemã na região meridional do RS, de fins do século XIX até 1940”, escrito por Patricia Weiduschadt e Maria Angela Peter Fonseca, apresenta a produção de livros e cartilhas no Brasil do Sínodo Rio-Grandense (IECLB) e do Sínodo de Missouri (IELB), mostrando a formação das editoras, os vínculos com outros países, os objetivos educativos e religiosos, assim como algumas obras utilizadas em escolas com marcas étnicas alemãs.

O décimo capítulo, “O livro *Katholischer Kindergarten* Ou *Legende Für Kinder* no sótão do Colégio Sagrada Família (Forquilha, SC): prescrições católicas para o jardim de infância”, de Cintia Gonçalves Martins e Giani Rabelo, analisa – como fonte e objeto de estudo – a obra publicada em 1911, *Katholischer Kindergarten Legende Für Kinder*. Trata-se de um calendário hagiológico ou de uma efeméride dos santos ou, ainda, chamado de “santoral” adaptado às crianças. Na análise, é perscrutado como calendário cerimonial, a partir do qual a Igreja Católica estabelece, para cada dia do ano, a referência e a celebração

de, pelo menos, um santo ou santa e/ou de solenidade litúrgica no Colégio Sagrada Família.

O décimo primeiro capítulo, de autoria de Cintia Regia Rodrigues e Valéria Contrucci de Oliveira Mailer, intitulado “História da educação em Santa Catarina: a produção e a circulação de saberes nos livros didáticos das escolas étnico-comunitárias de imigração alemã”, atenta para as escolas particulares étnico-comunitárias que avançaram pelo estado de Santa Catarina, principalmente, a partir de 1904, quando também se unificaram as normas de ensino e a orientação pedagógica aos professores. Estes compreendiam, ainda, a prescrição e a utilização de materiais e livros didáticos, sendo fundada a “Sociedade das Escolas de Santa Catarina” (*Deutscher Schulverein für Santa Catarina*). O texto analisa as representações das obras que orientaram o ensino nas escolas étnico-comunitárias da imigração alemã, contribuindo, assim, para a construção da história da educação no Vale do Itajaí, em Santa Catarina.

O décimo segundo capítulo, “Landeskunde der Vereinigten Staaten von Brasilien ou geografia dos Estados Unidos do Brasil: um livro para o ensino da geografia nas escolas primárias alemãs de Santa Catarina”, foi escrito por Ademir Valdir dos Santos (*in memoriam*), que tomou como fonte um inventário do mobiliário e dos materiais didáticos redigido por Germano Martins, ex-professor da Escola Mista Municipal de Itapocuzinho, no município catarinense de Jaraguá do Sul. O capítulo nos permite conhecer aspectos da cultura material escolar da época, dando pistas sobre a organização histórica do trabalho didático-pedagógico e as relações naquele ambiente.

O décimo terceiro capítulo, com o título “*Shoggako*, a instituição da escola primária japonesa no estado de São Paulo: associações, comunidades, nacionalismo (1926-1941)”, de autoria de Yukihide Reinaldo Kanashiro e Katya Braghini, apresenta um quadro sociopolítico e educacional da constituição de escolas primárias nas comunidades japonesas no estado de São Paulo, mostrando um imbricado jogo de políticas trabalhistas no âmbito das relações internacionais entre Brasil e Japão. Também aponta práticas associativistas das comunidades japonesas como o âmago dos processos de constituição de escolas para crianças das colônias.

E, como último capítulo, de autoria de Cristiane Pereira Peres e Alessandra Cristina Furtado, o texto intitulado “Uma cartilha elaborada para alfabetizar e evangelizar os indígenas: a cartilha *kuatiañe’ẽ moñe’ẽkuaarã* na reserva indígena de Dourados na década de 1950”. A cartilha *Kuatiañe’ẽ moñe’ẽkuaarã – O papel que fala* foi elaborada pela professora da Missão Evangélica Caiuá (MEC), Maria Luiza Rodrigues, na década de 1950, com o intuito de alfabetizar e evangelizar as crianças indígenas das etnias Kaiowá, Guaraní e Terena, da Reserva Indígena de Dourados (RID).

Em conjunto, os capítulos permitem entrever diferentes iniciativas, culturas, sujeitos e processos de produção, circulação e apropriação de livros com finalidades de escolarização em terras brasileiras. São resultado de múltiplas pesquisas que se entrelaçam, entre diferença e semelhança, demonstrando a complexidade dos processos histórico-educacionais no Brasil em interlocução internacional. Que a leitura dos textos seja um convite ao diálogo e a novas possibilidades investigativas.

1 LIVROS PARA AS ESCOLAS ITALIANAS: UM OLHAR PARA A PRODUÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (1875-1914)

Terciane Ângela Luchese

A presença de imigrantes e descendentes, provenientes de diferentes destinos, que ocuparam regiões distintas do Brasil produziu ressonâncias na escolarização brasileira. A criação de um conjunto de escolas com características e marcas étnicas por grupos de alemães, italianos, poloneses, ucranianos, japoneses, dentre outros, permite-nos compreender iniciativas e modos de pensar/fazer a escola, abre perspectivas investigativas para pensar conexões transnacionais, circulação de pessoas, ideias pedagógicas, livros escolares e demais possibilidades. A abertura e a manutenção de instituições escolares por parte desses grupos também colocaram como necessidade a produção de material didático. Nessa condição, vários questionamentos emergem quando se trata de pensar as escolas italianas no Brasil e, mais especificamente, no Rio Grande do Sul.

Evidências documentais sinalizam a dificuldade que os professores encontravam para obter livros que apoiassem e mesmo orientassem as práticas de ensinar e aprender. Quais as possibilidades de os professores, que imigraram da Itália com formação ou que assumiram a função por improviso e oportunidade surgida, terem criado alternativas e dedicado tempo para a produção de materiais escolares que dessem suporte às suas práticas? E os livros? Foram produzidos livros escolares? A dúvida de saber se não existiram professores que – mediante as dificuldades em acessar livros e ensinando nas escolas italianas – teriam, eles próprios, escrito livros para seus alunos e a ausência de estudos e de registros sobre o tema instigaram a pesquisa, em especial ao ler que “os professores, numerosos, pacientes, incansáveis, que nas terras longínquas mantém vivo a recordação e o amor à Itália, ensinando aos filhos dos compatriotas nosso idioma gentil

que revela sua origem e dizem de sua nobre esperança”⁴ (Fanfulla, 1905, p. 754, tradução nossa). Sendo assim, que outras materialidades e táticas, como diz Certeau (1994), foram mobilizadas pelos professores ao ensinar nas escolas italianas?

Movido por essas questões de pesquisa, o presente texto resulta de uma resposta parcial a essa inquietação, pois foram localizados dois livros, com diferentes títulos, escritos por professores italianos que, atuando no Brasil, publicaram obras para essas escolas. Assim, o objetivo deste estudo é compartilhar uma análise dessas duas produções distribuídas no Rio Grande do Sul, atentando para a produção e a materialidade delas.⁵

O *corpus* empírico é composto por exemplares dos livros, que foram entrecruzados com jornais e relatórios consulares, tomados a partir da análise documental histórica que buscou perscrutar evidências, indícios e recorrências a partir do objeto da investigação, à luz da história cultural e da história da educação. Os livros foram localizados em arquivos e, como escreve Farge (2009, p. 91), o arquivo permite perceber o social, mas sabendo que não há um sentido único para o passado e que

só por meio da desordem de informações aos pedaços, do quebra-cabeça imperfeitamente reconstituído de acontecimentos obscuros. Trilha-se uma leitura em meio a fraturas e dispersão, forjam-se perguntas a partir de silêncios e de balbucios.

Por muito tempo, esses livros ficaram no silêncio do arquivo e pouco se tratou sobre eles. Como explica Anne-Marie Chartier, “Um livro didático é um ‘guia a ser seguido’, na sala de aula ou em casa, geralmente sob a direção de um professor. Isso faz dele um produto editorial singular, efêmero e, portanto, particularmente frágil” (Chartier, 2018, p. 5). Como obras menores, passaram despercebidos e pouco reconhecidos.

⁴ Do original: “gli insegnanti, numerosi, pazienti, infaticabili, che tengono vivo nelle lontane terre il ricordo e l’amore d’Italia, insegnando ai figli dei compatriotti nostri l’idioma gentile che ne riveli l’origine e ne dica la nobile speranza” (Fanfulla, 1905, p. 754).

⁵ As análises dessas duas obras foram apresentadas em artigos, sendo eles: Luchese, Vendramin e Ghelere (2022) e Luchese (2025).

PROCESSO MIGRATÓRIO, ESCOLAS E MATERIAIS DIDÁTICOS

Desde o início do século XIX, temos registro do processo imigratório de italianos para o Brasil e para a América Latina. No entanto, é no último quartel do XIX e na primeira década do século XX que o fluxo se intensifica de modo crescente. A expansão do capitalismo com a modernização das práticas agrícolas e a industrialização, somadas às guerras de unificação da Itália, explicam em grande parte a emigração. De outro lado, no Brasil, o estímulo imigratório corresponde ao processo de abolição da escravidão, com necessidade de mão de obra nas fazendas de café e na agricultura, nas atividades urbanas, devido à nascente industrialização, e na colonização de terras ditas “devolutas”, além do “branqueamento da população”. Conforme Trento (1988, p. 34), “entre 1887 e 1902, os italianos constituíram 60% do total de imigrantes recebidos pelo Brasil” e as províncias de São Paulo e do Rio Grande do Sul foram para onde mais afluíram e se estabeleceram.

É necessário perceber que, já nos primeiros anos após o estabelecimento, os imigrantes e descendentes pela “absoluta falta de escolas públicas no Brasil obrigavam o colono a procurar pessoas capazes de ensinar a ler, a escrever e a fazer contas àquela juventude toda” (Lorenzoni, 2011, p. 105). Emergiam as escolas italianas, sendo que algumas foram mantidas pelas famílias, outras pelas associações de socorro mútuo ou particulares, outras estiveram vinculadas às congregações religiosas – caso das scalabrinianas e salesianas –, algumas escolas paroquiais e mesmo laicas existiram. Entre elas, como traço comum, havia a busca por uma escola que suprisse a necessidade de ensinar os rudimentos do ler, escrever, contar e rezar. O governo italiano apoiou, com variações no tempo e no valor investido, com a remessa de livros, alguns professores e, com subsídio financeiro, diversas dessas escolas.

Para o governo italiano, ao fim do XIX, o fenômeno migratório se colocou no complexo e abrangente quadro do projeto de Crispi. Visando construir um estado forte e uma política externa poderosa, foram criadas novas políticas para a emigração e para a reorganização das escolas italianas no exterior. A modernização da política diplomática da Itália sob a liderança de Francesco Crispi, então primeiro-ministro e ministro das Relações Exteriores, passou pela Lei nº 5866, de 30 de

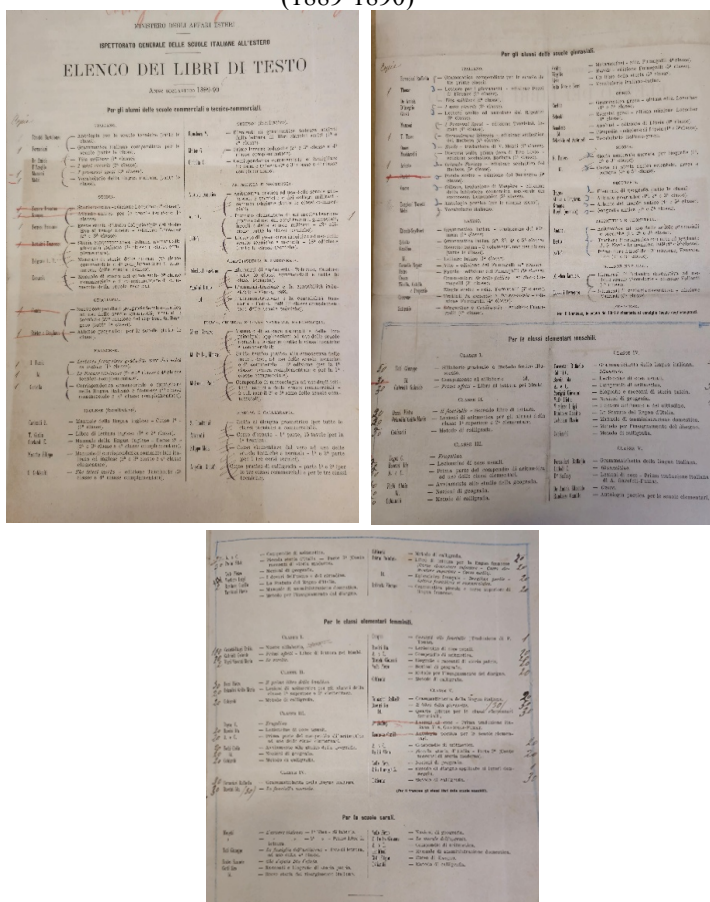
dezembro de 1888, que estabeleceu novas formas de proteção para os emigrados. O nacionalismo “crispino” considerou a emigração como um fator de força expansionista da Itália no que diz respeito às relações comerciais. Por outro lado, promoveu a reorganização das escolas como parte do renascimento geral da educação nacional e civil, que girava em torno de valores patrióticos e da construção de um imaginário coletivo, fundado no culto à pátria. A manutenção dos laços de pertencimento, por meio da língua e da educação, seria o fomento para as relações comerciais. Com tal finalidade, o Decreto Real nº 6566 de 1889 reorganizou as escolas italianas no exterior, criando condições para o gerenciamento direto das instituições escolares pelo Ministério das Relações Exteriores.

Para garantir a organização pedagógica, a direção e a supervisão das escolas, foi instituída a Direção Geral, para a qual Crispi nomeou um inspetor-geral, Girolamo Nisio, perfil indicado pelo ministério de competência, isto é, pelo Ministério da Educação Pública, e responsabilizou os cônsules pela supervisão das escolas, dando-lhes autoridade sobre os encarregados pelo ensino e pela administração dessas instituições. Entre as várias funções dos cônsules, coube-lhes a tarefa de manter “vivo o interesse das colônias pelas escolas”, esforçando-se para aumentar o conhecimento e a estima pela pátria mãe, administrando os recursos para sua gestão, examinando os orçamentos, lidando com as necessidades, propondo ao ministro as variações na organização pedagógica das escolas e auxiliando o diretor central. Além dessas intenções, o Ministério das Relações Exteriores publicou, em 1889, as regras para a revisão do sistema pedagógico das escolas elementares no exterior, a fim de adaptá-las aos novos programas didáticos aprovados para as escolas primárias italianas com o Decreto de 25 de setembro de 1888: seguiram-se outras indicações da Inspeção Central, em setembro de 1889, para favorecer a introdução do método intuitivo também nas escolas italianas no exterior, com objetivo de ensinar a língua italiana e a proposta de “manter mais próximos os vínculos da colônia com a Mãe Pátria”, devendo ater-se aos programas do governo, alguns dos quais foram readequados em distintas circunstâncias territoriais.

No que tange à produção e à distribuição de livros escolares, uma lista oficial e muito significativa para a pesquisa é a do período escolar de 1889-1890, que apresenta o elenco de livros de texto para as escolas

italianas no exterior. Produzida pelo Ispettorato Generale delle Scuole Italiane All'Estero, o catálogo lista livros recomendados para as escolas (a) comerciais e técnico-comerciais; (b) ginasiais; (c) noturnas e (d) elementares, numericamente mais significativas para o contexto brasileiro e gaúcho, distinguindo livros que eram encaminhados e aconselhados ao uso das instituições masculinas e femininas. Na figura a seguir, a imagem do documento:

Figura 1 – Elenco de livros escolares para as escolas italianas no exterior (1889-1890)



Fonte: Archivio Scuole, 1889-1910, ASMAE, busta b344.

E, no Quadro 1, a transcrição dos livros selecionados para as escolas elementares masculinas:

Quadro 1 – Livros para as classes elementares masculinas

Classe I	
Autor	Título do livro
TOTI, Giuseppe	<i>Sillabario graduato a metodo fônico illustrato</i>
TOTI, Giuseppe	<i>Compimento al sillabario</i>
GABRIELLI, Gabriele	<i>Primi Affetti – libro di lettura per bimbi</i>
Classe II	
DAZZI, Pietro	<i>Il fanciullo – Secondo libro di lettura</i>
ORLANDINI GRILLO, Maria	<i>Lezioni di aritmetica per gli alunni della classe 1/[superiore e 2ª elementare</i>
COBIANCHI	<i>Metodo di calligrafia</i>
Classe III	
TEGON, C.	<i>Frugolino</i>
BACCINI, Ida	<i>Lezioncine di cose usuali</i>
A. e C.	<i>Prima parte del compendio di aritmetica ad uso delle classi elementari</i>
FOCHI, Clelia	<i>Avviamento allo studio della geografia</i>
FOCHI, Clelia	<i>Nozioni di geografia</i>
COBIANCHI	<i>Metodo di calligrafia</i>
Classe IV	
FORNACIARI, Raffaello	<i>Gramatichetta della lingua italiana</i>
COLLODI, Carlo	<i>Minuzzolo</i>
BACCINI, Ida	<i>Lezioncine di cose usuali</i>
A. e C.	<i>Compendio di aritmetica</i>
MERIGHI, Giovanni	<i>Biografie e racconti di storia patria</i>
VALLE, Pietro	<i>Nozioni di geografia</i>
VUGLIANO, Luigi	<i>I doveri dell' uomo e del cittadino</i>
RANDAZZO, Camilo	<i>Lo Statuto del Regno d' Italia</i>
TARCHIANI, Flavio	<i>Manuale di amministrazione domestica</i>
TARCHIANI, Flavio	<i>Metodo per l' insegnamento del disegno</i>
COBIANCHI	<i>Metodo di Calligrafia</i>
Classe V	
FORNACIARI, Raffaello	<i>Gramatichetta della lingua italiana</i>
COLLODI, Carlo	<i>Giannettino</i>

Dr. SAFFRAY	<i>Lezioni di cose – prima traduzione italiana di A. Garofoli – Fumat</i>
DE AMICIS, Edmondo	<i>Cuore</i>
RANDAZZO, Camillo	<i>Antologia poetica per le scuole elementari</i>
A. e C.	<i>Compendio di aritmetica</i>
PACINI, Siolvio	<i>Piccola storia d' italia – parte 3^a (Cento racconti di storia moderna)</i>
VUGLIANO, Luigi	<i>I doveri del uomo e del cittadino</i>
RANDAZZO, Camilo	<i>Lo Statuto del Regno d' Italia</i>
TARCHIANI, Flavio	<i>Manuale di amministrazione domestica</i>
TARCHIANI, Flavio	<i>Metodo per l' insegnamento del disegno</i>
COBIANCHI	<i>Metodo di Calligrafia</i>
PETRINI, Podalirio	<i>Libro di lettura per la lingua francese (Corso elementare inferiore – Corso elementare superiore – Corso medio)</i>
PETRINI, Podalirio	<i>Epistolaire français – Deuxième partie – Lettres familières et commerciales</i>
LEITENITZ, Vincenzo	<i>Grammatica puccola e corso superiore di lingua francese</i>

Fonte: Archivio Scuole, 1889-1910, ASMAE, busta b344.

Os livros para as escolas elementares femininas se assemelhavam em alguns casos, mas, na maioria, eram recomendados aqueles que estivessem mais “próximos” dos papéis sociais esperados para as meninas. Assim, aparecem mais livros de Ida Baccini, e um em particular merece menção: *La fanciulla massaia*, ou seja, *A garota dona de casa*. No Quadro 2, a transcrição dos livros recomendados:

Quadro 2 – Livros para as classes elementares femininas

Classe I	
Autor	Título do livro
COSTETTI-BIAGI, Emilia	<i>Nuovo Sillabario</i>
GABRIELLI, Gabriele	<i>Primi Affetti – libro di lettura per bimbi</i>
VIANI VISCONTI, Maria	<i>Le sorelle</i>
Classe II	
DAZZI, Pietro	<i>Il primo libro della bambina</i>

ORLANDINI GRILLO, Maria	<i>Lezioni di aritmetica per gli alunni della classe 1/ superiore e 2^a elementare</i>
COBIANCHI	<i>Metodo di calligrafia</i>
Classe III	
TEGON, C.	<i>Frugolino</i>
BACCINI, Ida	<i>Lezioncine di cose usuali</i>
A. e C.	<i>Prima parte del compendio di aritmetica ad uso delle classi elementari</i>
FOCHI, Clelia	<i>Avviamento allo studio della geografia</i>
FOCHI, Clelia	<i>Nozioni di geografia</i>
COBIANCHI	<i>Metodo di calligrafia</i>
Classe IV	
FORNACIARI, Raffaello	<i>Gramatichetta della lingua italiana</i>
BACCINI, Ida	<i>La fanciulla massaia</i>
CAMPAN	<i>Consigli alle fanciulle (traduzioni di P Touar)</i>
BACCINI, Ida	<i>Lezioncine di cose usuali</i>
A. e C.	<i>Compendio di aritmetica</i>
MERIGHI, Giovanni	<i>Biografie e racconti di storia patria</i>
VALLE, Pietro	<i>Nozioni di geografia</i>
	<i>Metodo per l' insegnamento del disegno</i>
COBIANCHI	<i>Metodo di Calligrafia</i>
Classe V	
FORNACIARI, Raffaello	<i>Gramatichetta della lingua italiana</i>
BACCINI, Ida	<i>Il libro della giovinetta</i>
BACCINI, Ida	<i>Quarte letture per le classe elementari femminili</i>
Dr. SAFFRAY	<i>Lezioni di cose – prima traduzione italiana di A. Garofoli - Fumat</i>
RANDAZZO, Camillo	<i>Antologia poetica per le scuole elementari</i>
A e C.	<i>Compendio di aritmetica</i>
PACINI, Silvio	<i>Piccola storia d' italia – parte 3^a (Cento racconti di storia moderna)</i>
VALLE, Pietro	<i>Nozioni di geografia</i>
BOIDI, Giuseppe A.	<i>Metodo di disegno applicao ai lavori donneschi</i>
COBIANCHI	<i>Metodo di Calligrafia</i>
(*Per il francese gli stessi libri delle scuole maschili).	

Fonte: Archivio Scuole, 1889-1910, ASMAE, busta b344.

Considerando os dados publicados nos anuários das escolas italianas no exterior, do Ministério das Relações Exteriores, no caso do Brasil, o número de estudantes que frequentavam as escolas italianas, no período desse estudo, pode ser observado na sistematização apresentada por Barausse e Luchese (2017) no quadro a seguir:

Quadro 3 – Alunos das escolas italianas no Brasil – 1890 a 1930

Unidade federativa	Períodos									
	1890-1891	1896-1897	1904-1905	1909-1910	1913-1914	1921-1922	1922-1923	1924-1925	1927	1930
Bahia	20	-	-	250	-	-	-	-	-	-
Minas Gerais	-	-	-	296	330	307	333	301	267	321
Paraná	-	-	752	596	786	704	1644	708	568	708
Santa Catarina	-	-	1681	1132	2261	1477	3195	2915	1032	2010
Pará	-	-	-	-	-	30	30	30	-	-
Pernambuco	-	-	-	424	424	656	656	656	409	61
Rio Grande do Sul	1468	2250	3213	2492	4310	3199	4628	4085	3315	3686
Rio de Janeiro	50	95	214	411	438	774	1072	901	334	101
São Paulo	515	1200	7275	6724	13307	5642	8248	10626	7012	6934
Espírito Santo	-	-	138	1053	1355	-	-	-	785	0
Mato Grosso	-	-	-	180	201	-	-	-	180	0
TOTAL	2053	3545	13273	13558	23412	12789	19806	20222	13902	13821

Fonte: Barausse; Luchese (2017, p. 449).

Dados incompletos, contabilização de tipologias de escolas distintas e ausência de um acompanhamento continuado por parte de algumas autoridades consulares, em virtude das distâncias, acabaram por gerar algumas inconsistências. No entanto, é relevante perceber a importância que, justamente no período correspondente a essa análise, assumem as escolas italianas no contexto do Rio Grande do Sul.

Outro destaque significativo para se compreender o desenvolvimento e as diferenças no que tange às escolas italianas está em entender as políticas educacionais brasileiras e as políticas provinciais para a escolarização, já que a descentralização e a liberdade de iniciativas para a escola primária caracterizaram esse momento no Brasil. Também, é preciso considerar as condições vividas pelos imigrantes em contextos

distintos: vivendo em áreas rurais ou urbanas; como proprietários de terras ou arrendatários; como operários ou donos de pequenos/grandes negócios, como imigrantes vivendo em meio a tantos outros grupos culturais ou colonizando núcleos em que a maioria eram imigrados da península itálica, dentre outros marcadores fundamentais para se saber os diferentes movimentos em prol da escolarização. Ainda, há a relevância de pensar o tema sob a perspectiva cruzada dos documentos produzidos localmente no Brasil e aqueles arquivados na Itália. Ao aprofundar as análises, os achados de pesquisa indicam, com recorrência, a importância dos livros e materiais escolares para a viabilização desse processo escolar étnico.

OS LIVROS EM ITALIANO PRODUZIDOS NO RIO GRANDE DO SUL

O cônsul Enrico Perrod menciona, em seu relatório de 1883, referindo-se às colônias italianas na Serra Gaúcha, que o custo para a aquisição dos livros era elevado, sendo que um abecedário custava 500 réis (1,25 libras); uma gramática, 1000 réis (2,50 libras); e um livro simples de leitura, entre 2,50 a 5,50 libras (Perrod, 1883, p. 310 *apud* Herédia; Romanato, 2016, p. 131). No mesmo relatório, Perrot informa, para fins comparativos, que um saco de feijão com 60 kg era vendido por 5 libras, o que significa que para a compra de uma gramática simples, eram necessários 30 kg de feijão, em média. Como forma de exemplificação, é indício para pensar que o envio de livros pelo governo italiano foi muito estimado por parte das famílias. Apresento outra evidência do valor dos livros e do jogo de garantias e estímulos para a continuidade do recebimento de remessas de livros: a publicação de uma nota no jornal A Federação, de Porto Alegre, agradecendo ao cônsul Pascoale Corte. Na figura a seguir, o recorte publicado e, ao lado, a transcrição traduzida:

Figura 2 – Agradecimento ao cônsul pelo envio de livros, no jornal
A Federação, 1886

DECLARAÇÕES Società Italiana di Mutuo Soccorso Regina Margherita D. ISABELLA Il sottoscritto presidente di questo benemerito sodalizio da quattro anni costituito nella ex-colônia D. Isabella, nel ricevere pochi giorni fa dall'Illustrissimo Cav. P. Corte R.º Console Italiano in Porto Alegre la parte di libri ed altro materiale scolastico che il R.º Ministero d'Italia inviava a questo scuola Itne. all'estero, non manca di porgerlo a nome dell'intera Società i suoi più vivi ringraziamenti, si per le tante cure che l'Illustre Rappresentante si prese per miglioramento intellettuale e morale di questa Colonia, si per molteplici vantaggi recati a questa Società ed in particolare alla scuola Italiana. Termina coll'augurare al benemerito cavaliere lunga permanenza in questa capitale non che salute, prosperità e giorni felici. D. Isabella, 12 ottobre 1886.—Il presidente, <i>Loss Domenico</i>—Il segretario, <i>G. Doronzoni</i>.	DECLARAÇÕES Sociedade Italiana de Mútuo Socorro Regina Margherita Dona Isabel O abaixo assinado presidente deste benemérito sodalício, há quatro anos constituído na Colônia Dona Isabel, ao receber, há poucos dias, do Ilustríssimo Cav. P. Corte, Régio Cônsul Italiano de Porto Alegre, livros e outros materiais escolares que o Régio Ministro da Itália enviou a estas escolas italianas no exterior, não falta de colocar em nome de toda a Sociedade os vivos agradecimentos, seja pelos tantos cuidados que o illustre Representante tem obtido para o melhoramento intelectual e moral da nossa Colônia, seja pelas múltiplas vantagens recebidas por esta Sociedade, em particular a Escola Italiana. Termina desejando que o benemérito Cavaleiro tenha longa permanência nesta Capital, com saúde, prosperidade e dias felizes. Dona Isabel, 12 de outubro de 1886. O presidente, <i>Loss, Domenico</i> e o secretário, <i>G. Lorenzoni</i>.
--	--

Fonte: *A Federação* (20 out. 1886, p. 3).

Cabe destacar que essa publicação não foi exceção. Além da publicação do recebimento e da distribuição de livros por parte dos cônsules e com a ajuda das associações de mútuo socorro, fica perceptível a importância dos livros como suporte das práticas dos professores, evidência recorrente em vários relatórios e correspondências. Tratando das escolas italianas em Caxias, no Rio Grande do Sul, o professor e agente consular Umberto Ancarani afirmava:

E não é difícil encontrar nos vários travessões alguém que se encarregasse de ensinar o italiano, dando-lhe, naturalmente, uma pequena retribuição mensal, que seria paga pelos anos e precisaríamos dar-lhe um subsídio em livros, cadernos e penas e uma compensação ao final do ano, a título de encorajamento (Ancarani, 1905, p. 27 *apud* Herédia e Romanato, 2016, p. 639, tradução própria).⁶

Para Ancarani, as pequenas escolas italianas abertas em áreas rurais, muitas delas funcionando junto à pequena igreja local, tinham “*vita breve*” (“vida breve”) e justificava-se como um dos principais motivos “*per mancanza di materiale scolastico e di appoggio*” (“pela ausência de material escolar e apoio”). Referia-se que vários dos professores rurais eram “*maestri improvvisati*” (“professores improvisados”), mas que era comum que “*compiono il loro ufficio con vero interessamento ed amore*” (“cumprem o seu ofício com verdadeiro interesse e amor”) (Ancarani, 1905, p. 27 *apud* Herédia e Romanato, 2016, p. 639). Luigi Petrocchi, outro professor e agente consular enviado pelo governo italiano para Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, no mesmo ano de 1905, registrou, entre os itens de importação do recém-criado município, livros, papel, penas e brinquedos. E, com relação às escolas, manifestava que

Estes pobres párias além de lutarem contra grandes dificuldades causadas pela absoluta falta de material escolar e, especialmente os livros de leitura, considerados pelos colonos objetos de luxo, devem se despojar também de sua autoridade de professores mediante os próprios alunos (Petrocchi, 1906, p. 28 *apud* Herédia e Romanato, 2016, p. 661, tradução própria).⁷

Ainda em 1905, o cônsul Ciapelli, em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, solicitava a criação de escolas italianas enviando professores, pois a experiência com Ancarani e Petrocchi foi reconhecida como relevante, assim como sugeria a abertura de escolas infantis e o fornecimento de materiais escolares por parte do governo italiano.

⁶ Do original: “E non sarebbe difficile trovare nei vari traversoni qualcuno che si incaricasse dell’ insegnamento dell’ italiano, dandogli, naturalmente, una piccola retribuzione mensile, che sarebbe pagata dagli alunni; e bisognerebbe pur dargli un sussidio in libri, quaderni e penne, e un compenso in fin d’anno a titolo d’ incoraggiamento” (Ancarani, 1905, p. 27 *apud* Herédia e Romanato, 2016, p. 639).

⁷ Do original: “Questi poveri paria oltre al lottare contro grandi difficoltà causate all’ assoluta mancanza di materiale scolastico, e specialmente dei libri di lettura, considerati dai coloni come oggetti di lusso, devono spesso spogliarsi anche dell’ autorità di insegnanti dinanzi ai propri scolari” (Petrocchi, 1906, p. 28 *apud* Herédia e Romanato, 2016, p. 661).

Benéfico seria instituir escolas italianas, mandando da Itália professores honestos e capazes, os quais poderiam assumir também a função de agentes consulares, provendo de tal modo também a tutela dos co-nacionais, além de sua instrução. Uma experiência desta ideia foi realizada e deu bons resultados, o que nos permite pensar em estendê-la a outras localidades. Utilíssimo seria abrir escolas infantis (Ciapeli, 1905, p. 82 *apud* Heredia e Romanato, 2016, p. 609, tradução própria).⁸

Não foram abertas escolas infantis, mas a presença de escolas italianas com ensino elementar foi uma recorrência, apesar da duração efêmera da maioria delas. Além disso, houve iniciativa de publicações de livros. O primeiro livro escolar que localizei publicado no Brasil foi uma gramática italiana, que veio a lume em 1896 no Rio Grande do Sul. Na capa, o título e o endereçamento da obra “*Grammatica Italiana per le scuole italiane dello stato di Rio Grande del Sud (Brasile)*”. A pequena gramática, resultado de uma compilação realizada por G. B. a partir das “melhores gramáticas modernas”, foi publicada por João Mayer Júnior e Companhia, de Porto Alegre. Analisando a materialidade da obra, pois “nenhum texto existe fora das materialidades que o dão a ler ou ouvir” (Chartier, 2007, p. 13), constato que se trata de uma publicação relativamente simples, em papel jornal, com 20 centímetros de altura e 12 de largura, 96 páginas, incluindo a errata ao fim. Não há ilustrações. Os exemplares localizados são todos de primeira edição, não sendo possível afirmar se houve outras edições, bem como não consta nenhuma menção de tiragem. A seguir, a imagem da capa e da contracapa:

⁸ Do original: “Giovrebbe quindi istituire delle scuole italiane, mandandovi dall’Italia maestri onesti e capaci, ai quali si potrebbero affidare anche le funzioni di agenti consolari, provvedendo in tale modo anche alla tutela dei connazionali, oltre che alla loro istruzione. Una prova in questo senso è stata fatta ed há dato buoni risultati sembra che sai stato deciso estenderla ad altre località. Utilissimo sarebbe pure l’aprire scuole infantili” (Ciapeli, 1905, p. 82 *apud* Heredia e Romanato, 2016, p. 609).

Grammatica Italiana
per le scuole Italiane
TOMO II
STATO DI RIO GRANDE DEL SUD
(BRASIL)
Completo per circa 3
O. B.
nelle migliori librerie e nelle stazioni
In Edizione
EDITORI
JOÃO MAYER JUNIOR & C^{ia}
PORTO ALEGRE
1904



Relevante observar que, na capa, o verso é ocupado por uma lista de 19 livros em italiano, em sua maioria relacionados à prática do catolicismo, que eram comercializados pela editora João Mayer Júnior e Companhia. No que se refere à editora, a João Mayer Júnior e Cia., também conhecida como Livraria do Centro, juntamente com a Selbach, a Rotermond e a Globo, configura-se como uma das maiores, destacando o Rio Grande do Sul como o terceiro centro produtor de livros do Brasil, atrás apenas de São Paulo e Rio de Janeiro, conforme Arriada e Tambara (2011). A Livraria do Centro ficava na rua Marechal Floriano Peixoto, número 100. Fundada em 1888 por João Mayer Júnior, a partir de 1903, associou-se a Jacob Selbach Júnior, dando origem a Selbach e Mayer. Conforme Arriada e Tambara (2011, p. 8),

Trabalhando em prédio próprio, a firma, além da Livraria, edita diversas obras, principalmente livros escolares adotados nas aulas públicas do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia. Além dos demais artigos concernentes à livraria, como objetos para escritório e utensílios escolares, tem a casa objetos para o culto católico, miudezas, artigos de bazar, máquinas de costura e seus acessórios.

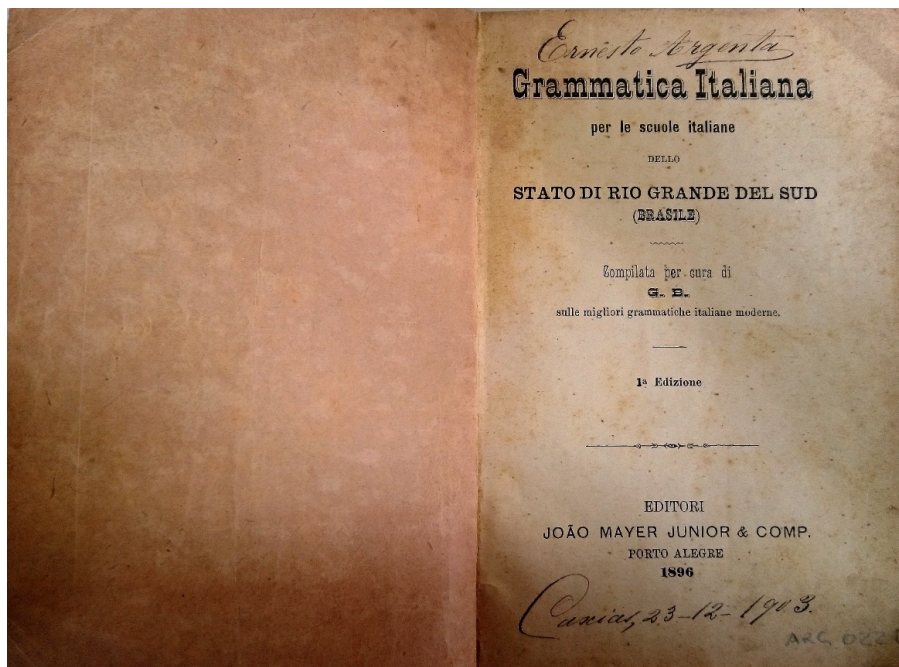
Para a venda dos produtos, caixeiros viajantes percorriam o interior do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Paraná. A importação era de produtos provenientes da Alemanha e da França em sua maioria, além da Inglaterra, da Áustria, da Itália e da Suíça. É importante acrescentar que nos jornais de época, caso de *A Federação*, são noticiados, recorrentemente, o recebimento de produtos importados pela João Mayer Júnior e Cia., constando de caixas de livros, máquinas de costura, objetos para culto católico e outros materiais escolares.

Entendendo o livro escolar como importante artefato cultural e dispositivo pedagógico, assim observo os registros ordinários constantes nos exemplares localizados. No acervo especial da biblioteca da Unisinos, estão registrados diversos exemplares e ali consta que o autor foi G. Bizzarri, estando anotado ainda que a obra fazia parte da coleção de livros didáticos adotados nos colégios e seminários jesuítas do Rio Grande do Sul. Em um dos exemplares, inclui-se, no frontispício, dedicatória manuscrita do autor dirigida ao P. G. [Schwab] S. J., datada em Porto Alegre, 1896.

O segundo exemplar, localizado no acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, em Caxias, foi doado por Vicente

Argenta. O livro está assinado por Ernesto Argenta e datado como “Caxias, 23-12-1903”, conforme apresentado na figura a seguir:

Figura 4 – *Grammatica Italiana*, 1896, pertencente a Ernesto Argenta



Fonte: acervo do Arquivo Histórico João Spadari Adami, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul.

Ernesto Argenta foi aluno do professor Abramo Pezzi, imigrado da Itália que se estabeleceu em Caxias em 1879, abrindo de imediato uma escola italiana particular. Anos depois, Pezzi aprendeu o português e tornou-se professor público estadual, destacando-se dentre os demais, pois tinha formação para a docência.

No que tange ao conteúdo do livro, conforme o autor, “o método é todo moderno, e se não me engano, ajudará muito as pequenas inteligências a entenderem as regras teóricas da gramática” (Bizzari, 1896, p. 3, tradução própria)⁹. Afirmava que não apenas propunha exemplos após cada explicação teórica, mas também propunha exercícios a fim de “imprimir nas mentes tenras dos jovens as regras do bem falar e do belo escrever italiano” (Bizzari, 1896, p. 3, tradução própria)¹⁰. Dividida

⁹ Do original: “il metodo è tutto moderno, e se non m’inganno, aiuterà molto le piccole intelligenze a darsi ragione delle regole teoriche della grammatica” (Bizzari, 1896, p. 3).

¹⁰ Do original: “imprimire nelle tenere menti dei giovenetti le regole del bem parlare e del bello scrivere italiano” (Bizzari, 1896, p. 3).

em 15 capítulos, a gramática apresenta inicialmente o alfabeto e a composição das sílabas, os sons e as pronúncias. Importante observar que o alfabeto italiano marca a ausência da letra J em sua composição, o que o difere no processo de apropriação fonética e escrita da língua portuguesa. A estrutura alfabética posta apresenta as vogais, as consoantes, o emprego adequado de letras maiúsculas e minúsculas, além de explicar a formação de palavras a partir de sílabas e a classificação delas no emprego de frases e na composição textual.

O conteúdo inicial se vale de exercícios fonéticos, utilizados para exemplificar a pronúncia correta de sons, especialmente em casos específicos, como de algumas vogais que possuem mais de um som ou de consoantes que possuem particularidades na pronúncia. Esse modelo de atividade tem como objetivo a memorização por meio da repetição constante. Após, apresenta a parte de etimologia, gramática com artigos, pronomes, adjetivos, substantivos, verbos; na sequência, análise gramatical, preposições, advérbios e, por fim, a sintaxe. Os exemplos e os exercícios utilizados referem cidades, rios, flora, fauna e lugares da Itália, menciona práticas do catolicismo, diversas regras morais, bem como relaciona o sentimento pátrio com a aprendizagem da língua de Dante.

Em alguns momentos, a gramática utiliza, como exemplos nos exercícios, frases que remetem comparações entre Brasil e Itália, buscando aproximar o contexto dos dois países, no anseio de incluir as realidades experimentadas pelos imigrantes, como em *“la pesca è un frutto comune all’Italia e al Brasile”* (“a pesca é um fruto comum entre a Itália e o Brasil”). A gramática traz, além dos exercícios propostos para fixação dos conteúdos, observações acerca dos assuntos pautados, bem como algumas exceções que fogem às regras gramaticais postas e notas para chamar a atenção do estudante para características específicas da abordagem e da utilização gramatical correta. A gramática se encerra com o índice e com algumas páginas de errata, em que são apresentadas as correções que supostamente foram encontradas no processo de revisão da escrita do livro. No que tange aos conhecimentos trabalhados nas escolas italianas, em 1895, o cônsul Legrenzi afirmava

nas escolas subsidiadas o ensino é realizado exclusivamente em língua italiana nas seguintes matérias: ler e escrever; gramática italiana; primeiras operações aritméticas; história, especialmente italiana; geografia italiana; geografia americana (Legrenzi, 1895, p. 86 *apud* Herédia; Romanato, 2016, p. 199-200, tradução própria).¹¹

O uso da gramática de Bizzarri correspondia ao que se propunham as orientações legais do governo italiano e ao mencionado por Legrenzi.

Outra obra localizada no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami é o pequeno silabário produzido pelo professor Gian Pietro Malan, que atuou em Pelotas por um curto espaço de tempo e publicou o livro. Em 33 breves lições, com 49 páginas, o pequeno e raro silabário foi impresso por uma das editoras e livrarias mais importantes do Rio Grande do Sul ao fim do século XIX, a Livraria Americana, de Carlos Pinto e C. Succs. Conforme estudos de Castro e Barausse (2020), em Pelotas existiam, no ano de 1885, duas associações de socorro mútuo, a Unione e Filantropia e a Circolo Garibaldi, que se uniram para fundar a Società Italiane Riunite. Conforme os autores, “Foi nesta ocasião que o projeto de criação de uma escola italiana, para os filhos de imigrantes italianos, foi retomado” e, ainda, que a escola da comunidade italiana “foi inaugurada, no edifício da sociedade italiana reunida Unione e Filantrophia e Circolo Garibaldi, a escola gratuita para ensino dos filhos dos súditos italianos residentes em Pelotas”. Informam também que a escola foi visitada por Ernesto Martuscelli e foi concedido a ela um subsídio anual de 500 liras (Castro; Barausse, 2020, p. 12).

Gian Pietro Malan era professor e vinculado à Liga Nacional Protetora dos Emigrantes de Genova. Em 1884, ele viajou a bordo do vapor Orione da Società Florio-Rubattino para Montevidéu, seguindo para o Brasil posteriormente. O comandante, segundo o relato que foi publicado no ano seguinte, em 1885, era o Capitão V. E. Lavarello. Após 21 dias de navegação e quatro dias de quarentena, Malan conheceu um pouco do Uruguai e seguiu em direção ao Brasil, retratando seu relato de viagem em livro. Neste, descreve o Rio Grande do Sul e São Paulo, em especial. Apresenta dados de como os núcleos coloniais – como Caxias, Dona Isabel e Conde D’Eu – desenvolviam-se, lugares por ele chamados de “colônias agrícolas”. As comunidades de imigrantes são descritas e apresentadas e o trabalho dos imigrantes no Brasil é

¹¹ Do original: “nelle scuole sussidiate l’insegnamento è impartito esclusivamente in lingua italiana sulle seguenti materie: leggere e scrivere; grammatica italiana; prime operazioni d’aritmetica; storia, specialmente italiana; geografia italiana; geografia americana” (Legrenzi, 1895, p. 86 *apud* Herédia; Romanato, 2016, p. 199-200).

destacado como importante. Ao fim da obra, as páginas são dedicadas aos estatutos da Liga Nacional Protetora dos Emigrantes de Genova, da qual não foi possível localizar maiores informações.

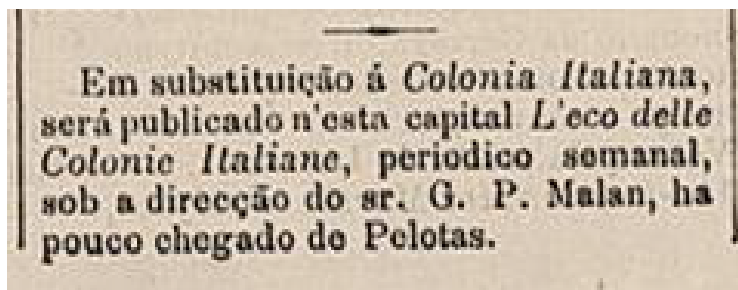
Malan Brasil em 1885, provavelmente depois de publicar o livro, produziu panfleto para seus compatriotas, exaltando o Brasil e incentivando a emigração. Tal panfleto foi elogiado pelas autoridades brasileiras, que se serviram deste para distribuir na Itália, orientando e estimulando a emigração pela pena de um concidadão. Não foi possível localizar maiores detalhes das negociações, mas, em 1886, G. B. Malan foi nomeado agente consular em Pelotas, onde passou a atuar também como professor.

Pelo que foi localizado,¹² Malan era casado com Magdalena Malan, e ambos eram naturais do vale de Angrogna, no Piemonte. O primogênito, Alfredo Malan, nasceu em Gênova em 1873. A família era valdense¹³. Em Pelotas, como professor, Malan escreveu a obra analisada. Também, conforme noticiado pelo jornal *A Federação*, na capa de 5 de fevereiro de 1886, sob a direção de G. P. Malan, iniciaria a publicação do jornal *L'Eco delle Colonie Italiane* (*A Federação*, 1886), conforme figura a seguir.

¹² Os dados informados foram consultados em: <https://ensaiosnotas.com/2017/02/17/valdenses-no-brasil/>. Acesso em: 7 jan. 2025.

¹³ Como bem explicita o estudo de Dalla Chiesa (2024, p. 17) “O movimento valdense surgiu em meados do século XII, no Sudoeste da França, em torno da cidade de Lyon. Seu nome deriva da pessoa em torno do qual esse movimento se catalisou, o comerciante Pedro Valdo. Os valdenses se inseriram na tradição dos movimentos populares da Baixa Idade Média que preconizavam um retorno ao que consideravam a pureza e os valores do cristianismo primitivo. Mesmo sendo duramente combatidos, pois considerados heréticos, se espalharam pela Itália e pelo Sul da França, e aderiram, no século XVI, às teses da Reforma de inspiração calvinista. Envolvidos nas lutas religiosas que engolfaram boa parte da Europa, o “povo-igreja”, na expressão de Giorgio Tourn, acabou, essencialmente, confinado a alguns vales, entre a França e a Itália, ao longo dos séculos XVII e XVIII, até lhes ser outorgada a igualdade de direitos civis e a liberdade de ir e vir, durante o processo de Unificação Italiana. A Igreja Valdense era a denominação protestante que tinha maior atuação entre as populações nativas da península à época do grande fluxo migratório, para o Rio Grande do Sul, no último quarto do século XIX”.

Figura 5 – Recorte do jornal *A Federação*, de 05/02/1886



Fonte: *A Federação*, 5 fev. 1886 [capa].

Malan se envolveu em tensões e disputas, confrontando-se com o cônsul Pascoale Corte e com algumas lideranças da comunidade italiana local. Conforme Castro (2024, p. 173), as escolas italianas, em Pelotas, marcaram presença na área urbana e rural:

Mas, por meio das fontes encontradas e selecionadas, percebe-se uma movimentação maior nas escolas italianas do espaço urbano, as quais estavam ligadas às sociedades de Mútuo Socorro locais.

No caso específico da área urbana de Pelotas, relata ainda que

A primeira escola italiana em Pelotas foi fundada em 1872, pela Sociedade Italiana *Unione e Filantropia*, ainda antes do grande fluxo migratório para o RS. A Sociedade italiana criou, naquele ano, uma escola sem qualquer forma de apoio econômico das autoridades consulares italianas. Era dirigida pelo professor Ettore Gori Mazzoleni e funcionou até 1880, ano do falecimento do professor (Castro, 2024, p. 176).

Entre 1880 e 1885, a escola esteve fechada e, em 1885, teria sido retomada, conforme o estudo de Castro:

No ano de 1885, as duas associações existentes: a *Unione e Filantropia* e a *Circolo Garibaldi* uniram-se para fundar a *Società Italiane Riunite* e, nessa ocasião, foi retomado o projeto de criação de uma escola para os filhos de imigrantes italianos: “em 1885, outra sociedade (*Circolo Garibaldi*) se uniu a *Unione e Filantropia* e a escola, com contentamento geral, foi restabelecida para educar os filhos de nossos compatriotas italianos sócios e não sócios” (Castro, 2024, p. 177, grifos do autor).

Castro não detalha a atuação docente de Malan entre o breve período de 1885 e 1886 em Pelotas. Mas foi nesse intervalo de tempo, quando esteve à frente da escola, que Malan produziu e publicou o silabário. Cabe mencionar que ele foi nomeado Cavaleiro da Ordem da Rosa, conforme noticiado na capa do jornal *A Evolução*, órgão conservador, em 16 de março de 1886. As tensões vividas em Pelotas entre o agente

consular/professor Malan, o cônsul Corte e outras pessoas da comunidade italiana local acabaram por motivar a exoneração de Malan. A capa do periódico *A Federação*, de 23 de outubro, comunicava a dispensa do cargo de agente consular de Pelotas do professor Malan (*A Federação*, 1886). Conforme identificado, Malan embarcou no paquete Victória em 1886, indo para o Rio de Janeiro, onde passou a residir com a família.

Na capital, Rio de Janeiro, Malan assumiu a função de diretor-proprietário em uma revista mensal que tratava de notícias sobre o Brasil, de um modo geral, e mais detidamente de questões de desenvolvimento econômico, a *Il Brasile – Rivista Mensile: Agricola, Commerciale, Industriale e Finanziaria* (RJ). A revista, dirigida por Malan, em seu primeiro número, contava com 80 páginas, o que variou nos números sucessivos. Em 1889, a última notícia localizada é de que o professor foi acometido pela febre amarela, conseguindo recuperar-se logo depois (*La Voce Del Popolo*, 1889, p. 3). Se Malan permaneceu no Brasil ou se retornou para a Itália, não foi possível precisar, mas seu filho Alfredo seguiu carreira militar em terras brasileiras e seus descendentes permanecem no Brasil.

Malan negociou a publicação de seu livro escolar com uma editora que publicava obras didáticas e tinha um alcance para além de Pelotas. A Livraria Americana de Carlos Pinto e C. Succs foi uma das mais importantes do Rio Grande do Sul. Conforme o Dicionário de História de Pelotas:

No ramo específico da indústria editorial, duas empresas dominaram o mercado pelotense – e, praticamente, o mercado rio-grandense – durante o último quartel do século XIX: a Livraria Americana e a Livraria Universal. A primeira, de propriedade de Carlos Pinto & Cia., foi fundada no ano de 1875, estabelecendo filiais em Porto Alegre (1879) e Rio Grande (1885). A segunda era de propriedade de Echenique & Cia. e foi fundada em 1887, expandindo igualmente os seus negócios até Rio Grande e Porto Alegre. [...] Dentre os livros que publicaram, predominam as obras de ficção, de autores universais, nacionais e regionais; mas não deixa de ser surpreendente o acervo dos seus livros didáticos (Magalhães, 2017, p. 185-186).

Hallewell (2012, p. 433) refere que no Brasil, e em especial no Rio Grande do Sul, no fim do século XIX e nos primeiros anos do XX, os “editores rio-grandenses, protegidos por uma constituição positivista, imprimiam toda sorte de livros sem autorização dos editores legítimos e sem pagar direitos autorais”. A “pirataria”, ou seja, a ausência de

pagamento de direitos autorais e de autorização das editoras foi prática disseminada. Com a finalidade de popularizar e ampliar o leque de obras disponíveis para o público, foi recorrente a prática de publicar sem prévias autorizações de autores e editores. Para Hallewell (2012, p. 433), “o principal culpado era a editora gaúcha mais importante da época, a Livraria Americana, de Carlos Pinto, estabelecida, desde a década de 1880, em Pelotas, no extremo sul do estado”. O autor menciona a série *Biblioteca Econômica*, que comercializava, a preços baixos, livros em formato de bolso com inúmeras traduções.

Arriada e Valle (2015, p. 164), em estudo sobre os cartões postais, destacam a importância da Livraria Americana como

tendo sido uma das mais fortes casas editoriais do Rio Grande do Sul na produção de cartões postais (além de livros). Estabeleceu-se na cidade de Pelotas em 1871 e, num primeiro momento, funcionou na Rua Andrades Neves, 603. Posteriormente, transferiu sua loja para a Rua 15 de Novembro e abriu filiais em Porto Alegre (1879) e Rio Grande (1885), onde seu estabelecimento comercial funcionava na Rua Marechal Floriano.

Torresini (2010, p. 245) amplia a análise ao mencionar que

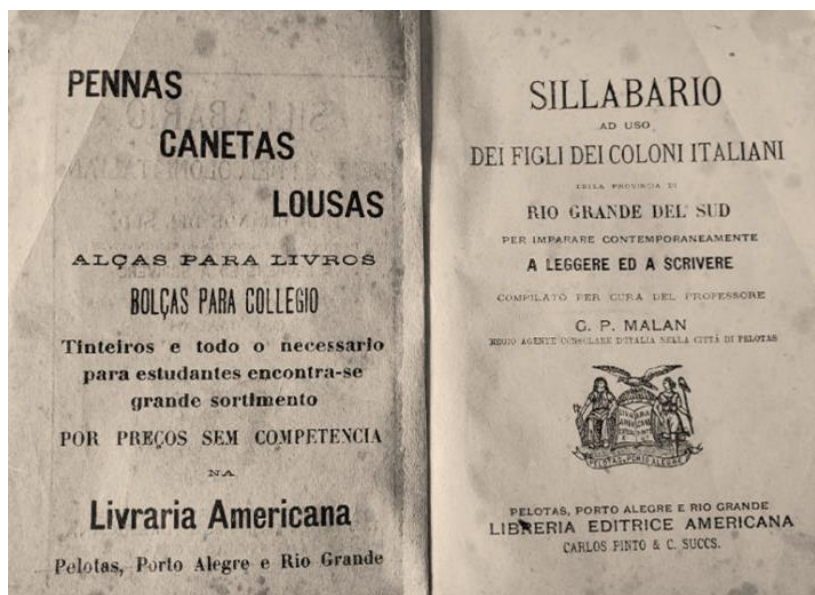
A Livraria Americana oferecia um estoque completo de livros de todas as categorias. Além dos anúncios extensos e variados em diversos jornais, publicou o *Catálogo de livros da Livraria Americana*, remetendo-o gratuitamente aos solicitantes. Em poucos anos, ampliou seus negócios, abrindo uma filial na cidade de Rio Grande. De 1889 a 1917 publicou o *Almanaque literário e estatístico do Rio Grande do Sul*, dirigido por Alfredo Ferreira Rodrigues.

A produção de catálogo próprio e os anúncios nos jornais, de modo recorrente, posicionaram a Livraria Americana, projetando-a com a distribuição de livros por diferentes municípios do RS. Além disso, a iniciativa de produzir livros com custos mais baixos e populares também foi relevante, com “um papel destacado na difusão da prática da leitura e na formação de estoques de livros para as escolas e os cursos superiores no final do século XIX e início do XX” (Torresini, 2010, p. 246). A livraria comercializava também livros e revistas importados, como anunciado em jornais da época. A tipografia da Livraria Americana prestava serviços imprimindo diversos jornais, além de publicar os relatórios dos presidentes de província e de intendentes de diversos municípios gaúchos. Fornecia materiais de escritório e papelaria para o setor público e privado. Portanto, sua presença e atuação foram importantes, destacando-se que expedia pelo correio aos interessados, ampliando sua rede de comércio e distribuição de

produtos. Carlos Thomaz Pinto viajava para a Europa em busca de novidades, como noticiado pelo jornal *A Federação*, “Chegou ontem à capital, de volta de sua viagem à Europa, o Sr. Carlos Thomaz Pinto um dos proprietários da Livraria Americana” (*A Federação*, 1886, p. 2).

Na própria obra de Malan, na segunda capa, constam informações sobre a Livraria Americana, indicando a venda de penas, canetas, lousas, alças para livros, bem como “bolsas” para colégio, tinteiros e demais sortimentos necessários para os escolares. A Livraria Americana, como mencionado, destacava-se ainda por suas filiais em Porto Alegre e Rio Grande. Na contracapa e na penúltima página da obra, também constam informações de venda de outros livros escolares e divulga-se o comércio de instrumentos musicais.

Figura 6 – Segunda capa, com destaque para a Livraria Americana



Fonte: Malan ([1885 ou 1886], segunda capa e p. 3).

Com uma livraria em expansão, traduções de romances, edição de livros escolares e amplo sortimento de materiais escolares, papelaria e timbrados, em geral, garantiram a presença marcante da livraria em Porto Alegre, Pelotas e Rio Grande. Em 1910, a Livraria Americana foi vendida para a Livraria Universal (em Pelotas e Rio Grande) dos irmãos Echenique e, em Porto Alegre, foi mantida a marca, que, no

entanto, passou a pertencer a João Oswaldo Rentzsch e Raphael Vieira da Cunha¹⁴.

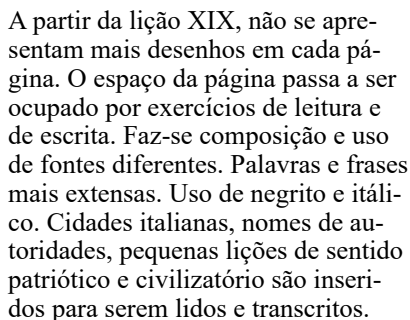
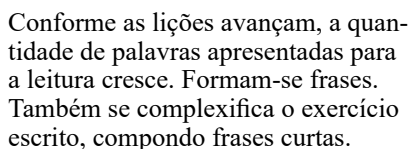
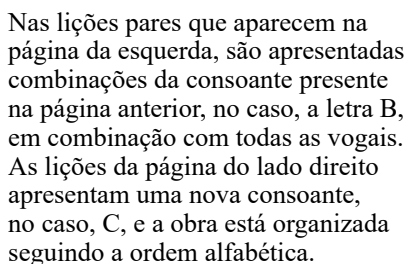
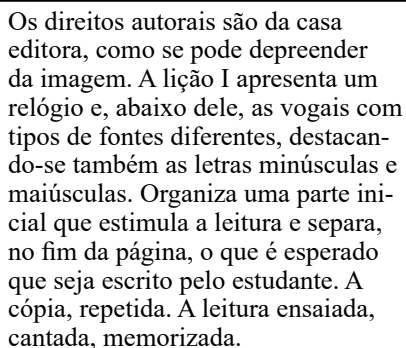
O silabário do professor e agente consular Gian Pietro Malan foi impresso em papel jornal e em formato pequeno. Tinha intuito de ser um suporte inicial para a aprendizagem da leitura e da escrita. Considerado como artefato cultural, é “um produto fabricado, difundido e consumido”¹⁵ (Chopin, 2000, p. 110, tradução própria). Com uma estrutura relativamente simples de 49 páginas e 33 lições, o autor, com apoio do trabalho tipográfico, parte da apresentação das letras organiza a página entre o que se espera que seja lido e o que deve ser copiado. Frases e pequenos textos compõem o fim do livro. Para visualização e análise, apresento o quadro a seguir:

Quadro 4 – Composição e análise do silabário de Malan

Página da obra	Análise
	Início chamando a atenção para a capa. O título indica a quem se destina o livro e seu uso; o autor e a função que exercia, bem como a editora e sua localização. Uma obra popular, com baixo custo e poucas páginas. Não foi possível identificar a tiragem e o ano exato de sua publicação, mas os indícios apontam para 1885/1886.

¹⁴ Em outra referência, localizei informações complementares: “Em 1871, José Pereira de Souza Pinto e seu cunhado Carlos Thomaz Pinto, fundaram uma ‘pequena casa de livros e papéis’ (Rodrigues, 1905, p. 6), batizando com o nome de Livraria Americana. Foi fundada naquele ano, portanto, como livraria, para logo depois, estabelecer-se como editora. [...] A Livraria Americana, cuja razão social era Carlos Pinto e Cia., encerrou suas atividades comerciais em 1916, quando foi adquirida pela Livraria Universal Echenique. Contudo, no início de suas atividades funcionou em uma das ruas centrais de Pelotas, a Andrade Neves (quase esquina da Floriano Peixoto, área central da cidade [Pelotas], em um portentoso sobrado, posteriormente, o proprietário adquiriu um prédio na também central rua XV de novembro, nº 195, um grandioso edifício com colunas encarnadas e com belas e artísticas estátuas no topo do prédio, quase em frente a outro importante e movimentado estabelecimento da cidade, o Hotel Aliança. [...] A Livraria Americana dedicava-se as mais diversas atividades, transcendendo em muito a especificidade de uma casa editorial. Contava com maquinários que podiam executar distintas artes de impressão, editando, desse modo, cadernos, livros, folhetos, cartões postais etc.” (Arriada; Nogueira, 2018, p. 61-63).

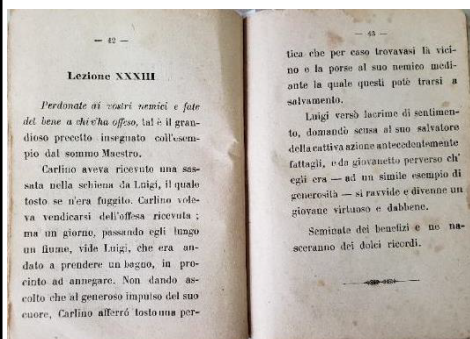
¹⁵ No original: “un producto fabricado, difundido y consumido” (Chopin, 2000, p. 110).





A lição XXVIII apresenta os numerais e a quantidade de cada número. Dois tipos de fontes para representá-los.

A lição XXIX apresenta um texto. Neste, pode-se observar a questão da exaltação da Itália como pátria de todos os italianos, inclusive daqueles que vivem distantes dela. Menciona ser a Itália reconhecida como o jardim da Europa, por suas belezas naturais e artísticas. Exalta os reis e conclui, afirmando a importância de aprender a língua italiana, “a mais doce e harmoniosa língua que se conhece” (p. 34).



A última lição, a XXXIII, não separa o que deve ser lido e o que deve ser escrito. É um texto. Nele, destacam-se, como nas demais lições finais, sentidos de patriotismo e civilidade com orientações morais e de higiene, por meio da mobilização de personagens infantis e situações cotidianas, como é o caso de Carlino e Luigi. “Perdoar os inimigos e fazer o bem a quem nos ofendeu”, é assim que o texto inicia. Luigi teria sido maldoso com Carlino atirando-lhe uma pedra e acertando-o nas costas. Passado algum tempo, Carlino viu Luigi num rio, tomando um banho, mas em perigo, quase se afogando. Ele foi salvo por Carlino. Luigi reconheceu que havia sido malvado e pediu perdão a Carlino, que é mencionado como salvador e exemplo de generosidade. Esse e outros textos – e mesmo frases – da pequena obra são lições moralizantes e civilizatórias que acompanham o ler e o escrever do silabário.

Fonte: organização da autora a partir de Malan, [1885 ou 1886].

Pelo exposto, coadunando com a afirmação de Frade (2010, p. 276), no silabário do Prof. Malan,

Aprendem-se os nomes das letras do alfabeto, reconhece-se cada letra fora da ordem, soletra-se seu nome, decoram-se alguns quadros de sílabas e depois se tenta redescobri-las em palavras ou textos. Nas palavras e nos textos, há uma separação por hífens ou espaços que vão guiando a oralidade. Podemos supor que uma pessoa que tenha aprendido por esse procedimento na escola pode transmitir essa “tecnologia de uso” para outros, em espaços escolares e não escolares. Repetir sempre os mesmos procedimentos pode dar uma ideia de estabilidade e simplicidade, incentivando leitores a utilizar, de forma mais autônoma, esse tipo de impresso. Talvez seja por isso que esse material se prolonga para além do tempo e do espaço da escola.

O silabário, como parte da cultura material escolar, permite, de certo modo, entrever as escolas italianas e seu funcionamento em terras gaúchas. De um modo sintético, apresentada a obra, considero relevante pontuar que – para além do uso que o próprio autor fez, em sala de aula, da obra que produziu – outros professores de escolas italianas, no Rio Grande do Sul, utilizaram o livro. Para a análise, mesmo que parcial e possível devido aos documentos disponíveis, penso o consumo e a circulação do livro a partir dos relatos de professores. Localizei e apresento, no quadro a seguir, três indícios do consumo do silabário do professor Malan em registros de professores enviados ao cônsul sediado em Porto Alegre, Mario Marefoschi, em 1890.

Quadro 5 – Indícios de consumo do silabário do prof. Malan, 1890

Nome do professor, da escola e data	Trecho do documento	Tradução livre da autora
Abdon Santini Escola Mista da Sociedade de Mútuo Socorro Stella de Itália (Garibaldi) 06/07/1890	“Nella classe 1 ^a s’insegnò e si fece conoscere e leggere tutte le 21 lettere del nostro Alfabeto Italiano sia per la stampa che per la scrittura secondo il metodo Sillabico ed il Sillabario del Professore G.P. Malan.”	“Na primeira classe, ensinou-se e fez-se conhecer e ler todas as 21 letras do nosso alfabeto italiano, seja pela impressão ou pela escrita, conforme o método silábico do silabário do professor G. P. Malan.”

Agostino Brun¹⁶ Escola Social da Zemith (Bento Gonçalves) 26/12/1890	“E coi libri scolastici? Ecco il tema importantissimo da sciogliere. Senza buoni libri certo è non avremo mai buone scuole. I libri del Malan che siamo costretti di adoperare sono incompatibili, e poi non abbiamo che il Sillabario e 1º Libro di lettura; orridi che sono e sempre quelli, i fanciulli ed anche i genitori finiscono con annoiarsi e perdere l’amore alla scuola.”	“E com os livros escolares? Aqui está uma questão muito importante a ser resolvida. Sem bons livros, nunca teremos boas escolas. Os livros do Malan, que somos obrigados a usar, são incompatíveis e, então, temos apenas o silabário e o primeiro livro de leitura; horríveis como são e, sempre assim, as crianças e os pais acabam ficando entediados e perdendo o amor pela escola.”
Angelo Trevisan Escola Elementar Italiana Mista (linha Garibaldi, Garibaldi) 24/12/1890	“Lettura Alla 1ª classe, si fece conoscere e leggere le 22 lettere dal nostro alfabeto, secondo il Sillabario del professore G.P. Malan. Ed alla seconda classe si fece leggere e spiegare, il secondo Libro del prof. Pietro Darzzi, spiegando e insegnando le tre regole principali per legger bene.”	“Leitura Para a turma de 1ª classe, foram apresentadas e lidas as 22 letras do nosso alfabeto, de acordo com o silabário do professor G. P. Malan. E a turma da 2ª classe foi levada a ler e a explicar o segundo livro do professor Pietro Darzzi, explicando e ensinando as três principais regras para uma boa leitura.”

Fonte: Relatório [...]. In: ASMAE, AS 1889-1910, Pos III B, b. 339, f. Scuole al Brasile fino al 1898 G 183 PG, sf. Parte Antica – Donna Isabella.

Os três professores mencionados no quadro anterior atuavam em escolas italianas na Serra Gaúcha e eram subsidiados pelo governo italiano. Em 1890, na sede de Conde d’Eu (Garibaldi), o professor Abdon Santini era responsável pela escola elementar mista da Sociedade de Mútuo Socorro Stella de Italia, que recebia meninos e meninas. Agostino Brun atuava em escola em área rural e, em seu relato, questiona a qualidade das obras, afirmando que eram desanimadoras tanto para os estudantes como para os pais. Além disso, menciona a falta de materiais, como livros, para uma boa aula. Naquele ano de 1890, o professor patentado Agostino Brun, que tinha uma turma de 28 estudantes com idades de 7 a 13 anos, registrou para o cônsul

¹⁶ Conforme estudo de Luchese (2015), o professor Agostino Brun chegou em 1882, com 38 anos. Católico, tinha diploma de professor primário obtido na Itália. Foi casado com Marina, que imigrou aos 31 anos. Trouxeram os filhos Roza, de 11 anos, Vittoria, de 7 anos, filhas do primeiro casamento, e Giuditte, de 1 ano. Nascidos no Brasil: Romano, Dorina, Ema, Mario e Adolfo. Primeiro, Brun se estabeleceu no lote 109 da Linha Jansen, mudou-se posteriormente para Santa Bárbara, onde exerceu, até falecer em 1913, a docência como professor particular (nos primeiros oito anos) e, após, como professor público estadual.

um protesto pela falta de livros e, sobretudo, pela necessidade de se ter obras com qualidade. O professor Angelo Trevisan, de sua parte, apenas relatou que mobilizara o silabário com a 1ª classe para a leitura.

Outros professores podem ter feito uso do pequeno silabário do prof. Malan em anos anteriores ou posteriores. Não foi possível precisar e apresentar outros rastros. Mas, dos que se localizou, há críticas e reconhecimento de limites, pois o silabário atendia apenas aqueles estudantes no processo inicial de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar, penso que conjugar as prescrições emanadas pelo Ministério das Relações Exteriores da Itália para as escolas italianas em outros países, as orientações dos cônsules, as condições dos professores e suas escolas, bem como as possibilidades materiais concretas em cada comunidade para a promoção da escolarização, dentre outras variáveis, é o que permite compreender com maior profundidade a existência e as condições de produção e circulação de certos livros.

O professor e agente consular Gian Pietro Malan emigrou da Itália para o Brasil em 1885. Vivenciou experiência como escritor de um livro escolar, o silabário aqui analisado, assim como de um relato de viagem para as terras brasileiras. Atuou na edição de periódico, e seu pequeno silabário significou uma das iniciativas encontradas por professores de escolas italianas no Brasil que produziram materiais para subsidiar suas aulas, além de outros educadores. A obra foi impressa na Livraria Americana, que tinha tipografia própria e foi uma das mais importantes do Rio Grande do Sul no período, com circulação abrangente e sedes em Pelotas, Porto Alegre e Rio Grande. Remetia produtos por correio e investia em amplo sortimento de livros próprios e importados, além de materiais escolares, de escritório e tipográficos. Foi vendida em 1910.

O silabário de 49 páginas está organizado em semelhança a outros que circulavam da Itália para o Brasil no período. Com tamanho de bolso, em papel jornal, com baixo custo e, portanto, mais acessível, ele circulou e foi utilizado por professores de escolas italianas na Serra Gaúcha. Além de instruir a leitura e a escrita, suas páginas estampavam provérbios e estimulavam os estudantes – por meio de historietas e personagens como Carlino, Luigi, Pierino e Emilio – a respeitar

os pais e a pátria italiana, ou seja, com lições moralizantes e fins civilizatórios. Como bem cultural, o silabário é também mercadoria, com técnicas de fabricação e impressão, rede de distribuição e, como foi impresso em italiano e escrito por professor imigrante, é resultado de troca cultural transnacional. Faltam-nos detalhes de seus usos e processos de consumo e das astúcias postas em jogo nas relações entre professores e estudantes no interior das salas de aula, mas o exercício de análise resulta em mais um pequeno rastro que se concretiza para compreendermos as histórias da educação que habitaram as salas de aula pretéritas.

Desse modo, percebo a relevância de aprofundar o estudo, buscando localizar mais informações relativas ao autor da *Grammatica* e os circuitos de sua circulação – quais os possíveis indícios da circulação da gramática no Rio Grande do Sul e suas apropriações? – ou considerar se houve um circuito de consumo maior para além da fronteira da província gaúcha. Perscrutar os usos desse livro, bem como os processos de apropriação, pensando, como afirma Chartier, que eles “dependem da combinação dos efeitos de significados buscados pelos textos, usos, sentidos impostos pelas formas de sua publicação e competências e expectativas que governam a relação de cada comunidade interpretativa com a cultura escrita” (Chartier, 2014, p. 47) e que a “apropriação sempre criativa, a produção de uma diferença, a proposição de um significado que pode ser inesperado” (Chartier, 2014, p. 46).

Por fim, a partir da experiência singular na construção de sentidos para a alfabetização em italiano de filhos e crianças imigrantes que moravam no Brasil, considero os livros como artefatos de diálogo entre a cultura italiana e o contexto vivido nas terras brasileiras. Assim, reitero a importância da análise dessas obras, como expressões do patrimônio cultural e como objetos da cultura material da escola italiana com o marcador e o diferencial de terem sido produzidas no Brasil. Finalizo concordando com Anne-Marie Chartier (2018) ao afirmar que os livros escolares – caso da gramática e do silabário – foram considerados banais e que pouca atenção foi dada para as suas complexidades, mas, como historiadores da educação, hoje entendemos a riqueza histórica de tais objetos e os múltiplos sentidos que guardam.

REFERÊNCIAS

- ANCARANI, Umberto. La colonia italiana di Caxias in Rio Grande del Sul, Brasile. Bollettino dell'Emigrazione. Ministero degli Affari Esteri, Commissariato dell' Emigrazione, 1905. In: HERÉDIA, Vânia B. M.; ROMANATO, Gianpaolo. (Org.). *Fontes diplomáticas: documentos da imigração italiana*. Tomo IV. Caxias do Sul, RS: Educs, 2016.
- ARCHIVIO Scuole, 1889-1910, Archivio Storico del Ministero degli Affari Esteri (ASMAE), busta b344.
- ARRIADA, Eduardo; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. A publicação da série graduada Lições no Lar de Hilário Ribeiro pela Livraria Americana de Pelotas: contribuições para a História da Produção Editorial no Rio Grande do Sul. In: PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. (Org.). *Produção e circulação de livros didáticos no Rio Grande do Sul nos séculos XIX e XX*. Curitiba, PR: Appris, 2018. p. 51-80.
- ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar A. C. Editoras e tipografias no Rio Grande do Sul: publicação e circulação de livros didáticos. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2011. *Anais [...]*. [S. l.]: 2011.
- ARRIADA, Eduardo; VALLE, Hardalla Santos do. Fragmentos da modernidade em Rio Grande: a contribuição dos cartões postais (1902-1930). *Histórias e Perspectivas*, Uberlândia, MG, n. 52, p. 159-177, jan./jul. 2015.
- BARAUSSE, Alberto; LUCHESE, Terciane Ângela. Nationalisms and schooling: between italianity and brazility, disputes in the education of italian-gaúcho people (RS, Brazil, 1930-1945). *History of Education & Children's Literature*, [online], v. 12, n. 2, p. 443-475, 2017.
- BIZZARI, G. *Grammatica Italiana*. Porto Alegre, RS: João Mayer Júnior e Cia., 1896.
- CASTRO, Renata Brião de. “Una società senza scuola è come un corpo senz’anima”: as escolas italianas em Pelotas/RS durante os anos de 1872 a 1938, constituição e trajetória. Caxias do Sul, RS: Educs, 2024.
- CASTRO, Renata Brião de; BARAUSSE, Alberto. “Una società senza scuola é un corpo senz’anima”: as Escolas Italianas de Pelotas/RS mantidas pelas Sociedades de Mútuo Socorro no século XIX. *História da Educação*, [online], v. 24, p. e92488, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/92488>. Acesso em: 12 jan. 2026.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes do Fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 1 v.
- CHARTIER, Anne-Marie. Prefácio. In: PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. (Org.). *Produção e circulação de livros didáticos no Rio Grande do Sul nos séculos XIX e XX*. Curitiba, PR: Appris, 2018. p. 5-10.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia – a História entre certezas e inquietude*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2002.
- CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo, SP: Unesp, 2014.

CHARTIER, Roger. *Editar e traduzir: mobilidade e materialidade dos textos* (séculos XVI – XVIII). São Paulo, SP: Unesp, 2022.

CHARTIER, Roger. *Inscriver e apagar. Cultura escrita e literatura*. São Paulo, SP: Unesp, 2007.

CHOPIN, Alain. Los Manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, Universidade de Salamanca, Salamanca, ES, n. 19, p. 13-36, jun. 2000. Disponível em: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/10790>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CIAPELI, E. Los tato di Rio Grande del Sud (Brasile). Bolletino Dell' Emigrazione. Ministero degli Affari Esteri. Commissariato dell' Emigrazione. In: HERÉDIA, V. B. M.; ROMANATO, G. *Fontes diplomáticas: documentos da imigração italiana*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2016.

DALLA CHIESA, Vicente Martins. *Imigrantes italianos valdenses e os inícios do metodismo no Rio Grande do Sul (1887-1900)*. 2024. 203 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2024.

FANFULLA. *Il Brasile e gli italiani*. Firenze, IT: R. Bemporad & Figlio, 1906.

FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. São Paulo, SP: Edusp, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, RJ, v. 15, n. 44, p. 264-281, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200005>. Acesso em: 12 jan. 2026.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil. Sua história*. São Paulo, SP: Edusp, 2012.

HERÉDIA, Vânia B. M.; ROMANATO, Giampaolo. (Org.). *Fontes diplomáticas: documentos da imigração italiana*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2016. v. 4.

IL BRASILE, RIVISTA MENSILE: Agricola, Commerciale, Industriale e Finanziaria. Dirigida por G. P. Malan. Rio de Janeiro, RJ: Laemmert, 1887-1889.

JORNAL A FEDERAÇÃO. Órgão do Partido Republicano. Diretor da redação: Júlio de Castilhos. Porto Alegre, RS, ano 3, n. 240, 20 out. 1886.

JORNAL A EVOLUÇÃO. Órgão conservador. Rio de Janeiro, RJ, capa, ano 2, n. 60, 16 mar. 1886.

JORNAL A FEDERAÇÃO. Órgão do Partido Republicano. Porto Alegre, RS, capa, ano 3, n. 245, 23 out. 1886.

JORNAL A FEDERAÇÃO. Órgão do Partido Republicano. Porto Alegre, RS, capa, ano 3, n. 29, 5 fev. 1886.

JORNAL A FEDERAÇÃO. Órgão do Partido Republicano. Porto Alegre, RS, ano 3, n. 181, p. 2, 10 ago. 1886.

JORNAL LA VOCE DEL POPOLO. Rio de Janeiro, RJ, edição 435, p. 3, ano 9, 1889.

LEGRENZI, A. L'immigrazione nello stato del Rio Grande del Sul (Brasile). Bollettino del Ministero degli Affari Esteri, MAE, 1895. In: HERÉDIA, Vânia

B. M.; ROMANATO, Gianpaolo. (Org.). *Fontes diplomáticas: documentos da imigração italiana*. Tomo III. Caxias do Sul, RS: Educs, 2016.

LORENZONI, Julio. *Memórias de um emigrante italiano*. Pelotas, RS: Ponto de Vista, 2011.

LUCHESE, Terciane Ângela. “Amiamo molto l’Italia, quantunque lontani”: um silabário italiano impresso em Pelotas/RS, a contribuição do professor Malan. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, MG, v. 24, p. 1-19, 2025.

LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2015.

LUCHESE, Terciane Ângela; BARAUSSE, Alberto; SANI, Roberto; ASCENZI, Anna (Orgs.). *Migrações e História da Educação: saberes, práticas e instituições, um olhar transnacional*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2021.

LUCHESE, Terciane Ângela; VENDRAMIN, Kariane; GHELERE, Priscila. Uma gramática de italiano impressa no Rio Grande do Sul: aproximações da história do livro escolar produzido para as escolas italianas (1896). *Revista Brasileira de Alfabetização*, Florianópolis, SC, v. 18, p. 1-15, 2022.

MAGALHÃES, Mario Osório. Livros. In: LONER, Beatriz Ana; GILL, Lorena Almeida; MAGALHÃES, Mario Osório. (Org.). *Dicionário de História de Pelotas*. 3. ed. Pelotas, RS: UFPel, 2017. p.185-186. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/3735/Dicion%Elrio%20de%20Hist%F3ria%20de%20Pelotas.pdf;jsessionid=98A407BD0B88896D000C1975D353AD5B?sequence=1>. Acesso em: 10 set. 2024.

MALAN, Gian Pietro. *Sillabario ad uso dei figli dei coloni italiani della provincia di Rio Grande del Sud per imparare contemporaneamente a leggere ed a scrivere*. Pelotas, RS: Livraria Americana, [1885 ou 1886].

MALAN, Gian Pietro. *Um viaggio al Brasile*. Genova, IT: Luigi Sambolino, 1885.

PARLAGRECO, C. Le Scuole Italiane. In: FANFULLA. *Il Brasile e gli italiani*. Firenze, IT: R. Bemporad & Figlio, 1906. p. 796-810.

PERROD, Enrico. Le colonie brasiliane Conte D’Eu e Donna Isabella, gennaio 1883. In: HERÉDIA, Vânia B. M.; ROMANATO, Gianpaolo. (Org.). *Fontes diplomáticas: documentos da imigração italiana*. Tomo I. Caxias do Sul, RS: Educs, 2016.

PETROCCHI, L. Le colonie italiane nel distretto di Bento Gonçalves, Rio Grande del Sud, Brasile. Bolletino dell’ Emigrazione. Ministero degli Affari Esteri. Commissariato dell’ Emigrazione, 1906. In: HERÉDIA, Vânia B. M.; ROMANATO, Gianpaolo. (Org.). *Fontes diplomáticas: documentos da imigração italiana*. Tomo IV. Caxias do Sul, RS: Educs, 2016.

RELATÓRIO das escolas italianas no Rio Grande do Sul do régio cônsul Mario Marefoschi. Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri (ASMAE), AS 1889-1910, Pos III B, b. 339, f. Scuole al Brasile fino al 1898, G 183 PG, sf. Parte Antica – Donna Isabella.

TORRESINI, Elizabeth W. Rochadel. Breve história da circulação de livros, das livrarias e editoras do Rio Grande do Sul (séculos XIX e XX). In: BRAGANÇA,

Aníbal; ABREU, Márcia. (Org.). *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo, SP: Unesp, 2010. p. 235-252.

TRENTO, A. *Do outro lado do Atlântico. Um século de imigração italiana no Brasil*. São Paulo, SP: Nobel, 1989.

2 A LUTA EM TORNO DE MANUAIS ESCOLARES ENTRE IMIGRANTES DE LÍNGUA ITALIANA NO MUNICÍPIO DE BLUMENAU (1896-1918)

Norberto Dallabrida
Gabriel Dalmolin

Inicialmente formada por imigrantes alemães, a Colônia Blumenau passou a receber também imigrantes trentinos e italianos. A criação dessa colônia, localizada no Médio Vale do Itajaí-Açu (Província de Santa Catarina) e escassamente ocupada por indígenas, ocorreu por meio do estabelecimento de um grupo de alemães luteranos chefiado por Hermann Bruno Otto Blumenau, em 1850. Quatro anos depois, começaram a ingressar os primeiros imigrantes alemães católicos, que formavam uma minoria religiosa. Em 1860, a Colônia Blumenau foi vendida para o Governo Imperial, todavia, Blumenau continuou a dirigi-la e, nessa condição, recebeu, a partir de 1875, imigrantes do Trentino e, em seguida, imigrantes de regiões do Norte da Itália. Para Finardi (1976), a introdução de imigrantes de fala italiana na região deveu-se à diminuição da imigração no Norte da Europa e à preocupação do Governo Imperial com o enquistamento étnico germânico que se estabelecia no Sul do Brasil. Esse fato mudou a coloração étnica e religiosa da Colônia Blumenau pelo fato de os imigrantes trentinos e italianos serem, em sua grande maioria, católicos e de origem rural.

É importante matizar o grupo de imigrantes que falavam dialetos italianos na Colônia Blumenau. Os trentinos eram súditos austríacos que falavam italiano dialetal e partiram do Tirol Meridional ou Trentino, uma região irredenta do Sul da Áustria, que passou a integrar a Itália somente no fim da Primeira Guerra Mundial. Contudo, segundo Vicenzi (1904, p. 52), filho de imigrantes trentinos radicados na localidade de Pomeranos e padre católico, os trentinos eram “austríacos de coração em sua totalidade”, ou seja, tinham cultura italiana com traços

germânicos, incluindo, claro, o catolicismo. Silva (1959), que conheceu o imigrante trentino Valentino Fruet, afirma que o dialeto falado por ele era “uma mistura de trentino, em que os ‘us’ eram pronunciados como em francês, ou como o ‘u’ tremado, alemão”. De outra parte, os italianos, oriundos das regiões do Vêneto e da Lombardia e, em menor escala, do Piemonte e da Emília-Romanha (Grosselli, 1987), manifestavam o sentimento de italianidade, cristalizada em alguns nas guerras da unificação italiana, especialmente contra a Áustria, mas geralmente também eram católicos. A imigração de pessoas de fala italiana para a Colônia Blumenau ocorreu, sobretudo, entre 1875 e 1876, contudo, continuou, de forma reduzida, até o fim do século XIX. De 1875 a 1892, ingressaram na colônia 1.470 trentinos e 1.293 italianos (Silva, 1972), indicando um número levemente maior de imigrantes do Trentino.

Os colonizadores italianos ocuparam a parte ocidental da Colônia Blumenau, nas margens esquerdas do Médio Vale do Itajaí-Açu, área que estava, em média, a 45 quilômetros da sede colonial. Deram continuidade ao processo de colonização que, até então, era realizado por imigrantes alemães, especialmente de confissão luterana. Essa área era dividida em duas subáreas por Timbó, a saber: uma ao Norte, localizada em torno do rio dos Cedros, e a outra ao Sul, espargida entre os afluentes dos rios Benedito e Itajaí-Açu. Trentinos e italianos estavam misturados nessa área, mas, por exemplo, no Caminho dos Tiroleses, no Caminho dos Pomeranos e em Rodeio, predominavam os primeiros, enquanto Ascurra, Guaricanas e Aquidaban eram localidades com maior número de imigrantes do Reino da Itália. Ademais, esses imigrantes e seus descendentes sofriam domínio do poder instituído, formado por alemães e teuto-brasileiros, localizado na cidade de Blumenau, nos campos econômico, político e religioso. Nessa direção, Dallabrida (2021, p. 51) afirma: “é importante destacar que esses imigrantes não constituíram colônias oficiais, como ocorreu no sul de Santa Catarina, mas foram estabelecidos na periferia da Colônia Blumenau”. Estavam, portanto, comprimidos entre a área de colonização alemã e a área ocupada escassamente por indígenas.

Na Colônia Blumenau, a ocupação deu-se por meio do estabelecimento de imigrantes europeus, em pequenos lotes de terra, que praticavam a agricultura diversificada e com mão de obra familiar. Tratava-se do “povoamento disperso” (Seyferth, 1990, p. 22), que pre-

dominou no Sul do Brasil e no Espírito Santo, em que as residências dos colonizadores europeus estavam afastadas umas das outras por, em média, 200 metros, sendo que, nos pequenos povoados, havia certa concentração de casas, a capela e a casa comercial. Na área ocupada por imigrantes de fala italiana, na Colônia Blumenau, foram construídas, em regime de mutirão, 22 capelas, número bem maior do que aquele projetado pela direção da colônia, porque grupos de imigrantes faziam questão de ter como padroeiro o santo que veneravam nas suas respectivas terras natais. Dessa forma, instituiu-se a “sociedade da capela” (Seyferth, 1990, p. 52), na qual grande parte das instituições comunitárias gravitavam em torno das capelas que, devido à pouquíssima assistência de padres, eram lideradas pelos capelães leigos – homens solteiros ou casados que tinham muita cultura católica e/ou fervor religioso. No interior de várias capelas, foram estabelecidas escolas de primeiras letras em italiano, cujos professores eram os homens mais cultos de suas respectivas localidades, geralmente, o capelão leigo. Quando as condições econômicas melhoraram e a assistência do clero se tornou mais regular, as escolas ganharam prédio próprio, construído ao lado das capelas, e passaram a receber subsídios e material escolar dos consulados da Áustria e da Itália, provocando tensões devido ao conteúdo dos manuais escolares.

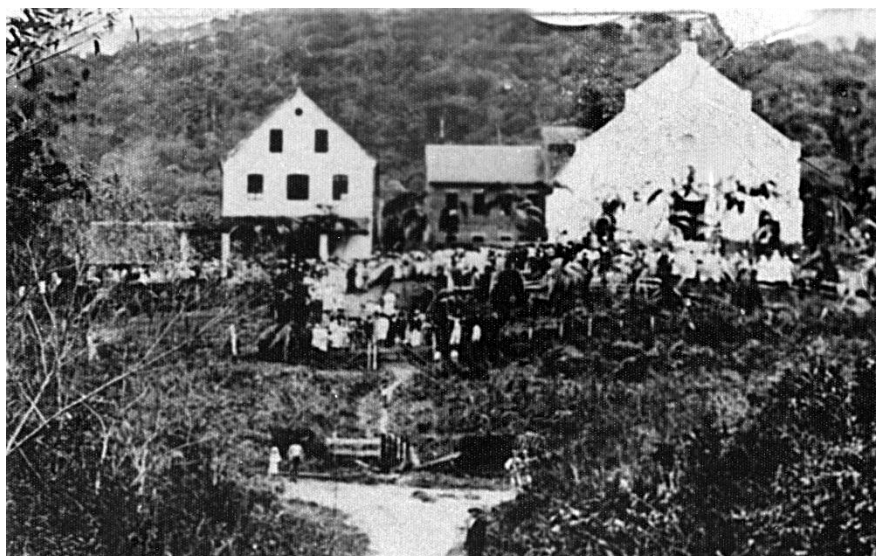
Nessa direção, este trabalho procura compreender a luta em torno dos manuais escolares austríacos e italianos na área de imigrantes italianos do município de Blumenau – instituído em 1883, substituindo a colônia homônima – no período de 1896, ano em que o cônsul Alberto Rotti passou a enviar subsídios e material escolar às escolas de primeiras letras do município de Blumenau, e 1918, ano do fim da Primeira Guerra e da integração do Trentino ao Reino da Itália, fatos que tiveram forte impacto entre trentinos e italianos no município de Blumenau (Otto, 2006). Para tanto, essa questão é pensada a partir dos estudos de manualística que colocam o foco “nos conflitos ideológicos surgidos em torno da seleção de livros escolares” (Teive, 2015, p. 833), que exploram os conteúdos dessas obras. Esse controle dos manuais escolares foi exercido pelas igrejas reformadas, pelo catolicismo tridentino e, posteriormente, pelos estados nacionais. Na medida em que presentificam e criam sentidos de realidades pretéritas e presentes, os livros de uso escolar têm um viés ideológico e a disputa entre os

conteúdos deles são lutas de representação (Chartier, 2002). Este estudo histórico é fundamentado em fontes escritas em língua italiana e língua portuguesa, bem como em algumas fotografias. Inicialmente, situa a existências das escolas paroquiais e as escolas da rede Dante Alighieri e, em um segundo momento, concentra-se na luta envolvendo os manuais escolares dessas instituições educativas.

AS ESCOLAS PAROQUIAIS E AS ESCOLAS DANTE ALIGHIERI

Com a chegada dos imigrantes trentinos e italianos, a Colônia Blumenau teve uma inflexão religiosa porque quase todos eles eram, de modo que a paróquia São Paulo, de Blumenau, recebeu, em 1876, o padre José Maria Jacobs, que passou a atender também as capelas da área de colonização italiana (Silva, 1972). Onze anos depois, esse padre secular alemão entregou a Paróquia São Paulo de Blumenau para o clero franciscano alemão, cuja ordem religiosa havia imigrado da Alemanha e se radicado na localidade catarinense de Teresópolis no ano anterior. Em realidade, dois freis franciscanos se estabeleceram, em 1892, na igreja matriz na cidade de Blumenau: padre Zeno Walbroehl, que se tornou vigário paroquial, e padre Lucínio Korte, que, como coadjutor, passou a atender as capelas do interior do município, especialmente aquelas formadas por trentinos e italianos. Esse sacerdote teve preferência pela Capela Nossa Senhora das Dores, de Rodeio, onde, em 1895, instalou-se um núcleo da Ordem Franciscana, formada por dois padres e dois irmãos. Cinco anos depois, essa capela foi transformada na igreja matriz da Paróquia São Francisco, de Rodeio, consolidando essa localidade como a capital religiosa da área de colonização italiana, mas sob o protesto dos moradores da localidade vizinha de Ascurra, que pleiteava a sede paroquial.

Figura 1 – À esquerda, a escola paroquial da igreja matriz da Paróquia São Francisco de Assis, de Rodeio



Fonte: Moser (2011, p. 269).

A atuação do clero franciscano provocou uma reestruturação do catolicismo na área de colonização italiana do município de Blumenau. Esse movimento significou o enquadramento de práticas e instituições católicas à luz da romanização da Igreja Católica, que envolvia também a reorganização das escolas paroquiais – organizações de ensino primário sob a direção do pároco – como estratégia de transmissão regular da doutrina católica às crianças. Essa mudança foi registrada pelo cronista franciscano no Livro Tombo da Paróquia São Francisco, de Rodeio, que constatou o crescimento significativo da escola paroquial da igreja matriz – abrigada em novo prédio de argamassa, como se pode constatar na Figura 1 – e concluiu que “também nas outras colônias agora estabeleceram-se escolas primárias de modo que cada capela tinha também a sua escola [paroquial]” (Livro [...], 1900). Grosselli (1987, p. 456) assevera que “foram os franciscanos [a partir de Rodeio] e jesuítas [em Nova Trento] que, solicitados pela população, especialmente trentina, multiplicaram as escolas que encontraram nos vales; muitas vezes eram as próprias capelas que se transformavam em sala de aula”. Nesse processo, destacou-se a liderança do padre Lucínio Korte, o primeiro vigário da Paróquia São Francisco de Assis,

de Rodeio, que, além de se pautar pelo viés católico romanizador, tinha cultura germânica distinta (Dallabrida, 2021).

O catolicismo romanizado tinha uma forte visão hierárquica, de modo que a autoridade incontestável no âmbito paroquial era o pároco ou padre vigário. Assim, as escolas paroquiais estavam sujeitas à direção e à supervisão do clero, envolvendo a definição do currículo escolar e a seleção e formação dos professores. Essa disposição estava entranhada nas normas escritas das escolas paroquiais como, por exemplo, no 12º artigo dos estatutos da sociedade escolar de Rodeio, de 1º de abril de 1899, que rezava: “XII. Como inspetor perpétuo de escola e autoridade competente para decidir dúbios na explicação dos estatutos, assim como para dirigir a instrução na escola, a Sociedade reconhece para sempre o Pároco atual” (Estatutos da Sociedade de Escola em Rodeio, 1899 *apud* Otto, 2005, p. 249).

Sobre o controle exercido pela autoridade clerical acerca do currículo das escolas paroquiais da região de colonização italiana do município de Blumenau, Dallabrida (2005, p. 111) assinala:

O padre vigário determinava o currículo das escolas paroquiais, de modo que contemplasse o ensino da doutrina católica. Em sua visita à escola paroquial da igreja matriz São Francisco de Assis, em 1901, o cônsul italiano Pio di Savóia anotou que “[...] o currículo escolar consiste especialmente na História Sagrada e Catecismo” (Pio Di Savóia, 1983, p. 110). A simbiose curricular entre a capela e a escola paroquial era articulada cotidianamente pela ligação do conteúdo catequético ao calendário litúrgico católico. Durante a semana era apresentada e explicada a liturgia dominical e/ou festiva, que era publicada e comentada no jornal *L'Amico* – hebdomadário produzido pelos padres franciscanos de 1904 a 1917. Além do mais, na maioria das escolas paroquiais, realizava-se, todos os meses, a distribuição da comunhão, precedida pelo sacramento da confissão.

O clero franciscano tinha uma preocupação especial com a seleção dos professores das escolas paroquiais, que deveriam ter conhecimentos gerais da cultura italiana, bem como serem católicos praticantes para servirem de exemplo à sua comunidade. Tratava-se de mestres-escola porque não tinham formação em escola normal e eram homens solteiros ou casados que exerciam liderança comunitária como capelães leigos, administradores de capelas e presidentes ou diretores de associações religiosas, como a Ordem Terceira Franciscana ou a União de São José. Em realidade, eram colonos professores, que se ocupavam da docência pela manhã e faziam trabalhos agropastoris pela tarde, falavam mal a língua portuguesa e alguns deles haviam estudado no

Colégio Santo Antônio de Blumenau – dirigido por freis franciscanos e com regime de internato (Paróquia, 1910). De outra parte, o clero franciscano prezava pela formação continuada dos professores das escolas paroquiais por meio de reuniões pedagógicas realizadas na igreja matriz São Francisco de Assis, de Rodeio. Por exemplo, nos dias 9 e 10 de dezembro de 1910, ocorreu uma reunião com 13 dos 15 docentes das escolas paroquiais que foi registrada pelo cronista franciscano da seguinte forma:

No dia 09 de dezembro, após a missa escolar, foi feito às 7:30 um pequeno exame da classe superior. Como introdução, serviu o estudo das partes principais da santa missa e a forma de ouvi-la. Como objetos de prova serviram os quadros religiosos do Bruder [Irmão] Invobadas que representam os momentos especiais da santa missa. [...] Depois das 10h foi tratado a credibilidade da crença da concepção da Imaculada. Na conferência da tarde foi formulado um telegrama ao Ver. Bispo Diocesano, mais adiante se falou sobre os diversos ramos do ensino da religião e o uso dos quadros religiosos (Subsídios..., 1910, p. 9).

No dia 10, foram tratados temas profanos, tais como a aritmética, a geografia nativa e as ciências naturais, além disso, foi feita uma palestra sobre os efeitos do professor através de seu exemplo e orientações sobre 48 quadros profanos e religiosos. À maneira de conclusão, o padre Stanislau solicitou aos professores fidelidade à Igreja Católica e a prática da oração diária (Subsídios..., 1910).

Figura 2 – Da esquerda para a direita: professores Giovanni Trentini (Caminho dos Pomeranos), Pietro Trentini (Ascurra) e Valentino Fruet (Rodeio)



Fonte: acervo pessoal de Gabriel Dalmolin.

Antes da chegada dos franciscanos, destacou-se Valentino Fruet (Figura 2), imigrante de origem trentina, radicado na localidade de Rodeio, que, desde os primeiros dias em meio à floresta brasileira, desempenhou o papel de capelão leigo e foi nomeado, pelo padre Jacobs, professor e catequista da comunidade da Capela Nossa Senhora das Dores de Rodeio, recebendo “o encargo de preparar as crianças para a primeira eucaristia” (Bertoldi, 1978, p. 203). Com a chegada dos franciscanos, liderados pelo padre Lucínio Korte, a função de Fruet como mestre-escola foi transferida para o irmão leigo franciscano, Frei Germano Wunsick; depois, para Giovanni Fava e, por último, para Virgílio Campestrini, até a chegada das Irmãs da Divina Providência, ocorrida em 1905 (Otto, 2006). Contudo, Valentino Fruet seguiu tendo uma importante atuação e sendo o braço direito do padre vigário no papel de coveiro, ajudante eclesial e membro do coral da comunidade central de Rodeio, sendo o único civil a receber uma longa descrição sobre seus feitos para a comunidade em seu registro de óbito paroquial, que conclui: “o enterro ao nosso cemitério era triunfal, sinal do merecimento do falecido, e da gratidão do povo. Ele que mil vezes cantou ‘*Requiem aeternam dona eis Domine*’ tenha agora o que desejou por longos anos aos seus caros irmãos e irmãs falecidos. *Requiescat in pace et lux perpetua luceat ei*” (Livreto [...], 1942, p. 37). Fruet foi o líder religioso mais destacado na comunidade rodeiense, incluindo sua docência na escola paroquial.

Outro mestre-escola de destaque era Giovanni Trentini (Figura 2), que, inicialmente, atuou como professor ambulante em comunidades do Caminho dos Pomeranos, mas se tornou docente na escola paroquial da Capela Nossa Senhora das Dores, localizada em Encruzilhada, localidade onde residia. Ele se destacou por não usar o castigo físico entre os alunos de sua classe, uma prática vigente e naturalizada na grande maioria das escolas primárias da época. Era costume os professores utilizarem castigos como a palmatória, punição com uso de uma vara que servia para bater nos alunos desobedientes ou fazer com que os discentes ajoelhassem sobre o milho (Dalmolin, 2020). Também atuou como inspetor das escolas paroquiais do Caminho dos Pomeranos, organizadas pelos padres franciscanos, ajudando a selecionar e a preparar novos professores. Assim como Valentino Fruet em Rodeio, Trentini atuou como capelão leigo, administrador de

capela e principal liderança, na região do Rio dos Cedros, da Ordem Terceira Franciscana – associação que congregava homens e mulheres do povo e que se propunha a seguir os princípios do franciscanismo (Dallabrida, 2021).

Pelo fato de administrar escolas paroquiais na área de imigrantes italianos do município de Blumenau, os padres franciscanos recebiam subsídios e material didático dos consulados da Áustria e da Itália. No entanto, como tinham mais afinidade com o trentinos – detentores de uma cultura popular italiana com traços germânicos e, geralmente, católicos fervorosos –, aceitavam bem os materiais didáticos de origem austríaca. Na localidade de Rodeio – constituída quase somente por trentinos –, que abrigava a residência dos franciscanos alemães e a igreja matriz da Paróquia São Francisco de Assis, foi instituída, em 1909, a Liga Austro-Brasileira, presidida por Giuseppe Camilo Seveg-nani, professor da escola paroquial da Capela São Virgílio e genro do velho mestre-escola Valentino Fruet. A organização tinha como propósitos auxiliar os trentinos e descendentes e festejar, em 18 de agosto, o aniversário do imperador Francisco I (Dalmolin, 2020).

De outra parte, a relação entre os freis franciscanos alemães e os cônsules italianos em Santa Catarina foi conflituosa. O Consulado Italiano passou atuar efetivamente no estado a partir de 1894, quando passou a ter sede na sua capital, Florianópolis, e a criar estratégias para tonificar a italianidade entre os imigrantes do Reino da Itália e seus descendentes. A principal delas era dar suporte às escolas primárias entre as áreas de colonização porque, naquele momento histórico, essas instituições educativas eram prioridade para a consolidação dos estados nacionais.

O primeiro cônsul do reino da Itália radicado em Florianópolis realizou uma viagem às escolas primárias dos italianos do município de Blumenau, em 1896, e passou a enviar material escolar e subsídios do Reino da Itália. Como essas escolas estavam vinculadas à Igreja Católica, o cônsul italiano enviou contributos para o padre Lucínio Korte, o inspetor das escolas paroquiais, que deveria repassá-los aos professores (Otto, 2006). Gherardo Pio di Savóia, o segundo cônsul da Itália, fez uma visita a essa região em 1900 e acusou o clero franciscano de ter “preconceitos de raça”, não estimar os italianos e usar a língua deles “[...] como um negociante se esforça para conhecer a do cliente”

(Pio di Savóia, 1983, p. 108-112). Giuseppe Caruso MacDonald, o quarto cônsul, constatou, em 1906, que as escolas étnicas do município de Blumenau ainda não tinham adotado o material didático fornecido pelo Reino da Itália. Essa tensão entre franciscanos alemães e cônsules italianos tinha uma escala transnacional, envolvendo o caráter liberal e anticlerical do *Risorgimento* italiano.

Figura 3 – Escola Silvio Pellico de Apiúna



Fonte: acervo pessoal de Ari Antônio Dalmolin.

No mesmo ano, Giuseppe Caruso MacDonald articulou a fundação, na localidade de Ascurra – formada em maior parte por italianos que viviam atritados com os padres franciscanos por questões paroquiais atravessadas por diferenças étnico-nacionais –, das Escolas Reais Italianas no Exterior Dante Alighieri, presididas por Ermembergo Pellizzetti e sem a anuência paroquial, com o objetivo de distribuir material escolar e subsídios financeiros a essas associações italianófilas. MacDonald (1978, p. 169-170) afirma que as escolas Dante Alighieri (a fachada de uma delas está presente na Figura 3) tinham o objetivo de “infundir no ânimo dos alunos de par com o amor à sua pátria de nascimento: o Brasil – e o respeito e estima à pátria de seus pais: a Itália” e recomendava a permissão do ensino religioso nessas escolas “em homenagem à fé professada pela totalidade de

nossos compatriotas”. Esse fato desencadeou um confronto direto com o poder paroquial instituído pelo clero franciscano, provocando uma polarização nunca vista na área de colonização italiana do município de Blumenau. A primeira escola Dante Alighieri foi criada em Ascurra, onde Pietro Trentini (Figura 3) atuou como professor, no entanto, devido à vantagem do subsídio e do material escolar do governo italiano e ao sentimento de italianidade, as chamadas “Dantes” se espalharam por várias localidades, como analisa Dallabrida (2005, p. 115):

Dessa forma, a partir da fundação da Escola Dante Alighieri de Ascurra, formou-me uma rede de escolas italianas no Médio Vale do Itajaí-Açu, que, em 1913, atingiu o número máximo de nove unidades. Essas escolas, geralmente, chamavam-se Dante Alighieri ou tinham o nome de um herói italiano como o poeta Silvio Pellico ou o músico Giuseppe Verdi. O nome das escolas italianas denunciava a sua orientação italianófila, diferenciando-se das escolas paroquiais, que não tinha nome e se identificavam com a sua igreja ou capela. Entre as escolas italianas, cinco tinham prédio próprio e outras funcionavam em capelas, de forma que, em algumas comunidades, elas ocupavam o lugar das escolas paroquiais.

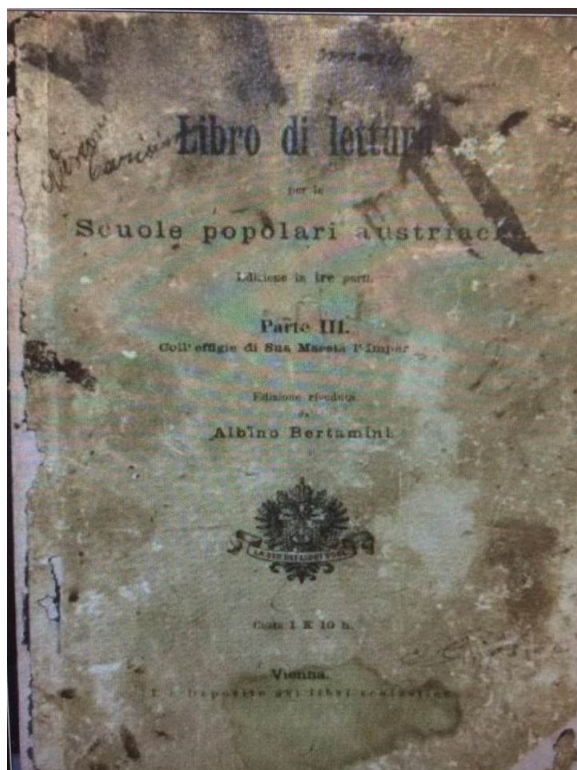
Essa aguerrida concorrência escolar foi contornada durante a Primeira Guerra Mundial devido a fatores regionais, nacionais e europeus. Em virtude da crise das escolas paroquiais, provocada pelo avanço das escolas Dante Alighieri, o pároco de Rodeio, padre Policarpo Schuen, conclamou jovens mulheres a se dedicarem às escolas primárias da sua paróquia, que tinham dificuldades de manter um professor. Três moças se apresentaram e, em 14 de janeiro de 1915, em uma missa, o padre vigário de Rodeio as abençoou, instituindo uma associação católica chama Irmãs Catequistas Franciscanas, que atuariam, de forma meteórica e ostensiva, nas escolas paroquiais, estabelecendo a feminização do magistério (Otto, 2006). No ano seguinte, os padres salesianos italianos se radicaram em Ascurra e conciliaram a hierarquia eclesiástica e a comunidade italianófila local. Devido à entrada do Brasil na Primeira Guerra Mundial, em 1917, o estado de Santa Catarina decretou o fechamento das escolas étnicas, podendo ser reabertas, no ano seguinte, mediante a introdução de conteúdos nacionais. Assim, a escola Dante Alighieri de Ascurra abriu suas portas com o nome de Escolas Reunidas Dom Bosco.

MANUAIS ESCOLARES EM CONFLITO

Além da seleção de professores, o clero franciscano escolhia, de forma rigorosa, os manuais usados nas escolas paroquiais. Segundo Teive (2015, p. 829), “sob a égide da chamada pedagogia tradicional, os livros escolares dividiam com o mestre o protagonismo da cena escola” e as escolas paroquiais eram plasmadas pelo tradicionalismo educacional. Dessa forma, um acordo foi estabelecido entre o padre vigário e a igreja matriz Nossa Senhora da Imaculada Conceição, de Rio dos Cedros, sobre a construção da nova escola paroquial, em 20 de julho de 1913, rezada no terceiro item assim: “III. O Rev. Pe. Vigário tem o direito de excluir da escola quaisquer livros inimigos da religião ou da Igreja Católica” (Schmitt, 1913). Em realidade, desde o início do trabalho pastoral na região de colonização italiana do município de Blumenau, o clero franciscano procurou manter o controle sobre os professores e os livros escolares usados nas escolas que supervisionavam. Em relação aos poderes públicos municipal e estadual, esses padres alemães tinham autonomia para definir o currículo escolar e os docentes das escolas paroquiais que dirigiam. Na carta-resposta ao cônsul Pio de Savóia, datada de 02 de fevereiro de 1902, padre Lucínio Korte refuta a ideia de que a escola paroquial de Rodeio ensina principalmente a Bíblia e o catecismo católico, asseverando que:

[...] além das duas horas de história sagrada e três de catecismo, restam 30 horas para contas, ler, escrever, temas, ortografia e gramática, língua portuguesa, geografia, canto e trabalhos manuais (para meninas). Nas escolas fora de Rodeio, por falta de recursos e tempo, precisou-se restringir a: religião, leitura, escrever, contas e português. [...] Os livros usados em nossas escolas até agora são também aprovados pelo Ministério da Instrução e aprovados em muitas províncias da Itália; e serão, portanto, bons também esses (Korte, 1978, p. 166).

Figura 4 – Capa do *Libro di Lettura* de Albino Bertamini



Fonte: acervo pessoal de Everton Altmayer.

Segundo o *Relatório sobre as escolas dos Tiroleses na Paróquia de Rodeio* (Relatório..., 1910), os livros utilizados nas sete escolas de imigrantes trentinos – chamados pelo conceito austríaco de “tiroleses” – na Paróquia São Francisco de Assis de Rodeio, sendo uma na igreja matriz e seis em capelas, eram os seguintes: “1) Schuster, Storia Sacra. 2) Catecismo dela Rel. Católica – Trento. 2) Livro di Lettura, de Albino Bertamini, Viena. 4) Leituras escolhidas” (Relatório..., 1910, p. 3). Os dois primeiros eram direcionados à educação católica, que, curiosamente, não incluía a Bíblia Sagrada; o segundo era adotado nas escolas primárias austríacas e na escola paroquial da igreja matriz de Rodeio, de acordo com esse relatório que, detalhando o seu uso no ensino da língua italiana, afirma:

Idioma Pátrio: a) Leitura: o 1º ano da escola inferior, trata da 1ª parte do Livro de Leitura, Parte I (Bertamini) e as leituras mais fáceis. No 2º ano tudo é interligado e começado o treino da II parte do Livro di Lettura. No 3º ano o treino da leitura fluente, quando também acontece a explicação das palavras e seu sentido.

No 3º, 4º e 5º ano, os 20 maiores trechos de prosa, dez poesias são tratados profundamente (do Libero di Lettura – III Parte [ver capa desse manual na figura 4]).

b) Gramática: esta começa no 3º ano e se refere exclusivamente ao vocabulário do livro de leitura.

c) Escrita: no 1º ano, a escrita se adapta fielmente à matéria da leitura. No 2º ano, começa o treino da caligrafia separadamente de forma que, no final foram treinadas tanto o alfabeto maiúscula como minúscula, no próprio caderno de caligrafia. O 3º e 4º ano continua duas vezes por semana este mesmo treinamento e às vezes são tomadas pequenas cartas comerciais como treinamento. O 5º ano aproveita estas horas para redação.

d) Ortografia: a ortografia se liga nos primeiros dois anos ao ditado da matéria do livro de leitura. Nas aulas superiores as regras da gramática e suas dificuldades na escrita são explicadas separadamente.

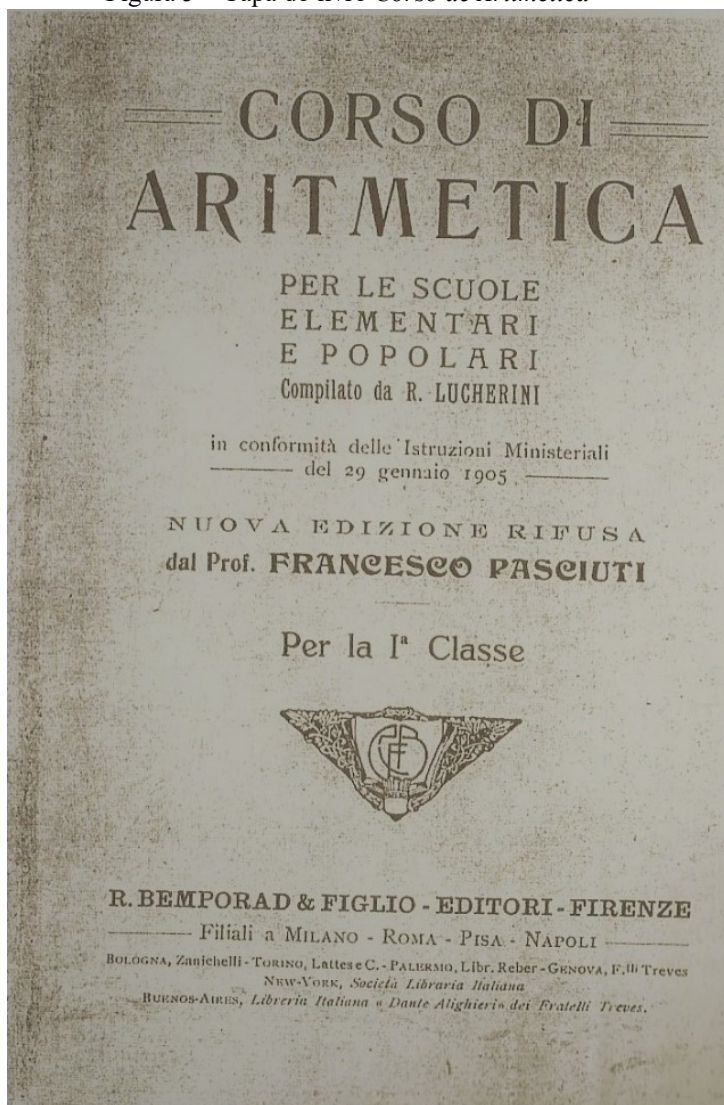
e) Redação: nas aulas inferiores, os alunos são preparados para a redação, através de conhecidos objetos, sobre os quais devem ser formadas sentenças, sobre seus usos e empregos. Nas classes superiores, a cada 14 dias, é incluída uma redação, bem como são escritas cartas, contas e recibos (Relatório..., 1910, p. 1-2).

É importante esclarecer que essa escola se localizava na sede da paróquia e era a única que tinha como professoras as Irmãs da Divina Providência, congregação católica de ascendência alemã, que formava a principal rede escolar feminina em Santa Catarina e estabeleceu um núcleo em Rodeio, certamente por iniciativa do clero franciscano. Essa distinção educacional também era conferida pelo fato de essa escola paroquial ser a única a ter duas classes, sendo que a inferior, formada pelos primeiros e segundo anos, e a superior, constituída pelo terceiro, quarto e quinto anos, funcionavam, respectivamente, das 13h30 às 16h30 e das 7h às 12h. É somente nas classes superiores que iniciava “o ensino do idioma brasileiro como matérias especial” e “a geografia nativa”, que focalizava o município, o estado e o Brasil (Relatório [...], 1910, p. 2). Em relação ao ensino de história, “nas classes superiores são tratados num curso de 2 anos os acontecimentos mais importantes da história mundial, onde é **dada especial atenção à História da Áustria e do Tirol**” (Relatório [...], 1910, p. 2, grifo nosso); a história do Brasil era integrada ao ensino de língua portuguesa. A frequência era obrigatória nos quatro primeiros anos, de modo que o quinto, opcional, era para aprofundar estudos especialmente de redação e de contas de percentagem. As outras seis escolas paroquiais usavam os mesmos livros adotados na

escola da igreja matriz, bem como a proposta educacional definida pelo inspetor escolar paroquial (Relatório..., 1910). E, certamente, o *Libro di Lettura*, de Albino Bertamini, era o mais usado.

Com relação ao caráter editorial dos manuais escolares das escolas ítalo-brasileiras, constata-se que eram geralmente “livros simples de poucas páginas, sem maiores investimentos na editoração e impressão” (Luchese, 2015, p. 250), produzidos com material barato (papel jornal) e sem um grande número de ilustrações, barateando seu custo de produção. Esses livros escolares eram enviados pelo Consulado Austríaco e faziam parte dos materiais escolares dos estudantes, acrescidos de pequenas lousas de pedra e grafite para aprender a escrever e fazer os exercícios referentes a cada disciplina (Dalmolin, 2020). Segundo Olivo (2018, p. 147), esse manual escolar também foi utilizado nas colônias no entorno de Caxias do Sul, possuía seis capítulos, tinha como objetivo “propor textos para o exercício de leitura” e estava dividido da seguinte forma: (1) historietas diversas; (2) noções de geografia; (3) noções de história natural; (4) noções de física; (5) dicas de plantio agrícola; (6) contos históricos. Deve-se dar realce à quinta parte que faz alusão às dinâmicas e aos ciclos da agricultura, tão importante para os filhos colonos que poderiam utilizar esse conhecimento teórico nas pequenas propriedades de subsistências de seus genitores.

Figura 5 – Capa do livro *Corso de Aritmetica*



Fonte: Otto (2006, p. 284).

De acordo com Grosselli (1987), depois de a Áustria abandonar os trentinos por aproximadamente 20 anos, as suas autoridades passaram a enviar livros escolares e subsídios em dinheiro que foram recebidos e administrados pelo padre Lucínio Korte. Os freis franciscanos também receberam, como presente da cidade alemã de Elberfeld, quadros para serem usados em escolas primárias e que foram apresentados aos

docentes das escolas paroquiais na conferência dos professores em 1910. Entre esses quadros, precedidos pelo número de unidades enviadas, pode-se destacar os seguintes: “‘3 – Schreiber, quadros anatômicos I, III, IV’, ‘1 – Bopp, quadro para Ciências Naturais’, ‘1 – Bopp, Cascata do Reno em Schaffhausen’, ‘Nielsen, quadros primavera, verão, outono, inverno’, ‘25 – quadros litúrgicos para aulas de religião’ e ‘Heinemann – Bíblia ilustrada, 40 quadros (herder)’” (Subsídios..., 1910, p. 10). De outro lado, o padre Lucínio proibiu os manuais escolares fornecidos pelo Consulado Italiano (conferir a capa do livro de aritmética na Figura 5) às escolas primárias da Paróquia São Francisco de Assis, uma vez que considerava seu conteúdo ofensivo à Igreja Católica. Nessa direção, sobre livros fornecidos pelo Consulado Italiano, Korte (1902, p. 167) asseverou:

[...] eu acho nestes livros um veneno, embora finíssimo e oculto, isto é, uma educação sem Deus, uma moral puramente natural, que se fundamenta no mero respeito humano, mas não sobre o fundamento unicamente sadio e estável como o é o decálogo de Deus e a religião. Os frutos de tal educação e moral são desde já bastante manifestos e nem em último lugar na mesma Itália.

Lideranças comunitárias da região de imigrantes italianos do município de Blumenau manifestaram-se à autoridade episcopal em relação à oposição feita pelo padre Lucínio aos manuais escolares fornecidos pelo Consulado Italiano. Em uma carta dirigida ao bispo diocesano de Santa Catarina, D. João Becker, Uber (1909), radicado em Caminho dos Pomeranos, diz que “os padres [franciscanos] continuamente foram contrários a estes livros [fornecidos pelos Consulado Italiano]. Por isso há duas escolas em Guaricanas, duas em Caminho dos Tiroleses e duas eram também aqui em nossa fração de Médio Pomeranos”. Alguns articuladores da criação da escola Dante Alighieri de Caminhos dos Tiroleses constataam:

Os reverendos padres franciscanos fazem uma guerra medonha para aqueles que, empurrados pelas necessidades aceitam o material escolar com que o benemérito Governo da Itália, a nosso pedido nos fornece. [...] os padres criticam esses livros, acatam de mação [sic] o Governo Italiano, chamaram de infame a Régia Comissão Escolar Italiana e, além disso, no [número] 22 do L'Amico (periódico que se imprime no Convento dos Franciscanos em Rodeio) caluniaram-na honrosamente [...] (Salvador *et al.*, 1909, p.1).

Os manuais escolares estavam, portanto, no centro do conflito entre as escolas paroquiais, dirigidas pelos padres franciscanos, e as escolas Dante Alighieri, apoiadas pelos cônsules italianos de Santa Catarina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disputa em torno de escolas primárias – que ocorreu de 1896 a 1918 na área ocupada por imigrantes italianos, no município de Blumenau – deveu-se à configuração da formação da Colônia Blumenau e à constituição de seus colonizadores. A colônia que se estabeleceu no Médio Vale do Itajaí-Açu foi fundada por imigrantes alemães e luteranos e, posteriormente, admitiu imigrantes alemães que professavam o catolicismo. A partir de 1875, recebeu imigrantes trentinos e italianos, estabelecidos na periferia da área colonial. O poder constituído da colônia nos campos econômico, político e religioso foi exercido por uma elite germânica da cidade de Blumenau, que, com exceção de Herman Blumenau, permaneceu com a criação do município de Blumenau, sofrendo alguns ajustes políticos com a instituição do regime republicano. O domínio germânico colocou-se no campo católico devido à admissão, no período colonial, de um padre secular alemão, substituído, no início do período republicano, por padres franciscanos oriundos da Alemanha, que se estabeleceram na cidade de Blumenau e, logo depois, na localidade de Rodeio, cuja população era formada quase totalmente por trentinos. De outra parte, por questões paroquiais, os padres franciscanos sofreram a resistência das comunidades de capela, constituída, em grande parte, por italianos que, juntamente com o Consulado Italiano em Santa Catarina, criaram a rede de escolas italianas, rivalizando com as escolas paroquiais.

O nó górdio da luta entre as escolas paroquiais, dirigidas pelos padres franciscanos, e as escolas Dante Alighieri, supervisionadas pelos cônsules italianos, eram os manuais escolares. Os discípulos de Francisco de Assis recebiam material escolar e subsídios em dinheiro dos consulados da Áustria e da Itália, mas vetavam os livros escolares italianos devido ao seu conteúdo ideológico. A unificação italiana se completou por meio da tomada dos Estados pontifícios, sendo caracterizada pelo liberalismo e anticlericalismo, que, no fim do século XIX, marcavam países vários países do velho mundo. Nesse

momento, o nacionalismo europeu se afirmava pela produção de seus cidadãos ou súditos por meio de várias iniciativas políticas, entre as quais a ampliação da rede pública de escolas primárias, que passaram a adotar manuais escolares de cunho nacionalista. Ora, enquanto a Áustria conciliava o seu nacionalismo germânico com o catolicismo, a Itália construiu um nacionalismo mais laico, plasmado nas guerras do *Risorgimento*. Foi esse conteúdo ideológico dos manuais escolares italianos que sofreu a oposição ferrenha dos padres franciscanos alemães.

REFERÊNCIAS

- BERTOLDI, José. Figuras do passado: Valentino Fruet. *Blumenau em Cadernos*, Blumenau, SC, v. 7, n. 19, p. 202-205, jul. 1978.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2002.
- DALLABRIDA, Norberto. Escolas Dante Alighieri: resistência e italianidade. In: RADIN, José Carlos. (Org.). *Cultura e identidade italiano no Brasil: algumas abordagens*. Joaçaba, SC: Unoesc, 2005. p. 109-120.
- DALLABRIDA, Norberto. *O mestre-escola: retalhos da vida de Giovanni Trentini em Rio dos Cedros*. Florianópolis, SC: Dois por Quatro, 2021.
- DALMOLIN, Gabriel. *A Sociedade da Capela: Trabalho, fé e educação no povoado de Rodeio (1883-1904)*. Blumenau, SC: Edifurb, 2020.
- FINARDI, José E. *Colonização Italiana em Ascurra*. Blumenau, SC: Gráfica 43, 1976.
- GROSSELLI, Renzo Maria. *Vencer ou Morrer: camponeses trentinos (vênetos e lombardos) nas florestas brasileiras Santa Catarina 1875-1900*. Florianópolis, SC: UFSC, 1987.
- KORTE, Lucínio. Carta ao cônsul italiano. Rodeio, 2 fev. 1902. *Blumenau em Cadernos*, Blumenau, SC, n. 6, v. 19, p. 163-1967, jun.1978.
- PARÓQUIA SÃO FRANCISCO. *Livro de Óbitos*. Rodeio, 1942.
- PARÓQUIA SÃO FRANCISCO. *Livro Tombo*. Rodeio, 1900. V. 1.
- LUCHESE, Terciane Ângela. Histórias cruzadas: imigrantes italianos e processos educativos (1875-1914). In: RADÜNZ, Roberto; HERÉDITA, Vania Beatriz Merlotti. (Orgs.). *Imigração e sociedade: fontes e acervos da imigração italiana no Brasil*. Caxias do Sul, RS: EducS, 2015. p. 234-253.
- MACDONALD, Giuseppe Caruso. Carta ao Pároco de Rodeio. Florianópolis, 22 jun. 1908. *Blumenau em Cadernos*, Blumenau, SC, v. 19, n. 6, p. 169-170, jun. 1978.
- MOSER, Iracema Maria Cani. *Histórias e memórias de Rodeio*. Indaial, SC: Uniasselvi, 2011.

OLIVO, Gleison. *Sentidos e saberes da escola rural no Vale dos Vinhedos-Bento Gonçalves/RS (1928-1958)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2018.

OTTO, Clarícia. *Catolicidades e italianidades: tramas e poder em Santa Catarina (1875-1930)*. Florianópolis, SC: Insular, 2006.

PARÓQUIA Rodeio. Relatório sobre as escolas dos tirolezes na Paróquia de Rodeio –Município de Blumenau. Tradução de Edith Sophia Eimer. Rodeio, SC, 18 maio 1910.

PIO DI SAVOIA, Gerardo. Italianos no Norte do Estado de S. Catarina. In: DALL'ALBA, José Leonir. *Imigração italiana em Santa Catarina*. Caxias do Sul, RS: Educs, 1983. p. 91-115.

RELATÓRIO sobre as escolas dos Tirolezes na Paróquia de Rodeio – Município de Blumenau. Rodeio, 1910. Tradução de Edith Sophia Eimer. Rodeio, SC, 13 maio 1991.

SALVADOR, Felice *et al.* [Correspondência]. Destinatário: Bispo da Diocese de Santa Catarina. Caminho dos Tyrleses (Blumenau), 8 fev. 1909.

SCHMITT, Solano. [Correspondência]. Destinatário: Monsenhor Pe. Francisco Topp. Rio dos Cedros, 22 jul. 1913.

SEYFERTH, Giralda. *Imigração e cultura no Brasil*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1990.

SILVA, José Ferreira da. Merecido castigo. *Blumenau em Cadernos*, Blumenau, SC, v. 2, n. 9, set. 1959.

SILVA, José Ferreira. *História de Blumenau*. Florianópolis, SC: Edeme, 1972.

SUBSÍDIOS para a Crônica do Convento de Rodeio. Tradução de Edith Sophia Eimer. Rodeio, SC, 1910.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Caminhos teórico-metodológicos para a investigação de livros escolares: a contribuição do Centro de Investigación MANES. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, v. 20, n. 63, p. 827-843, out./dez. 2015.

UBER, Eugenio. [Correspondência]. Destinatário: Monsenhor João Becker. Pomeranos, 20 mar. 1909.

VICENZI, Jácomo. *Uma viagem ao Estado de Santa Catharina em 1902*. Nictheroy, RJ: Typ. Amerino, 1904.

3 **PÁGINAS QUE ATRAVESSARAM O ATLÂNTICO: LIVROS DE LEITURA, ESCOLA E ITALIANIDADE EM SÃO PAULO (1897-1906)¹⁷**

Claudia Panizzolo

INTRODUÇÃO

No contexto das migrações em massa que marcaram o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX, mais de quatro milhões de imigrantes ingressaram no Brasil entre 1888 e 1939, dentre os quais os italianos constituíram o grupo mais numeroso, correspondendo a aproximadamente 34% do total. O período de maior intensidade desse fluxo ocorreu entre 1886 e 1900, quando, segundo Truzzi (2016), os italianos chegaram a representar cerca de 57% dos ingressantes no país. Atraídos por subsídios governamentais e pela promessa de acesso facilitado à terra, aproximadamente 70% dos italianos que desembarcaram no Brasil, entre 1870 e 1920, tiveram como destino a então província, e posteriormente estado, de São Paulo (Alvim, 1986). Em *Do outro lado do Atlântico*, Trento (1988) estimou que, entre 1889 e 1919, os italianos corresponderam a 67% dos ingressantes, alcançando o ápice entre 1900 e 1909, quando atingiram 79% do total.

Em São Paulo, a maioria desses imigrantes dirigiu-se ao interior, inserindo-se nas lavouras cafeeiras, sobretudo, nas regiões de Campinas, Sorocaba, Ribeirão Preto, Araraquara e São José do Rio Preto. A partir da segunda metade do século XIX, a expansão da malha ferroviária promoveu maior integração econômica e possibilitou a incorporação de áreas anteriormente designadas como “boca do sertão”. As ferrovias viabilizaram a ampliação das fronteiras agrícolas rumo ao Oeste

¹⁷ A presente pesquisa está vinculada ao projeto temático “Dinâmicas de incorporação, mobilidade social e dominação no Oeste Paulista (1850-1950)”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), processo nº 2023/11937-5. O apoio concedido pela Fapesp foi fundamental para o desenvolvimento da investigação que deu origem a este trabalho. Trata-se do resultado de um acúmulo de estudos realizados ao longo de uma década, tendo algumas ideias, problemas de pesquisa e hipóteses publicadas, ainda que parcialmente, em artigos e capítulos. A esse respeito, verificar a bibliografia de minha autoria constante no fim deste capítulo.

paulista, permitindo tanto o escoamento da produção cafeeira para o Porto de Santos quanto o transporte de milhares de imigrantes para as fazendas do interior.

Segundo Holloway (1984), entre 1893 e 1910, nove em cada dez imigrantes que deixavam a hospedaria localizada no bairro do Brás, na capital paulista, dirigiram-se ao Oeste do estado. O regime de trabalho predominante era o colonato, no qual os colonos residiam em moradias situadas nas propriedades rurais, trabalhavam nas lavouras e recebiam remuneração composta por uma parcela em dinheiro e outra correspondente à produção (Bigazzi, 2006). Entretanto, parte desses imigrantes também logrou acesso à propriedade da terra. Com base na Estatística Agrícola de 1905, Lanza (2021) indica que 15% das propriedades rurais, naquele ano, encontravam-se sob posse de imigrantes.

A imigração, particularmente a italiana, contribuiu decisivamente para o crescimento demográfico da cidade de São Paulo, cuja população passou de 23.243 habitantes em 1872 para 44.030 em 1886, alcançando 64.934 em 1890 e 192.409 em 1893. Nas três últimas décadas do século XIX e nas duas primeiras do século XX, a cidade experimentou transformações estruturais significativas, deixando, conforme expressão de Richard Morse (1970), de ser um *burgo de estudantes* para consolidar-se como a *metrópole do café*.

Entre o fim do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, foram criadas numerosas escolas italianas tanto na capital quanto no interior paulista. Essas instituições, por vezes subsidiadas por associações de mútuo socorro, entidades religiosas ou pelos próprios docentes, eram mantidas por iniciativa privada e destinavam-se majoritariamente a crianças ítalo-descendentes ou nascidas na Península Itálica. Para tais escolas, foram enviados livros redigidos em língua italiana, conforme investigado por Panizzolo (2016, 2018, 2019, 2021, 2021a, 2022, 2023, 2024).

O presente texto propõe-se a analisar a história da educação sob a perspectiva da política nacionalista italiana e das diretrizes educacionais implementadas junto às comunidades emigradas, tomando como objeto de investigação os livros didáticos adotados nas escolas italianas estabelecidas em território paulista. Busca-se responder às seguintes questões: quais silabários e livros de leitura eram utilizados nas es-

colas étnicas italianas? Quais órgãos governamentais autorizavam e promoviam o envio dessas obras, cuja circulação foi expressiva entre o fim do século XIX e o início do século XX?

Considerado como artefato cultural produtor de sentidos e significados, o livro didático, também denominado livro escolar, livro de leitura ou manual escolar, conforme a terminologia de cada período, constitui, segundo Choppin (2002), fonte privilegiada para a história da educação, por situar-se na intersecção entre as prescrições oficiais e as práticas docentes. Nessa perspectiva, os livros de leitura podem ser compreendidos como instrumentos culturais que articulam estruturas mentais e figurações sociais, ou, nos termos de Norbert Elias (1994), dimensões de psicogênese e sociogênese.

Ancorado nos referenciais da história cultural e adotando a análise documental como procedimento metodológico, este estudo privilegia como fontes relatórios consulares, anuários de ensino, imprensa periódica e ordenamentos legais relativos às escolas no exterior e à produção e adoção de livros escolares. O texto está organizado em duas partes. Na primeira, busca-se compreender a política italiana voltada às escolas no exterior e inventariar as instituições criadas na província/no estado de São Paulo entre 1897, ano de fundação da primeira escola, e 1906, interstício considerado como o de maior expansão das escolas. Procura-se, nesse emaranhado documental, identificar, conforme a metáfora de Duby (1993, p. 28), “restos de escritas que emanam do fundo das eras, como destroços de um completo naufrágio”, a fim de delinear uma aproximação inicial ao processo escolar entre imigrantes italianos e seus descendentes em terras paulistas. Na segunda parte, empreende-se um estudo sobre a aprovação, o envio e a circulação dos livros escolares em São Paulo.

AS ESCOLAS ITALIANAS NO EXTERIOR

A temática das escolas italianas no exterior, suas funções, finalidades e normativas de funcionamento, insere-se no conjunto de debates político-educacionais que marcaram o período pós-unificação italiana. Conforme analisa Salvetti (2014), desde as primeiras décadas subsequentes à consolidação do Estado unitário, delineou-se um projeto de afirmação nacional que articulava política externa, expansão cultural

e construção de um sentimento de pertencimento transnacional. Para compreender as motivações do Estado italiano em instituir e subvencionar escolas além de suas fronteiras, é imprescindível situá-las no interior de um projeto de fortalecimento do Estado liberal e de projeção internacional de seu poder simbólico e econômico.

O nacionalismo italiano do fim do século XIX, permeado por aspirações expansionistas, concebia os emigrados não como sujeitos desvinculados da pátria, mas como extensão viva da nação. A manutenção da língua, dos símbolos nacionais, da memória histórica e das referências culturais constituía elemento central dessa política. Nesse contexto, a escola foi eleita como espaço privilegiado de produção e difusão da italianidade. Tratava-se, em última instância, de *fazer os italianos*, nos termos clássicos da historiografia sobre a construção nacional, convertendo a língua e a cultura em instrumentos de influência cultural e de penetração comercial nos países de destino da emigração.

Segundo Floriani (1974), a primeira legislação referente às escolas italianas no exterior data de 1862, quando o ministro das Relações Exteriores autorizou a criação de um colégio em Alexandria, no Egito. Nos anos subsequentes, foram instituídas escolas em Tunísia e Constantinopla (1863), Esmirna e Samos (1864), Atenas (1865), Galatz e Sarajevo (1866) e Tessalônica (1868). Essas instituições organizavam-se sob duas modalidades principais: escolas governativas, integralmente financiadas pelo Estado italiano, e escolas privadas laicas ou confessionais, vinculadas a associações italianas no exterior, que recebiam subsídios condicionados à adoção de programas, métodos e livros aprovados pelo governo, além de se submeterem à supervisão consular e às inspeções ministeriais.

Após 1870, com a incorporação de Roma ao Estado italiano e a consequente ruptura com a Santa Sé, as tensões entre Estado liberal e Igreja repercutiram também sobre as escolas no exterior. Conforme observa Salvetti (2014), para usufruírem de subsídios governamentais, as escolas mantidas por missões religiosas passaram a ser obrigadas a aceitar programas oficiais, inspeções regulares e a contratação de professores laicos devidamente titulados, reforçando a centralização e o controle estatal.

O Decreto Real nº 6.566, de 8 de dezembro de 1889, promulgado durante o governo de Francesco Crispi, aprovou o ordenamento das Régias Escolas Italianas para a Bacia do Mediterrâneo e para o exterior. Entre suas principais disposições, destacam-se: a ingerência direta do governo na organização das escolas elementares; a possibilidade de conversão de escolas governativas em subsidiadas; a criação de um serviço de inspeção geral junto ao Ministério das Relações Exteriores; e a concessão de subsídios fixos às escolas religiosas e laicas que adotassem programas e livros oficiais e aceitassem a supervisão estatal (Floriani, 1974).

Na concepção de Crispi, a emigração poderia converter-se em fator de fortalecimento nacional, ampliando o comércio exterior e as exportações italianas, especialmente para as Américas (Salveti, 2014). As escolas no exterior assumiam, assim, dupla função: preservar a identidade nacional entre os emigrados e atuar como vetores de difusão cultural e econômica.

A Reforma Crispi implicou crescimento expressivo no número de escolas e, conseqüentemente, elevação dos recursos destinados a esse setor. A rubrica “Subsídios às escolas italianas no exterior” passou de 270 mil liras (1886-1887) para 1.033.710 liras (1890-1891). Todavia, conforme sublinha Salvetti (2014), os valores destinados às sociedades de beneficência e de mútuo socorro, responsáveis por grande parte das escolas, permaneciam insuficientes frente às demandas concretas de manutenção.

Embora a maior concentração de recursos se mantivesse na África e na Europa, observou-se expansão significativa na América Latina, particularmente na Argentina e no Brasil. Paradoxalmente, apesar de receberem contingentes migratórios mais expressivos, os países americanos nem sempre foram contemplados com subsídios proporcionais. A política de financiamento às escolas no exterior foi alvo de críticas, sobretudo, por parte do movimento operário italiano, que questionava a destinação de recursos públicos a comunidades emigradas enquanto persistiam elevados índices de analfabetismo na própria Península Itálica, mesmo após a Lei Casati (1859) e a Lei Coppino (1877), que instituíam a obrigatoriedade escolar:

Não se sabe porque o nosso governo continua mantendo tais escolas [italianas no Exterior] – escrevia o socialista Mariani em 1888, quase como se não soubesse onde pôr o dinheiro, quase como se não houvesse suficiente ignorância e analfabetismo em casa a prover, sem querer agir como rico com países que não têm necessidade alguma nem das nossas ajudas, nem dos nossos subsídios (Salveti, 2014, p. 58).

A Lei Blanc (1894) substituiu a legislação anterior, reafirmando a concessão de subsídios, em livros, materiais e recursos financeiros, às escolas privadas que se submetessem ao controle consular. Já a Lei Tittoni (1910), promulgada sob a égide de Tommaso Tittoni, estabeleceu o ensino religioso facultativo em horário extracurricular, manteve o financiamento às escolas confessionais sujeitas à inspeção e reiterou a distinção entre escolas governativas (predominantemente na Bacia do Mediterrâneo) e subsidiadas (principalmente nas Américas). Essa legislação conferiu às escolas no exterior duas funções explícitas: oferecer instrução aos emigrantes, preservando o espírito nacional, e difundir a língua e a cultura italianas entre estrangeiros, elevando o prestígio internacional do país e favorecendo suas relações comerciais. Apesar disso, os subsídios permaneciam modestos, sendo decisivo o apoio das sociedades de mútuo socorro para a sobrevivência das instituições escolares, como reconheceu o próprio Tittoni em pronunciamento citado por Salvetti (2014):

A estas Sociedades de Mútuo Socorro da América do Sul- defendia o ministro Tittoni- eu devo manifestar toda a gratidão do Governo italiano. De fato, são elas que fundaram e mantêm a maior parte das nossas escolas; e os nossos subsídios, espalhados numa área tão vasta, ao invés de serem contribuição real e eficaz para as despesas, devem somente ser considerados como uma contribuição moral e um encorajamento (Tittoni *apud* Salvetti, 2014, p. 71).

Em 1889, o Ministério das Relações Exteriores publicou o primeiro *Anuário das escolas coloniais italianas (1888-1889)*¹⁸, documento que sistematizava as ações governamentais em três frentes: subsídios¹⁹ às escolas italianas privadas ou confessionais; apoio a instituições estrangeiras que ensinassem a língua italiana; e manutenção de escolas governativas. O termo *escolas coloniais*, contudo, não se referia necessariamente a territórios sob domínio político italiano, mas a espaços de concentração de emigrados como Argentina, Brasil, Egito, França, Grécia, Inglaterra, Peru, Romênia, Espanha, Estados Unidos,

¹⁸ No original, *Annuario delle scuole colonial per l'anno finanziario e scolastico 1888-89*.

¹⁹ Panizzolo (2018b, 2016a) realizou estudos sobre as políticas da Itália para o envio de subsídios para as escolas italianas em São Paulo.

Suíça, Tunísia, Turquia e Uruguai. No caso específico do Brasil, são identificadas as existências de escolas na província do Rio Grande do Sul e de escolas sociais no Rio de Janeiro.

As *escolas governativas* eram as que gozavam de apoio direto do governo italiano – como pagamento de salários, envio de pessoal, material escolar etc. – e foram criadas no Egito, na Grécia, na Tunísia, na Turquia e na então chamada Tripolitânia. O *Anuário* incluía ainda informações contábeis, listas de livros de texto autorizados, atribuições consulares, regulamentos e editais de concurso para professores, evidenciando o papel central do Estado na padronização e no controle pedagógico.

No que se refere especificamente às escolas italianas criadas em São Paulo, a bibliografia apresenta dados bastante esparsos e muitas vezes contraditórios. De acordo com Parlagrecco, em 1906 em São Paulo estavam em funcionamento 92 escolas italianas (Fanfulla, 1906, p. 800). O professor Arturo Magnocavallo²⁰, quando esteve em São Paulo a fim de visitar as escolas e os institutos italianos e realizar um estudo preparatório para a fundação de um instituto de ensino médio, registrou no importante relatório²¹ enviado ao Conselho Central da Sociedade Dante Alighieri, que, no ano de 1907, visitou as 54 escolas italianas existentes na cidade de São Paulo. Conforme dados apresentados por Trento (2009), na cidade de São Paulo em 1908, estavam funcionando 80 escolas italianas, o que representa um significativo aumento. O número de escolas italianas continuava a crescer. De acordo com o *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* (1909), existiam em funcionamento 85 escolas italianas na capital no ano de 1909, chegando, em 1910, a 91 escolas (São Paulo, 1910). Pepe (1916), baseado nos dados do Ministério do Exterior para o ano escolar de 1913-1914, afirma que havia, na capital do estado de São Paulo, 42 escolas italianas. Um número bem maior foi localizado por Trento (2009), que indica 121 escolas no ano de 1913, 46 em 1924 e somente 25 em 1930.

²⁰ Arturo Magnocavallo, formado em Letras na Academia Científico-Literária de Milão, havia iniciado a carreira como professor de história e geografia na Régia Escola Técnica de Licata. Era, à época, um promissor vice-secretário do Ministério da Instrução Pública. A respeito de Magnocavallo, consultar: DELL'AIRA, A. *Longo estudo, grande amor: história do Instituto Medio Italo-Brasileiro Dante Alighieri de São Paulo*. São Paulo, SP: Annablume, 2011.

²¹ O relatório é constituído por quatro partes e anexos. A primeira parte, denominada “As escolas primárias italianas e as escolas primárias brasileiras na cidade e no estado de São Paulo- propostas e soluções”, encontra-se publicada em Dell’Aira, 2011. A documentação consta Dall’Acqua. Ofício, 28/04/1901. In: Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri, Archivio Scuole, 1889-1910, b.341.

A análise de relatórios consulares, anuários ministeriais, imprensa e documentos escolares permite identificar nomes de estabelecimentos e de proprietários e datas de criação. Contudo, dois obstáculos metodológicos se impõem. O primeiro diz respeito à recorrência da denominação genérica *Scuola Italiana*, que dificulta a individualização das instituições e pode conduzir a equívocos de atribuição de proprietários, localização e materiais escolares. O segundo refere-se à ausência de informações, o que impede a identificação precisa do ano de fundação ou da trajetória institucional das escolas. Diante desse quadro, o estudo das escolas italianas em São Paulo exige o cruzamento sistemático de fontes e a problematização dos dados disponíveis, situando essas instituições no interior das políticas do Estado italiano e das dinâmicas locais da imigração, em diálogo com a historiografia sobre nacionalismo, cultura escolar e circulação internacional de modelos educativos. O Quadro 1 apresenta as escolas italianas criadas especificamente na capital entre os anos de 1887 (data da primeira escola) até 1906.

Quadro 1 – As escolas italianas na capital de São Paulo

Nome da escola	Ano de criação	Sobrenome e nome do proprietário
Istituto Sempre Avanti Savoia	1887	Pedatella Francesco
Scuola Regina Elena	1889	Magrini Emilia
Istituto Giuseppe Garibaldi	1889	Robertiello Vincenzo
Scuola Italiana Giuseppe Galliano	1890	Carezzati Amalia Amadori
Scuola Vittorio Emanuele II	1890	Marangoni Ettore
Scuola Italiana	1890	Vivaldi Ernesta
Scuola Luigi Settembrini	1891	Parno Alessandro
Scuola Immacolata Concezione	1891	Ardighi Alfonsina
Scuola Italiana Amor di Patria	1893	Arena Angelo
Scuola Italiana	1893	Azzi Virginia
Scuola Italiana	1893	Belloni Maddalena
Scuola Cornelia Gracco	1893	Stusari Massimina
Scuola Umberto I	1893	Siniscaleti Giovanni
Scuola Dante Alighieri	1893	Basile Luigi
Scuola Italiana Silvio Pellico	1894	Corasio Amilcare

Scuola Principe di Carignano	1894	Sarsano Francesco Niccolò
Istituto Italiano Elena Cairoli	1895	Cazzuola Secondo
Scuola Vittorio Alfieri	1895	Coniugi Franceschini
Scuola Ai Nostri Monti	1895	Nesi
Scuola Principessa Elena di Montenegro	1896	Greco Caterina
Scuola Massimo d'Azeglio	1896	Giuliano Francesco
Scuola Regina Margherita	1896	Isipato Toller Carlotta
Scuola Giacomo Leopardi	1896	Malavolta Giulio
Scuola Roma Intangibile	1896	De Bernardis Giacomo
Scuola Italo-Brasileira	1896	Casin Enrico - Bisson Antonietta
Istituto Educatore Italiano	1897	Brandi Pasquale
Istituto Alessandro Manzoni	1897	Cipparone Michele
Istituto Giordano Bruno	1897	Fondacari Filiberto
Scuola Dottore F...	1897	Franceschini Cesare
Scuola Unione Italiana	1897	Carredi Antonia Tosi
Scuola Vittoria Colonna	1897	Chiozzi Maria Ragazzi
Scuola L. A. Muratori	1897	Tempesta Adelaide
Scuola Italiana Giovanni Bovio	1898	Forti Tito Omero
Scuola Italiana	1898	Lucibelli Anna
Scuola Indipendenza	1898	Iquillaci Domenico, Albanese Spezzano
Scuola Dio e Patria	1898	Dell'Acqua Cipriano
Scuola Italiana	1899	Circolo Operaio Italiano
Scuola Fran. De Sanctis	1899	Giuliano Pasquale
Scuola Duca degli Abruzzi	1899	Marchiano Francesco
Scuola Umberto I	1899	Bresolini Blandina Versolato
Scuola Camillo Cavour	1899	Placido Egano
Scuola Italo-Francese	1899	Goraudi Giulia
Scuola Italiana Giuseppe Verdi	1900	Biaselli Francesco
Istituto Orazio Coclite	1900	Cerri Filippo
Scuola Italiana	1900	Frugiuella Francesco
Scuola Francesco Fiorentino	1900	Salerni Carlo
Scuola Italiana Progresso	1901	Bifone Carmela
Scuola Italiana-Brasiliana	1901	Bevilacqua Piero
Scuola Principe Amedeo	1901	Falco Pasquale

Scuola Regina Elena	1901	Greco Carolina
Scuola Francesco Carrara	1901	Lazzareschi Gemma
Scuola Margherita	1901	Macri Sosimo
Scuola Vittorio Emanuele III	1901	Scura Salvatore
Scuola Vittorino da Feltre	1901	Tonissi Alberto
Scuola Italiana Giosuè Carducci	1902	Rossi Massimino
Scuola Italiana	1902	Salerno Francesco
Scuola Santa Lucia	1902	Tuzzi Elvira Tedesco
Scuola Stella d'Italia	1902	Calabrese Alfonso
Scuola Dio e Popolo	1903	Giovanni Cardo
Scuola Regina Margherita	1903	Spera Francesco
Scuola Principe di Piemonte	1904	De Rosolino Gabriele
Scuola Studio e Lavoro	1904	Salomoni Rosia
Scuola Regina Elena	1904	Magnani Ernesta
Scuola L'Educatrice Italiana	1905	Jannuzzi Rosina
Scuola Principe di Carignano	1905	Andreacchi Francesco
Scuola Volere e Potere	1905	De Mutis Ernesto
Scuola Aristide Gabelli	1906	Emilio Bin
Scuola Italiana	s.d.	Circolo Umberto I
Scuola Italiana	s.d.	Cipparone Carlo
Scuola Italiana	s.d.	Falese Alessandro
Scuola Alessandro Manzoni	s.d.	Pratola Antonio
Scuola G. Verdi	s.d.	Cammaro Francesco
Scuola Italo-Brasileira	s.d.	Enrico Paladini
Scuola Italiana	s.d.	Cammaro Adelina
Scuola Elena di Montenegro	s.d.	De Nardis Rita
Scuola Errando Discitur	s.d.	De Robertis Giovanni
Scuola Ferrante Aporti	s.d.	Ponzoni Lina
Scuola Fratelli Bandiera	s.d.	Toquiloci Domenico
Scuola Gaetana Ognesi	s.d.	Ozzi Virginia
Scuola Vittorio Emanuele III	s.d.	Egorio Placido
Istituto e Giardino d'Infanzia	s.d.	Sorelle Errichelli
Scuola l'Educatore Italiano – (Principe di Piemonte)	s.d.	Lievore Luigi
Scuola Maria Teresa	s.d.	Salerni Carlo
Scuola Italiana	s.d.	Bisson Giovanni

Scuola Italiana	s.d.	Salerno Clara Loto
Scuola Italiana	s.d.	Polloni Leila
Scuola Principessa Iolanda	s.d.	Isola Zaira Gonidro
Scuola Italiana	s.d.	Toscano Emilia
Scuola Principessa Mafalda	s.d.	Bonono Roberto
Scuola Italiana	s.d.	Sarti Teresa
Scuola Principessa Mafalda	s.d.	Alessandri Maria
Scuola Italiana	s.d.	Tassini Enrico
Scuola Italiana	s.d.	Ungarelli Angiolina Fabbri
Scuola Italiana	s.d.	Orsi Caterina e Orsi Luigi – (fratelli)
Scuola Elena di Montenegro	s.d.	Visco Luigi
Scuola Italiana	s.d.	Caspini Adalgisa
Scuola Unione Italiana	s.d.	Baldisferi Giovannini
Scuola Americo Vespuccio	s.d.	s.n.
Scuola Gaetani Agnese	s.d.	s.n.
Total	99	

Fonte: produzido a partir dos dados extraídos de Dispaccio 06/01/1906, 07/03/1893, 30/09/1891, 01/04/1904; Ministero Degli Affari Esteri, 1905; 1889; Regio Consolato Generale d'Italia in San Paolo 1905, 1907; Fanfulla, 1906, p. 801.

Conforme amplamente assinalado pela historiografia da imigração, a exemplo de Holloway (1984), Alvim (1986) e de estudos reunidos por Bassanezi *et al.* (2008), a maior parte dos imigrantes italianos que se estabeleceu em São Paulo dirigiu-se ao Oeste paulista, especialmente às zonas articuladas pelas malhas ferroviárias da Companhia Paulista e da Companhia Mogiana. A expansão ferroviária, ao integrar economicamente o interior à capital e ao Porto de Santos, estruturou também os espaços de fixação das colônias imigrantes, conformando um eixo territorial no qual se concentravam não apenas fazendas de café, mas também iniciativas associativas, religiosas e escolares.

A presença de escolas italianas ao longo do eixo da Companhia Paulista, em localidades como Rio Claro, Jundiaí, Descalvado e São Carlos, e da Companhia Mogiana, com destaque para Campinas, Ribeirão Preto, Casa Branca e Amparo, revela a estreita relação entre infraestrutura econômica, núcleos de imigrantes e organização da vida comunitária. Do ponto de vista da história da educação, a distribuição

espacial das escolas evidencia que seu processo de criação acompanhou os fluxos do trabalho e da colonização agrícola.

O levantamento apresentado no Quadro 2, ao inventariar as escolas criadas no interior paulista, suscita reflexões que ultrapassam a dimensão quantitativa. A iniciativa das famílias imigrantes em prover instrução a seus filhos, ainda que nos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo, insere-se no horizonte mais amplo das expectativas depositadas na escolarização como instrumento de inserção social na nova pátria. A escola, nesse sentido, articulava-se às demandas do mundo do trabalho, às exigências burocráticas e às possibilidades de mobilidade social abertas no contexto da sociedade cafeeira.

Entretanto, a busca pela instrução não se reduzia à adaptação ao novo meio. As escolas italianas também funcionavam como espaços de preservação linguística e cultural, reafirmando vínculos simbólicos com a pátria de origem. Não se tratava de aprender indistintamente, mas de aprender sob determinadas referências culturais, conservando valores, práticas e memórias coletivas. Tal movimento pode ser interpretado, à luz da história cultural e da história da educação, como processo de negociação identitária, no qual a escolarização desempenhava papel central na construção de pertencimentos múltiplos.

Cabe ainda destacar que o ensino da língua italiana, nesse contexto, assumia significados complexos. Para muitos emigrados, oriundos de diferentes regiões da Península, o italiano padrão não constituía língua de uso cotidiano, sendo predominantes os dialetos regionais. Assim, aprender o italiano na escola representava, simultaneamente, um elemento de continuidade, por remeter à pátria mãe, e de novidade, por introduzir uma língua nacional que muitos não dominavam plenamente. A escola, portanto, preservava uma identidade preexistente e contribuía para forjar uma italianidade linguística e cultural, em consonância com os projetos nacionalizantes do Estado italiano e com as dinâmicas sociais das comunidades imigrantes no interior paulista.

Quadro 2 – As escolas italianas no interior de São Paulo

Nome da escola	Ano de criação	Nome da cidade	Sobrenome e nome do proprietário
Scuola Italiana	1882	Campinas	Società Italiani Riuniti
Scuola Società Principe di Napoli	1891	Taubaté	Storchi Luigi
Scuola Italiana	1893	Quiririm	Franzoni Silvia Bettari
Istituto Cristofaro Colombo	1893	Campinas	Manzione Francesco
Collegio Convitto	1893	São Carlos	Orfanotrófio Cristofaro Colombo
Scuola Umberto I	1893	Piracicaba	Togneri Guglielmo
Scuola Unione Italiana	1895	São João da Bocaina	Pirandi Arturo
Scuola Italiana	1895	Tietê	Sebastiano Agostino
Scuola Regina Margherita	1896	Ribeirão Preto	Paschino Gino
Scuola Italiana	1897	Santos	Centro Italiano Umberto I
Scuola Italiana	1897	Espírito Santo do Pinhal	Società Dante Alighieri
Scuola Italiana e Collegio	1898	Ribeirão Preto (Villa Bonfim)	Cirrolla Giuseppe
Scuola Italiana	1898	Rio Claro	Forcignani GianGiovanni
Scuola Vittorio Emanuele III	1898	Jahu	Grassani Michele
Scuola Italiana	1898	Santa Rita do Passa Quatro	Cesta Carmini
Scuola Italiana G. D	1899	Jundiaí	Colacito Giuseppe
Scuola Italiana	1899	Campinas (Arraial dos Sousas)	Salvi Regina
Scuola Italiana	1899	Dois Corregos	Vitrarelli Egidio
Scuola Italiana	1900	Santa Rita do Passa Quatro (Fazenda Gio. Battista Oliveira Cardoso)	Nonino Pio

Scuola Italiana	1900	Piracicaba (Capivary)	Meneghini Giuseppe
Scuola Italiana	1901	Osasco	Rosseli Enrico
Scuola Italiana	1901	Rincão	Bertasi Gaetano
Scuola Italiana	1901	Botucatu	Boscarini Berardo
Scuola Italiana	1901	Ourinhos	Bevilacqua Paolo
Scuola Italiana Umberto I	1901	Quiririm	Bagatini Ester
Scuola Italiana	1901	Rio Claro	Coli Faustino
Scuola Italo-Brasiliana	1901	São João da Bocaina	Cardo Giovanni
Collegio Garzone	1901	Casa Branca (Santa Cruz das Palmeiras)	Garzone Giuseppe
Scuola Vittorino da Feltre	1901	Araraquara	Golfieri Luigi
Scuola Italiana	1901	Quiririm	Rosia Salomone
Scuola Italiana	1901	Santos	Società Beneficenza Italiana
Scuola Italiana	1901	Campinas (Faz. Matto Dentro)	Veronese Luigi
Scuola Giuseppe Garibaldi	1901	Araraquara	Zapparoli Elisa
Scuola Italiana	1902	Leme	Bigone Angelo
Scuola Italiana Bern. Salesio	1902	Campinas (Villa Cosmopoli)	Guarasci Tommaso
Scuola Italiana	190?	Ribeirão Preto (Villa Bonfim)	Giorgi Adolfo
Scuola Italiana	s.d.	s/l	Ferrari Amadio
Scuola Italiana	s.d.	Ribeirão Preto	Segre Giov. Arturo
Scuola Italiana	s.d.	Campinas	Mazza Carlo
Scuola Italiana	s.d.	Casa Branca (Santa Cruz das Palmeiras)	Mazza Onofrio
Scuola Italiana	s.d.	Ribeirão Preto	Petrucchi Concetta
Scuola Regina Elena	s.d.	Ribeirão Preto	Sigotti Greco Carolina
Scuola Italiana	s.d.	São Simão	Pindari Romolo
Scuola Italiana	s.d.	São Luís do Turvo	Scacchetti Federico
Scuola Italiana	s.d.	São José do Rio Pardo	Busetti Giovanni

Scuola Italiana	s.d.	Serra Negra	Federighi Speranza
Scuola Italiana	s.d.	Mococa	Fazio Fiorentino
Scuola Italiana	s.d.	Brotas	Trentini Anetta
Scuola Italiana	s.d.	São João da Bocaina	Barilari Vincenzo
Scuola Italiana	s.d.	Amparo (Entre Montes)	Tosi Cesare
Scuola Italiana	s.d.	Santa Barbara d'Oeste (Carioba)	Greppi Gaetano
Scuola Italiana	s.d.	Amparo	Salerno Francesco
Scuola Italiana	s.d.	Descalvado	Garzone Giuseppe
Scuola Italiana	s.d.	Itu	Negrini Dante
Scuola Italiana	s.d.	Guariba	Serravallo Paolo
Scuola Italiana	s.d.	Taquaritinga (Ribeirãozinho)	Beolchi Licurgo
Scuola Italiana	s.d.	Taquaritinga (Ribeirãozinho)	Sportelli Angelo
Scuola Italiana	s.d.	São Manoel	Costantini Ila
Scuola Italiana	s.d.	Jaú	Tancredi Federico
Scuola Italiana	s.d.	São Carlos do Pinhal	Società Dante Alighieri
Scuola Italiana	s.d.	São Carlos do Pinhal	Pugliese Francesco
Scuola Italiana	s.d.	Ribeirão Preto (Barracão)	Buovicini Francesco
Scuola Italiana	s.d.	Ribeirão Preto (Barracão)	Fabbretti Giuseppe
Scuola Italiana	s.d.	Ribeirão Preto (Barracão)	Muscari Aristide
Scuola Italiana	s.d.	Ribeirão Preto (Barracão)	Zamarion Vittorio
Scuola Italiana	s.d.	Ribeirão Preto (Barracão)	Trinei Cesare
Scuola Italiana	s.d.	Ribeirão Preto	Petrucchi Carolina
Scuola Italiana	s.d.	Jaboticabal	Lei Antonio
Scuola Italiana	s.d.	Campinas (Araraial dos Sousas)	Dal Porto Lorenzo

Fonte: produzido a partir dos dados extraídos de Dispaccio 06/01/1906, 07/03/1893, 30/09/1891, 01/04/1904; Ministero Degli Affari Esteri, 1905; 1889; Regio Consolato Generale d'Italia in San Paolo, 105, 1097; Fanfulla, 1906, p. 801.

O levantamento acerca da criação das escolas, ainda de caráter preliminar, evidencia a estreita e complexa articulação entre ferrovia, economia cafeeira, imigração e projetos de modernidade no contexto paulista. Tal articulação pode ser compreendida à luz da interpretação de Martins (2004), para quem a ferrovia condensava os códigos da modernidade e explicitava as contradições sociais produzidas na transição da sociedade escravista, em processo de esgotamento, para uma sociedade industrial em formação. Nesse movimento, emergiam novas classes sociais e, sobretudo, impunham-se reinterpretações da realidade social. A ferrovia, ao mesmo tempo em que anunciava o novo,

nele inseria o velho e tradicional. Era como se descosturasse a trama das velas relações sem destruí-las inteiramente, recosturando-as no sistema de significados e funções do primado do capital e de sua reprodução ampliada (Martins, 2004, p. 12).

No campo educacional, essa dinâmica se expressou na criação e na manutenção de escolas que, ao longo de sua existência, muitas vezes efêmera, tanto na capital quanto no interior, recorreu a diferentes fontes de financiamento e apoio institucional. Sob determinadas condições, essas escolas recebiam recursos do governo brasileiro, doações da Sociedade Dante Alighieri²² e parcos subsídios do governo italiano.

No que se refere ao apoio do governo brasileiro, destaca-se a política adotada durante a administração de Rodrigues Alves, que previa o envio de livros e materiais escolares às escolas privadas que o solicitassem, desde que fossem cumpridas exigências administrativas e pedagógicas. Entre elas, incluíam-se o registro da escola junto à Diretoria Geral da Instrução Pública, mediante o preenchimento de declaração específica; a apresentação de relação nominal dos alunos matriculados, com a indicação daqueles que frequentavam gratuitamente; o detalhamento dos materiais anteriormente recebidos e das respectivas datas de fornecimento; informações prestadas pelo diretor acerca das condições do edifício e do funcionamento escolar; além de parecer do inspetor da Instrução Pública atestando a oferta das disciplinas de língua portuguesa, geografia do Brasil e história do Brasil (Pepe, 1916).

²² A Sociedade Dante Alighieri foi a principal instituição a colaborar com o Ministério das Relações Exteriores, no que dizia respeito à difusão da língua e da cultura italiana fora da Península Itálica, por meio de subsídio em livros para as bibliotecas e escolas. A esse respeito, consultar o livro de Salvetti (1995).

Outra possibilidade de subsídio advinha da Sociedade Dante Alighieri, que atuava no fortalecimento das escolas italianas por meio da distribuição de materiais didáticos. Segundo Pepe (1916), foram distribuídos cadernos, mapas, atlas e recursos financeiros destinados à aquisição de mobiliário, conforme noticiado pelo jornal *O Estado de São Paulo*, de 31 de julho de 1904. A reportagem informa que, após a análise das práticas internas das escolas, o conselho da entidade deliberou pela distribuição gratuita de cadernos aos alunos das escolas italianas da capital, trazendo na capa o retrato de Dante Alighieri e informações sobre os objetivos da associação. Deliberou-se, ainda, pela criação de uma comissão escolar composta por 12 membros, indicados pela Federação das Escolas Italianas e pela União Magistral, com a finalidade de auxiliar e coordenar as ações da Sociedade Dante no aprimoramento do ensino. O apoio estendia-se também às escolas noturnas e à promoção de conferências públicas em datas patrióticas e comemorativas.

Entretanto, o subsídio mais aguardado pelas escolas era aquele proveniente da pátria mãe. Para ter acesso a esse apoio, era necessário aceitar a supervisão do cônsul-geral italiano, condição que permitia o recebimento de auxílio financeiro ou de livros e materiais escolares. Essa modalidade de subvenção foi amplamente adotada pelo governo italiano, seja por meio do envio direto de materiais ao Consulado, seja pela aquisição local, com recursos disponibilizados pelo Ministério das Relações Exteriores. Em estudo dedicado ao processo escolar entre italianos e seus descendentes, Claudia Panizzolo (2018) apresenta um levantamento das escolas que receberam, ao menos uma vez, subsídios do governo italiano, evidenciando o papel dessas políticas no funcionamento e na configuração do campo educacional voltado às comunidades de imigrantes italianos em São Paulo, no fim do século XIX e início do século XX.

OS LIVROS PARA AS ESCOLAS ITALIANAS NO EXTERIOR

O ensino ministrado nas escolas italianas localizadas na capital e no interior de São Paulo organizava-se segundo a mesma estrutura vigente na Península Itálica, configurando-se como curso elementar,

dividido em dois níveis: o elementar inferior, composto por 1ª, 2ª e 3ª classes, e o elementar superior, constituído por 4ª e 5ª classes. Em algumas instituições, observou-se a adoção de um modelo híbrido, no qual o curso elementar inferior era acrescido da 4ª classe, evidenciando processos de adaptação local das diretrizes educacionais italianas no contexto da escolarização de imigrantes (Ministero degli Affari Esteri, 1905).

Com relação aos livros adotados nas escolas italianas, o entrecruzamento de fontes tem fornecido muitas pistas interessantes. De um lado, há documentos que elencam os materiais enviados para o estado de São Paulo no ano de 1903. A lista é composta por livros de seis autores, todos publicados na Itália e enviados para o Brasil. O primeiro autor é Marcello Zaglia, que consta na lista com seis livros indicados: *Sillabario di Mario e Lisa per l'insegnamento simultaneo della lettura e della scrittura compilato con la collaborazione dela signora Rita Tessarin* (1896); *Il Primo libro di Mario. Letture per la prima classe maschile a compimento del Sillabario, compilate per le scuole elementari maschili con la collaborazione dela signora Rita Tessarin* (1896); *Il Primo libro di Lisa. Letture per la prima classe femminile a compimento del Sillabario, compilate per le scuole elementari maschili con la collaborazione dela signora Rita Tessarin* (1896); *Il Secondo libro di Mario. Letture per la seconda classe maschile* (1898); *Il Secondo libro di Lisa. Letture per la seconda classe femminile* (1898); *Nozione di Grammatica* ([189-]).

O segundo autor é Giovanni Soli com uma série graduada com oito livros, além de outros sete livros indicados: *Cominciamo la vita! Libro di lettura per la seconda classe elementare maschile* (1894); *Cominciamo la vita! Libro di lettura per la seconda classe elementare femminile* (1894); *Cominciamo la vita! Libro di lettura per la terza classe elementare maschile* (1894); *Cominciamo la vita! Libro di lettura per la terza classe elementare femminile* (1898); *Cominciamo la vita! Libro di lettura per la quarta classe elementare maschile* (1898); *Cominciamo la vita! Libro di lettura per la quarta classe elementare femminile* (1898); *Cominciamo la vita! Libro di lettura per la quinta classe elementare maschile* (1898); *Cominciamo la vita! Libro di lettura per la quinta classe elementare femminile* (1898); *I Racconti della Patria. Narrazione storiche educative per la IV classe elementare* (1895); *I Racconti della Patria. Narrazione storiche educative per la V classe elementare* (1900); *I diritti e doveri del cittadino italiano per la III classe elementar*; *I diritti e doveri del cittadino italiano per la IV classe elementare*; *I diritti e doveri del cittadino italiano per la V classe*

elementare; Libro d'appunti per gli alunni di III classe elementare – Note di lingua italiana, storia, geografia, diritti e doveri, Aritmetica e Nozione Varie; Grammatica Italiana, conosci la tua lingua – nozioni.

O terceiro autor é Giuseppe Toti com três livros indicados: *Intelligenza e cuore. Letture educative ad uso delle scuole elementari, 4ª classe* (1900); *Intelligenza e cuore. Letture educative ad uso delle scuole elementari femminili, 4ª classe* (1900); *Intelligenza e cuore. Letture educative ad uso delle scuole elementari maschili, 5ª classe* (1900).

Os três autores seguintes tiveram um único livro aprovado, são eles: Paolo Vecchia, com o livro voltado aos professores *Pedagogia educativa per i maestri di grado superiore*. O quinto livro, de Angelo De Gubernatis, *La Patria Nostra. Libro di Lettura per le classe elementar superiori* (1898). Por fim, o livro *La Cosmografia e la Geografia insegnate agli alunni delle scuole elementari secondo le istruzioni e i programmi approvati con R. Decreto 29 novembre 1894*, de Pietro Valle (1900) (Relatório do Secretário Sebastião Navasquez, 1903).

A aprovação dos livros era realizada na Itália e tornada pública por meio de circular ministerial, a que antecede o envio das obras para São Paulo é a de 24 de setembro de 1900²³, nº 75, acerca dos livros textos para as escolas elementares. Nela, consta que, dentre os livros listados no parágrafo anterior, os cinco primeiros de Zaglia foram aprovados e o último não consta dentre os aprovados. Quanto às produções de Soli, com exceção das últimas cinco, todas as demais foram aprovadas. Todos os livros de Toti, De Gubernatis e Valle foram aprovados. A obra de Vecchia não consta entre as aprovadas.

Os livros chegaram no mesmo ano de 1903 e foram distribuídos entre os consulados de São Paulo e os vice-consulados de Santos, Campinas, São Carlos do Pinhal, Ribeirão Preto para serem enviados às escolas. Na Tabela 1, são apresentados os dados referentes ao estado de São Paulo:

²³ Circolare Ministeriale, 24 set. 1900, n. 75 – Libri di testo per le scuole elementari.

Tabela 1 – Livros escolares distribuídos em 1903

Nome do livro	Sillabario (3000)	Grammatica Italiana (920)	Libro d'appunti (500)	I Racconti della Patria (370)	I diritti e i doveri III (48) IV (150) V (112)	Intelligenza e cuore IV (650) V (250)	Pegagogia Educativa (200)	La Cosmografia e la Geografia (900)
Nome da escola								
Dante Alighieri (Luigi Basile) – capital	25	0	5	2	III – 0 IV – 1 V – 0	IV – 0 V – 0	1	1
Scuola Italiana (Tereza Sarti) – capital	50	0	1	1	III – 0 IV – 1 V – 0	IV – 0 V – 0	1	1
Scuola Italiana (Maria R. Chiozzi) – capital	50	0	1	2	III – 0 IV – 0 V – 1	IV – 0 V – 0	0	1
N/1 (Domenica Guiliani) – capital	15	0	0	1	III – 0 IV – 1 V – 0	IV – 0 V – 0	1	1
Regina Margherita (Emilia e Alda Magrini) – capital	200	10	20	30	III – 1 IV – 1 V – 1	IV – 0 V – 0	2	10
L'Educatore Italiano (Luigi Lievore) – capital	20	0	20	20	III – 1 IV – 1 V – 1	IV – 20 V – 10	2	15
Santos	150	20	30	30	III – 2 IV – 5 V – 3	IV – 40 V – 20	10	30
Campinas	400	60	90	80	III – 5 IV – 15 V – 10	IV – 75 V – 25	25	60

Ribeirão Preto	300	50	100	50	III – 4 IV – 10 V – 6	IV – 60 V – 20	20	50
São Carlos do Pinhal	400	50	60	50	III – 4 IV – 10 V – 6	IV – 60 V – 20	20	40
Scuola Alberto Ton	40	4	6	2	III – 1 IV – 1 V – 1	IV – 0 V – 0	1	1

Fonte: elaborada pela autora a partir de Dispaccio, 1903.

Conforme evidenciam os dados apresentados na Tabela 1, o número de livros distribuídos mostrou-se amplamente insuficiente para atender às demandas da comunidade escolar italiana, excluindo a maior parte das escolas e destinando às instituições contempladas um quantitativo bastante reduzido de exemplares. Observa-se, ainda, que nem a totalidade dos livros recebidos pelo Consulado foi efetivamente distribuída, o que suscita questionamentos acerca dos critérios adotados para a distribuição desse material. A documentação não esclarece se a distribuição ocorreu de forma escalonada, se parte dos livros permaneceu retida para remessas futuras ou se houve falhas no registro das escolas beneficiadas, lacunas que revelam os limites administrativos da política de envio de materiais escolares ao exterior.

Esses dados permitem levantar a hipótese de que os livros enviados se destinavam prioritariamente ao uso docente, mais do que ao acesso individual dos alunos. O número reduzido de exemplares sugere que tais obras funcionavam como materiais didáticos utilizados pelo professor em sala de aula, e não como materiais de uso pessoal dos alunos. Mesmo no caso dos silabários, cujo quantitativo era relativamente maior, é plausível supor que seu uso estivesse restrito à leitura coletiva e reiterada, e não à escrita direta nos volumes. A dificuldade de acesso a esses impressos, aliada à irregularidade das remessas, indicaria a necessidade de preservação e reutilização prolongada dos livros, compartilhados ao longo de vários anos e por sucessivas turmas. Nesse sentido, os livros configuravam-se como elementos centrais da cultura material escolar, marcados pela escassez, pela circulação controlada e

por práticas de uso intensivo, que condicionavam as formas de ensinar e aprender.

Quatro anos mais tarde, observa-se uma inflexão significativa na política de envio de livros. Em nova remessa, o cônsul italiano adotou uma decisão de caráter político-pedagógico, compreendida como estratégia prioritária no combate ao analfabetismo entre os filhos de imigrantes, concentrando os recursos disponíveis no ensino elementar inferior. Nessa ocasião, a variedade dos títulos distribuídos foi reduzida, mas o número de exemplares aumentou de modo expressivo. Foram distribuídos para as escolas da cidade de São Paulo 1.904 exemplares do *Sillabario di Mario e Lisa*; 1.904 exemplares do *Il Primo libro di Mario e do Il Primo libro di Lisa*; 1.003 exemplares do *Cominciamo la vita! Libro di lettura per la seconda classe* e 849 exemplares do *Cominciamo la vita! Libro di lettura per la terza classe*.

Além desses títulos, a lista de livros publicada em 1906 foi ampliada com a inclusão de três novas obras²⁴, das quais foram distribuídos 1.878 exemplares de *Raccontini per la prima classe*, 1.308 exemplares de *Lezioncine d'aritmetica* e 846 exemplares do *Manualetto per la terza classe*. Tal ampliação quantitativa, ainda que concentrada em poucos títulos, reforça a centralidade atribuída à alfabetização inicial e à formação elementar, consideradas pilares para a consolidação da escolarização de imigrantes.

Para além das listas de envio, outra fonte relevante para a compreensão dos livros aprovados e destinados às escolas italianas no exterior são os *Anuários das Escolas Italianas no Exterior*, os quais permitem ampliar a análise sobre os critérios de seleção, a circulação dos impressos e o papel desses materiais na configuração das práticas escolares e na construção de identidades étnicas no interior das comunidades imigrantes, conforme indicado no quadro a seguir.

²⁴ Os dados sobre esses livros são incompletos, não constando, em todos eles, informações sobre os autores, as casas editoras e o ano de publicação.

Quadro 3 – Elenco dos livros de texto para o ano escolar de 1888-1889

Classe I			
Autor	Título do livro	Feminina	Masculina
Toti, Giuseppe	<i>Sillabario graduato a metodo fonico illustrato</i>		x
Toti, Giuseppe	<i>Compimento al Sillabario</i>		x
Gabrielli, Gabriele	<i>Primi Affetti – libro di lettura per bimbi</i>	x	x
Cobianchi	<i>Metodo di calligrafia</i>	x	x
Costetti-Biagi, Emilia	<i>Nuovo Sillabario</i>	x	
Viani Visconti, Maria	<i>Le sorelle</i>	x	
Classe II			
Dazzi, Pietro	<i>Il bambino- Secondo libro di lettura</i>		x
Dazzi, Pietro	<i>Il primo libro della bambina</i>	x	
Orlandini Grillo, Maria	<i>Lezioni di aritmetica per gli alunni della classe 1ª superiore e 2ª elementare</i>	x	x
Cobianchi	<i>Metodo di calligrafia</i>	x	x
Classe III			
Dazzi, Pietro	<i>Il fanciullo – Secondo libro di lettura</i>		x
Dazzi, Pietro	<i>Il secondo libro della bambina</i>	x	
Colombini, Giovanni	<i>Quaderni di grammatica per le classe elementari</i>	x	x
Baccini, Ida	<i>Lezioncine di cose usuali</i>	x	x
A. e C.	<i>Prima parte del compendio di aritmetica ad uso delle classi elementari</i>	x	x
Fochi, Clelia	<i>Avviamento allo studio della geografia</i>	x	x
Fochi, Clelia	<i>Nozioni di geografia</i>	x	x
Cobianchi	<i>Metodo di calligrafia</i>	x	x
Classe IV			
Dazzi, Pietro	<i>Terzo libro di lettura per il fanciulli</i>		x
Dazzi, Pietro	<i>Terzo libro di lettura per le fanciulle</i>	x	
Fornaciari, Raffaello	<i>Grammatichetta della lingua italiana</i>	x	x
Colombini, Giovanni	<i>Quaderni di grammatica per le classi elementari</i>		x
Baccini, Ida	<i>La fanciulla massaia</i>		x
Campan	<i>Consigli alle fanciulle (traduzioni di P Touar)</i>	x	x
Baccini, Ida	<i>Lezioncine di cose usuali</i>	x	x

A. e C.	<i>Compendio di aritmetica</i>	x	x
Merighi, Giovanni	<i>Biografie e racconti di storia patria</i>	x	x
Valle, Pietro	<i>Nozioni di geografia</i>	x	x
Valle, Pietro	<i>Metodo per l'insegnamento del disegno</i>	x	
Vagliano, Luigi	<i>I doveri dell'uomo e del cittadino</i>		x
Randazzo, Camillo	<i>Lo Statuto del Regno d'Italia</i>		x
Tarchini, Flavio	<i>Manuale di amministrazuine domestica</i>		x
Tarchini, Flavio	<i>Metodo per l'insegnamento del disegno</i>		x
Cobianchi	<i>Metodo di Calligrafia</i>	x	x
Classe V			
Colombini, Giovanni	<i>Quaderni di grammatica per le classi elementari</i>		x
Collodi, Carlo	<i>Giannettino</i>		x
Dr. Saffray	<i>Lezioni di cose – prima traduzione italiana di A. Garofoli – Fumat</i>	x	x
De Amicis, Edmondo	<i>Cuore</i>		x
Randazzo, Camillo	<i>Antologia poetica per le scuole elementari</i>		x
A. C.	<i>Compendio di aritmetica</i>	x	x
Pacini, Silvio	<i>Piccola storia d'Italia – parte 3ª (Cento racconti di storia moderna)</i>	x	x
Valle, Pietro	<i>Nozioni di geografia</i>	x	x
Valle, Pietro	<i>Antologia Poetica per le scuole elementari</i>	x	
Vagliano, Luigi	<i>I doveri dell'uomo e del cittadino</i>		x
Randazzo, Camillo	<i>Lo Statuto del Regno d'Italia</i>		x
Tarchini, Flavio	<i>Manuale di amministrazuine domestica</i>		x
Tarchini, Flavio	<i>Metodo per l'insegnamento del disegno</i>		x
Cobianchi	<i>Metodo di Calligrafia</i>	x	x
Baccini, Ida	<i>Quarte letture per le classi elementari femminile</i>	x	
Baccini, Ida	<i>Il libro della giovinetta</i>	x	
Boidi, Giuseppe A.	<i>Metodo del disegno applicato ai lavori donneschi</i>	x	

Fonte: Ministero degli Affari Esteri, 1889, p. 189-190.

Como se observa no Quadro 3, parte significativa dos livros destinados às escolas italianas no exterior era distinta segundo o sexo dos alunos, sendo produzidas edições específicas para meninas e para

meninos. Tal característica demanda um aprofundamento analítico sobre o conteúdo, a materialidade e os usos prescritos dessas obras, a fim de compreender a presença de singularidades pedagógicas, morais e comportamentais nelas inscritas. Cabe interrogar se as particularidades revelam não apenas concepções educacionais, mas também a incorporação, no âmbito escolar, de valores sociais que integravam o projeto mais amplo de formação das crianças, que nos anos de 1920 passariam a ser denominados como italianos no exterior.

De acordo com o Decreto de 25 de setembro de 1888, nº 5724, que estabelecia as instruções e os programas didáticos para as escolas elementares, o currículo previa, ao longo das cinco classes, o ensino de língua italiana (1ª a 5ª classes), aritmética (1ª, 2ª e 4ª classes), ensinamento objetivo²⁵ (3ª classe), escrita (3ª classe), geografia (3ª e 4ª classes), história (3ª, 4ª e 5ª classes), caligrafia (4ª e 5ª classes), física (4ª e 5ª classes) e aritmética e geometria (5ª classe). A organização desse currículo revela a centralidade atribuída à língua nacional e à história pátria, disciplinas estratégicas para a consolidação da identidade nacional italiana, inclusive fora do território italiano (Regio Consolato Generale D'Italia In San Paolo, 1904).

Os livros aprovados na Península Itálica e enviados às escolas no exterior obedeciam rigorosamente aos programas oficiais, condição necessária para sua adoção tanto nas escolas do Reino quanto naquelas frequentadas por contingentes expressivos de imigrantes italianos. Tal controle estatal sobre a produção e circulação dos impressos escolares evidencia que a escolarização na Península e fora dela integrava um projeto político-pedagógico mais amplo, no qual a italianidade era concebida como uma construção histórica e educativa a ser reiterada por meio do currículo, da língua e dos objetos escolares. Assim, os livros didáticos operavam como dispositivos centrais na manutenção de vínculos culturais e simbólicos com a pátria de origem, especialmente em contextos migratórios.

Sob a perspectiva da cultura material escolar, os livros devem ser compreendidos não apenas como suportes de conteúdos, mas também como objetos portadores de normas, valores e práticas. Conforme assinala Chartier (1996; 1998), os impressos produzem sentidos a

²⁵ O ensinamento objetivo era composto por materiais presentes na vida, como madeira, metais e pedras; pela observação das partes e funções do corpo e dos fenômenos naturais, como o vento, a chuva, o trovão, a neblina e a neve e pelas mudanças de temperatura com o uso do termômetro.

partir de suas formas materiais e de seus modos de apropriação, o que implica considerar, além do texto, sua organização gráfica, ilustrações, segmentação por classes e diferenciação por gênero. Na mesma direção, Escolano (2017, p. 199) afirma que “o livro escolar foi o suporte de conhecimento que as instituições transmitiram; um espelho representativo do imaginário da coletividade e até o reflexo dos métodos seguidos na escola”.

Além das remessas oficiais, outra fonte relevante para o estudo da circulação dos livros nas escolas italianas em São Paulo é a imprensa escrita em língua italiana publicada na cidade, com destaque para o jornal *Fanfulla*. Já, em 1897, é possível identificar anúncios dirigidos prioritariamente ao público imigrante, tanto àquele em processo de alfabetização quanto ao leitor já familiarizado com a leitura. Esses anúncios divulgavam obras de editoras consagradas na Península, como Treves, Sonzogno e Porino, comercializadas no Brasil por meio de coleções como a *Biblioteca Salani*, com preços acessíveis, variando entre mil e 3 mil réis.

A presença dessas obras no mercado editorial paulistano permite ampliar a análise da cultura material escolar para além dos limites estritamente institucionais, evidenciando as conexões estabelecidas entre escola, imprensa e mercado livreiro no processo de difusão da língua e da cultura italianas. Nessa perspectiva, a circulação de impressos, sejam eles de caráter oficial ou comercial, desempenhou papel relevante na conformação de práticas de leitura e de escolarização que contribuíram para a consolidação da italianidade como experiência socialmente vivida. Tal processo foi pedagogicamente construído tanto no interior das instituições escolares quanto nos espaços da vida cotidiana das comunidades imigrantes, articulando dimensões educativas formais e informais.

Figura 1 – Anúncios de literatura e livros escolares

20,000 VOLUMI
DEI MIGLIORI AUTORI ITALIANI E STRANIERI
CATALOGO.
 Edizioni Treves, Sonzogno, Porino, ecc.
 Volumi rilegati e riccamente illustrati (Prezzi diversi).

Biblioteca Salani a 1\$000, 1\$500, 2\$000 e 3\$000 al volume.

Il con. Mastai, di A. Agnolucci.	Il Canzoniere nazionale	I misteri di Parigi (2 vol. illustrati).
Stefano Polloni detto il Passatore.	Isabella Orsini Duchessa di Brno	Fisiologia del matrimonio, di Halzac.
La razza pulchra, di A. Belli.	Giorno di	Pia de' Tolomei, di F. Bonivanni.
Storia d'Italia dalla fondazione di	La battaglia di Benevento. id.	Storia dei Paladini di Francia.

Libri scolastici.

Primo libro di lettura.
 Secondo id.
 Terzo id.
 Quarto id.
 Storia del Risorgimento italiano.

Fonte: *Fanfulla*, 2 ago. 1897.

Os livros escolares encontram-se apresentados sem indicação de título ou autoria. Tal ausência pode ser interpretada à luz da histórica desvalorização atribuída ao livro didático, frequentemente concebido como um produto editorial de menor prestígio, situado à margem da literatura legitimada. Durante longo período e, em certa medida, ainda hoje, o livro escolar foi considerado um objeto efêmero, destinado ao uso transitório, e, por isso, pouco digno de preservação sistemática, catalogação ou reconhecimento como fonte relevante para a pesquisa histórica e cultural:

Trata-se de um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições: com pequena autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares, sua utilização está indissolavelmente ligada aos intervalos de tempo escolar e à ocupação dos papéis de professor e aluno. Voltado para o mercado escolar, destina-se a um público em geral infantil; é produzido em grandes tiragens, em encadernações, na maior parte das vezes, de pouca qualidade; deteriora-se rapidamente e boa parte de sua circulação se realiza fora do espaço das grandes livrarias e bibliotecas. Não são poucos, portanto, os indicadores do desprestígio social dos livros didáticos. Livro ‘menor’ dentre os ‘maiores’, de ‘autores’ e não de ‘escritores’, objeto de interesse de ‘colecionadores’ mas não de ‘bibliófilos’, manipulado por ‘usuários’ mas não por ‘leitores’, o pressuposto parece ser o de que seu desprestígio, por contaminação, desprestigia também aqueles que dele se ocupam, os pesquisadores neles incluídos (Batista, 1999, p. 529-30).

O anúncio da Grande Libreria e Tipografia G. B. Endrizzi & C., localizada na Rua da Boa Morte, nº 74 – atual Rua do Carmo, na região central da Sé –, evidencia a oferta de obras destinadas às chamadas classes elementares inferiores, tais como silabários e livros de leitura. O público-alvo ampliava-se para a quarta e a quinta classes com a disponibilização de compêndios de história nacional italiana e de gramática, indicando uma segmentação editorial alinhada aos diferentes níveis de escolarização. A notícia acrescenta uma informação relevante ao indicar que, além de importados da Península, os livros também eram impressos na própria tipografia, o que sugere a existência de uma dinâmica editorial local criando redes transnacionais de circulação de impressos. Contudo, mais uma vez, o anúncio não explicita os títulos das obras nem a autoria, reiterando a recorrente invisibilidade desses elementos na documentação disponível.

Figura 2 – Livros impressos no Brasil

Grande Libreria e Tipografia
G. B. ENDRIZZI & C.
 S. PAULO — Rua da Boa Vista, N. 74 — S. PAULO

LIBRI SCOLASTICI ITALIANI
 STAMPATI NEL NOSTRO STABILIMENTO

Sillabario per il 1° semestre, broch.	250 Rs.
Libro di lettura per la 1ª classe elementare.	320 »
IDEM per la 2ª classe elementare.	400 »
IDEM per la 3ª classe elementare.	750 »
Storia nazionale Italiana per la 3ª classe	250 »
IDEM per la 4ª classe	250 »
IDEM per la 5ª classe	250 »
Grammatica della lingua italiana e portoghese	1.000 »

Questi libri sono stati approvati da molti consigli scolastici del REGNO D'ITALIA e adottati in tutte le scuole italiane di questa capitale e dell'interno dello Stato.

Per le scuole si farà un ribasso
 Fra breve saranno pronti altri libri

MUSICA
 Incontrasi carta da musica in foglio, mezzo foglio e in libri nella fabbrica di
G. B. ENDRIZZI & C.
 S. PAULO - Rua da Boa Vista, 74 - S. PAULO

LIBRI IN BIANCO
 Nella fabbrica di G. B. ENDRIZZI & C. a Rua da Boa Vista, n. 74 (S. Paulo) si incontrano sempre in grande quantità libri in bianco per scritturazione.

Fonte: *Fanfulla*, 8 out. 1907.

No mesmo ano, o jornal *Fanfulla* noticiou o recebimento, no Consulado Italiano, de livros remetidos pelo Ministério das Relações Exteriores da Itália, entre os quais figuravam a série graduada completa *Piccolo Mondo*, um atlas, o volume *Primeiros Elementos de Geografia*, um silabário, uma gramática e uma pequena gramática, um manual de cálculo aritmético, uma coletânea de contos, cadernos de caligrafia e de desenho linear, além de 300 exemplares de obras de Carlo Collodi, Luigi Capuana e Ida Baccini (Fanfulla, 1907).

Considerando que parte dessas obras é mencionada sem indicação de autoria e outra parte apenas com o sobrenome do autor, mas sem referência aos respectivos títulos, torna-se possível formular perguntas

e até inferências acerca de sua identificação. Em relação à série *Piccolo Mondo*, objeto de estudos anteriores de Panizzolo (2016a; 2016b; 2018; 2019; 2021b; 2023), muito provavelmente se refira à coleção de autoria de Fanny Romagnoli e Silvia Albertoni, cuja circulação foi expressiva em ambos os lados do Atlântico. Com relação ao livro *Primeiros Elementos de Geografia* seria o *Nozioni di Geografia* de Clelia Fochi, ou o livro de mesmo título, mas de autoria de Pietro Valle, ambos presentes no elenco dos livros de texto para o ano escolar de 1888-1889? A respeito da gramática, seria o *Nozione di Grammatica*, de Marcelo Zaglia ou o *Nozione di Grammatica* de Giovvani Soli, ambos do elenco de livros enviados em 1903? A pequena gramática seria a *Grammaticchetta della lingua italiana*, de Raffaello Fornaciari, presente no elenco de livros para os anos escolares de 1888-1889? O livro de cálculo aritmético seria o *Lezione di atitmetica per gli alunni della classe 1ª superiore e 2ª elementare*, de Maria Orlandini Grillo ou o *Compendio di aritmetica*, de A. e C., ambos do elenco de para os anos escolares de 1888-1889? A coleção de contos seria o livro de Giovanni Soli, *I Racconti della Patria*, enviado ao estado de São Paulo em 1903? Com relação ao silabário seria o *Sillabario graduato a metodo fonico illustrato*, de Giuseppe Toti, que circulou nos anos escolares de 1888-1889 ou o *Sillabario di Mario e Lisa*, de Marcelo Zaglia, enviado a São Paulo em 1903?

No que concerne aos autores indicados para prêmios, o livro de Carlo Collodi seria o *Giannettino*, da lista de 1888-1889? Da consagrada Ida Baccini muitos livros circularam no Brasil, dentre eles, *Lezioncine di cose usuale*, *La fanciula massaia*, *Quarta lettura per le classe elementari femminile*, *Il libro delle giovinette*, presentes na lista de 1888-1889, seria um ou mais desses livros? Embora Luigi Capuana não conste das listas de livros enviados para São Paulo, figura dentre os livros indicados para serem ofertados como prêmios nas escolas elementares, na Circular Ministerial de 24 de setembro de 1900, com a indicação de *Scurpiddu, racconto illustrato per ragazzi e Fanciulli alegri*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da produção, da adoção e da circulação de livros escolares italianos no contexto paulista evidencia que a cultura material escolar se constituiu como dimensão muito importante na produção e na

manutenção de vínculos identitários no interior das comunidades imigrantes. Longe de se restringirem à condição de instrumentos pedagógicos neutros, impressos como silabários, livros de leitura, gramáticas, compêndios de história e geografia e cadernos de caligrafia configuraram-se como artefatos culturais densamente investidos de intencionalidade política e moral. Nessa perspectiva, a cultura material escolar operou como instância mediadora entre projetos estatais italianos, iniciativas associativas locais e práticas cotidianas das famílias, articulando diferentes escalas, do âmbito doméstico ao diplomático.

A circulação de livros enviados oficialmente pelo Estado italiano ou comercializados por livrarias e tipografias locais contribuiu para a conformação de um espaço cultural no qual leitura, escolarização e identidade étnica se entrelaçavam de modo indissociável. A presença de editoras italianas, como a Fratelli Treves, a Edoardo Sonzogno e a Porino no circuito comercial paulistano, bem como a atuação da *Biblioteca Salani*, vinculada a Adriano Salani Editore, indicam que a italianidade também se construía por meio de práticas de consumo cultural. Ao adquirir livros, assinaturas de jornais ou coleções literárias, as famílias imigrantes reafirmavam laços simbólicos com a pátria de origem, ao mesmo tempo em que se inseriam em dinâmicas modernas de circulação de bens culturais na pátria de adoção.

Nesse sentido, a imprensa italiana publicada em São Paulo, particularmente o jornal *Fanfulla*, desempenhou papel fundamental como mediadora entre Estado, mercado e comunidade. Ao divulgar listas de livros recebidos pelos consulados, anunciar obras recém-chegadas da Península Itálica ou informar sobre subsídios destinados às escolas, o periódico mencionado atuava como espaço de legitimação cultural, contribuindo para a padronização de práticas escolares e para a consolidação de um repertório comum de leituras (Panizzolo, 2018a).

A análise desse conjunto documental permite compreender que os livros escolares, por meio do estudo de sua aprovação, sua materialidade e sua circulação, contribuíram para o desenvolvimento de um sentimento de italianidade em terras paulistas. Tratava-se de uma identidade simultaneamente enraizada na experiência migratória e ancorada em referenciais nacionais italianas, permanentemente atualizadas por meio dos programas de ensino, das leituras e das práticas escolares, ao mesmo tempo que produzida no contato com o

outro, agora genericamente denominado italiano. O estudo dos livros escolares revela-se chave interpretativa privilegiada para apreender as articulações entre nacionalismo, imigração e escolarização, evidenciando que a escola italiana em São Paulo foi espaço de instrução e, sobretudo, de elaboração simbólica de pertencimento.

Sob a perspectiva da italianidade, esses impressos não se limitavam ao ensino instrumental da leitura, da escrita e do cálculo. Como objetos da cultura material escolar, constituíam-se em veículos privilegiados de difusão da língua italiana e de valores morais, cívicos e culturais associados à construção da nação. A seleção dos títulos, a ênfase no ensino elementar inferior e a mediação consular na distribuição dos materiais revelam um projeto de escolarização que integrava alfabetização e afirmação identitária.

FONTES

ALMANACO DEL FANFULLA. *Le scuole italiane di S. Paolo*. 1898. p. 397-398.

CIRCULAR Ministerial 24/09/1900. In: BARAUSSE, A. *Il libro per la scuola dall'unità al fascismo: la normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla Riforma Gentile (1861- 1922)*. Macerata, IT: Alfabetica Edizioni, 2008.

DISPACCIO 06/01/1906. In: *Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri, Archivio Scuole, 1889-1910, b.341*.

DISPACCIO 07/03/1893. In: *Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri, Archivio Scuole, 1889-1910, b.341*.

DISPACCIO 30/09/1891. In: *Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri, Archivio Scuole, 1889-1910, b.341*.

DISPACCIO del Regio Console Gherardo Pio di Savoia del 1 marzo 1904. In: *Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri, Archivio Scuole, 1889-1910, b.341*.

DISPACCIO del Segretario Sebastano Navasques del 1 marzo 1904. In: *Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri, Archivio Scuole, 1889-1910, b.341*.

FANFULLA. *Il Brasile e gli italiani*. Firenze, IT: R. Bemporad & Figlio, 1906.

MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI. *Annuario delle scuole colonial per l'anno finanziario e scolastico 1888-89*. Roma, IT: Tipografia di Gabinetto del Ministero degli affari esteri, 1889.

O ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo, 31 jul. 1909, p. 4.

PEPE, Gaetano. *La scuola italiana in San Paolo del Brasile*. São Paulo, SP: Pocaí, 1916.

REGIO Consolato Generale D'Italia in San Paolo. Appendice 1 – Notizie particolare intorno alle scuole emmentare italiane da me visitate nello stato di S. Paulo. 1907. In: *Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri, Archivio Scuole*, 1889-1910, b.341.

REGIO Consolato Generale D'Italia in San Paolo. Norme pel funzionamento delle scuole italiane nello stato di S. Paulo. 1904. In: *Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri, Archivio Scuole*, 1889-1910, b.341.

REGIO Consolato Generale D'Italia in San Paolo. Programmi per le scuole elementari italiane dello stato di S. Paulo (Brasile). 1904. In: *Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri, Archivio Scuole*, 1889-1910, b.341.

REGIO CONSOLATO GENERALE D'ITALIA IN SAN PAOLO. Elenco delle scuole italiane nello stato di S. Paulo, 1905. In: *Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri, Archivio Scuole*, 1889-1910, b.314.

RELATORIO del segretario Sebastano Navasques del 1903. In: *Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri, Archivio Scuole*, 1889-1910, b.341.

RELATORIO del segretario Sebastano Navasques, 10/12/1895. In: *Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri, Archivio Scuole*, 1889-1910, b.341.

RELAZIONE scolastica italiana mista. In: *Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri, Archivio Scuole*, 1889-1910, b.341.

SÃO PAULO. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*. Publicação organizada pela Inspectoria Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado. São Paulo, SP: Typ. Siqueira, 1909.

SÃO PAULO. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*. Publicação organizada pela Inspectoria Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado. São Paulo, SP: Typ. Siqueira, 1910.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Zuleika M. F. *Brava gente! Os italianos em São Paulo (1870-1920)*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.

BASSANEZI, Maria Silvia C. Beozzo et al. *Atlas da imigração internacional em São Paulo 1850-1950*. São Paulo, SP: Unesp, 2008.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável; textos impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo, SP: Fapesp, 1999. [Coleção História de Leitura]. p. 529-76.

BIGAZZI, Anna Rosa Campagnano. *Italianos; história e memória de uma comunidade*. São Paulo, SP: Nacional, 2006. [Série Imigrantes no Brasil].

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1998.

CHOPPIN, Allain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, Pelotas, RS, v. 6, n. 11, p. 5-24, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30596/pdf>. Acesso em: 18 nov. 2024.

DELLAIRA, Arturo. *Longo estudo, grande amor*: história do Instituto Medio Italo-Brasiliano Dante Alighieri de São Paulo. São Paulo, SP: Annablume, 2011.

DUBY, Georges. *A história continua*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar: UFRJ, 1993.

ESCOLANO BENITO, Agustín. *A escola como cultura*: experiência, memória e arqueologia. Campinas, SP: Alínea, 2017.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador, uma história dos costumes*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1994.

FLORIANI, Giorgio. *Scuole italiane all'estero*: cento anni di storia. Roma, IT: Armando, 1974.

HOLLOWAY, Thomas H. *Imigrantes para o café*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1984.

LANZA, Andre. *De braços para a lavoura a proprietários rurais*: imigrantes e acesso à terra em São Paulo, 1886-1920. 2021. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Econômica da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2021.

MARTINS, José de Souza. A ferrovia e a modernidade em São Paulo: a gestação do ser dividido. *Revista USP*, São Paulo, Brasil, n. 63, p. 6-15, 2004. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/13364>. Acesso em: 23 jan. 2026.

MORSE, Richard. *Formação histórica de São Paulo; de comunidade à Metrópole*. São Paulo, SP: Difel, 1970.

PANIZZOLO, Claudia. Livros de leitura, dizeres e fazeres da escola primária étnica italiana no Brasil entre fins do século XIX e início do século XX: o estudo do livro *Piccolo mondo, letture per le scuole elementari*. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 11., 2016, Porto, PT. *Anais* [...]. Porto, PT, 2016a.

PANIZZOLO, Claudia. *Piccolo mondo letture per le scuole elementari*: mutualismo e educação em uma escola étnica italiana em São Paulo. In: MAZZA, D; NORÕES, K. (Ed.). *Educação e migrações internas e internacionais*: um diálogo necessário. Jundiaí, SP: Paco, 2016b. p. 80-100.

PANIZZOLO, Claudia. Italianizar os brasileirinhos, paulistanizar os italianinhos: um estudo sobre os livros de leitura que circularam nas escolas em São Paulo no início do século XX. In: CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Vellasquez. *História da escola*; métodos, disciplinas, currículos e espaços de leitura. São Luís, MA: Edfuma, 2018a. p. 100- 125.

PANIZZOLO, Claudia. O jornal *Fanfulla* e a escola étnica italiana em São Paulo: ensinar a ler, escrever, calcular e a ser italiano (1893-1910). In: XIII CIHELA: políticas, espacio público y disputas em la historia de la educación em América Latina, 13., 2018, Montevideú, UY. *Anais* [...]. Montevideú, UY: Mimeo, 2018b.

PANIZZOLO, Claudia. Livros de leitura e a construção da identidade nacional de crianças italianas e descendentes (São Paulo no início do século XX). *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, PR, v. 41, n. 1, p. 1-13, 2019.

PANIZZOLO, Claudia. Livros escolares para a escola elementar italiana nos dois lados do Atlântico: o estudo do Libro d'appunti de Giovanni Soli (entre o final do século XIX e início do século XX). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, MG, v. 21, p. 1-25, 2022.

PANIZZOLO, Claudia. Piccolo Mondo de Fanny Romagnoli e Silvia Albertoni: um estudo sobre a produção, circulação, materialidade e conteúdo (1901-1938). *Educar em Revista*, Curitiba, PR, v. 39, p. 1-22, 2023.

PANIZZOLO, Claudia. Cidade de São Paulo de muitas gentes e poucas escolas para muita gente: um estudo sobre as escolas italianas entre fins do século XIX e início do século XX. *Inter-Ação*, [on-line], v. 46, p. 441-463, 2021a.

PANIZZOLO, Claudia. Scuole italiane all'estero: um estudo sobre os livros de leitura que circularam nas escolas étnico-italianas no Brasil (fins do século XIX e início do século XX). In: LUCHESE, Terciane Ângela *et al.* (Org.). *Migrações e história da educação: saberes, práticas e instituições, um olhar transnacional*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2021b. p. 281-306.

PANIZZOLO, Claudia. The Daily Life of Italian and Italian Descendant Children in Tenements, Work and School (Sao Paulo, Late 19th And Early 20th Century). *Espacio, Tiempo y Educación*, [on-line], v. 8, p. 53-71, 2021c.

PANIZZOLO, Claudia; ASCENZI, Anna. Cuore para a escola elementar dos dois lados do Atlântico (entre fins do século XIX e início do século XX). *Educação em Foco*, Alvorada, RS, v. 29, p. 1-23, 2024.

SALVETTI, Patrizia. *Immagine nazionale ed emigrazione nella Società Dante Alighieri*. Roma, IT: Bonacci, 1995.

SALVETTI, Patrizia. Governo italiano, diplomacia e escolas italianas no exterior. In: LUCHESE, Terciane Ângela (Org.). *História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras*. Caxias do Sul: Educus, 2014. p. 57-78. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v16i1.909>.

TRENTO, Angelo. *Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil*. Tradução de Mariarosaria Fabris e Luiz Eduardo de Lima Brandão. São Paulo, SP: Nobel, 1988.

TRENTO, Amgelo. In Brasile. In: BEVILACQUA, P; DE CLEMENTI, A.; FRANZINA, E. *Storia dell'emigrazione italiana: II Arrivi*. Roma, IT: Donzelli, 2009. p. 3-23.

TRUZZI, Oswaldo M. *Italianidade no interior paulista: percursos e descaminhos de uma identidade étnica (1880-1950)*. São Paulo, SP: Unesp, 2016.

TRUZZI, Oswaldo. M. (Org.). *Migrações internacionais no interior paulista*. São Paulo, SP: EdUFSCar, 2021.

4 A ITÁLIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS EM ESCOLAS ÉTNICO-ITALIANAS DO INTERIOR PAULISTA – SÉCULO XX

Carla Fernandes da Conceição

INTRODUÇÃO

Entre o fim do século XIX e o início do XX, o cenário político, social e econômico do Brasil tinha como características a queda da monarquia e início da República, o fortalecimento dos ideais emancipatórios, os movimentos abolicionistas que contribuíram para o fim da escravidão, um processo econômico que abarcou a expansão das lavouras cafeeiras e o comércio internacional do café brasileiro, a imigração de europeus ao país e os processos de urbanização e industrialização em diversas cidades. Diante dessa conjuntura, entre as décadas de 1880 e 1930, as áreas produtoras de café configuraram a base da economia paulista. Entre os fatores que favoreceram a cultura cafeeira no estado de São Paulo, podemos citar as adequadas condições climáticas (como a presença de terra roxa e clima ameno), a implementação de uma rede de ferrovias que viabilizavam as exportações ao Porto de Santos, a presença da mão de obra dos escravizados e dos imigrantes (que coexistiram por um período nas fazendas de café).

Com o declínio da escravização, o estado de São Paulo necessitou de mais braços para a lavoura e, para tanto, acentuou as atividades imigratórias que já eram praticadas antes mesmo do fim da escravização. A imigração subsidiada, oferecida por meio da Sociedade Promotora da Imigração (1886), foi uma das formas utilizadas pelos fazendeiros de café paulistas para conseguirem um grande fluxo de migrantes estrangeiros, principalmente italianos, para o trabalho em suas lavouras. Havia também os emigrantes espontâneos (aqueles que emigravam por conta própria) (Hutter, 2018), que se destinavam

aos núcleos coloniais ocupando pequenas propriedades das quais usufruíam o seu sustento e sua vida.

Embora ocasionada por transformações socioeconômicas e políticas ocorridas tanto no Brasil quanto na Itália, a imigração, do ponto de vista sociológico, tem de ser entendida como mais do que um simples deslocamento espacial, uma vez que nela ocorre um deslocamento de capitais sociais, culturais, políticos e econômicos de uma localidade para outra em um espaço social definido ou indefinido. Sendo assim, a imigração também representa uma movimentação no universo social (Durham, 1984).

Hall (2004) apresenta que, no fim do século XIX e início do XX, São Paulo era uma das maiores cidades de imigração no mundo. Segundo o autor,

em 1893, os estrangeiros já formavam a maioria da população na Capital, 54,6% [...] em 1920, após vários anos de imigração reduzida, a porcentagem de estrangeiros na Cidade ainda atingiu 35% [...] sendo que entre a população acima de quinze anos, os estrangeiros na Capital (188.045) eram mais numerosos do que os brasileiros (186.077). Mesmo em 1934, quando os imigrantes formavam 28% da população total, o recenseamento revelou um dado impressionante: 67% dos paulistanos eram ou estrangeiros ou filhos de estrangeiros (Hall, 2004, p. 121).

O interior do estado de São Paulo, incluindo as cidades de São Carlos e Salto, recebeu uma expressiva quantidade de imigrantes italianos a partir do fim do século XIX, sendo que muitos desses destinaram-se ao trabalho nas lavouras cafeeiras. No entanto, uma parcela dirigiu-se aos ofícios atinentes ao meio urbano ou foi migrando, após conseguir algum pecúlio, de fazenda a fazenda até chegar a uma cidade onde se estabeleceu. Ao se fixarem no meio urbano, muitos se organizaram em associações étnicas, como uma maneira de compor seu espaço social na sociedade acolhedora. Segundo Bourdieu (2005), o fato de o espaço social ser um lugar hierarquizado e estruturado gera uma série de conflitos e interesses entre os diversos grupos de atores. O imigrante italiano, considerado um novo agente nesse espaço social, ao chegar, necessitava construir e estruturar suas relações com a sociedade que o acolheu e, nesse sentido, a organização em associações bem como a criação das escolas constituíram um dos vieses de inserção e de manutenção de sua identidade na sociedade acolhedora.

A criação das escolas italianas tinha como princípios contribuir para a construção de uma identidade grupal e coletiva no Brasil (ou

seja, a afirmação da italianidade no país receptor) e manter a cultura italiana por meio da disseminação da língua, dos valores, dos costumes e das tradições italianas, isto é, do “amor à pátria”. Concordando com Kreutz (1999, p. 80) que a escola “é essencial na produção e reprodução da cultura”, a criação da escola étnica vem ao encontro da formação e da concretização de uma singularidade cultural específica, no caso italiana, em um local onde se está distante de suas práticas (de seu país de origem). Ademais, a escola italiana, por meio de seus materiais didáticos e de sua representatividade como uma instituição social italiana no Brasil, será provedora de um capital educacional ao imigrante italiano, que proporcionará a este, em décadas posteriores, sua inserção econômica e política na sociedade acolhedora, principalmente durante o regime fascista.

Nesse sentido, os livros didáticos *I grandi navigatori italiani* e *Sole d'Itália*, enviados pelo governo pátrio às escolas mantidas pela Società Dante Alighieri de São Carlos, denominada Dante Alighieri, e pela Società Giuseppe Verdi de Salto, denominada Anita Garibaldi, evidenciaram relevante importância na difusão da cultura italiana, na afirmação de uma identidade grupal e coletiva, no resgate das características da pátria de origem, favorecendo os *italiani all'estero* e a italianidade fora da Itália, principalmente em São Carlos e Salto, cidades que abrigaram um grande número de *oriundi*, sobretudo, durante a vigência do regime fascista.

Sendo assim, a proposta deste artigo é analisar os assuntos abordados nas obras citadas, a fim de compreender as intencionalidades relacionadas à exaltação da cultura, da língua e dos heróis da Itália, as motivações que estes buscavam suscitar nas crianças e nos jovens italianos *all'estero* e as influências da política fascista na elaboração desses materiais escolares e a construção e apropriação da identidade por meio da leitura desses livros.

O texto está organizado em três partes. A primeira busca contextualizar a construção das escolas nas cidades de São Carlos e Salto no contexto do associativismo étnico. Na segunda, busca-se esmiuçar as obras mencionadas e analisar as influências da política fascista em seus textos, e, na terceira, será traçada a conclusão sobre a apropriação da identidade por meio da leitura e do acesso aos livros didáticos já citados.

AS ESCOLAS DANTE ALIGHIERI E ANITA GARIBALDI

São Carlos é um município do estado de São Paulo localizado no chamado Oeste paulista. Os primeiros imigrantes que chegaram ao município foram trazidos por Antonio Carlos de Arruda Botelho – o Conde do Pinhal, em 1876. Porém, as levas mais significativas de imigrantes chegaram durante os dois primeiros anos da década de 1880. Sobre o local de procedência desses imigrantes, Truzzi (2007, p. 64) observou que “durante mais de 20 anos, até 1904, a enorme maioria dos imigrantes chegados em São Carlos eram provenientes da Itália, sobretudo de suas regiões setentrionais”.

A partir de 1884, o município passou a ser margeado pela ferrovia da Companhia Paulista, que partia de Rio Claro e chegava à estação de São Carlos. Por ela eram transportados passageiros e escoados os carregamentos de café produzidos nas fazendas da região. Com a chegada dos imigrantes, a circulação de pessoas passou a ficar mais ativa e intensa.

Conforme as análises de Truzzi e Bassanezi (2008, p. 3),

na década final do século XIX, o município de São Carlos, por alguns anos, foi o maior receptor de imigrantes do interior paulista; recebeu diretamente da Hospedaria de Imigrantes de São Paulo, entre 1893 e 1907 (exceto 1896), 26.918 imigrantes segundo as estatísticas da época. Nem todos aí permaneceram, assim como imigrantes que originalmente foram enviados a outros locais e acabaram por se dirigir e se fixar em São Carlos.

Embora a maioria dos imigrantes tenha ido trabalhar nas lavouras das fazendas cafeeiras do município, uma parcela dirigiu-se ao meio urbano. Segundo Conceição (2021, p. 32),

A prática da cultura cafeeira engendrou o surgimento e crescimento de um comércio paralelo aos armazéns que já existiam dentro das fazendas. Tendo em vista que o consumo de gêneros alimentícios, de vestuário e outros artigos passou a aumentar e a se diversificar, devido ao crescimento populacional gerado pela imigração e a expansão da venda de café, começou a haver a escassez desses gêneros diversos, a qual foi suprida pelo comércio realizado na cidade, principalmente nos estabelecimentos comerciais pertencentes aos imigrantes, tais como armazéns de secos e molhados, alfaiatarias, mercearias, farmácias e outros segmentos.

A inserção comercial foi uma das vias encontradas pelos imigrantes residentes no meio urbano do município de São Carlos para se inserirem economicamente em uma cidade dominada pela oligarquia cafeeira. Porém, os filhos desses imigrantes italianos, proprietários de

estabelecimentos comerciais, necessitavam frequentar a escola. Até 1905, havia no município oito escolas isoladas²⁶ e, aproximadamente, cinco colégios particulares, quantidade insuficiente para abarcar a parcela populacional formada por crianças e jovens até os 14 anos, visto que, entre os anos de 1886 (data da criação do primeiro colégio particular no município) e 1907 (data do primeiro recenseamento no município), essa população quase triplicou impulsionada pela imigração italiana na cidade. Segundo o Censo de 1907, o número de crianças e jovens com até 14 anos representava cerca de 46% da população são-carlense, totalizando 18.000 integrantes (Truzzi, 2009). Nota-se, portanto, um déficit entre a quantidade de escolas disponíveis e acessíveis no município em relação ao crescente número de crianças e adolescentes.

Além disso, a escola, segundo Bertonha (2005, p. 57), era tida como um “elemento protonacional de identificação”, sendo um fator fundamental para manter a identidade dos italianos como grupo que preservava sua nacionalidade/identidade, mesmo em outro país que não o seu, por meio da língua e dos aspectos culturais que eram apresentados e resgatados no ambiente escolar. Essa função tornou-se ainda mais relevante durante o período fascista, quando os símbolos, as representações e a linguagem eram associados ao poder, à soberania e à união do povo italiano. Esses recursos contribuíam para orientar condutas e definir papéis sociais, tanto na vida pública quanto na vida privada dos italianos que viviam fora da Itália. Por meio da difusão da ideologia fascista, buscava-se formar um “novo homem italiano”, preparado para servir ao fascismo e idolatrar seu líder. Nesse contexto, cabia à instituição escolar transmitir esses valores às crianças e aos jovens italianos *all'estero*.

A escola Dante Alighieri foi criada, em São Carlos, no ano de 1902, por iniciativa da Società Dante Alighieri, oferecia o ensino elementar e tinha como clientela as crianças e os jovens moradores do meio urbano que, geralmente, eram filhos ou netos dos associados da Società, sendo estes proprietários de estabelecimentos comerciais existentes

²⁶ As escolas isoladas eram criadas nos bairros mais periféricos, nas vilas e nas áreas rurais, cuja função era dar uma formação básica – leitura, escrita e outras operações elementares de aritmética [...] atendimento, em uma só sala, de crianças em diferentes níveis de adiantamento” (Cardoso, 2013, p. 201). Segundo Mimesse (2014), o espaço físico das escolas isoladas não era apropriado, ocupando, muitas vezes, o cômodo de uma residência de família ou do próprio professor.

na cidade, como armarinhos, alfaiataria, secos e molhados, fábrica de doces, carpintarias entre outras atividades. Até 1908, a escola era frequentada somente por meninos, porém, a partir dessa data, passou a abrigar meninos e meninas.

Inicialmente, funcionava em local alugado, mas com a construção da sede social da Società, em 1908, passou a ser abrigada no mesmo prédio. A vaga do discente era garantida por meio do pagamento da taxa de matrícula e do pagamento mensal. O associado não poderia atrasar as mensalidades, pois isso acarretaria o desligamento do discente.²⁷

As tomadas de decisões escolares, desde a escolha dos professores e dos inspetores escolares, as premiações dos alunos, a instrução destes, o nível de qualidade do ensino oferecido, o desenvolvimento dos trabalhos dos educadores, a solicitação de subsídios do governo fascista italiano para a manutenção da escola, os livros didáticos até a aplicação de algumas penalidades em determinadas situações, eram discutidas e deliberadas em Conselho Diretivo da Società. Esta prezava a promoção de um ensino de qualidade aos alunos, gerando, na sociedade acolhedora, uma idoneidade da instituição. Entre os livros didáticos utilizados na Dante Alighieri, distribuídos pelo governo fascista italiano, destaca-se o *I grandi navigatori italiani*, composto por, aproximadamente, 130 páginas – em algumas delas, há ilustrações coloridas – e por 11 capítulos. O livro foi impresso pela La Libreria Dello Stato, no ano IX do regime fascista (1931). Na última página, encontra-se um carimbo com a descrição “*Edizione Scuole Italiane All Estero*”.

²⁷ Antes do desligamento ser efetivado, o tesoureiro da Società consultava o associado, a fim de analisar as causas do não pagamento e as possibilidades de quitação dos atrasos das mensalidades.

Figura 1 – Capa do livro didático *I Grande Navigatori Italiani*



Fonte: Acervo APH – FPMSC ([1930?]).

Salto é um município do interior do estado de São Paulo, localizado às margens do rio Tietê. A cidade recebeu uma quantia expressiva

de imigrantes, principalmente italianos, entre o fim do século XIX e o início do século XX. Segundo Zanoni (2012, p. 28), em 1905, “por exemplo, o contingente de naturais da Itália aqui instalados passava de 3 mil, quando a população saltense era de aproximadamente 4.200 habitantes”. A presença e a influência italianas no município mostravam-se presentes nas diversas instituições que foram criadas em Salto, como a Società Italiana di Mutua Assistenza Giuseppe Verdi, a Corporação Musical Giuseppe Verdi (conhecida como “Banda Italiana”), o Cine Verdi, a Escola Italiana (depois denominada Anita Garibaldi), a Sociedade dos Ex-Combatentes da Primeira Guerra Mundial, o Círculo de Leitura Dante Alighieri e o Partido Fascista de Salto (Zanoni, 2012).

Vista pelo regime fascista como um local propulsor da construção de uma unidade linguística (no caso, a língua italiana) e de uma identidade que representava a fidelidade ao Estado, em Salto, a escola foi inicialmente denominada Scuola Ítalo-Brasileira, informalmente chamada de Escola Italiana. Em 1923, a Scuola Ítalo-Brasileira passou a denominar-se Anita Garibaldi e iniciou suas atividades diretamente ligada à Società di Mutua Assistenza Giuseppe Verdi. Por volta da década de 1930, a escola Anita Garibaldi passou a ser subsidiada pela indústria Brasital²⁸, fábrica de tecidos ítalo-brasileira criada em 1919, que, por ser formada majoritariamente por italianos, também foi propagadora da ideologia fascista.

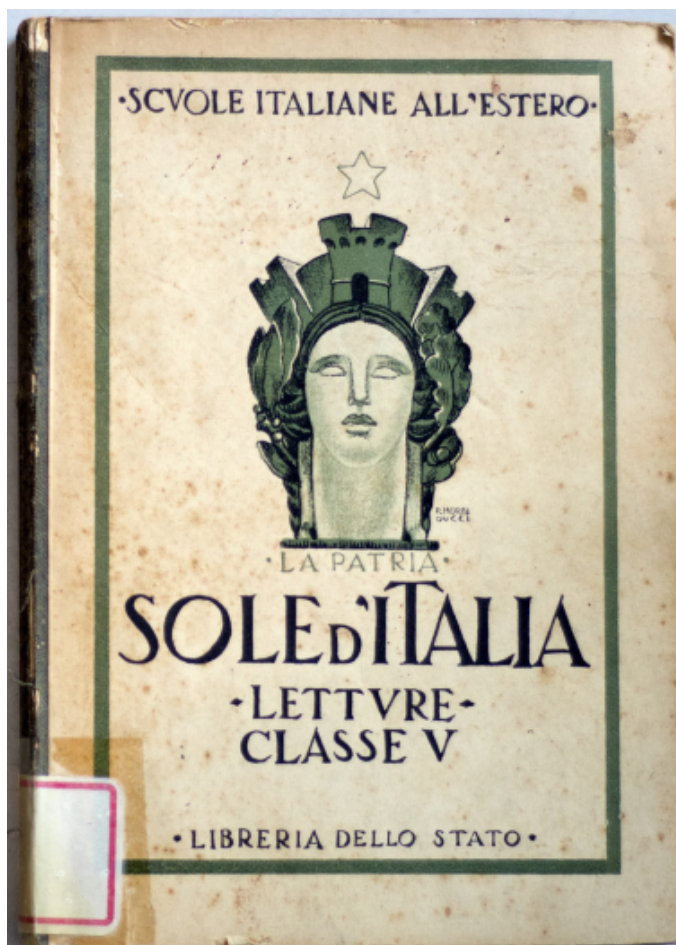
Diferentemente de São Carlos, a escola italiana de Salto recebia, além dos recursos enviados pelo governo italiano, subsídios advindos da Brasital, como dito anteriormente, e, usualmente, garantia que os filhos dos operários que cursassem a escola italiana já “saíssem” dela empregados na fábrica. Dessa maneira, a fábrica e a escola estariam vinculadas, ascendendo seus estudantes a futuros operários e funcionários da Brasital. Sendo assim, a escola Anita Garibaldi atendia a

²⁸ A cidade de Salto está localizada às margens do rio Tietê, sendo este um fator primordial para a instalação das primeiras fábricas no município, que utilizaram a energia hidráulica das águas e as quedas do rio na geração da força motriz para as máquinas. Segundo Zanoni (2012), as primeiras fábricas (tecelagens) instaladas em Salto pertenceram a José Galvão de França Pacheco, inaugurada em 1875, e a Barros Júnior, inaugurada em 1882. Após a fusão das fábricas, o complexo industrial foi comprado pela Sociedade Ítalo-Americana S.A e, posteriormente, em 1919, foi novamente vendido e adquirido pela Brasital, que construiu um grande complexo de casas operárias e outras instalações na cidade, como uma creche (que cuidava das crianças enquanto as mulheres trabalhavam na fábrica), um açougue (com preços mais acessíveis), entre outras, atraindo expressiva quantia de imigrantes italianos, caracterizando uma imigração em rede.

um público predominantemente urbano, constituído principalmente por filhos dos operários que trabalhavam na *Brasital*.

Entre os livros didáticos utilizados na Anita Garibaldi e distribuído pelo governo fascista italiano, destaca-se o *Sole d'Italia*, indicado ao quinto ano do ensino elementar. Esse livro de leitura era composto por 254 páginas, a maioria sem ilustrações, tendo apenas a ilustração de um mapa na contracapa, representando o território italiano e as regiões colonizadas e “povoadas” pelos italianos *all'estero*, e outra ilustração no fim do livro, representando as regiões do Império Romano. Na última página, está descrito que o livro foi impresso na Oficina dell'Istituto Poligrafico dello Stato, em Roma, no ano VIII do regime fascista (1930).

Figura 2 – Capa do livro didático *Sole d'Italia*



Fonte: Museu Ettore Liberalesso (1938).

OS LIVROS DIDÁTICOS *I GRANDE NAVIGATORI ITALIANI E SOLE D'ITALIA* E SUAS REPRESENTATIVIDADES AOS JOVENS *ALL'ESTERO*

No período fascista, as escolas foram propulsoras de sua ideologia, principalmente por meio dos materiais didáticos enviados pelo Estado italiano, os quais suscitavam a apropriação da língua e da cultura italianas mantendo vivo o sentimento nacionalista às crianças e aos jovens *all'estero*. Mas, para isso, quais foram os assuntos abordados nas páginas desses livros de leitura? Qual o modo de escrita dos textos disponibilizados nos livros? Havia palavras qualificativas semelhantes em ambas as obras? Qual a intencionalidade das obras enviadas pelo Estado italiano? O que era exaltado e o que era ocultado nos livros de leitura? Quais seriam as similaridades e as diferenças entre as obras?

A obra *I Grandi Navigatori* traz diversas ilustrações feitas por Beryl Tumiatì. A capa, demonstrada na Figura 1, apresenta-nos um jovem em cima de uma embarcação, olhando o mar, aludindo à sua imensidão e demonstrando as possíveis conquistas marítimas realizadas por navegadores italianos, portugueses e espanhóis. A contracapa apresenta uma ilustração com uma borda formada por elos entrelaçados com seis emblemas, representados por bandeiras ou brasões de diversas cidades italianas, como de Gênova, Veneza, Gaeta, Nápoles, Pisa, Amalfi, que dominaram os mares e o comércio marítimo, principalmente no Mar Mediterrâneo. Além disso, constam os nomes do autor (Giuseppe Fanciulli), do ilustrador (Beryl Tumiatì), da editora (La Libreria Dello Stato), além do período de publicação, ano IX do regime fascista (1930-1931), como observamos na Figura 3.

O índice do livro apresenta tópicos relacionados às viagens marítimas e aos seus navegadores italianos, como Cristóvão Colombo.

Figura 3 – Contracapa do livro *I grandi navigatori italiani*



Fonte: Acervo APH – FPMSC ([1930?]).

Em seguida, compondo a parte pré-textual do livro, observa-se a descrição de um pequeno texto e, abaixo deste, encontra-se a assinatura de Mussolini. Segundo o texto, metade do mundo pertenceria à Itália caso o Estado reivindicasse todas as terras descobertas pelos italianos. Ademais, argumentou-se a participação de navegadores italianos, como os venezianos Marco Polo e Giovanni Caboto, o genovês Cristóvão Colombo e os irmãos Vivaldi, na conquista de diversas partes do mundo, o que deve ser motivo para “inflamar (alegrar) o coração” dos seus netos, ou seja, de seus descendentes italianos. As palavras de Mussolini exaltavam os navegadores italianos como audaciosos heróis que fizeram a

grandeza de uma nação, pontuando que suas memórias não podem ser negadas por demagogos. Além disso, relaciona a contribuição dos navegadores italianos à formação dos grandes impérios e à dominação do mundo.

Após a escrita assinada por Mussolini, está o prefácio escrito por Piero Parini. Em 1928, Parini foi nomeado secretário do fascio italiano no estrangeiro e, em 1929, assumiu a direção-geral dos italianos *all'estero* bem como das escolas. Em 1932, “concluindo o processo de concentração dos gabinetes que tratavam da emigração, na mesma direção-geral, assumiu também a gestão da mão de obra italiana no estrangeiro (antigo Comissariado da Emigração)”, (Colombo, 2014, n.p.), compondo o Ministério das Relações Exteriores. A descrição de Parini foi pautada por palavras de exaltação aos marinheiros italianos, considerados nobres audaciosos e fundamentais para a glória italiana com seus mergulhos e descobertas.

Parini descreve que o nome dos marinheiros deverá ficar “guardado em vossos corações”. Além disso, exaltava o fascismo, glorificava a leitura do livro e o conhecimento de seus personagens marítimos, afirmando que isso contribuiria para a grandeza da Itália fascista.

Os nomes dos navegadores italianos estão gravados em nossos corações, jovens italianos no exterior porque são um admirável exemplo de aristocracia física e moral da raça e porque adoraram o risco e o espírito de aventura e conquista mais do que o pupilo dos seus olhos firmes (Fanciulli, 1931, “Prefácio”, tradução nossa).²⁹

Durante a leitura, observou-se a construção de uma mitificação desses navegadores italianos, por meio das histórias que são narradas aos jovens a fim de construir uma mentalidade de valorização, identificação e heroísmo, características fundamentais ao fascismo. Um dos protagonistas relatados em uma das histórias contidas no livro é Cristóvão Colombo, que fez muitas viagens, entre elas, a viagem à América.

A história inicia-se com a chegada de Colombo ao Convento Franciscano de Santa Maria della Rabid, vindo de Palos, um município da província de Huelva, na Espanha, onde apresentou-se e pediu abrigo por uma noite. Inicialmente, disse estar indo para Huelva e que, de lá, embarcaria para a França. O anfitrião afirmou estar sabendo do

²⁹ Do original: “I nomi dei navigatori italiano siano scolpiti nel nostro cuore, o giovani italiani all'estero, perchè sono esempio mirabile di uma aristocrazia fisica e morale della stirpe e perchè hanno amato il rischio e lo spirito di avventura e di conquista più della pupila dei loro occhi fermi” (Fanciulli, 1931, “Prefácio”).

grande projeto de Colombo, “uma viagem por uma nova estrada”³⁰ (Fanciulli, 1931, p. 48). Colombo respondeu que “não querem”, pois “dizem” que é considerado um tolo. Provavelmente, Colombo estivesse referindo-se à negação do rei de Portugal ao seu projeto de viajar para o oeste para chegar às Índias.

No decorrer da apresentação, Colombo explanou ao guardião do convento a sua origem, contando sobre seu pai, sua mãe, seu casamento, com a descrição de algumas de suas viagens, suas experiências com o mar, algumas batalhas travadas com embarcações francesas e naufragos. A narrativa retratou que a ideia do descobrimento ia sendo fortalecida em Colombo e que, até então, ele viajava como um encarregado de negócios, não sendo nem capitão e nem marinheiro, “mas sentia que nada disso era o grande negócio da sua vida e preparava-se para uma missão que lhe fora confiada por Aquele que é o senhor dos mares, das terras e dos ventos” (Fanciulli, 1931, p. 51, tradução nossa)³¹. Além disso, segundo a narrativa, Colombo “leu um livro encantador”, denominado *Il Milione*, o qual retratou as fabulosas terras de Cathay (atual China) e Cipango (atual Japão), visitadas e descritas por Marco Polo, um navegador genovês.

Segundo a história descrita no livro, a noção circundante da Terra foi retomada por Colombo graças à leitura dos livros e das falas dos sábios marinheiros contidas neles. Um dos autores que transformaram em poemas o conhecimento erudito, como dito no texto, foi o poeta florentino Luigi Pulci, que escreveu *Il Morgante* e descreveu que a Terra era redonda.

Utilizou-se também dos estudos feitos por Paolo Toscanelli dal Pozzo, “o grande físico e astrônomo florentino” (Fanciulli, 1931, p. 53, tradução nossa)³², confirmando sua ideia de chegar ao oriente pelo ocidente. Segundo a narrativa, Toscanelli, em 1474, enviou ao cônego Fernando Martins uma carta de navegação. Colombo, ao saber disso, escreveu uma carta a Paolo Toscanelli dal Pozzo, pois acreditava que ele tinha os cálculos exatos relacionados à viagem pelo oeste para chegar às Índias. Cristóvão Colombo recebeu de Toscanelli uma cópia da carta de navegação dizendo que “a viagem não só é possível, mas

³⁰ Do original: “un viaggio per una strada nuova...” (Fanciulli, 1931, p. 48).

³¹ Do original: “mas entiva che nessuno di quelli era il ‘grande affare’ della sua vita, e si preparava a una missione affidatagli da Colui che è il signore dei mari e delle terre vela, dei venti e degli astri” (Fanciulli, 1931, p. 53).

³² Do original: “il grande fisico e astronomo fiorentino” (Fanciulli, 1931, p. 53).

verdadeira e certa, e de honra e ganho inestimável e de grande fama seguido por todos os cristãos [...]” (Fanciulli, 1931, p. 53, tradução nossa)³³. Dessa maneira, Toscanelli teria influenciado Cristóvão Colombo na formação do seu projeto de atingir o Extremo Oriente, viajando para ocidente a partir da costa atlântica europeia. A narrativa prossegue dizendo que Colombo apresentou seu projeto ao rei de Portugal, em 1481, mas este o recusou. Sendo assim, Colombo vai para Córdoba, na Espanha, e consegue um encontro com a rainha Isabel (de Castela) e Fernando (de Aragão). Nesse momento, a narrativa exalta atributos a Colombo, como um “guerreiro intrépido”, que possui “uma fé ardente de um apóstolo ardente” e que é capaz de prover aos reis da Espanha um novo império e tornar a Espanha muito maior do que Portugal. Além disso, atribui a Colombo o conhecimento inédito que só ele tinha para ir além do oceano e chegar ao leste pelo oeste.

A esta Rainha que tem o sentido de um grande político, o valor de um guerreiro intrépido, a fé de um apóstolo ardente, agora o genovês oferece um império: ele só conhece o caminho; ele vai atravessar o oceano, vai fazer a Espanha muito maior do que Portugal mesmo além-mar, dará nova glória à Rainha, trazendo nova glória à fé (Fanciulli, 1931, p. 54, tradução nossa).³⁴

A narrativa prosseguiu explanando sobre o projeto de sua expedição ultramarina e mencionando a intervenção do padre Giovanni Perez junto à rainha Isabel, de Castela, para que tudo desse certo. E, assim, foi feito. Colombo recebeu auxílios financeiros, suprimentos, tripulação da rainha Isabel e partiu de Palos, uma antiga base marítima da Espanha, próxima ao Convento de Santa Maria della Rabida, do qual o padre Giovanni era seu mentor.

Em um trecho mais adiante, encontramos a exaltação à figura do almirante Colombo, como sendo um grande experiente do mar, “um piloto perfeito”, perspicaz e magnânimo, inteligente, assim como deveria ser um homem italiano fascista.

³³ Do original: “il Viaggio è non solo possibile, ma verto e certo, e di onore e guadagno inestimabile e di grandissima fama appresso tutti i cristiani [...]” (Fanciulli, 1931, p. 53).

³⁴ Do original: “A questa Regina che ha il senno di un grande politico, il valore di un intrépido guerriero, la fede di un ardente apostolo, ora il Genovese offre un impero: egli solo conosce la strada; anderà di là dall’oceano, farà la Spagna ben più grande del Portogallo anche oltremare, darà nova gloria alla Regina procurando nuova gloria alla fede [...]” (Fanciulli, 1931, p. 54).

Um humilde marinheiro, seu companheiro marinheiro, lá ele deixou, em uma carta, um retrato dele, que é o do piloto perfeito: “... não nasceu um homo tão magnânimo e agudo do destino de velejar como o ditado Mr Almirante; portanto, navegando, apenas para ver uma nuvem ou uma estrela à noite, indicou o que deve seguir e se for devido mau tempo; ele ordenou e ficou no leme, E quando a sorte tinha próprio passado, Ele levantava as velas e os outros dormiam” (Faciulli, 1931, p. 63, tradução nossa).³⁵

Nesse sentido, os adjetivos atribuídos a Colombo, por meio de palavras como “sábio”, “magnânimo”, “piloto perfeito”, “inteligente”, nesse livro, enviado pelo governo fascista aos jovens no estrangeiro, promoviam o conhecimento “da presença digna e brava de italianos ao longo de toda a história da América Latina” (Brandalise, 2012, p. 303), região onde havia muitos italianos vivendo fora da Itália.

Segundo a autora,

Colombo passa a ser alguém dotado de uma imaginação prodigiosa e de uma vontade perseverante que, através de sua descoberta, permitiu a passagem decisiva da hipótese à realidade manifesta. Um espírito valoroso que influenciou os destinos do mundo ao desestruturar as fronteiras geográficas e mentais de uma Europa ainda medieval. Um ser alegórico que personifica a transcrição de uma ideia abstrata em materialidade. Descortinam-se assim as facetas dessa personalidade, cujos feitos não são menos do que a própria invenção de um Mundo Novo (Brandalise, 2012, p. 304).

No decorrer da leitura, observamos que navegadores, marinheiros e autores de poemas eruditos eram italianos, porém, a figura de Cristóvão Colombo recebeu um capítulo de importância no livro, pois sua mitificação reforçava a construção de um herói italiano que representava a força, a coragem, a determinação a magnitude que um italiano fascista deveria *ter* e *ser*. Afinal, como afirma Eco (2019, p. 23), “por trás de um regime e de sua ideologia há sempre um modo de pensar e de sentir, uma série de hábitos culturais, uma nebulosa de instintos obscuros e de pulsões insondáveis”. E uma das formas desse modo de pensar fascista ser incutido nos jovens *all'estero* era por meio dos materiais didáticos, tidos como bens simbólicos, que foram distribuídos às escolas italianas no Brasil e contribuíram para a reprodução e a legitimação das ideias fascistas, por intermédio do ideal da construção do “novo homem” fascista dentro e fora da Itália.

³⁵ Um umile marinaio, suo compagno di navigazione, ci há lasciato, in una Lettera, un ritratto di lui, che è quello del perfetto pilota: “... Non è nato um omo tanto magnanimo e acuto del fato del navigare come il detto signor almirante; perciò che, navegando, solo a vedere una nuvola o uma stella di notte, indicava quello che doveva seguire e se essere doveva mal tempo; lui próprio comandava e stava al timone, e poi che la fortuna era passata, lui alzava le vele e li Altri dormiano (Faciulli, 1931, p. 63).

O sistema escolar fascista construído no exterior, bem como o material didático produzido pelo regime contribuiu para que o

Estado exercesse uma ação unificadora sobre as formas e as categorias de pensamento, sob o signo de uma cultura nacional legítima, base da ideia de sociedade nacional, cultura essa que não é, entretanto, nada mais que a cultura dominante, diante da qual os alunos estão desigualmente posicionados (Catani, 2017, p. 328).

Diante desse cenário, a obra *Sole d'Itália* foi publicada durante o ano IX do regime fascista (1930-1931) e enviada aos jovens que moravam no estrangeiro, como os que estudavam na escola mantida pela Società Giuseppe Verdi e pela Brasital na cidade de Salto, interior do estado de São Paulo. O livro foi impresso pela La Libreria Dello Stato e destinado à leitura da quinta classe elementar. A capa (Figura 2) tem uma representação de uma mulher usando uma coroa composta por torres, com a face adornada por ramos de oliveira (lado esquerdo) e de carvalho (lado direito), símbolo de harmonia, força e dignidade do povo italiano. Acima da gravura, há a estrela de cinco pontas (*stella di Italia*), símbolo da pátria italiana, que remonta à Roma Antiga e é protetora e guia da Itália. Portanto, a ilustração da capa já levava o jovem italiano a conhecer alguns símbolos da pátria de origem.

Na contracapa, há a ilustração de um mapa, demonstrando a quantidade e a localização de italianos no Reino da Itália, em colônias italianas (na África e no Mediterrâneo) e os dispersos em países estrangeiros, como no Brasil e nos Estados Unidos. Apresenta também a quantidade de italianos dispostos nos continentes, especificamente, na América do Norte, na América do Sul, na Europa, na África, na Austrália e na Ásia.

Figura 4 – Segunda capa e folha de guarda do livro *Sole d'Italia*



Fonte: Museu Ettore Liberalesso (1938).

O livro *Sole d'Italia* possui 254 páginas com descrição de textos organizados em duas partes, sendo a primeira composta por 87 textos e a segunda composta por 75 textos, totalizando 162 textos. Estes abordam temas nacionalistas, fascistas, históricos, literários e clássicos (como textos de Dante). Benito Mussolini foi autor de 11 textos do livro cujos títulos se direcionavam aos jovens vanguardistas e articulavam temas relacionados à força da nação que está na juventude, ao trabalho, à “Itália de nosso trabalho” e ao Estado fascista. Entre os escritores ligados ao fascismo ou que tiveram suas obras (ou parte delas) utilizadas pelo regime, encontramos alguns conhecidos, como os nomes de Piero Parini (*Roma retorna – Ritorna a Roma*), Edmondo de Amicis (*La lingua de la patria; Um saluto alla Patria lontana; Londra*), Italo Balbo (*Su l'Acropole*) e Giuseppe Fanciulli (*Arte paisana*). Segundo Santos (2020, p. 150),

Do total de 69 autores, 28 são ligados ao fascismo de maneira direta (políticos, jornalistas, autores e artistas), produzindo 45 textos, além de mais 11 textos oficiais ligados ao regime não assinados. Ainda, 11 dos autores foram marcados como inconclusivos na questão sobre ligação com o fascismo, sendo estes responsáveis por 15 dos textos.

O prefácio foi redigido por Piero Parini, autor do livro *I grandi navegatori italiani*, e abrangeu quatro páginas. Em seus escritos, Parini exaltou a obra como um presente para os jovens que estavam distantes da pátria, capaz de lhes proporcionar conforto em momentos de aflição,

de tristeza e solidão. Abordou que a Itália já possuía, há quatro séculos, uma literatura perfeita enquanto os outros povos da Europa ainda viviam na barbárie, fator preponderante para que a literatura italiana se tornasse responsável pela elevação do espírito da inteligência. Sendo assim, o autor explicitou que amar a literatura italiana era um dever de todo cidadão, sendo motivo de orgulho, alegria e gratidão. Além disso, argumentou que o Duce, “de longe e de cima, vigiava todos os italianos e ninguém está tão perto dele quanto você, que parece tão distante” (Parini, 1931, “Prefácio”, tradução nossa)³⁶, corroborando a construção e a exaltação de uma imagem simbólica do Duce como um líder carismático, protetor e onipresente, características fundamentais à ideologia fascista.

Iniciando a primeira parte do livro, temos dois textos escritos por Benito Mussolini. No primeiro, breve e direto, intitulado “Aos jovens”, o autor direcionou palavras à juventude italiana, alentando para que tivesse orgulho de seu passado, dizendo que Roma era o farol de luz para todos os povos e que os livros traziam inteligência. No segundo texto, “A verdadeira força da nação está na juventude” (*Sole d’Italia*, 1931, p. 3, tradução nossa)³⁷, o Duce exaltou a importância dos jovens como futuro do império e convocou homens, mulheres e jovens a saudarem a Itália, dizerem “viva” à Itália, pois era uma terra linda, protegida e povoada por um povo trabalhador e vigoroso, que procura caminhos de expansão no mundo.

Os quatro textos finais da primeira parte do livro também foram escritos por Mussolini. Respectivamente, são intitulados *Ai giovani avanguardisti*, *Amore armato*, *L’Italia del nostro lavoro*, *Il lavoro*. No texto *Ai giovani avanguardisti* (“Aos jovens vanguardistas”), Mussolini escreveu diretamente aos jovens dizendo que eles são a aurora da vida, a esperança do país e o exército de amanhã, assim como descreveu o “estilo” do regime fascista, cujos atributos perpassam pela disciplina, pela probidade, pela lealdade, pela sinceridade e pela bravura. Já, em *Amore armato* (“Amor armado”), Mussolini declarou dispensar a vaidade, mas ter a ambição de ver a pátria grande por meio de um amor armado, que não é choroso e nem covarde, mas sim viril e severo. Ou seja, o fascismo “transfere sua vontade de poder para questões

³⁶ Do original: “Da lungi e dall’alto vigila il Duce su tutti italiani e nessuno gli è così vicino come voi, che sembrate così lontani” (*Sole d’Italia*, 1931, p. VI).

³⁷ Do original: “La vera forza della Nazione è nei giovani” (*Sole d’Italia*, 1931, p. 3).

sexuais. Esta é a origem de seu machismo [...]” (Eco, 2022, p. 54-55). Em *L'Italia del nostro lavoro* (“A Itália do nosso trabalho”), Mussolini exaltou a figura dos novos italianos, “intimamente fascistas”, que iria se formar com “a Itália do nosso trabalho”. Por sua vez, em *Il lavoro* (“O trabalho”), Mussolini explicitou a respeito da ligação sindicalista fascista com o destino de uma nação poderosa, sendo que o capital e o trabalho não eram opostos.

O patriotismo e o nacionalismo, presentes nos textos escritos por Mussolini e direcionados à juventude, indicam, no contexto fascista, que esses jovens seriam o novo homem italiano, “o qual deveria ser forte moral e fisicamente, disciplinado, saudável e apto à vida militar e a conquistas de outros povos” (Bertonha, 2005, p. 198), enfatizando, em suas palavras, a vontade que deveria ser comum a todos os italianos. Sendo assim, o grande alvo regime eram as crianças e os jovens italianos, considerados, o futuro da Itália fascista.

Efetivamente, a criação do “novo homem” fascista (ou seja, transformar cada vez mais os italianos para que se aproximassem daquilo que o fascismo considerava ideal) era uma tarefa para gerações. Mussolini sabia disso e trabalhou arduamente para, através da educação e da “fascitização” das novas gerações, tentar implantar o fascismo no próprio coração dos italianos (Bertonha, 2017, p. 23).

Por fim, o último texto da segunda parte, encerrando o livro didático *Sole d'Italia*, também foi escrito por Mussolini, com o título *Lo stato fascista* (“O Estado fascista”). Nele, o autor aborda que o fascismo deu aos italianos um sentido de Estado que vai além da garantia do bem-estar da população, pois garantia a segurança interna e externa, sendo guardião e transmissor do espírito do povo, da linguagem e dos costumes. Além disso, ressaltou a necessidade da existência do Estado, pois é ele que

[...] educa os cidadãos na virtude civil; torna-os conscientes da sua missão; os exorta à unidade, harmoniza seus interesses na justiça; transmite as conquistas do pensamento nas ciências, nas artes, no direito, na solidariedade humana; leva os homens da vida elementar das tribos à mais alta expressão do poder humano que é o Império [...] (Sole [...], 1931, p. 249-250, tradução nossa)³⁸.

³⁸ Do original: “[...] educa i cittadini alla virtù civile; li rende consapevoli della loro missione; li sollecita all’unità, armonizza i loro interessi nella giustizia; tramanta le conquiste del pensiero nelle scienze, nelle arti, nel diritto, nell’umana solidarietà; porta gli uomini dalla vita elementare delle tribù alla più alta espressione di Potenza umana che è l’impero [...]” (Sole [...], 1931, p. 249-250).

Diante deste contexto, o Estado fascista, por meio dos livros didáticos distribuídos às escolas italianas no estrangeiro, buscou incutir seus valores ligados à moralidade, ao amor à pátria, ao heroísmo e ao tradicionalismo nas crianças e nos jovens italianos, moldando-os conforme sua ideologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros didáticos, distribuídos pelo Estado fascista às escolas italianas no exterior, foram alguns dos elementos ideológicos que buscavam legitimar a fascistização do Estado por meio da literatura, direcionando obras, textos, autores e palavras ao “coração” das crianças e dos jovens. As páginas dos livros didáticos *I grandi navigatori italiani* e *Sole d'Italia* indicaram que estes foram utilizados pelo fascismo como um meio de fabricação do novo homem, daquele que deveria amar sua pátria e, acima de tudo, identificar-se com ela, com seus princípios e seus significados. Dessa maneira, a sua identidade seria construída por intermédio de elementos constitutivos primordiais, que incluíam a língua, a cultura e o ensino socialmente valorizados pelo sistema, cuja apropriação seria um fator de distinção diante de outros povos e sociedades.

Em ambos os livros, o uso das palavras, com uma dimensão simbólica, atuou como um instrumento de poder utilizado pela ideologia fascista a fim de estruturar uma realidade a ser percebida e vivenciada tanto pelos italianos que viviam na Itália quanto pelos que moravam no exterior. A obediência e a submissão, nessa dimensão simbólica da palavra, eram alcançadas por meio dos “atos de conhecimento e reconhecimento os quais, nessa qualidade, mobilizaram estruturas cognitivas susceptíveis de serem aplicadas a todas as coisas do mundo e, em particular às estruturas sociais” (Catani, 2017, p. 152), construídas pela ideologia fascista.

Desse modo, a incorporação do capital cultural foi preponderante para reprodução das práticas e das características fascistas, entre as quais se incluíam o culto à tradição, retomando atos e personagens considerados heroicos e corajosos, o consenso de que a Itália era a pátria digna de culto e composta pelo melhor povo do mundo, a prática da ação pela ação, ou seja, sem reflexão nem críticas (Eco, 2022). No

entanto, por trás da exaltação, do nacionalismo extremado e do uso de palavras simbólicas descritas nos livros didáticos, havia todo um contexto de dominação que mascarava a xenofobia, o racismo e diversos preconceitos que, *a priori*, foram vistos somente como amor à pátria.

REFERÊNCIAS

- BARAUSSE, A. “Una impronta di italianità”: os livros didáticos para as escolas étnicas italianas no Brasil entre o liberalismo e o fascismo. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, MG, v. 18, n. 2, p. 329-350, maio/jago. 2019.
- BERTONHA, J. F. *Fascismo e antifascismo italianos: ensaios*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2017.
- BERTONHA, J. F. *Os italianos*. São Paulo, SP: Contexto, 2005.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo, SP: Difel, 1998.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2005.
- BRANDALISE, Carla. A história latino-americana recontada por italianos na época do fascismo. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 38, n. supl. 2012. DOI: 10.15448/1980-864X.2012.s.12475. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/iberoamericana/article/view/12475>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- CARDOSO, M. A. Escolas isoladas paulistas: um modelo desajustado?. *Revista Linhas*, Florianópolis, SC, v. 14, n. 27, p. 201-233, jul./dez. 2013.
- CATANI, A. M. S.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (Org). *O Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.
- COLOMBO, Elisabetta. *Piero Parini*. Treccani. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 2014. 81 v. Disponível em: https://www.treccani.it/enciclopedia/piero-parini_%28Dizionario-Biografico%29/. Acesso em: 15 jan. 2022.
- CONCEIÇÃO, C. F. *Società Dante Alighieri: associativismo étnico no interior paulista (1902 a 1938)*. São Carlos, SP: FPMSC, 2021.
- DURHAM, E. *A caminho da cidade*. São Paulo, SP: Perspectiva, 1984.
- ECO, H. *Fascismo eterno*. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2019.
- FANCIULLI, Giuseppe. *I grandi navigatori italiani*. Roma: La Libreria dello Stato, 1931.
- HALL, M. M. Imigrantes na cidade de São Paulo. In: PORTA, P. P. (Org.). *História da cidade de São Paulo*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2004. p. 121-151.
- HUTTER, L M. *Imigração italiana em São Paulo (1880-1889, 1902-1914)*. São Paulo, SP: Hucitec, 2018.

KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 79-96, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/7Djn86bHnHcm6qWLwCqyVys/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2022.

MIMESSE, E. Acondicionamento das escolas de primeiras letras paulistas no período que compreende os anos de 1877 e 1910. In: LUCHESE, Terciane A. (Org.) *História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014.

PARINI, Piero. Prefazione. In: FANCIULLI, Giuseppe. *I grandi navigatori italiani*. Roma: La Libreria dello Stato, 1931.

SANTOS, O. G. *Os italianos em Salto: associativismo, política e nacionalismo entre 1922 e 1942*. 2020. 281 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, 2020.

SOLE d'Italia: letture per la classe quinta. Roma: La Libreria Dello Stato, 1931. p. 254.

TRUZZI, O. M. S.; BASSANEZI, Maria Silvia B. População e Economia Cafeeira: São Carlos, 1907. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, ABEP, 17., 2008, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ABEP, 2008.

TRUZZI, O. M. S. População grupos étnicos-raciais e economia cafeeira: São Carlos, 1907. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, RJ, v. 26, n. 2, p. 197-218, jul./dez. 2009.

TRUZZI, O. M. S. *Café e indústria: São Carlos, 1850-1950*. 3. ed. São Carlos, SP: EdUFSCar; São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

ZANONI, E. F. *Leituras da cidade: história e memória de Salto*. Guarulhos, SP: Espaço Idea, 2012.

5 **ESCOLA REGINA MARGHERITA EM JUIZ DE FORA: OS LIVROS ESCOLARES E OS ESCRITORES PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DA ITALIANIDADE ENTRE COLONOS**

Mariana Eliane Teixeira

INTRODUÇÃO

A cidade de Juiz de Fora, localizada na região da Zona da Mata mineira, recebeu a segunda maior leva de imigrantes italianos de Minas Gerais. Desde os anos de 1850 já havia na cidade uma colônia de alemães que se dedicava à construção de ferrovias. Além dos alemães, a cidade contava também com a presença de africanos, portugueses, libaneses e italianos. Nessa época, Juiz de Fora cresceu e se desenvolveu consideravelmente na sombra da expansão cafeeira na região, tornando-se atrativa para muitas pessoas.

A presença da comunidade italiana, a exemplo de muitas outras localidades no Brasil, marcou a cidade mineira em alguns aspectos. Havia, em Juiz de Fora, a comemoração recorrente das datas cívicas italianas organizadas pelas sociedades de socorro mútuo, sociedades recreativas e ordens religiosas. Além disso, havia um vice-consulado e até mesmo escolas para os imigrantes³⁹. Jornais locais, como o *Diário Mercantil*, o *Jornal do Commercio* e o *Pharol*, noticiavam com frequência os acontecimentos da comunidade italiana, publicando até mesmo algumas notícias e matérias em língua italiana, o que muito contribuiu para pesquisas futuras.

³⁹ Sobre a presença de italianos na cidade de Juiz de Fora, ver: OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de. *Imigração e industrialização: os alemães e os italianos em Juiz de Fora (1854-1920)*. 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 1991; BORGES, Célia Maria (org). *Solidariedades e Conflitos: histórias de vida e trajetórias de grupos em Juiz de Fora*. Juiz de Fora, MG: EDUFJF, 2000; RODRIGUES, Maysa Gomes. *Sob o céu de outra pátria: imigrantes e educação em Juiz de Fora e Belo Horizonte, Minas Gerais (1888-1912)*. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2009; FARENZINE, Valéria Leão. *A “questão São Roque”: devoção e conflito. Imigrantes italianos e Igreja Católica em Juiz de Fora (1902-1920)*. São Paulo: Annablume; Juiz de Fora: Prefeitura da cidade de Juiz de Fora, 2010; TEIXEIRA, Mariana. *Ecos do nacionalismo italiano: os sentidos da italianidade em Juiz de Fora (1878-1922)*. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. UFMG, 2016.

Além dos jornais, as correspondências recebidas pelo vice-consulado italiano também permitem encontrar informações sobre os imigrantes oriundos da Itália. Em meio a esses documentos, há uma série de correspondências trocadas entre os responsáveis pelas escolas italianas, os agentes consulares e o Ministério das Relações Exteriores, denominado MAE (*Ministero degli Affari Esteri*).

O presente artigo analisou essas fontes históricas tendo como recorte a documentação referente à Escola *Regina Margherita*, especialmente a listagem de livros recebidos, em uma tentativa de compreender como esse material contribuiu para formar ou alimentar o sentimento de italianidade na comunidade italiana que vivia em Juiz de Fora. Entre os materiais recebidos, dois autores se destacam, sendo eles Ida Baccini e Pietro Dazzi. Logo, o artigo busca compreender também nuances da obra desses dois autores que se dedicaram à produção de livros escolares e de literatura infantojuvenil.

Importante assinalar que o Brasil contou com diferentes escolas étnicas cujo objetivo era educar os filhos de imigrantes que para cá vieram. A literatura sobre a temática apresenta nomes como Lúcio Kreutz (2000), (2014), Terciane Luchese (2007), (2009) (2011), Clarícia Otto (2011), Maysa Rodrigues (2009) (2014), entre outros. As pesquisas realizadas por esses autores evidenciam o quanto o funcionamento dessas escolas diferia de região para região do país, imiscuindo-se nas questões locais e nas complexas dinâmicas de interação que permeavam a adaptação e as relações dos imigrantes com a população local.

O VERDADEIRO AMOR PÁTRIO E O CULTO À LÍNGUA ITALIANA

Basicamente, entre 1889 e 1916, Juiz de Fora contou com quatro iniciativas escolares voltadas para a comunidade italiana que vivia nas delimitações urbanas do município. As escolas do ilusionista A. Gerevin e da professora Giuditta Seganti foram iniciativas particulares que tiveram curto período de duração. Já as escolas *Umberto Primo* e *Regina Margherita* funcionaram por mais tempo, deixando uma série de documentos que nos permite ter ideia da forma como funcionavam, bem como as motivações para que elas existissem.

As diversas fontes pesquisadas apontam que a Escola *Umberto Primo* foi idealizada pela própria comunidade italiana local, com apoio da Sociedade Italiana de Mútuo Socorro e Beneficência *Umberto Primo*⁴⁰. As primeiras publicações sobre essa escola na imprensa são encontradas no ano de 1889 no jornal local, *Pharol*⁴¹. A Escola *Umberto Primo* atendeu a comunidade italiana até o ano de 1916, quando teve as atividades encerradas em função de uma série de dificuldades.

Já a escola *Regina Margherita* foi fundada pela italiana Amália Ongaro de Batisti. Amália emigrou do Vêneto e chegou ao Brasil ao final do ano de 1891, como mostram os dados do embarque de italianos provenientes dessa região.⁴² A escola foi fundada em 1892 com o objetivo de ensinar as crianças italianas que viviam na cidade de Juiz Fora e encerrou suas atividades no ano de 1908. Pela agilidade com que a escola foi fundada e pela desenvoltura e organização da professora para tratar dos trâmites escolares, aspectos notados nas correspondências consulares, é bem provável que Amália já fosse professora na Itália.

Nas correspondências consulares pesquisadas era comum que os professores escrevessem ao vice-cônsul para que ele intermediasse junto ao governo italiano os pedidos de ajuda financeira na forma de subsídio, a fim de diminuir o valor das mensalidades cobradas e contribuir para o pagamento do salário dos professores. Solicitava-se também o envio de livros e materiais didáticos diversos às escolas com o objetivo de alfabetizar e ensinar as crianças a partir dos materiais produzidos na Itália. A tabela abaixo, construída a partir das correspondências trocadas, apresenta um panorama dos subsídios enviados para as escolas *Umberto Primo* e *Regina Margherita*.

⁴⁰ As sociedades de Mútuo Socorro foram um fenômeno associativo que propunha prestar algum tipo de assistência aos associados, quase sempre trabalhadores, quando eles se encontravam incapacitados para o trabalho, como no caso de aposentadoria, doença ou desemprego. Em sociedades multiculturais, era comum haver sociedades de mútuo socorro ou recreativas de caráter étnico e/ou nacional.

⁴¹ Jornal *Pharol*, 14 de novembro de 1889, número 266, Ano XXIII, página 4.

⁴² Dados do embarque de italianos procedentes do Vêneto podem ser encontrados em: <http://www.emigrazioneveneta.com/>.

Tabela 1 – Subsídios enviados às escolas italianas, 1907-1916

Data de chegada do auxílio:	Vigência:	Escola <i>Umberto Primo</i>	Escola <i>Regina Margherita</i>
18/4/1907	1905 - 1906	500£ ⁴³	500 £
25/9/1907	1906 - 1907	500£	500 £
11/8/1909	1907 - 1908 1908 - 1909	1000£	1000£
23/11/1913	1910 - 1911 1911 - 1912	1000£	-
02/11/1915	1912 - 1913	1000£ ⁴⁴	-
-	1914 - 1915	Não houve pagamento*.	-
12/6/1916	1915 - 1916	990£ ⁴⁵	-

Fonte: (Teixeira, 2016). Correspondências consulares, Pasta *Scuole Italiane, sovvenzioni – 1895 a 1916*.

Embora as escolas tenham iniciado suas atividades ainda no século XIX, somente no século XX começou a ocorrer o envio de subsídios anuais para custear as atividades. O envio desses subsídios coincide com o período em que o governo italiano, por meio do Ministério das Relações Exteriores, prestou algum tipo de assistência financeira ou material às escolas coloniais. Entretanto, apesar do envio desses recursos, isso não significa que as escolas funcionassem sem problemas financeiros, uma vez que o dinheiro não era enviado de forma regular e que as oscilações inflacionárias traziam dificuldades para a manutenção das atividades escolares. Decorrente disso, os professores, que muitas vezes atuavam como administradores das escolas coloniais, tentavam fazer o possível para que o funcionamento dessas escolas não fosse comprometido.

Independentemente dessas questões financeiras, desde a unificação da península itálica, a escolarização e a produção de materiais escolares se tornaram importantes instrumentos utilizados pelo Ministério da Instrução Pública para a construção da nacionalidade italiana. A Itália, na qualidade de Estado Nacional, surgiu tardiamente quando comparada a outros países europeus, uma vez que somente a partir do ano de 1861 é que se pôde falar no reino italiano integrando tanto

⁴³ Equivalia a 313\$500 réis.

⁴⁴ Equivalia a 650\$000 réis.

⁴⁵ A professora não recebeu 1.000 liras por causa da lei que obrigava o desconto de 1% para ser doado à guerra.

a parte norte quanto a parte sul da península itálica. Foi depois de uma série de conflitos que o país mediterrâneo se unificou em torno do reino de Piemonte e Sardenha, despontando para a comunidade internacional como nação. Esse processo histórico ficou conhecido na historiografia italiana como *Risorgimento*.

A partir da unificação em torno da monarquia de Savoia é que iniciaria um longo processo histórico para convergir diversos interesses em prol da construção da Itália e dos cidadãos italianos, empreitada que necessitava, entre uma série de coisas, de unidade linguística, assim como da difusão de uma narrativa que valorizasse os esforços pela unificação e apontasse os referenciais para a italianidade. Afinal, a Itália recém-unificada apresentava uma enorme variedade de línguas regionais, e a maioria da população era composta por pessoas analfabetas. A educação precisava ser pensada dentro de um projeto nacional que fosse padronizado para todo o território italiano. Mas como ficariam os italianos que emigraram nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX?

Não é possível pensar o processo imigratório de italianos pelo mundo sem considerar a recente unificação da Itália como país. Afinal, concomitante à imigração, nota-se uma preocupação por parte do Estado italiano para que os imigrantes e seus filhos fossem de alguma forma alcançados pelas estratégias de construção da Nação italiana. Nesse sentido, as escolas étnicas criadas nas comunidades italianas espalhadas pelo mundo tornaram-se um locus privilegiado para que os filhos dos imigrantes pudessem minimamente compartilhar da cultura nacional que estava sendo fortalecida no pós-*Risorgimento*, ainda que vivendo em terras estrangeiras.

De acordo com o pesquisador Alberto Barausse, foi a partir do governo de Francesco Crispi, na última década do século XIX, que a escolarização dos italianos fora da Itália foi vista com mais importância (Barausse, 2019).⁴⁶ Crispi autorizou a produção de livros e materiais didáticos para atender as escolas italianas no exterior. Segundo Barausse, “a reorganização das escolas se colocava no mais

⁴⁶ Vale ressaltar o período de expansão imperialista da Itália, com conflitos pela posse de territórios como a Líbia e as nações do chamado Chifre Africano. As guerras imperialistas fizeram com que a Itália aumentasse seus territórios coloniais. A título de curiosidade, o governo da Itália chamava a todos os italianos residentes fora do país de colonos, mesmo aqueles que não viviam nas possessões coloniais, como é o caso dos *oriundi*, residentes em Juiz de Fora.

geral da instrução nacional e civil, apoiando os valores patrióticos e a construção de uma imaginação coletiva fundada no culto da pátria” (2019, p. 333). Por meio dos anuários italianos publicados, Barausse conseguiu mapear os movimentos da produção editorial italiana até a ascensão do fascismo. Alguns autores listados nos anuários italianos também foram encontrados nas listagens de livros recebidos pelas escolas italianas de Juiz de Fora, como veremos mais à frente.

Voltando à escola italiana *Regina Margherita*, em junho de 1894, por meio de uma carta enviada ao vice-cônsul italiano local, a professora italiana Amalia Ongaro de Battisti fez uma lista de materiais a fim de que o vice-cônsul pudesse providenciá-los para a escola, conforme segue abaixo:

50 sillabari per la I classe elementare;
30 Libri di lettura per la II classe;
20 libri di lettura per la III classe;
40 aritmetiche inferiori o Abbachi;
40 Grammatiche inferiori;
40 quaderni di calligrafia;
10 piccole Geografiche;
Una o due piccole Carte Geografiche⁴⁷.

Nas justificativas para o pedido de auxílio, Amália escreveu: *Imploro alla S. V. Ill. d'interporre i suoi buoni uffici, per provedermi di alcuni libri scolastici, allo scopo di maggiormente istruire i miei alunni e introdurre vieppiù nei teneri cuori affidate alla mia cura, il vero amor pátrio e il culto della pátria lingua*.⁴⁸ Segundo essa mesma correspondência enviada ao vice-consulado italiano de Juiz de Fora, a Escola *Regina Margherita* comportava, no ano de 1894, 36 alunos e 28 alunas provenientes da comunidade italiana que residia em Juiz de Fora. Logo, a quantidade de material solicitado buscava atender esse quantitativo de alunos.

O pedido de Amália foi parcialmente atendido. O vice-cônsul conseguiu a doação de 78 exemplares de livros, mas a documentação não permite entender que o quantitativo solicitado tenha sido alcançado. A comunidade italiana local fez uma série de doações para a escola no intuito de atender ao pedido da professora e, em meio a essas doações, uma caixa de livros foi enviada do Rio de Janeiro para a escola. Nas notas fiscais encontradas entre as correspondências consulares, bem

⁴⁷ Carta enviada pela professora Amalia Ongaro De Battisti, dona da escola *Regina Margherita*, ao vice-cônsul italiano de Juiz de Fora no dia 17 de junho de 1894. Localização: pasta Scuole Italiane, 1898-1916.

⁴⁸ Eu imploro a Vossa Excelência III para interpor seus bons officios, para fornecer-me alguns livros escolares, com a finalidade de instruir melhor meus alunos e introduzir cada vez mais nos ternos corações confiados aos meus cuidados o verdadeiro amor patriótico e o culto da língua pátria.

como as listas de doações, é possível identificar os livros recebidos, seus respectivos autores, bem como os doadores.

Quadro 1 – Livros e cadernos escolares recebidos pela Escola *Regina Margherita* – 1894

Título	Autor	Procedência da venda ou doação
<i>Aritmetiche Superiori</i>	A&C	Nota Fiscal de Casa Berteá, (JF)
<i>Consigli alle fanciulle</i>	Campan	Nota Fiscal de Casa Berteá, (JF)
<i>Consigli alle fanciulle</i>	Campan	Vendidos por Pietro Biancoville
<i>Frugolino</i>	Carlo Fegon	Pietro Mer.
<i>Frugolino</i>	Carlo Fegon	Pantaleone Arcuri
<i>Frugolino</i>	Carlo Fegon	Relojoaria e Ourivesaria Polini & Lovalho
<i>Quaderni di Calligrafia</i>	Cobianchi	Nota Fiscal de Casa Berteá, (JF)
<i>Quaderni di scrittura assortiti</i>	Cobianchi	Nota Fiscal de Casa Berteá, (JF)
<i>Quaderni di scrittura in fogli</i>	Cobianchi	Nota Fiscal de Casa Berteá, (JF)
<i>Minuzzolo sicondo libro di lettura</i>	Collodi	Doado por Giuseppe Grippi
<i>Minuzzolo sicondo libro di lettura</i>	Collodi	Relojoaria e Ourivesaria Polini & Lovalho
<i>Minuzzolo sicondo libro di lettura</i>	Collodi	Vendidos por Pietro Biancoville
<i>Patria</i>	Corti	Doado por Giuseppe Grippi
<i>Patria</i>	Corti	Relojoaria e Ourivesaria Polini & Lovalho
<i>Racconti del Nonno Patria</i>	Corti	Nota Fiscal de Casa Berteá, (JF)
<i>Risorgimento Italiano</i>	Corti	Relojoaria e Ourivesaria Polini & Lovalho
<i>Risorgimento Italiano</i>	Corti	Nota Fiscal de Casa Berteá, (JF)
<i>Sillabari</i>	De Luca	Nota Fiscal de Casa Berteá, (JF)
<i>Corso di Geografia elem. Sup.</i>	Eugenio Comba	Nota Fiscal de Casa Berteá, (JF)
<i>Età Romana</i>	Eugenio Comba	Nota Fiscal de Casa Berteá, (JF)
<i>Geografia</i>	Eugenio Comba	Doado por Giuseppe Grippi
<i>Geografia</i>	Eugenio Comba	Relojoaria e Ourivesaria Polini & Lovalho
<i>Storia d'Italia in tre volumi</i>	Eugenio Comba	Pantaleone Arcuri
<i>Storia d'Italia del Medio Evo</i>	Eugenio Comba	Doado por Giuseppe Grippi

<i>Storia d'Italia del Medio Evo</i>	Eugenio Comba	Relojoaria e Ourivesaria Polini & Lovalho
<i>Storia d'Italia in tre volumi</i>	Eugenio Comba	Nota Fiscal de Casa Berteia, (JF)
<i>Storia d'Italia Moderna</i>	Eugenio Comba	Doado por Giuseppe Grippi
<i>Storia d'Italia Moderna</i>	Eugenio Comba	Relojoaria e Ourivesaria Polini & Lovalho
<i>Tempi Moderni</i>	Eugenio Comba	Nota Fiscal de Casa Berteia, (JF)
<i>Grammatichette per IV classe</i>	Fornaciari	Nota Fiscal de Casa Berteia, (JF)
<i>Altre letture per la I Affetti</i>	Gabrielli	Nota Fiscal de Casa Berteia, (JF)
<i>Primi affetti</i>	Gabrielli	Pietro Mer.
<i>Altre letture per la I Carluccio e Maria</i>	Gazioni	Nota Fiscal de Casa Berteia, (JF)
<i>Statuto del Regno d'Italia</i>	Governo Italiano	Doado por Giuseppe Grippi
<i>Altre letture per la I composto da una mamma</i>	Ida Baccini	Nota Fiscal de Casa Berteia, (JF)
<i>Altre letture per la II Maschile</i>	Ida Baccini	Nota Fiscal de Casa Berteia, (JF)
<i>Altre letture per la III femminile</i>	Ida Baccini	Nota Fiscal de Casa Berteia, (JF)
<i>Altre letture per la IV femminile</i>	Ida Baccini	Nota Fiscal de Casa Berteia, (JF)
<i>La Fanciulla Massaia</i>	Ida Baccini	Vendidos por Pietro Biancoville
<i>La Fanciulla Massaia</i>	Ida Baccini	Relojoaria e Ourivesaria Polini & Lovalho
<i>La Fanciulla Massaia, per le classi superiori</i>	Ida Baccini	Nota Fiscal de Casa Berteia, (JF)
<i>Lezioncine di Cose Usuali</i>	Ida Baccini	Relojoaria e Ourivesaria Polini & Lovalho
<i>Lezioncine di Cose Usuali</i>	Ida Baccini	Pantaleone Arcuri
<i>Lezioncine di Cose Usuali</i>	Ida Baccini	Nota Fiscal de Casa Berteia, (JF)
<i>Quarte Letture</i>	Ida Baccini	Relojoaria e Ourivesaria Polini & Lovalho
<i>Quarte Letture</i>	Ida Baccini	Vendidos por Pietro Biancoville
<i>Terze Letture</i>	Ida Baccini	Relojoaria e Ourivesaria Polini & Lovalho
<i>Terze letture</i>	Ida Baccini	Vendidos por Pietro Biancoville
<i>Antologia Poetica</i>	N.C.	Pantaleone Arcuri
<i>Antologia Poetica</i>	N.C.	Vendidos por Pietro Biancoville
<i>Aritmetiche</i>	N.C.	Pietro Mer.

<i>Aritmetiche</i>	N.C.	Vendidos por Pietro Biancoville
<i>Atlante</i>	N.C.	Relojoaria e Ourivesaria Polini & Lovalho
<i>Grammatichetta</i>	N.C.	Pietro Mer.
<i>Modelli de calligrafia</i>	N.C.	Vendidos por Pietro Biancoville
<i>Prime Lettera</i>	N.C.	Pietro Mer.
<i>Sillabario</i>	N.C.	Pietro Mer.
<i>Storia del Risorgimento italiano</i>	N.C.	Doado por Giuseppe Grippi
<i>Storia del Risorgimento italiano</i>	N.C.	Vendidos por Pietro Biancoville
<i>Storia Romana</i>	N.C.	Doado por Giuseppe Grippi
<i>Verbolari italiano</i>	N.C.	Doado por Giuseppe Grippi
<i>Verbolari italiano</i>	N.C.	Vendidos por Pietro Biancoville
<i>Aritmetiche Superiori per III e IV classe</i>	Orlandini	Nota Fiscal de Casa Berteia, (JF)
<i>1° libro</i>	Pietro Dazzi	Vendidos por Pietro Biancoville
<i>2° libro</i>	Pietro Dazzi	Vendidos por Pietro Biancoville
<i>3° libro</i>	Pietro Dazzi	Vendidos por Pietro Biancoville
<i>Altre letture per la I Femminile</i>	Pietro Dazzi	Nota Fiscal de Casa Berteia, (JF)
<i>Altre letture per la II femminile</i>	Pietro Dazzi	Nota Fiscal de Casa Berteia, (JF)
<i>Altre letture per la II Maschile</i>	Pietro Dazzi	Nota Fiscal de Casa Berteia, (JF)
<i>Altre letture per la III maschile</i>	Pietro Dazzi	Nota Fiscal de Casa Berteia, (JF)
<i>Il primo libro della bambina</i>	Pietro Dazzi	Pietro Mer.
<i>Il primo libro della bambina</i>	Pietro Dazzi	Relojoaria e Ourivesaria Polini & Lovalho
<i>Il secondo libro della bambina</i>	Pietro Dazzi	Relojoaria e Ourivesaria Polini & Lovalho
<i>Il secondo libro della bambina</i>	Pietro Dazzi	Pantaleone Arcuri
<i>Terzo libro per le fanciulle</i>	Pietro Dazzi	Relojoaria e Ourivesaria Polini & Lovalho
<i>Antologia Poetica</i>	Randazzo	Nota Fiscal de Casa Berteia, (JF)
<i>Atlantino Geografico</i>	Randazzo	Nota Fiscal de Casa Berteia, (JF)
<i>Lo Statuto del Regno d'Italia</i>	Randazzo	Nota Fiscal de Casa Berteia, (JF)

Fonte: Pasta Scuole Italiane Regina Margherita di Juiz de Fora, 13/8/1894, DSC2123 – 30.

Em meio aos setenta e oito livros doados para as escolas, encontramos diferentes títulos e assuntos. Há três exemplares de silabários para alfabetização, quatro gramáticas italianas, quatro livros de Aritmética, quatro cadernos de escrita pelo método *Cobianchi*⁴⁹, quatro livros de

⁴⁹ Caderno de caligrafia.

Geografia, dezessete livros de História, trinta e sete livros de Literatura, três Antologias Poéticas, um Estatuto do Reino da Itália e um título não identificado.

Os livros recebidos não destoam dos objetivos estabelecidos pela própria professora, uma vez que estavam escritos em língua italiana e o conteúdo de muitos deles estava afinado com a ideia de construção do *amor pátrio* e do *culto à língua pátria*, expressões utilizadas por Amalia. Os títulos de História merecem atenção, afinal, praticamente todos eles se referem à História da Itália. São os casos de *Risorgimento Italiano*, *Storia del Risorgimento italiano*, *Storia d'Italia in tre volumi*, *Storia d'Italia del Medio Evo*, *Storia d'Italia Moderna*, *Storia Romana*, *Età Romana* e *Patria*. Nessa listagem de obras de viés histórico, os autores mais recebidos foram Eugenio Comba e Corti. É muito provável que essas obras fossem utilizadas nas classes mais avançadas pelo teor dos assuntos, que versavam basicamente sobre a História italiana, com destaque para o *Risorgimento*.

Sobre os livros de literatura, a maioria dos recebidos é de literatura infantojuvenil. Dos trinta e sete exemplares, doze são de Pietro Dazzi e treze da escritora italiana Ida Baccini. Os demais são exemplares de autores como Collodi, Campan, Carlo Fegon e Gazoni. Segundo levantamento de Alberto Barausse, tanto Dazzi quanto Baccini eram indicações encontradas nos anuários italianos entre o final dos anos 1880 e o início dos anos 1890 (Barausse, 2019).

Os escritores pedagógicos

No projeto de construção da nação italiana é indiscutível a relevância que a educação assume, afinal, as escolas eram instituições que tinham a responsabilidade de reverter os quadros alarmantes de analfabetismo no país, bem como de reforçar o uso da língua italiana em detrimento dos vários dialetos existentes na península itálica. Segundo Heloísa Netto, havia, por parte do governo, alguns incentivos para a produção de materiais didáticos, como abecedários, gramáticas, silabários, entre outros (Netto, 2019). Foi diante desse cenário que o mercado editorial italiano se voltou para a produção de materiais escolares.

Alguns escritores de materiais didáticos já produziam materiais escolares antes mesmo da unificação italiana, como é o caso de Pietro Dazzi, autor encontrado na listagem de livros recebidos pela escola

italiana de Juiz de Fora. Dazzi (1837-1896) nasceu em Florença, relevante cenário do mercado editorial italiano; foi professor dedicado à alfabetização e, posteriormente, escritor. As obras do autor são voltadas à alfabetização e diferenciam-se para meninos e meninas.

Um exemplo disso é o livro *Il primo libro della bambina*, doado à escola italiana de Juiz de Fora. Trata-se de um manual ilustrado de boas maneiras sobre como as meninas devem se comportar no mundo. Inicialmente, há instruções gerais sobre como elas devem agir no dia a dia, se relacionar com os familiares, fazer as refeições e ir à escola. Em seguida, essas lições são reforçadas por meio de pequenas histórias que têm como protagonistas personagens mulheres. Em determinada seção, há a introdução de exercícios e de conteúdos de conhecimentos gerais, como as partes do corpo, conhecimentos sobre astronomia, contagem do tempo, flora e fauna. À medida que a leitura avança, os capítulos vão ficando maiores e mais densos em termos de conteúdo, e o livro se encerra com exercícios de nomenclatura.

Esse livro em específico nos dá a clara medida do quanto a Igreja Católica influenciava na produção dos livros escolares. De acordo com a pesquisadora Heloísa Netto, muitos desses primeiros escritores italianos transitaram por carreiras eclesiásticas nas primeiras décadas do século XIX, o que contribuiu para reforçar esse aspecto doutrinário presente nas obras (Netto, 2019). Na imagem a seguir, referente à primeira página de *Il primo libro della bambina*⁵⁰, fica evidente a importância dada à religião.

⁵⁰ DAZZI, Pietro. *Il Primo Libro della bambina*. 8. ed. Firenze: Felice Paggi Libraio-Editore, 1878. Disponível em: <https://www.umu.se/en/library/>. Acesso em: mar. 2023.



Fonte: Dazzi (1878).

⁵¹ Pela manhã, assim que a menina acorda, ela diz as devoções. A menina reza a Deus. Ora a Deus para torná-la boa. Ora a Deus para que [Ele] cuide da saúde de seu papai, mamãe, irmãozinhos, irmãzinhas, vovô e vovó, tios e todos os outros parentes. Deus está no céu, mas ele ouve as crianças que se reportam a ele.

Esta obra é um manual escrito por um homem do século XIX sobre como uma mulher deve se comportar no mundo desde a primeira infância. Mais especificamente, o que se vê é um compêndio acerca de como as mulheres devem se comportar dentro desse projeto em que se forjava a nação italiana e que não poderia deixar de fora as mulheres e as crianças. A temência a Deus, bem como os pedidos e orações no intuito de tornar as meninas boas e cuidadosas para com os seus, abrem o primeiro capítulo do livro. Nos capítulos seguintes, Pietro Dazzi explora nuances do bom comportamento esperado para as meninas:

La bambina si veste, si lava, si lascia pettinare. A una bambina sudicia nessuno fa una carezza, nessuno si accosta. La bambina buona mantiene puliti i vestitini, non gli strofina, non gli strappa (p. 7) ⁵².

Le bambine si devono divertire, ma non hanno a fare il chiasso che fanno i ragazzi. (p. 8) ⁵³.

Quando la bambina legge, deve stare attenta, e dire che còsa ha lètto e che cosa ha inteso. Quando scrive, tenga bane la penna, e badi di non insudiciarsi coll' inchiostro le dita, il grembiale, il vestito (p. 9) ⁵⁴.

Num livro dedicado à alfabetização de meninas italianas, Pietro Dazzi define o que se espera das meninas italianas, sejam aquelas que residem na Itália, sejam as que vivem nas regiões de emigração. Importante ressaltar que não é vetado ao público feminino divertir-se, ou mesmo estudar. Desde que a trajetória das mulheres cumpra seu papel de cuidado com os seus ao longo da vida, este projeto educacional faz algumas concessões. À medida que o livro avança, uma série de personagens femininos aparece na história: Albertina, Virgínia, Luigia, Carlottina, Giovannia, Giulia etc. Todas elas protagonizam as pequenas histórias, mas sempre no intuito de exemplificar normas de conduta esperada para as mulheres da época.

Na mesma esteira de Pietro Dazzi, Ida Baccini foi outra escritora cujos livros aparecem nas doações recebidas. Baccini foi uma intelectual italiana, nascida em Florença no ano de 1850 e que atuou como professora na cidade de nascimento, mas foi como escritora que ela se tornou mais conhecida, principalmente no mercado editorial italiano.

⁵² A menina se veste, se lava e se deixa pentear. Ninguém acaricia uma menina imunda, ninguém se aproxima. A boa menina mantém as suas roupas limpas, não as esfrega e nem as rasga.

⁵³ As meninas devem se divertir, mas não precisam fazer barulho como os meninos fazem.

⁵⁴ Quando a menina lê, deve estar atenta e dizer o que leu e o que entendeu. Quando escrever, deve guardar bem a caneta e tomar cuidado para não sujar os dedos, o avental ou o vestido com a tinta.

De acordo com Salvatore Bartolotta e Maria Paredes, que analisaram suas obras, Baccini publicou em revistas e periódicos nacionais, como *Gazzeta d'Italia*, *Rivista Europea* e *Giornale dei Bambini*, e utilizou algumas vezes o nome de seu próprio filho como pseudônimo para assim poder emitir livremente as suas opiniões sobre o sistema educacional italiano (Borlotta; Paredes, 2020).

Além da publicação em periódicos, a escritora italiana, assim como Pietro Dazzi, compôs o rol de autores italianos dedicados à produção de uma literatura infantojuvenil. Sua atuação como professora ajudou na produção literária, experiência lembrada pelo próprio escritor Pietro Dazzi, que, em 1892, prefaciou o livro *Lezioni e racconti per i bambini*⁵⁵. Nas palavras de Dazzi:

Prima di accingersi a scrivere libri scolastici, l'Autrice si fece maestra, e nelle scuole, in mezzo a centinaia di fanciulli, imparò a conoscerne il cuore, e vide il modo di mettere in pratica i principi della scienza pedagogica moderna. Perciò i libri della signora Baccini, scritti con esperienza della scuola e con cuore pieno di carità, sono veri gioielli per l'infanzia⁵⁶.

Em um período em que as mulheres ainda tinham muito que conquistar no mundo do trabalho, não se pode passar despercebido o fato de uma mulher compor o rol de escritores italianos no período, sobretudo pelo fato de ela não ter sido a primeira e nem a única na Itália a fazer isso. Neste livro, *Lezioni e racconti per i bambini*, Ida Baccini narra a história de Eduvige, uma menina com menos de dez anos que teve de ajudar seu pai na rotina da casa, cuidando dos afazeres domésticos, porque sua mãe se encontrava muito enferma. Ainda que a menina de nove anos, personagem principal, reforce uma visão patriarcal sobre o lugar social da mulher, responsabilizando-a pelos cuidados domésticos, a narrativa não foca apenas nessas questões, apresentando ao leitor uma série de conteúdos de caráter mais genérico e que a autora considerava importantes.

Lezioni e racconti per i bambini é entrecortado por alguns capítulos ilustrados que trazem informações sobre conhecimentos gerais, sobretudo da natureza, de maneira mais aprofundada que *Il primo libro della bambina*, de Pietro Dazzi. Em um desses capítulos, Baccini

⁵⁵ BACCINI, Ida. *Lezioni e racconti per bambini*. Milano: Enrico Trevisini, Editore-libraio, 1882. Disponível em: <https://archive.org/details/BacciniLezioni/page/n5/mode/2up>. Acesso em: jan. 2023.

⁵⁶ Antes de começar a escrever livros escolares, a autora tornou-se professora e, nas escolas, entre centenas de crianças, aprendeu a conhecer o coração e viu o caminho para colocar em prática os princípios da ciência pedagógica moderna. Por isso os livros da senhora Baccini, escritos com a experiência escolar e com o coração cheio de caridade, são verdadeiras joias para as crianças (tradução nossa).

apresenta aos leitores uma série de informações sobre os pássaros, suas características e diferenças entre as espécies; em outros capítulos, discorre sobre os metais e até mesmo sobre os insetos. Ao final de cada um deles há um conjunto de perguntas para auxiliar na fixação das informações apresentadas. Ainda que Ida Baccini de certa forma inove ao trazer personagens principais femininos para as obras, construindo-os de forma que tivessem as mesmas virtudes e habilidades que os homens, o patriotismo e a moral religiosa seguem intrínsecos às histórias.

A fórmula se repete no livro *Lezioncine di cose usuali*⁵⁷, obra em que a autora apresenta em pequenos capítulos uma série de informações sobre coisas do dia a dia, utilizando-se de uma linguagem adaptada ao público infantil. A vastidão de temas tratados pode ser notada no índice do livro, apresentado nas imagens a seguir:

Imagem 2 – Primeira página do índice de *Lezioncine di cose usuali*, de Ida Baccini⁵⁸

INDICE	
Lezioncine di cose usuali.	
Padre nostro che sei nei cieli	Pag. 5
Dio ci vede	6
L'anima e il corpo	7
Il pane quotidiano	8
Che la tua destra non sappia quello che fa la sinistra	9
Con che cosa si fa il pane	11
Ciò che avviene ad una bambina che non voleva mangiare il pane	11
La spiga del grano	12
Le cose piccine	12
Lavori dei campi	13
La semenza	14
La raccolta	15
Tra due bambini	16
Dopo la mietitura	17
I mulini	18
Il vestito	19
Mulini ad acqua e mulini a vapore	20
Pietre e pietre	21
Come si fa il pane	22
La fante	23
Il fornaio	23
Altre specie di grano. — La paglia	25
Paglia lunga, spiga corta	26
Due bambini	26
Altre buone cose che si mangiano	27
Che cosa si beve?	28
L'uso del vino e dei liquori	29
Il lido	30
La fabbrica	31
Le niecchie	32
I mattoni	33
La casina che si muove Pag. 34	
Maiolica e porcellana	34
La chiochiera e la marmita	35
Le parti di una casina	36
La casa	38
La calce	38
Il bambino disobbediente	40
L'intravatura	40
Il tetto	41
In soffitta	42
Il gesso	43
Chi non fa, non falla	44
Legno e legnaiuoli	45
I mobili	46
Un regalo	47
I vetri	50
I vetri e gli specchi	52
Le storditeggiai dell'Andraina	53
Gli artigiani	54
La Torre di Babele	55
Di che cosa sono fatti i vestiti	56
I bambini poveri e l'Inverno	57
La canapa	58
La filatura	59
Il buon tessitore	60
La fusa	61
Una signora di giudizio	61
Il lino	62
La pace	63
Il cotone	64
La filatura del cotone	65
Il negro pistoso	66
Le stoffe di cotone	66
La lana	67
Il buon pastore	68
Un baccello molto utile	68
Il bozzolo	69

Fonte: Baccini (1890).

⁵⁷ Pequenas lições de coisas usuais. BACCINI, Ida. *Lezioncine di cose usuali*. Torino: Ditta. G. B. Paravia e Comp., 1890. Disponível em: <https://archive.org/details/BacciniLezioncineDiCoseUsuali/mode/2up?view=theater>. Acesso em: fev. 2023.

— 128 —	
La seta	Pag. 70
In che cosa l'uomo somiglia al baco da seta	» 71
Calzature e guanti	» 71
Bisogna voler bene alle bestie »	73
Animali selvaggi	» 74
Metalli	» 74
Le miniere	» 75
I minatori	» 77
Nuove notizie sul ferro	» 77
La bambina sventata	» 78
Il getto	» 79
Ancora del ferro	» 79
Il buon fabbro	» 80
La lamiera e la latta	» 81
Un chiodo	» 82
L'acciaio	» 83
Una voce fedele	» 83
La canzoncina dell'ago	» 84
Il naufrago	» 85
Un'altra chiacchieratina sul rame	» 86
L'ottone	» 87
Il piombo, lo stagno e lo zinco	» 88
Un tiratore insuperabile Pag.	89
L'argento	» 89
Bisogna tener di conto	» 90
L'oro	» 90
Il ciechino	» 91
Il carbon fossile	» 92
Il gas che ci rischiara	» 93
Il lampioncino presuntuoso »	95
Il carbone di legno	» 95
Olio da ardere e olio da con- dire	» 96
Fra una malatina e la sua mamma	» 96
Il petrolio	» 97
I fiammiferi	» 98
Il sapone	» 98
La nettezza	» 99
I fiori	» 100
Il giardinetto dell'Ida	» 101
Uccelli viaggiatori	» 102
Uno strano portalettere	» 102
La neve	» 103
Il taccuino di Adolfo	» 105
La geografia dei bambini.	
La geografia dei bambini Pag.	107
L'universo	» 108
Corpi luminosi, opachi e tra- spareanti	» 109
La rotondità della terra	» 110
Un perchè molto giusto	» 113
Un'occhiata in alto	» 114
Perchè fa giorno? Perchè fa notte?	Pag. 115
L'anno	» 117
L'aria	» 118
Il ritratto della terra	» 121
Alcuni nomi da tener a mente	122
La nostra patria	» 123

Fonte: Baccini (1890).

Logo no início deste livro, as questões de ordem religiosa, bem como o apelo moral pela obediência se fazem presentes e reaparecem nos

⁵⁸ Pai Nosso que estais no céu / Deus nos vê / A alma e o corpo / O pão diário / Que sua mão direita não saiba o que faz a mão esquerda / Com que coisas se faz o pão / O que aconteceu com uma garotinha que não queria comer pão / A espiga de trigo / As pequenas coisas / Trabalho de campo / A semente / A colheita / Entre duas crianças / Após a colheita / Moinhos / O vento / Moinhos de água e moinhos de vapor / Pedras e Pedras / Como é feito o pão / A fome / O padeiro / Outras espécies de grãos – A palha / Palha longa, espiga curta / Duas crianças / Outras coisas boas que se comem / O que se bebe? / O abuso de vinho e das bebidas licorosas / O ninho / A fábrica / Os nichos / Os tijolos / A casinha que se move / Majólica e porcelana / A xícara e a marmitta / As partes de uma casinha / A casa / A cal / A criança desobediente / A viga / O telhado / No sótão / O reboco / Quem não faz, não fala / Madeira e carpinteiros / Ou móveis / Um presente / Os vidros / Os vidros e os espelhos / A estupefação de Andreina / Os artesãos / A torre de Babel / De que são feitas as roupas / As crianças pobres e o inverno / Cãhamo / Fiação / O bom tecelão / A Corda / Uma senhora de juízo / O linho / A paz / O algodão / A fiação do algodão / O negro piedoso / Tecidos de Algodão / Lã / O Bom Pastor / Um bichinho muito útil / O Casulo.

demais capítulos, ainda que eles busquem dar explicações de cunho mais lógico e pragmático para as coisas.

Che cosa fa il bambino buono, appena si leva? Dice le divozioni, ossia fa la sua preghiera. Il primo pensiero del bambino buono è rivolto a Dio. Ed io, io pure, prima di parlarvi di molte e belle cosine, vi parlerò di Dio. Sapete perchè, quando vi rivolgete a Lui, Gli dite "Padre nostro?" Perchè Egli è infatti il padre e il crea-tore di tutto quanto esiste. È Dio che ha fatto la terra da noi abitata, che l'ha coperta d'alberi, di frutti e di fiori. È Dio che l'ha popo-lata di animali d'ogni specie, che ha fatto gli uccelli per volare nell'aria e i bei pesciolini svelti per guizzare nelle acque. È Lui che ha creato il bel cielo azzurro che si stende sulle nostre teste, e il sole splendido che ci dà la luce e il calore (Baccini, 1890, p. 5).⁶⁰

Na sequência em que a autora apresenta sua tese criacionista, que exalta a criança devota e reafirma Deus como criador de tudo o que existe, ela discorre sobre a obediência, sobre a alma e o corpo e, assim, vai intercalando capítulos que trazem informações de conhecimentos gerais, que passam pela alimentação, plantio, reflexões sobre as formas de produção, matérias-primas e como se comportam os animais. Em meio a essas informações, o texto está recheado de pequenas lições de cunho moral sobre o cotidiano.

Esse é o caso do capítulo "Tra due bambini"⁶¹. Nessa pequena história, Ida apresenta o diálogo de duas crianças, sendo que uma delas é agraciada com uma vida farta e a outra vivencia uma vida de muita pobreza. Na conversa entre os amigos, o mais abastado comenta sobre o quanto seria bom que todos fossem ricos e na sequência promete ajudar o amigo. Ao termino da história, a autora traz uma lição de

⁵⁹ A seda / Como o homem se parece com o bicho-da-seda / Calçado e luvas / Devemos amar os animais / Animais selvagens / Metais / Os metais / Os minaretes / Novas notícias de ferro / A criança frustrada / Eu os jogo / Ancora de ferro / O bom ferreiro / Chapa e estanho / Um prego / O aço / Uma voz fiel / A pequena canção da agulha / O Náufrago / Outra conversinha sobre o cobre / O latão / Chumbo, estanho e zinco / Um atirador insuperável / A prata / Deve ser levado em consideração / Eles / O cego / O carvão fóssil / O gás que nos ilumina / O pretensioso poste de luz / Carvão / Óleo para queimar e óleo para temperar / Entre uma menina doente e sua mãe / O petróleo / Os fósforos / O sabão / A limpeza / As flores / O pequeno jardim de Ida / Pássaros viajantes / Um estranho carteiro / A neve / O caderno de Adolfo / Geografia das crianças: A Geografia das crianças / O universo / Corpos luminosos, opacos e transparentes / A rugosidade da terra / Um por quê muito justo / Um olhar para cima / Por que é dia? Por que é noite? / O ano / O ar / O retrato da terra / Alguns nomes a ter em conta / Nossa pátria.

⁶⁰ Que coisa faz a boa criança, quando se levanta? Ele faz as devoções, ou seja, faz a sua oração. O primeiro pensamento de uma criança boa é Deus. E eu, eu também, antes de falar com você sobre muitas coisinhas bonitas, falarei com você sobre Deus. Você sabe por que, quando você se volta para Ele, você diz a Ele: "Pai Nosso?" Porque Ele é de fato o pai e criador de tudo o que existe. Foi Deus quem fez a terra que habitamos, quem a cobriu de árvores, frutas e flores. Foi Deus quem a povoou com animais de todas as espécies, quem fez os pássaros voarem no ar e os belos e rápidos peixinhos se moverem nas águas. Foi Ele quem criou o lindo céu azul que se estende sobre nossas cabeças e o esplêndido sol que nos dá luz e calor.

⁶¹ Entre duas crianças.

moral: *Oh perchè, perchè, se dobbiamo diventare uomini per l'intelletto e pe' muscoli vigorosi, non restiamo fanciulli almeno pel cuore?*⁶²

O encerramento do livro apresenta alguns conteúdos de Geografia para o público infantojuvenil em que a autora aborda noções de Geografia Física por meio de um diálogo com o personagem Alberto. Nesse bônus, há capítulos sobre o universo, os corpos que estão dispostos no espaço celeste e informações sobre os movimentos do nosso planeta. No último capítulo, a autora discorre sobre a Itália, detalhando sua posição geográfica no globo e aproveita a ocasião para declarar seu amor pela pátria italiana. Conforme analisam Salvatore Bartolotta e Maria Paredes, Ida Baccini aposta na formação e na educação para desenvolver a capacidade cognitiva das crianças, sem fazer distinção entre homens e mulheres. Porém, apesar do caráter formativo de suas obras no campo da publicação pedagógica, havia um viés de profundo patriotismo, mesclado com o peso da religião e da moral (Bartolotta; Paredes, 2020).

Analisando as obras desses autores fica evidente o quanto a tardia unificação italiana impôs ao governo lançar mão de estratégias para formar os cidadãos, processo no qual a infância assumiria grande importância como uma fase da vida em que as virtudes do que se espera para ser um bom cidadão podem começar a ser moldadas.

De acordo com a pesquisadora da área da Literatura, Isabel Coelho, ao longo do século XIX a literatura infantil ganhou espaço na Europa, o que trouxe algumas inovações (Coelho, 2018). Era a primeira vez que as crianças surgiam como protagonistas das histórias e como responsáveis pelos seus atos. Logo, a literatura tornou-se um instrumento educativo de cunho moralizante. Uma vez que a formação da Itália como Estado Nacional deu-se de maneira tardia, esse tipo de literatura perdurou por mais tempo, atravessando a virada do século. É provável que o próprio Ministério da Instrução Pública fizesse a triagem das obras e dos autores para que a literatura infantil produzida na Itália tivesse um cunho educativo consonante com os propósitos de padronização linguística, tal como a criação e a homogeneização de uma cultura nacional.

⁶² Oh, por que, por que devemos nos tornar homens pelo intelecto e pelos músculos vigorosos, mas não continuamos crianças ao menos pelo coração?

A partir das reflexões de Isabel Coelho, podemos considerar Dazzi e Baccini como parte de um movimento de escritores que podem ser chamados de *scrittori-pedagogi*, ou seja, escritores que se dedicaram ao subgênero do romance escolar cujas obras tinham como propósito a construção de uma identidade coletiva alinhada a preceitos morais, religiosos e pátrios da Itália recém-unificada. Isso fica muito claro nas obras enviadas para as escolas italianas em Juiz de Fora, o que demonstra certo nível de preocupação do governo italiano com aqueles que partiram da Itália para viver em outros lugares, ainda que o envio de subsídios e materiais escolares não contasse com nenhuma regularidade.

O envio de subsídios e materiais pelo governo italiano

Voltando ao envio de materiais escolares para as escolas italianas de Juiz de Fora, a documentação analisada revela que as remessas de livros e materiais didáticos feitas pelo governo italiano cobriram exatamente os anos de 1899, 1906, 1907, 1910 e 1919. Levando-se em consideração que a Escola *Regina Margherita* funcionou entre 1892 e 1908, nota-se que não havia qualquer frequência no envio dos materiais escolares. Isso se explica por alguns motivos, entre eles o fato de que nem sempre as escolas contavam com a boa vontade dos vice-cônsules, e nem com a disponibilidade de recursos por parte do Ministério das Relações Exteriores, afinal, a Itália enfrentava conflitos em suas possessões coloniais na África, o que consumia muitos recursos, impactando essas outras questões.

Entre os materiais enviados que aparecem na listagem desse período há muitos exemplares de cadernos de escrita e caligrafia, bem como unidades de mapas representando a Itália, a América do Sul e a Europa, além de quadros com o sistema métrico e de pesos e medidas e até mesmo exemplares de globo terrestre. Quanto aos livros, notam-se títulos voltados para o aprendizado da língua italiana, como é o caso das gramáticas e dos silabários; livros para aprendizado de matemática; livros de conhecimento histórico e geográfico, além de vários títulos de literatura infantojuvenil.

Na listagem de materiais enviados para a Escola *Regina Margherita* referente ao ano de 1906, Pietro Dazzi mais uma vez compunha a lista com sessenta e nove exemplares de *Sillabario* e 1º libro *di lettura*.

Dentro do campo da literatura infantojuvenil, aparecem outros títulos, como *Piccolo Mondo*, de Fanny Romagnoli e Silvia Albertoni; outros autores de conhecimentos mais específicos foram recebidos, como oito *Primi elementi di Geografia*, de Silvio Paccini; doze exemplares de *L'Aritmetica*, de Giuseppe Baldasseroni; dez *Abaco ed Aritmetica*, de Nazzareno Dazzi; treze *Calcolo Mentale e scritto*, de Corrado Ciambertini; vinte e nove exemplares de *Grammatichetta Italiana*, de Cirilli Curradini; quarenta e dois *Il Risorgimento Italiano*, de Luigi Neretti; e, por fim, doze exemplares de *Manuale Atlante di Geografia e Storia*, de Gianni Trapani⁶³.

Além desses títulos para uso cotidiano, era comum que, ao final do ano letivo, as escolas organizassem uma cerimônia festiva para premiação dos alunos que mais se destacassem em cada classe. Em duas dessas ocasiões, a Escola *Regina Margherita* recebeu vinte e cinco livros enviados pelo MAE para premiar os estudantes de todas as classes. Tratava-se de livros de literatura infantojuvenil que circulavam na Itália no período, como podemos ver a seguir.

Quadro 2 – Livros para premiação dos melhores alunos, ano escola 1904-1905

Per le Regie Scuole Elementari all'estero ⁶⁴		
Anno scolastico – 1904-1905		
Premiação / Classe	Títulos	Autores
1º grado / Classe 1ª	<i>Le avventure di Pinocchio</i>	Collodi
1º grado / Classe 1ª	<i>Il segreto di Ponocchio</i>	Rembandi – Mongiardini
2º grado / Classe 1ª	<i>Il cuore dei ragazzi</i>	Fiorenza
2º grado / Classe 1ª	<i>Grandi nomi nei loro primi anni</i>	Almerighi
1º grado / Classe 2ª	<i>Piccoli eroi</i>	Cordelia
1º grado / Classe 2ª	<i>Il libro d'oro (per le scuole femminili)</i>	Cantù
1º grado / Classe 2ª	<i>I faciulli celebri (per le scuole maschili)</i>	Cantù
2º grado / Classe 2ª	<i>Cuor di Regina</i>	Basletta
2º grado / Classe 2ª	<i>Letture per faciulli</i>	Lambruschini

⁶³ Arquivo de correspondências do vice-consulado italiano de Juiz de Fora, Pasta *Scuole Italiane in Juiz de Fora, Umberto Primo e Regina Margherita: concessione di materiale scolastico 1905-1910*. 13/12/1906, imagem DSC06420.

⁶⁴ Arquivo de correspondências do Vice-consulado italiano de Juiz de Fora, Pasta *Scuole Italiane in Juiz de Fora, Umberto Primo e Regina Margherita: concessione di materiale scolastico 1905-1910* – 1 de outubro de 1906. 04/10/1906, imagem DSC06496.

3º grado / Classe 2ª	<i>Raccontafiabe</i>	Capuana
1º grado / Classe 3ª	<i>La giovinezza degli uomini celebri</i>	Mueller
1º grado / Classe 3ª	<i>Cuore</i>	De Amicis
2º grado / Classe 3ª	<i>Chi si aiuta Dio l'aiuta</i>	Smiles
2º grado / Classe 3ª	<i>Quadri e ritratti del risorgimento italiano</i>	Gotti
3º grado / Classe 3ª	<i>Ernestino e il suo Nonno</i>	Alfani
1º grado / Classe 4ª	<i>Il bel paese</i>	Stoppani
1º grado / Classe 4ª	<i>Nuovi Racconti</i>	Thouar
2º grado / Classe 4ª	<i>All'aria aperta</i>	Fucini
2º grado / Classe 4ª	<i>La patria nostra</i>	De Gubernatis
3º grado / Classe 4ª	<i>Lo zio di America</i>	Colomb
1º grado / Classe 5ª	<i>Racconti storici</i>	Thouar
1º grado / Classe 5ª	<i>Racconti popolari</i>	Thouar
2º grado / Classe 5ª	<i>Scurpiddu</i>	Capuana
2º grado / Classe 5ª	<i>Come fu educato Vittorio Emanuele III</i>	Morandi
3º grado / Classe 5ª	<i>Il portafoglio di un operaio</i>	Cantù

Ainda que oportuno, não foi possível fazer uma análise de todas essas obras com profundidade, até mesmo porque muitos desses livros são difíceis de serem encontrados de maneira digitalizada. No entanto, analisando os títulos e algumas obras de maior circulação, nota-se que no início do século XX a literatura infantojuvenil italiana mantinha o viés de exaltação dos símbolos pátrios e valorização da História italiana. Dos exemplares enviados para a premiação, *Quadri e ritratti del risorgimento italiano*, de Gotti, *La patria nostra*, de Gubernatis e *Come fu educato Vittorio Emanuele III*, de Morandi⁶⁵, apresentam para os leitores narrativas de exaltação da nacionalidade italiana. Já Morandi exhibe em sua obra uma sequência de retratos do rei Vittorio Emanuele, enaltecendo a sua trajetória de amor à Itália. Até mesmo o livro de Geografia e Geologia, *Il bel paese: conversazioni sulle bellezze naturali – la geologia e la geografia fisica d'Italia*, escrito por Antonio

⁶⁵ MORANDI, Luigi. *Come fu educato Vittorio Emanuele III*. Roma: Ditta G. B. Paravia e Comp, Roma, 1901.

Stoppani⁶⁶, tinha um viés de exaltação da Itália. A partir da apresentação e valorização das características geomorfológicas da península itálica, bem como as especificidades naturais presentes nas regiões que formavam a Itália, Stoppani faz dos estudos de geologia um tributo ao país recém-unificado.

Já o livro *Cuore*⁶⁷, de Edmundo D'Amici, foi um sucesso editorial que circulou tanto entre os italianos quanto entre os brasileiros. Na mesma linha dos escritores pedagógicos, D'Amici conta a história do menino Enrico e sua relação com a família e com a escola, pilares considerados importantes para a construção da italianidade. Além disso, valores morais e nacionais são reforçados ao longo da história em reflexões que se desdobram no dia a dia do personagem (Teixeira, 2016).

Por último, a famosa obra *Avventure di Pinocchio: storia di un burattino*⁶⁸, do autor Carlo Collodi, amplia a discussão sobre literatura infantojuvenil. Essa obra era presenteada ao primeiro lugar da escola *Regina Margherita*, o que provavelmente evidencia o quanto o livro era objeto de desejo entre os estudantes dessas escolas. Pinocchio, personagem principal do livro, apresenta características como rebeldia, inconformismo e espírito de liberdade e, ao longo da trama, experimenta situações de violência, abuso, assédio moral etc. Entre os críticos da obra, como mostrou Isabel Coelho, há aqueles que compreendem o livro *Avventure di Pinocchio: storia di un burattino* pelo viés da valorização da obediência e da importância dos estudos (Coelho, 2019). Por outro lado, há críticos que, a despeito dessa análise, compreendem Collodi como sendo autor da primeira geração de escritores italianos que se dedicaram de fato a criar uma literatura infantojuvenil.

Segundo Isabel Coelho, Carlo Collodi resgata, na narrativa sobre Pinocchio, uma Itália agrária e pobre, distante do idílico país projetado na literatura infantil dos escritores pedagógicos que intercalavam uma lição de moral a cada história contada. Dentro da perspectiva do chamado romance de formação, Pinocchio apresenta uma tensão entre a sua subjetividade e a socialização necessária para o seu amadurecimento: “O exercício que Collodi propõe ao leitor é a reflexão do universo interior do indivíduo em relação ao ambiente externo”

⁶⁶ STOPPANI, Antonio. *Il bel paese: conversazioni sulle bellezze naturali: la geologia e la geografia fisica d'Italia*. 94. ed. Milano: Casa Editrice L. F. Cogliati, 1915.

⁶⁷ AMICIS, Edmundo de. *Cuore*. Lisboa: Empresa Literária Universal, 1967.

⁶⁸ COLLODI, Carlo. *Le Avventure di Pinocchio: storia di un burattino*. Firenze: R. Bemporad & Figlio – Editori, 1902.

(Coelho, p. 111). Diferentemente das demais obras, o livro utilizado para premiar o melhor estudante da Escola *Regina Margherita* representava uma nova fase da literatura infantojuvenil italiana. Trata-se de um livro que havia rompido com o caráter pedagógico de obras anteriores e ousava dar voz e vida a um personagem rebelde, inconformado, e que trazia consigo um espírito de liberdade que destoava dos personagens criados pelos escritores pedagógicos como Ida Baccini e Pietro Dazzi.

O fim da escola Regina Margherita

As cerimônias de premiação na Escola *Regina Margherita* não se estenderam por muitos anos, uma vez que a escola encerrou suas atividades em Juiz de Fora no ano de 1908. Desde o início do século XX, escolas étnicas preocupavam as autoridades do estado de Minas Gerais. Em relatório gerado a partir de visitas feitas pela inspeção escolar no ano de 1901, escolas como a *Regina Margherita* eram vistas como anomalias pelo fato de não fazerem uso da língua portuguesa e de utilizarem somente materiais didáticos vindos da Itália. De acordo com o secretário do interior, o ensino em língua nacional deveria ser obrigatório em todo o território brasileiro, para que unidade territorial do País não fosse perturbada, “sob pena de criarmos elementos estranhos aos nossos costumes e tradições, que, no futuro, talvez possam se tornar prejudiciais à nossa pátria”. O relatório e as demais fontes históricas utilizadas deixam claro o quanto as escolas italianas funcionavam, ao mesmo tempo, como espaços de reforço da nacionalidade italiana e como ameaça à nacionalidade brasileira. Nessa queda de braço entre os dois modelos de escola, venceu o modelo brasileiro.

No ano de 1908 a escola *Regina Margherita* encerrou suas atividades junto à comunidade italiana residente em Juiz de Fora. A concorrência com as escolas brasileiras esvaziou a escola italiana, que sobrevivia à custa das mensalidades e das irregulares doações feitas por aquele governo. Mais do que isso, é plausível que, à medida que a população italiana residente em Juiz de Fora fosse ampliando sua rede de interações com a população local, seja pela necessidade de trabalho, seja simplesmente pela sociabilidade, a questão de comunicação e de alfabetização em língua portuguesa tenha se imposto sobre os italianos e seus descendentes.

No mesmo ano de fechamento da escola, o vice-consulado analisou o pedido de repatriação da professora Amalia Ongaro de Battisti, que se dizia velha e sozinha, solicitando às autoridades italianas ajuda para retornar à Itália⁶⁹.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As linhas que encerram este texto apontam para dois caminhos. O primeiro deles é uma espécie de epítome que apresenta os resultados da análise dos materiais didáticos recebidos pela Escola *Regina Margherita*, em Juiz de Fora. Ficou evidente que o envio de materiais didáticos para a escola italiana não acontecia de maneira regular e isento de percalços. A professora Amalia Ongaro de Battisti precisava contar com o empenho e comprometimento dos agentes consulares para intermediar, junto ao Ministério do Exterior, o envio de livros e demais recursos pedagógicos para que ela pudesse ser, junto à comunidade italiana de Juiz de Fora, alguém que honrasse o amor à pátria e valorizasse a língua italiana e os demais símbolos nacionais, como ela mesma escreveu em uma das correspondências.

Analisar a trajetória de escolas como essa no Brasil é importante por vários motivos. Inicialmente, é preciso entender que, ainda que o processo de escolarização de italianos fora da Itália encontrasse inúmeros obstáculos, havia um esforço para que os imigrantes pudessem alfabetizar e educar seus filhos em escolas italianas, que seguiam os mesmos parâmetros escolares da Itália. Muitas vezes essas escolas partiam de iniciativas da própria comunidade italiana. Além disso, esse processo de escolarização de imigrantes italianos não pode ser compreendido apartado dos esforços de construção da nação italiana. A italianidade precisava ser uma espécie de amálgama que, de alguma maneira, atingisse os italianos espalhados pelo mundo. Em Juiz de Fora, esse processo de construção e exercício da italianidade era percebido na comemoração de diversas festividades e na organização de associações italianas, bem como nas ajudas financeiras enviadas ao país em situações de crise, ou mesmo nas campanhas para que imigrantes servissem do lado da Itália durante a Primeira Guerra

⁶⁹ Documentos referentes à repatriação da professora Amalia Ongaro. Pasta Scuole Italiane in Juiz de Fora, Umberto Primo e Regina Margherita: *concessione di materiale scolastico 1905-1910*.

Mundial. Ou seja, todo aquele nacionalismo revestido de moral religiosa presente nos livros dos escritores pedagógicos utilizados na escola *Regina Margherita* contribuiu para que o processo de consolidação da identidade nacional italiana repercutisse mesmo fora da Itália.

O segundo caminho que essas considerações finais apontam é para a necessidade de pesquisar mais esses autores e títulos, sobretudo os de literatura infantojuvenil que circulavam Brasil afora enquanto as escolas étnicas existiram. Não podemos ser inocentes a ponto de achar que todas essas lições de cunho moral e religioso ficaram circunscritas aos italianos e seus filhos; essas ideias circulavam na sociedade na medida em que essa comunidade se integrava ao modo de vida local.

Nesse sentido, cabe indicar um importante caminho para futuras pesquisas. O governo italiano produziu inúmeros desses materiais didáticos concomitantemente aos conflitos decorrentes do imperialismo no continente africano. Logo, esses materiais estão imbricados com conteúdos racialistas com o objetivo claro de valorizar as possessões coloniais italianas. Como seria trabalhar essas temáticas em um país como o Brasil, fortemente marcado pela presença de pessoas etnicamente distintas? Em que medida o material didático elaborado dentro desta vertente de nacionalismo de moral religiosa contribuiu para a ascensão do fascismo, anos mais tarde, e para a adesão de pessoas de diversos lugares do planeta? São questões que precisam ser pensadas e pesquisadas por futuros historiadores.

FONTES DOCUMENTAIS

Acervo de Emigrazione Veneta. *Registro de Amalia Ongaro de Battisti*. Disponível em: <http://www.emigrazioneveneta.com/>. Acesso em: mar. 2023.

Acervo Digital da Biblioteca Nacional – ADBN. Jornal *Pharol*, 14 de novembro de 1889, número 266, Ano XXIII, p. 4. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervodigital/>. Acesso em: jan. 2023.

Arquivo Histórico Casa de Itália – AHCI. *Correspondências consulares: Pasta Scuole Italiane, sovvenzioni – 1895-1916*. Carta enviada pela professora Amalia Ongaro de Battisti, dona da escola *Regina Margherita*, ao vice-cônsul italiano de Juiz de Fora no dia 17 de junho de 1894.

Arquivo Histórico Casa de Itália – AHCI. *Correspondências consulares: Pasta Scuole Italiane, sovvenzioni – 1895-1916*. Livros e cadernos escolares recebidos pela Escola *Regina Margherita*, 1894. *Pasta Scuole Italiane Regina Margherita* di Juiz de Fora, em 13 de agosto de 1894.

REFERÊNCIAS

- AMICIS, Edmundo de. *Cuore*. Empresa Literária Universal: Lisboa, 1967.
- BACCINI, Ida. *Lezioni e racconti per bambini*. Milano: Enrico Trevisini, Editore-libraio, 1882. Disponível em: <https://archive.org/details/BacciniLezioni/page/n5/mode/2up?view=theater>. Acesso em: 1 jul. 2026.
- BACCINI, Ida. *Lezioncine di cose usuali*. Torino: Ditta. G. B. Paravia e Comp., 1890. Disponível em: <https://archive.org/details/BacciniLezioncineDiCoseUsuali/mode/2up?view=theater>. Acesso em: 1º jul. 2026.
- BARAUSSE, Alberto. “Una impronta di italianità”: os livros didáticos para as escolas étnicas italianas no Brasil entre o liberalismo e o fascismo. *Cadernos de História da Educação*, [S. l.] v. 18, n. 2, p. 329-350, maio/ago., 2019.
- BARTOLOTTA, Salvatore; PAREDES, María Angélica Giordano. El universo educativo de Ida Baccini: pasión, compromiso y personalidad. “*Transfer*” XV, Barcelona, n. 1-2, p. 276-294, 2020.
- BORGES, Célia Maria. *Solidariedades e conflitos: histórias de vida e trajetórias de grupos em Juiz de Fora*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2000.
- COELHO, Isabel Lopes. *A representação da infância na literatura infantojuvenil europeia a partir da segunda metade do século XIX: estudos sobre romances Sans famille, As aventuras de Pinóquio e Peter e Wendy*. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.
- COLLODI, Carlo. *Le Avventure di Pinocchio: storia di um burattino*. Firenze: R. Bemporad & Filgio – Editori, 1902.
- FARENZINE, Valéria Leão. A “*questão São Roque*”: devoção e conflito: Imigrantes italianos e Igreja Católica em Juiz de Fora (1902-1920). São Paulo: Annablume; Juiz de Fora: Prefeitura de Juiz de Fora, 2010.
- DAZZI, Pietro. *Il Primo Libro della bambina*. Firenze: Ottava Eidzione: Felice Paggi Libraio-Editore, 1878. Disponível em: <https://www.umu.se/en/library/>. Acesso em: fev. 2023.
- KREUTZ, Lúcio. *Imigração e Educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares*. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2011.
- KREUTZ, Lúcio. A educação dos imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- KREUTZ, Lúcio. Escolas de Imigrantes em contexto de formação do Estado/ Nação no Brasil. *III Congresso Brasileiro de Educação*. Comunicação Apresentada: PUCPR, 2004.
- LUCHESE, Terciane Angela. As escolas étnico-comunitárias italianas no Rio Grande do Sul: o olhar dos cônsules e agentes consulares. In: LUCHESE, Terciane Angela; KREUTZ, Lúcio (Org.). *Imigração e educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares*. Santa Maria: UFSM, 2011.

LUCHESE, Terciane Angela. As sociedades de mútuo socorro e suas escolas étnicas italianas: a circulação de saberes e as conformações identitárias. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., Campinas. *Anais [...]*. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

LUCHESE, Terciane Angela. *O processo escolar entre imigrantes da região colonial italiana do RS – 1875 a 1930: Leggere, Scrivere e Calcolare per essere alcuno nella vita*. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2007.

LUCHESE, Terciane Angela; KREUTZ, Lúcio. *Imigração e Educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares*. Santa Maria RS: Editora da UFSM, 2011.

MORANDI, Luigi. *Come fu educato Vittorio Emanuele III*. Roma: Ditta G. B. Paravia e Comp, 1901.

NETTO, Heloisa Sousa Pinto. *Fatta l'Italia, bisogna fare l'italiano Carlo Lorenzini, pseudônimo Collodi: Patriotismo, Humor e Desencanto*. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de. *Imigração e industrialização: os alemães e os italianos em Juiz de Fora (1854-1920)*. 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 1991.

OTTO, Claricia. A educação de imigrantes italianos em Santa Catarina. In: LUCHESE, Terciane Angela.; KREUTZ, Lúcio (Org.). *Imigração e Educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares*. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2011.

RODRIGUES, Maysa Gomes. Escolas Italianas em Minas Gerais: organização, currículo e relações sociais. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 36, n. 2, p. 255-265, jul./dez. 2014.

RODRIGUES, Maysa Gomes. *Sob o céu de outra pátria: imigrantes e educação em Juiz de Fora e Belo Horizonte, Minas Gerais (1888 – 1912)*. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2009.

STOPPANI, Antonio. *Il bel paese: conversazioni sulle bellezze naturali: la geologia e la geografia fisica d'Italia*. 94. ed. Milano: Casa Editrice L. F. Cogliati, 1915.

TEIXEIRA, Mariana. *Ecos do nacionalismo italiano: os sentidos da italianidade em Juiz de Fora (1878-1922)*. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte, 2016.

6 PUBLICAÇÕES POLONESAS SOBRE A IMIGRAÇÃO E O SENTIDO DA POLONIDADE EM TERRAS BRASILEIRAS⁷⁰

Adriano Malikoski

PALAVRAS INICIAIS

As publicações de livros sobre os imigrantes poloneses, principalmente no século XIX, tratam da organização dos núcleos coloniais desses imigrantes, com o objetivo de expressar diferentes propósitos. Alguns percebiam a imigração como algo natural e necessário para os territórios de aldeias superpovoadas, ainda assombradas pelos resquícios de servidão do regime feudal, outros, como algo que deveria ser combatido e demovido, devido às condições locais de recebimento destes imigrantes. Ainda, outros percebiam que a emigração devia ser incentivada e organizada nos territórios, com finalidades políticas de conquista do Novo Mundo, com o propósito de organização de colônias ultramarinas, para um país de proporções continentais, no caso da emigração para Brasil.

Neste texto, estabelece-se uma relação de privilégio dada a determinadas publicações em língua polonesa que discorrem sobre a temática. Para construir narrativas sobre o passado, há a necessidade de dados de interpretação possível a respeito da problemática abordada. Neste caso, trata-se de análise de textos e livros publicados nos territórios étnicos poloneses, muitos desses, resultados de viagens realizadas por pessoas que estiveram no Brasil observando as condições de inserção desses imigrantes. Nesse sentido, os dados analisados são construídos por meio da escolha de algumas obras a partir das quais procura-se responder e delimitar a escolha e a sistematização das fontes.

Compreendo, assim, que a abordagem dada a este trabalho pressupõe a elaboração de sentidos pretendidos por meio da crítica das fontes, que interferem diretamente o propósito de construir e de

⁷⁰ Este texto, com alterações e adaptações, faz parte da pesquisa de doutorado intitulada Nacionalização das Escolas Étnicas Polonesas no Rio Grande do Sul, do mesmo autor.

estabelecer compreensões acerca de temáticas de vieses históricos, pouco abordadas por pesquisadores de diferentes correntes no Brasil e na Polônia. Abaixo são arroladas algumas publicações de diferentes intelectuais poloneses, entre eles, alguns que estiveram no Brasil com a finalidade de conhecer as reais condições de emigração dos poloneses ao continente sul-americano.

Quadro 1 – Bibliografia especial sobre a imigração

Bibliografia	Autor	Contexto	Publicação	Ano
List z Brazylii	Adolf Dygasiński	Jornalista e escritor. Obra publicada como resultado de viagem pelo Brasil entre 1890 e 1891.	“Kurier Warszawski” – Periódico de Varsóvia que buscava demover a imigração	1891
Szkice z wycieczki do Brazylii	Józef Siemiradzki	Professor de Geologia na Universidade de Lwów. Ativista social e político.	Sociedade Geográfica e Comercial	1891
W Brazylii. Notatki z podróży.	Pe. Zygmunt Chełmicki	Clérigo, redator de artigos de jornais. Viajou para o Brasil com a finalidade de mostrar as dificuldades e os problemas da emigração para o País.	Polskie Słowa: jornal conservador / Polônia	1892
Os poloneses no Brasil	Antoni Hempel	Ativista social e membro da expedição científica do Dr. Siemiradzki ao Brasil e à Argentina	Sociedade Geográfica e Comercial	1893

Wychodźstwo i osadnictwo	Roman Dmowski	Ativista político e cofundador do Partido Democrata Nacional. Influente personagem dos círculos intelectuais étnicos poloneses.	Publicação dos círculos intelectuais	1900
Wychodźstwo Polskie	Leopold Caro	Advogado em Cracóvia, professor de Economia na Politécnica de Lwów ⁷¹ . Ativista social e pensador político.	Publicação dos círculos intelectuais	1911
Wychodźstwo i osadnictwo Polskie 1920	Józef Okolowicz	Ativista Social e Político	Escritório emigração em Varsóvia	1920
Wśród pionierów polskich na antypodach. Materiały do problemu osadnictwa polskiego w Brazylii	Kazimierz Głuchowski	Político, redator de periódicos. Primeiro cônsul da Polônia no Brasil	Consulado da República da Polônia.	1927

Fonte: Malikoski, 2019, p. 48.

A INTELLECTUALIDADE DA GALÍCIA EM TERRITÓRIOS ÉTNICOS POLONESES

É importante anotar que a intelectualidade da Galícia influenciou os sentidos e os caminhos étnicos dos imigrantes poloneses para Brasil. É justamente de Lwów, que um grupo de ativistas sociais e interessados pela problemática da emigração é formado em meados do século XIX, para estudar com mais intensidade o fenômeno da imigração (Zielinski, 1935). Lwów, ou, atualmente, Lviv, pertencia à Galícia, de domínio da Áustria, e hoje faz parte da Ucrânia. Ao contrário do que acontecia em territórios dominados pela Rússia e pela Prússia, onde havia um

⁷¹ Ver Fiktus, Paweł. *Myśl emigracyjno-kolonialna w poglądach Leopolda Caro w latach 1908-1914*. Wrocław: Wrocław University, 2009.

processo de despolonização ou de repressão da cultura polonesa, com lento e efetivo processo que visava proibir o uso da língua em escolas e em repartições públicas; perseguições religiosas e substituições nas propriedades de terras, na Galícia; devido a uma relativa liberdade política, as instituições étnicas polonesas poderiam coexistir com a administração austríaca.

Diferentes expedições para a América Latina e, especialmente, para o Brasil são organizadas para verificar a situação dos imigrantes e as promessas dos agentes que circulavam nas aldeias polonesas. Os primeiros viajantes que chegam ao Brasil são os representantes da Sociedade Comercial e Geográfica criada na Galícia, como Kazimierz Kłobukowski, que era economista e jornalista, que compreendia que o Brasil poderia ser o destino de uma Nova Polônia. Fundou sociedades de convivência étnicas polonesas em diferentes núcleos coloniais no Brasil; Antoni Hempel, que era membro de uma expedição que visitou os núcleos da imigração em meados do século XIX, no Brasil e na Argentina, e que escreveu a obra *Polacy w Brazylii* (Os poloneses no Brasil), publicada em Lwow no ano de 1893, umas das mais conhecidas obras sobre a imigração polonesa, muito utilizada por pesquisadores e historiadores, por estar traduzida; e Josef Siemiradzki, que era considerado um dos maiores entusiastas da ideia da formação de condomínios étnicos no Paraná. Geólogo de formação e professor universitário, percorreu os núcleos de imigração elaborando, em 1899, um mapa da concentração imigracional polonesa no Brasil. Escreveu diferentes obras sobre a possibilidade de colonização polonesa nos territórios brasileiros. A “Towarzystwa Handlowo-Geograficznego”, ou Sociedade Comercial e Geográfica, em tradução livre, foi uma sociedade criada na Galícia com a finalidade de estabelecer relações culturais, econômicas e políticas com a imigração polonesa em diferentes continentes.

Da cidade de domínio austríaco, houve a criação de duas revistas que abordavam a temática da imigração: a *Przegląd Wszechpolski*⁷² e posteriormente a *Przegląd Emigracyjny*.⁷³ Entre os assuntos abordados, estavam os aspectos socioeconômicos da emigração polonesa, com temas relacionados à diáspora polonesa, a exemplo das atividades

⁷² *Przegląd Wszechpolski*: dwutygodnik polityczny, społeczny i ekonomiczny. Biblioteka Jagiellońska, 912 III czasopismo Mf. 017718.

⁷³ Revista quinzenal fundada em 1892 por Kłobukowski e Ungar, dedicada aos problemas da emigração e colonização, buscando conscientizar os círculos sociais poloneses sobre as causas e o processo emigratório. (Mazurek, 2016, p. 139).

dos imigrantes, da colonização empresarial, da legislação austro-húngara, da aquisição de imóveis, dos preços de produtos agrícolas, como também grande espaço dedicado aos assuntos da organização de sociedades e ao desenvolvimento da educação na vida sociocultural dos imigrantes poloneses⁷⁴. Dos círculos intelectuais da Galícia, há também a reivindicação de implantação de um consulado austríaco no Paraná, em meados do século XIX, porém, com um cônsul étnico polonês (Wachowicz, 1981). É também de Lwów que partiram as primeiras tentativas de organização, no Brasil, de um processo de ensino étnico polonês mais amplo ou institucionalizado.

De acordo Starczewski (2012), a emigração em larga escala era um fenômeno com o qual a elite da sociedade polonesa teve que se deparar. No entanto, poderia representar uma ameaça à vida nacional, na sua luta contra a *germanização* e a *russificação*. Haveria três posições referentes à imigração, as quais o autor classifica como: os oponentes declarados que demoviam a imigração; os que a promoviam; e os que buscavam prestar auxílio aos emigrantes, dadas as hostilidades e desventuras que a emigração poderia representar.

De um lado, o movimento antiemigratório, que visava advertir as massas camponesas sobre as difíceis condições de vida dos imigrantes no outro hemisfério. Entre os integrantes desse movimento, destaca-se o Padre Zygmunt Chełmicki, redator de notícias e artigos do jornal *Słowa*, editado na Polônia. Em publicação de 1892, após visitar alguns núcleos dos imigrantes poloneses em Santa Catarina e no Paraná, manifesta-se contrário aos processos imigratórios, avaliando negativamente o deslocamento de emigrantes.

Vocês sabem perfeitamente as dimensões que tomou a emigração para o Brasil. Gente com mentes confusas pelas promessas dos agentes cederam à doença da emigração. De nada valeram os argumentos e persuasivas. Os senhores – afirmam eles – têm inveja de nossa felicidade. As advertências dos padres ficam sem efeito. Para a primavera todo ser vivo tem intenções de partir para o além-mar. Vós mesmos publicastes cartas que cortam o coração daqueles que, cedendo a propaganda dos agenciadores, foram para o Brasil. Não há jeito: É preciso que aqueles que experimentaram a desgraça brasileira, eles próprios, tornem-se aviso e amedrontamento para os de boa-fé (Chełmicki, 1892, p. 2, tradução nossa).

O padre Chełmicki veio ao Brasil com o intuito de recolher um conjunto de relatos para servir de contrapropaganda a pessoas mais

⁷⁴ *Ibidem*, p. 4.

“ingênuas ou iludidas” e pretendia trazer de volta centenas de emigrantes, para que suas experiências e vivências pudessem ser um aviso aos interessados em emigrar. Para ele, os agentes de imigração, incentivados pelo governo brasileiro, viam na emigração apenas um comércio de pessoas, destacando os problemas que os imigrantes iriam viver. Segundo o autor, teria emigrado quase exclusivamente a “escória” do proletariado rural e urbano: “Desocupados e vagabundos, que deixaram o país com o desejo de enriquecer [...] Espera no Brasil a miséria moral e material, estando entregues à devassidão, à embriaguez e à indiferença religiosa em terras brasileiras” (Chełmicki, 1892, p. 15).

Percebe-se no discurso do padre Chełmicki o grande apelo em demover o processo emigratório das terras polonesas, ou mesmo a tentativa de refrear o seu desenvolvimento. Outras publicações buscavam também enfraquecer o movimento emigratório, a fim de esclarecer sobre seus problemas. Porém, como bem nos lembra Wachowicz (1981), diante de condições miseráveis e de carência econômica, a emigração era considerada uma opção de buscar melhorias dessas mesmas condições.

Havia os que viam a imigração como algo problemático, porém necessário à reorganização das sociedades e dos territórios poloneses. Entre estes estava o viajante Antoni Hempel, membro da expedição da sociedade comercial e geográfica que afirmou na sua obra *Polacy w Brazylji*:

Todo veredito deve merecer meditação, todo lance de pena deve ser imbuído de boa-fé neste emaranhado de outeiros agrestes, no qual pululam conceitos errôneos e até propositadamente falsos. É necessário ter convicção profunda de servir a uma causa boa. A emigração é questão do futuro. O destino dos povos da Europa é povoar os vazios da América, Austrália, África e Ásia. Atualmente, o berço das futuras nações é a Europa, não a Ásia (Hempel, 1893, p. 1, tradução nossa).

Nesse processo de busca das interpretações sobre quem emigrava ou que tipo de contingentes representavam os indivíduos migrantes, políticos e sociedades poloneses viam a necessidade de uma melhor análise do fenômeno que atingia grandes proporções, principalmente em meados do século XIX e início do século XX. Em maior ou menor intensidade, os interesses dos círculos políticos e sociais dos territórios poloneses continuavam a retratar quem eram os imigrantes que dei-

xavam os territórios étnicos poloneses na Europa e qual seria a relação que permaneceria com o local de origem ou com esses emigrantes.

Roman Dmowski (1900), político e estadista polonês, cofundador do Partido Democrata Nacional, que mais tarde, em 1919, defenderia, no Tratado de Versalhes, as fronteiras ocidentais da Polônia,⁷⁵ afirma que o fenômeno emigracional precisaria ser mais bem analisado na sua relevância para a organização da vida contemporânea na época. Para o autor, apesar dos problemas, o processo emigratório era algo necessário diante dos contingentes de pessoas que estavam sem trabalho e que não possuíam terras para trabalhar ou, ainda, que estavam vivendo sem liberdade nos diferentes domínios. A emigração era um processo comum na Europa e deveria ser considerada uma necessidade. Na Galícia,⁷⁶ de ocupação austríaca e do Reino da Polônia, de ocupação russa, era um aviso para o futuro da existência de um processo intenso, tornando-se um movimento permanente. Acreditava-se que o destino de milhares de pessoas não poderia ser encarado com indiferença, destacando-se o propósito de analisar racionalmente o processo, por meio de uma avaliação crítica das condições pelas quais a imigração ocorria nos territórios étnicos, bem como das condições dos territórios transoceânicos, onde esses emigrantes seriam acolhidos. O aumento populacional de alguns países, com elevadas taxas de natalidade, as crises econômicas e a falta de desenvolvimento industrial causavam forte impacto em toda a Europa. Na visão dos intelectuais que compreendiam a necessidade da emigração, este seria um dos fenômenos históricos mais importantes da virada do século XIX, e as razões seriam óbvias, embora alguns fatores devessem ser levados em conta para uma melhor análise. A insatisfação material, entendida como o estado de miserabilidade econômica, bem como o desejo de encontrar melhores condições de vida, designavam as razões mais óbvias da emigração. Nos territórios étnicos poloneses haveria um contingente populacional elevado, e a distribuição social da riqueza não atendia às necessidades da população. Os outros fatores igualmente importantes seriam: “a densidade populacional do país e sua taxa de crescimento; o nível de educação e da correspondente soma das necessidades

⁷⁵ Ver Kawalec (2014).

⁷⁶ Territórios étnicos de domínio austríaco.

humanas; a quantidade de indivíduos assalariados; e o custo de vida” (Dmowski, 1900, p. 58, tradução nossa).

A ênfase dada pelos representantes dos círculos intelectuais poloneses da galícia ao desenvolvimento educacional, como um dos fatores que tenderiam a reduzir o processo emigratório, como acontecia na Alemanha e na França, que desenvolveram um sistema de educação nacional ainda no século XIX,⁷⁷ cuja organização do ensino em níveis razoáveis teria refreado ou diminuído o processo emigratório, seria uma das alternativas para solucionar o problema. O crescimento da população poderia ser relacionado com um processo que incentivaria a emigração; as condições de subsistência, porém, estariam ligadas diretamente à maior ou menor ação educacional, relacionada com outras circunstâncias, como a facilidade de comunicação e como o maior conhecimento dos países estrangeiros. A educação deveria ser colocada como um dos fatores que reduziram o processo imigratório, mudando inclusive a insatisfação com as condições de vida na Europa. Isso explicaria por que, em países com baixa escolarização, havia forte processo emigratório, pois a organização de um sistema educacional não condizia com as necessidades de instrução da população. Este fato era observado principalmente no noroeste da Europa, em países com altas taxas de analfabetismo.

Parece justificado e convém argumentar que a participação mais forte do movimento de emigração é a dos países em que o povo permaneceu por muito tempo em um atraso educacional, e, devido às necessidades materiais, embarcou mais tarde no caminho do progresso. Muito significativos a este respeito são exemplos da Irlanda, da Itália e das terras polonesas (Dmowski, 1900, p. 68, tradução nossa).

Alicerçada na miséria econômica desses territórios, a agitação imigratória, como em seus períodos de febres, teve maior impacto onde não havia um melhor desenvolvimento do processo de ensino. A ação de agentes da imigração, com promessas de riquezas no Brasil, teve mais força na parte de domínio russo e austríaco, onde o desenvolvimento educacional era mais precário⁷⁸. Naquele período, diferentes países europeus passavam por um intenso movimento emigratório para outros países da própria Europa e para destinos como a América do Norte e a América do Sul. Somada à precariedade do ensino nacional,

⁷⁷ Sobre o assunto ver Cambi (1999).

⁷⁸ Sobre o assunto ver Wachowicz (1981).

a taxa de desenvolvimento industrial nos territórios étnicos poloneses correspondia, em termos sociais, também a um dos principais fatores que causavam o processo emigratório. Nos países mais desenvolvidos industrialmente, os contingentes de emigrantes eram reduzidos.

Para Siemiradzki (1896), após um movimento lento da população austro-húngara e alemã, começaria um novo movimento de emigração em massa das terras polonesas. As novas leis republicanas brasileiras, que prometiam passagens gratuitas, 25 hectares de terras e algumas provisões necessárias nos primeiros meses da chegada, iniciou novo movimento emigratório em terras polonesas, que em alguns meses chegaria a mais de 100 mil pessoas.⁷⁹

Para Caro (1911, p. 5), a cada ano mais de 100 mil pessoas teriam emigrado para os Estados Unidos, outros milhares para o Canadá, para o Brasil e para a Argentina; outras 600 mil pessoas, sazonalmente, buscavam trabalho na França, na Suíça, na Dinamarca e na Romênia, afora os poloneses do Reino, que estariam sendo direcionados pelo governo russo para o leste, na Sibéria. Caro (1911) argumenta que o elemento polonês estava sendo espalhado em quase todo o mundo, reduzindo a força e a prosperidade da terra natal. A solução, segundo o autor, seria aumentar o número de indústrias e os postos de trabalho, a exemplo da Alemanha, que teria reduzido a pressão emigratória de seus territórios.

Embora a questão dos números seja importante para analisar os contingentes imigratórios, uma das preocupações que perpassava a análise dos círculos intelectuais poloneses era de uma imaginável “assimilação” ou a perda dos sentimentos nacionais étnicos. A preocupação dos políticos e intelectuais poloneses era como os emigrantes permaneceriam ligados à sua origem polonesa. De acordo com Walaszek (2003), no que diz respeito à imigração para o Canadá e para os Estados Unidos, uma dita assimilação seria realizada mais facilmente devido às ações governamentais nesse sentido, ao passo que no Brasil os imigrantes mantinham maior relação com a sua *polonidade* ou com a etnicidade polonesa.

Nesse sentido, Hobsbawm (1998) inspira quando exprime que a tarefa do historiador é tentar remover as vendas que cobrem a sociedade de

⁷⁹ Uma afirmação temporal. Caminhos de Ferro no Sul do Brasil. Fonte: (Archiwum Akt Nowych, Warszawa, Arquivo Actas Novas, Varsóvia. Archiwum Paderewski, maço 388, p. 1-15. In: Paraná – Anos 1900. Introducción y notas de Marcin Kula, Estudios Latinoamericanos 1(1972), p. 369-384).

hoje para dizer a ela coisas das quais poderia se beneficiar, numa perspectiva de produzir uma narrativa que dê sentido ou significado aos questionamentos do passado. Assim, é importante problematizar a análise produzida pelos diferentes personagens que envolvem o processo emigratório das terras polonesas. Entre a bibliografia sobre o assunto, estão Dmowski (1900) e Caro (1911), segundo quem a emigração poderia representar a perda de uma pretensa nacionalidade, em que o processo de construção de uma nação polonesa independente poderia ser afetado. Porém, em artigo do jornal *Słowa* de 1906,⁸⁰ sobre o congresso de advogados e economistas poloneses na Galícia, havia a afirmação de que a imigração, em relação às partidas, poderia ser considerada um movimento indispensável para o desenvolvimento da nação e sintoma de uma vida saudável. Em contraponto, segundo o mesmo artigo, no discurso do padre Cynalewski, que esteve em contato com imigrantes na Argentina e no Brasil, havia um apelo para não induzir o povo a deixar a Polônia, porque estariam expostos a uma desnacionalização, sendo um êxodo de forças que no país deveria permanecer. Corroboram esses sentidos os relatos de padres missionários que peregrinavam pelas colônias no Brasil e enviavam correspondências com representações da perda da *polonidade* ou do polonismo. O padre Hugo Dylla CM, no ano de 1905, quando relata sobre o sentimento de nacionalidade entre os descendentes de poloneses na Colônia Lucena, diz:

Diante de uma casa brinca um grupo de crianças. São tão amáveis, não são brasileiras, seus rostos atestam que são polonesas, embora nada compreendam dessa língua, perdidas para a Polônia para sempre. As colônias são jovens ainda, mas muitos já se desnacionalizaram, principalmente a juventude. Se acontece que se casam com uma brasileira, o homem não só se perdeu para a Polônia, mas também para a Igreja. Até onde o polonês conserva sua língua materna, até ali permanece bom católico, mas sem a língua, perde a fé dos pais [*sic*].⁸¹

O problema da desnacionalização aparece como consequência dos processos emigratórios, que afetavam diretamente a consolidação de um nacionalismo polonês entre os imigrantes que estavam nas colônias brasileiras. Para o padre capuchinho Honorat Jedliński, que esteve no Rio Grande do Sul de 1900 a 1906, fundando escolas⁸² em

⁸⁰ *Słowa* 25/12/1906. Biblioteca digital, Universidade Jangelônica.

⁸¹ Misje Katolickie – ano XXIV – Cracóvia, fevereiro de 1905. In: Anais da Comunidade Brasileira Polonesa v., 1971, p. 116. Trad. Francisco Dranka.

⁸² Sobre o assunto, ver Malikoski (2018).

núcleos dos imigrantes poloneses, nos imigrantes havia apenas uma relação espiritual e familiar com as terras de origem. Existia pouca ou nenhuma atenção às necessidades espirituais, deixando dezenas de milhares de poloneses à própria sorte, à “mercê de um destino difícil”.⁸³ Ainda segundo o artigo do Jornal *Słowa*, Kazimierz Warchałowski,⁸⁴ que desenvolvia suas atividades de redator e ativista social no Paraná, estando à frente do periódico *Polak w Brazylii*,⁸⁵ a imigração para o Brasil poderia ser benéfica não somente para os colonos, uma vez que também poderia beneficiar os países europeus, no sentido de formar grandes colônias ultramarinas.

Nas questões problematizadas são pontuais em relação aos significados formados sobre o fenômeno da emigração que atingia importante contingente de pessoas, oportunizando diferentes análises, como as referidas anteriormente. Diante do movimento emigratório, as opiniões da intelectualidade da Galícia eram destacadas por jornais e periódicos.

Em outras partes dos territórios étnicos poloneses, como na russa e na prussiana, essas manifestações de nacionalidade/*polonidade* não eram possíveis devido ao processo repressivo que essas nações imprimiam à cultura polonesa nesses locais.⁸⁶ Para Mazurek (2016, p. 134), as discussões em torno da emigração/imigração reuniam jornalistas e escritores que inicialmente apoiavam a ideia de cessar a imigração por meios administrativos, como não fornecendo certidões ou documentos. No entanto, diante das conjunturas políticas e econômicas, esses intelectuais, em uma compreensão das razões que forçavam os camponeses a emigrarem, começaram a pensar na assistência aos emigrados que regularmente deixavam os territórios étnicos poloneses.

Porém, na Galícia, continuavam os debates acerca das vantagens e dos benefícios que a emigração poderia representar para uma possível reestruturação da nação polonesa. De acordo com Suligowski (1890), no segundo congresso dos juristas e economistas poloneses no ano de 1889, Stanisław Kłobukowski teria levantado a possibilidade da criação

⁸³ *Słowa* 25/12/1906, p. 1. Tradução do autor.

⁸⁴ Kasimierz Warchałowski (1872-1943) foi jornalista, comerciante e diplomata pela Polônia, além de ativista cultural entre a imigração polonesa no Brasil, liderando núcleos de colonização polonesa no Paraná e no Peru. Ligado à maçonaria, era considerado um líder anticlerical.

⁸⁵ Jornal Anticlerical publicado de 1904 a 1918 em Curitiba (Pitoń, 1971).

⁸⁶ Sobre o assunto ver Wachowicz (1981).

de colônias ultramarinas para a Polônia na América, abrangendo os contingentes de imigrantes instalados em diferentes países. Posteriormente, esse projeto ficou conhecido como *Nowa Polska*, ou sonho da Nova Polônia. Ele teria sido rejeitado inicialmente, prevalecendo a ideia de que os emigrantes deveriam ser auxiliados.⁸⁷ Kłobukowski foi um dos primeiros representantes da intelectualidade da Galícia a percorrer os núcleos dos imigrantes poloneses, no Rio Grande do Sul.

A NOVA POLÔNIA

A Polônia, sonhada ou efetiva em meados do século XIX, não passaria de uma questão em aberto enquanto não houvesse clara determinação da constituição de um estado autônomo e independente aceito pelos países que administravam as partições. A França, a Inglaterra e mesmo a Itália administravam politicamente vastos territórios ultramarinos na África, na Ásia e nas Américas, sob a égide de uma partilha colonial já resolvida (Hobsbawm, 1998). Entende-se que, naquele período, as condições políticas dos territórios étnicos poloneses limitavam qualquer tipo de intenção de conquistas coloniais. No entanto, os planos dos círculos intelectuais poloneses visavam, primeiramente, a reconstrução do país ou a construção de uma nova pátria independente e que, por ora, diante da comoção ou do fortalecimento do processo emigratório, as questões coloniais também permaneceriam no centro dos debates. Cedo ou tarde, as partições não iriam refrear a iniciativa da independência almejada pelos poloneses; entre eles, justamente na Galícia, de domínio austríaco, era popular a ideia de organização de um processo colonial em territórios ultramarinos, ou a de simplesmente mobilizar a imigração polonesa em um território independente no Brasil, com comunidades organizadas e desenvolvidas economicamente.⁸⁸ O assunto de colônias independentes, no estado do Paraná,⁸⁹ ou a representação do sonho de uma Nova Polônia ultramarina, demonstrou ser potente. Sociedades coloniais

⁸⁷ Suligowski, Adolf. Sobre o II Congresso dos Juristas e Economistas e seu Significado. (II Drugi zjazd prawników i ekonomistów polskich i jego znaczenie). Warszawa, 1890. p. 70.

⁸⁸ Sobre o assunto, ver Mazurek (2016) e “Palavra Introdutória”. In: Anais da Comunidade Brasileira Polonesa, v. 4, 1970.

⁸⁹ Ver Stanisław Pawłowski. Domagajmy się kolonu zamorskich dla polski Warszawa: Wydawnictwo ligi morskiej i kolonialnej, 1936. (Exigimos colônias para a Polônia – tradução nossa). A liga marítima e colonial tinha como um dos objetivos a expansão da frota marítima e fluvial polonesa. No período de entreguerras, o objetivo era também adquirir terras ou colônias. No Paraná, foram comprados milhares de hectares de terras, nas quais foram formados assentamentos poloneses, denominados de *Morska Wola* (Ver BIAŁAS, Tadeusz. *Liga Morska i Kolonialna 1930-1939*. Gdańsk: Wydawn e Morskie, 1983).

foram fundadas com esta finalidade, inclusive no período entre as duas guerras mundiais. Em publicação de 1899, havia a delineação de um desejo de formação de uma colônia ultramarina no Brasil e de sua viabilidade, mais precisamente no Estado do Paraná.⁹⁰

Entretanto, de acordo com Siemiradzki (1899), dada a inexistência de políticas e de grandes capitais para dispendar para fins de colonização, seria um sonho pensar que a Polônia poderia constituir colônias independentes pela sua própria iniciativa, uma vez que não havia mais territórios extensos que não pertencessem a algum país e que, por isso, pudessem ser ocupados. Entretanto, nas circunstâncias da época, pensava-se que o Paraná poderia constituir um território fechado que concentrasse toda a imigração polonesa, aos moldes dos franceses que colonizaram o Canadá, formando um órgão administrativo baseado nos princípios da liberdade republicana, em que uma nova e nascente sociedade polonesa fosse capaz de se desenvolver. Nesse sentido, esse modelo de colonização devia basear-se nas forças privadas, porque os poloneses estariam destituídos do seu próprio Estado, e certamente os países ocupantes, ou mesmo outros países estrangeiros, não auxiliariam uma possível colonização ultramarina polonesa.

Segundo Suligowski (1890, p. 70-71), em 1899, no Reino da Polônia, de ocupação russa, da Prússia Ocidental, de ocupação prussiana e, ainda, da Galícia, de ocupação austríaca, se desenvolvia importante processo emigratório, principalmente para as Américas. O tema da colonização parecia ser importante para mobilizar discussões acaloradas em torno desse projeto.⁹¹ Na Galícia, agentes da imigração recrutavam pessoas na zona rural com promessas convincentes, motivando anualmente milhares de pessoas a buscar um destino além-mar. Seria necessário, segundo as conclusões do autor, cuidar dos emigrantes para que houvesse sucesso na colonização e para que fossem mantidas as características da “nacionalidade” polonesa. O assunto sobre a possibilidade de obtenção de colônias ultramarinas desencadeava discussões e análises, com explicações sobre dados da imigração, especialmente sobre a subsistência em terras de emigração e seus problemas.

⁹⁰ Siemiradzki, J. *Polska Kolonizacja Zamorska. Kilka słów o potrzebie organizacji wychodźstw i skupienia polskiej ludności wychodźczej w brazylijskim stanie Parana (Nowa Polska)*. Lwów: Towarzystwo kolonizacyjno-Handlowe, 1899.

⁹¹ Suligowski, Adolf. *Drugi zjazd prawników i ekonomistów polskich i jego znaczenie*. Warszawa, 1890.

Na ocasião da realização do II Congresso dos juristas e economistas em Lwów,⁹² foi apresentada, além do projeto de formação de colônias ultramarinas, a demanda de organização e auxílio aos emigrados. Uma análise importante do congresso foi a ideia de que a emigração era um problema e que representaria a perda da nacionalidade em vista de uma possível “assimilação” dos poloneses.⁹³ A questão principal estava de acordo com o desincentivo de novos deslocamentos emigratórios, reconhecendo-se, entretanto, a necessidade do acompanhamento da situação, no sentido de quem desejasse emigrar conseguisse seu sustento sem precisar viajar para outros continentes. Contudo, para Siemiradzki (1899), a emigração teria um lado positivo, aos moldes dos ingleses para a América do Norte, que se constituíram verdadeiros enclaves culturais em outros continentes.⁹⁴ O projeto de uma Nova Polônia ultramarina poderia representar a organização de um enclave colonial polonês no Brasil, somado aos demais grupos transnacionais que aqui já habitavam importantes núcleos em diferentes estados. Segundo o autor, essa situação poderia ser descrita dessa forma: uma nova Alemanha no estado de Santa Catarina, uma nova Itália no estado de São Paulo e uma nova Polônia no estado do Paraná.⁹⁵ Para isso, seria necessário manter a consciência étnica de uma *polonidade* ou uma consciência nacional polonesa nessas colônias, para autonomia futura dos poloneses. Para Fiktus (2012), a questão é compreender se a expressão “Nova Polônia” significava a reestruturação do estado polonês em territórios ultramarinos, ou se era apenas uma concepção de caráter étnico-assistencialista associada à organização e ao desenvolvimento de colônias polonesas existentes nesses territórios. Compreende-se que esse processo era condizente com o idealismo de uma construção cultural-societária, representada pelo engajamento colonial e pela promoção da *polonidade*.

O fortalecimento e o desenvolvimento do movimento emigratório no final do século XIX trouxe ressonâncias significativas nos círculos sociais da Polônia, difundidas desde 1892 pela revista *Przegląd Wszechpolski*,⁹⁶

⁹² *Idem*.

⁹³ *Ibidem*, p. 72.

⁹⁴ Siemiradzki, J. Polska Kolonizacja Zamorska. Kilka słów o potrzebie organizacji wychodźstw i skupienia polskiej ludności wychodźczej w brazylijskim stanie Parana (Nowa Polska). Lwów: Towarzystwo kolonizacyjno-Handlowe, 1899.

⁹⁵ *Idem*.

⁹⁶ *Przegląd Wszechpolski*: dwutygodnik polityczny, społeczny i ekonomiczny, n. 1, 1895. Biblioteka Jagiellońska, 912 III czasopismo.

publicada em Lwów, na Galícia. A publicação era baseada em uma suposta ideia de unidade cultural e social de todos os destinos que receberam imigrantes poloneses, independentemente dos países em que estivessem. Aqui podemos perceber movimentos representativos na busca de manutenção de uma nacionalidade imaginada, porém efetiva nas discussões baseadas em um programa de ações que incluía o acompanhamento e a organização da colonização em diferentes territórios onde os poloneses pudessem desenvolver a própria cultura e etnicidade sem, contudo, como delimitava o periódico, aspirar ou prejudicar o programa de colonização de outros povos. Essa força da nacionalidade seria capaz de quebrar as fronteiras que dividiam as populações polonesas na Europa, numa referência ao fim das partições entre Rússia, Prússia e Áustria, contribuindo para uma unidade independente. A prerrogativa é que o periódico fosse o “porta-voz dessa ideia”; buscasse aumentar também a conscientização em busca de uma Nação Polonesa especialmente nas áreas fronteiriças, como o Leste da Prússia, a Rússia, e os países do Exterior, como o Brasil e os EUA; apoiasse a colonização polonesa, procurando concentrar as massas de emigrantes em certos pontos delimitados, como no Paraná, em território brasileiro, e em Washington, no território norte-americano.

As concentrações étnicas polonesas estão representadas nas regiões do Alto Uruguai e das Missões, com destaques para as atuais regiões de Caxias – Antônio Prado (São Marcos) e a colônia Alfredo Chaves; Guarani das Missões; Ijuí e Dom Feliciano.⁹⁷ O mapa geofísico da região e seus detalhes representam com minúcias o conhecimento dos interlocutores acerca dos núcleos com imigrantes poloneses; também ilustrava a publicação do *Przegląd Wszechpolski*; buscava preconizar a pretensa unidade dos poloneses ao redor do mundo e nos territórios étnicos poloneses da Europa, sendo a expressão da comunicação cultural de unidade nacional e servindo à difusão das tradições históricas polonesas.⁹⁸

Em artigo do ano de 1895, há referência a um forte sentimento nacional de solidariedade, mesmo entre os poloneses que estavam espalhados em diferentes continentes. Segundo o artigo do periódico

⁹⁷ O mapa ainda cita as regiões de Triunfo, Santo Antônio da Patrulha, Mariana Pimentel e Jaguari - RS.

⁹⁸ *Przegląd Wszechpolski*: dwutygodnik polityczny, społeczny i ekonomiczny, n. 1, 1895. Biblioteka Jagiellońska, 912 III czasopismo. p. 2.

intitulado *Słowo wstępne*,⁹⁹ as massas de imigrantes preservavam a nacionalidade polonesa, principalmente por meio do trabalho persistente de indivíduos esclarecidos e de lideranças, produzindo no imaginário desses indivíduos uma *polonidade* a partir da “colonização do espírito” e da organização da imigração, e, em breve, se tornariam o berço de novas sociedades polonesas.¹⁰⁰ Segundo o periódico, os emigrantes poloneses não podiam se desenvolver uniformemente, forçados a se adaptarem às diferentes condições de ser dos estados estrangeiros onde que habitavam.

No Brasil, a população de imigração polonesa atingia 100 mil pessoas, com predominância no estado do Paraná, onde havia maior concentração de colônias agrícolas, ao passo que, também no Rio Grande do Sul, diferentes núcleos de imigração polonesa estavam sendo organizados. “Os poloneses têm um grande pedaço neste estado, e nos melhores lugares, e, com sua força e organização, substituem os nativos e os colonos de outras nacionalidades”.¹⁰¹

Para Fiktus (2012), esse pensamento estaria baseado em dois elementos: a ideia de relação entre a imigração e a Polônia e a ideia de desenvolvimento de uma *polonidade*. Por conseguinte, havia três passos ou estágios no processo de formação da nova sociedade polonesa, a partir da leitura do programa de colonização apresentado pelo periódico *Przeglądu Wszechpolskiego*. O primeiro estágio era a organização do “espírito nacional”, associado a um forte sentimento nacional, que deveria ser desenvolvido e mantido entre os colonos. O segundo era a formação de núcleos coloniais homogêneos, onde a imigração polonesa pudesse se desenvolver livremente. Por último, o terceiro estágio era o surgimento ou a construção da “Nova Polônia”.

Em uma inferência analítica, conforme documentos e artigos de jornais, mesmo que fosse um pensamento de parte dos círculos intelectuais poloneses, as ações de viajantes e de intelectuais tinham um propósito de concretização da ideia de territórios autônomos. Esse pensamento colonial predominou nos países europeus, com a promoção de maiores influências sobre os territórios nos continentes americanos e africano.

⁹⁹ Palavras introdutórias. *Ibidem*. p. 1.

¹⁰⁰ Suligowski, Adolf. *Drugi zjazd prawników i ekonomistów polskich i jego znaczenie*. Warszawa, 1890.

¹⁰¹ *Idem*.

Siemiradzki (1899), na qualidade de geógrafo e professor na Universidade da Galícia, ao acompanhar o processo de colonização dos imigrantes poloneses, foi um dos idealizadores do projeto da Nova Polônia, acompanhando de perto os processos de assentamento dos imigrantes poloneses. Segundo Będkowski (2015) e Mazurek (2016), a pedido do 3º Congresso de Advogados e Economistas Poloneses em Poznan, em 1893, e do Congresso Católico em Cracóvia, em 1894, com a finalidade de organizar o processo imigratório dos poloneses, foi criada neste mesmo ano a Sociedade Comercial e Geográfica Polonesa, cujo órgão oficial de imprensa era a revista *Przegląd Emigracyjny* (1892-1894) e, posteriormente, *Gazeta Handlowo-Geograficzna* (1895-1902), em que Siemiradzki foi um dos principais colaboradores.

No final do século XIX, uma instituição polonesa é criada pela primeira vez, com a finalidade de buscar novos horizontes, ultrapassando os limites que a História até agora estabeleceu para a nação polonesa. No Leste, no Século XX – nasce o sol da “Nova Polônia” (Siemiradzki, 1899, p. 23).

Siemiradzki, que esteve no Brasil entre 1891 e 1892, criticava em suas publicações os imigrantes poloneses por sua ignorância, pela falta de imaginação e pelo despreparo completo para viver em outro continente.¹⁰² Exigia da administração brasileira o cumprimento das leis e dos acordos da imigração e, em 1895, a pedido do *Sejm*¹⁰³ nacional da Galícia, veio novamente ao Brasil para observar *in loco* a emigração polonesa.¹⁰⁴ A partir seus esforços, em 1896 foi estabelecido um consulado austro-húngaro em Curitiba, com cônsul étnico polonês. Contudo, esse consulado atendia aos emigrantes poloneses de todas as partições, formando assim uma rede de acompanhamento de grande importância para o processo identitário étnico, o que, inclusive, originou o suporte para estratégias de escolarização.

No relatório da viagem de Siemiradzki pelo Sul do Brasil, publicado em Lwów em 1902, há uma descrição densa dos poloneses na América do Sul, com informações sobre o estado da emigração polonesa nessas áreas, a qualidade de vida dos colonos, como estavam sendo acompanhados pelo governo brasileiro, bem como uma lista dos assentamentos poloneses e de seus métodos de colonização. De acordo com Siemiradzki (1894), todo colonizador, depois de 2 a 3 anos de trabalho

¹⁰² Siemiradzki, J. *Za morze. Szkice z wycieczki do Brazylii*. Lwow: Związkowa drukarnia w Lwowie, 1894, p. 99.

¹⁰³ Parlamento local na Galícia.

¹⁰⁴ Siemiradzki, *Za morze. Szkice z wycieczki do Brazylii*. Związkowa drukarnia w Lwowie, 1894, p. 2.

duro, poderia possuir uma grande fazenda, mas não deveria contar com uma grande fortuna proveniente do trabalho no campo.¹⁰⁵

Para realizar a ação de colonização, bem como estabelecer relações comerciais e econômicas com assentamentos poloneses já existentes, por iniciativa da Sociedade Comercial e Geográfica da Polônia, foi constituída em Lwów, em 1899, a Sociedade Colonizadora Polonesa, com a finalidade de comprar extensões de terras para beneficiar imigrantes poloneses que não dispunham de fundos suficientes para a compra dos próprios lotes.¹⁰⁶ A Sociedade tinha também por objetivo ajudar os colonos, fornecendo equipamentos, e mediar a venda de seus produtos. Havia também o plano de persuadir poloneses de outros estados brasileiros a promoverem e fortalecerem a colonização no Paraná.

A Sociedade também teve que pensar nas necessidades culturais dos colonos poloneses, atendidas por meio da criação de escolas, salas de leitura e bibliotecas, às quais livros e periódicos poloneses seriam enviados. Em publicação de 1899, na capa, há a informação de que a arrecadação com a venda da brochura seria revertida ao desenvolvimento das escolas polonesas. Nesse sentido, a estruturação de um processo de ensino era importante para a manutenção e para a promoção do polonismo nas colônias, formando uma pretensa unidade. O intuito era resguardar uma identidade polonesa nos imigrantes que, no Brasil, estavam servindo aos preceitos e projetos expansionistas de uma futura nação polonesa.

Siemiradzki ainda viajou para o Brasil em 1896, permanecendo por oito meses, como delegado do Departamento Nacional da Galícia ligado à administração política local. Como naqueles tempos houve um desinteresse dos deputados do parlamento em Lwów sobre a possibilidade da colonização polonesa ultramarina, Siemiradzki procurava reavivar, em diferentes publicações, esse interesse da sociedade polonesa. Para Mazurek (2016), a Sociedade Comercial e Geográfica havia inaugurado oficialmente o debate sobre a política colonizadora nacional e contribuído para a criação da Sociedade Colonizadora Polonesa em Lwów. Na fundação da Sociedade, nos seus estatutos, havia a prerrogativa do apoio aos interesses econômicos nacionais, sobretudo pela busca

¹⁰⁵ *Ibidem.* p. 99.

¹⁰⁶ Siemiradzki, J. *Za morze. Szkice z wycieczki do Brazylii*. Lwow: Związkowa drukarnia w Lwowie, 1894, p. 2.

de novos mercados de consumo, bem como pela coleta e prestação de informações detalhadas a respeito da economia de diferentes países, a fim de estabelecer relações comerciais diretas, além de um regime de cooperação com os imigrantes poloneses nos núcleos coloniais. Além desses objetivos, devia dar continuidade às publicações da revista *Przegląd Emigracyjny* e buscar adquirir territórios não povoados e situados nas proximidades de centros de colonização já existentes, os quais, com o tempo, seriam utilizados por milhares de descendentes da nova sociedade polonesa.¹⁰⁷

A questão econômica e cultural se mostrava preponderante nos pensamentos sobre a emigração. Intelectuais e lideranças, interessados na colonização, buscavam engajar-se no estabelecimento de cooperação econômica e cultural com a imigração polonesa no Brasil. O principal objetivo de todos os empreendimentos coloniais era o apoio à nascente indústria polonesa e o estabelecimento de contatos com os imigrantes. Segundo artigo publicado na *Gazeta Handlowo-Geograficzna*, no dia 1º de janeiro de 1897, os poloneses estabelecidos nas colônias do exterior deviam assumir como tarefa: dar apoio à indústria polonesa; criar também empresas colonizadoras; investir no fortalecimento desse elemento local.¹⁰⁸ Cada emigrado ou colono deveria, com perseverança e firmeza, manter a sua língua pátria, no caso, a língua polonesa, educar os filhos, lembrando-se de que todo polonês que se desnacionalizasse ou que educasse os filhos em uma outra língua cometeria um crime contra a sua nacionalidade.¹⁰⁹

A sociedade Colonizadora e Comercial, que pretendia desenvolver a ação colonizadora no Brasil, tinha como modelo a Sociedade Colonizadora de Hamburgo e, posteriormente, a Sociedade Hanseática, que desenvolvia suas atividades da imigração alemã em Santa Catarina.¹¹⁰ Segundo Siemiradzki (1894), dos lucros obtidos pela Sociedade, em função dos preços muito baixos pagos pelas terras e pelo seu parcelamento entre os imigrantes poloneses, pretendia-se utilizar 20% anuais no fortalecimento da cultura polonesa nas colônias, compreendendo, inclusive, a fundação de escolas, instituindo pequenas indústrias e co-

¹⁰⁷ Siemiradzki, J. Polska Kolonizacja Zamorska. Kilka słów o potrzebie organizacji wychodźstw i skupienia polskiej ludności wychodźczej w brazylijskim stanie Parana (Nowa Polska). *Lwów: Towarzystwo kolonizacyjno-Handlowe*, 1899.

¹⁰⁸ Słowo wstępne, *Gazeta Handlowo-Geograficzna*, n. 1, de 1 de janeiro de 1897, p. 2.

¹⁰⁹ *Idem*.

¹¹⁰ Siemiradzki, Josef. *Polacy za morzem*, 1894, p. 12.

mércios para a intermediação de mercadorias com a colônia e produtos coloniais com a Europa.¹¹¹ Ilustra essa representação a exportação e a distribuição da erva-mate no continente europeu por meio de contatos e parcerias com imigrantes poloneses no Brasil.¹¹²

O projeto audacioso da *Nowa Polska* representava, em menor escala, as intenções colonialistas europeias, a afirmação de um pensamento sobre a *polonidade* e, mesmo, de forma mais categórica, a busca por áreas de influência política e econômica em outros continentes. De acordo com Ferreira,

o colonialismo é um processo histórico complexo, mas antes de qualquer coisa o colonialismo é uma política de Estado. É sempre o Estado que vai condensar pressões sociais e econômicas e moldar o colonialismo. O colonialismo não pode ser separado do estatismo, ou seja, da propensão do Estado em expandir-se, conquistar e subjugar. O colonialismo é sempre um instrumento de Estado; não é possível falar de colonialismo sem falar de um Estado que promove, organiza ou coordena a colonização, mesmo que ele não tenha controle total sobre os colonos e que existam formas de colonização espontâneas que se realizam de forma mais ou menos autônoma (Ferreira, 2014, p. 273).

Em relação à Polônia do século XIX, a falta de uma estrutura estatal independente, de certa forma, solapava quaisquer intenções imperialistas ou colonizadoras. No entanto, depreende-se que a formação de um estado nacional seria uma questão de tempo, uma vez que o tema da reestruturação da Polônia no mapa político da Europa era pensado e discutido pelos próprios poloneses, a partir de organizações em todas as partições.

No entanto, a questão da colonização e da formação de um enclave político e cultural no Brasil não deixou de ser cogitada, uma vez que é possível depreender que os círculos intelectuais poloneses buscaram pensar, ou, ao menos, analisar a situação, conforme publicações dos órgãos de imprensa da Sociedade Comercial e Geográfica, bem como das realizadas por viajantes como Kłobukowski (1898), Siemiradzki (1896, 1899) e Antoni Hempel (1893).

Para os grupos que buscaram desenvolver esse projeto, gestado principalmente pela intelectualidade polonesa da Galícia, marcado pelo contexto do desenvolvimento do capitalismo liberal e predatório, que, praticamente, levou o mundo a duas grandes guerras, esse pensamento

¹¹¹ *Idem.*

¹¹² Sobre o assunto, ver: Memórias de Edmundo Wós Saporski (1972). In: Anais da comunidade brasileiro-polonesa, v. VI.

condizia com certas representações de promoção e de manutenção de uma nacionalidade e seu fortalecimento pela via econômica e cultural, baseado em intenções expansionistas.

Conforme Kłobukowski,

os poloneses reúnem-se e organizam-se alegremente em algumas partes do Brasil. Eles poderiam nascer, criar raízes e se desenvolver em outros países da América do Sul. Por enquanto, há toda a esperança de que uma verdadeira sociedade polonesa seja criada no estado brasileiro do Paraná. Mas, a fim de seguir o caminho das nações vivas, crescendo além de suas fronteiras etnográficas, é preciso conhecer o terreno e as relações em que nosso emigrante é encontrado ou pode ser encontrado. Para examiná-las, a Sociedade Comercial e Geográfica decidiu, entre outras coisas, mandar-me para o extremo Sul. Para o mesmo propósito, sou corajoso o suficiente para dar ao honrado público essa pequena e muito imperfeita contribuição para a compreensão das condições entre as quais se constrói indiscutivelmente o que os estrangeiros já chamam de “Nova Polônia”. Que a nossa sociedade na Europa conheça estas condições e decida utilizá-las para o seu comércio, indústria e crescimento próprio! (Kłobukowski, 1898, p. V).¹¹³

Apesar de autores como Dmowski (1900)¹¹⁴ desqualificarem a questão como ações propostas estritamente por indivíduos como Siemiradzki e Kłobukowski, diferentes indícios, como o financiamento de viajantes que perambulavam pelas colônias de imigração polonesa, a fundação da Sociedade Geográfica e Comercial, e seus órgãos de divulgação, indicam que essa possibilidade foi cogitada. Mesmo em referência ao campo da imigração definitiva, quando, em meados do século XIX e início do século XX, vêm para o Brasil não somente colonos caracterizados pela emigração econômica, mas também intelectuais que se engajam ativamente na organização comunitária dos imigrantes poloneses no Brasil, fundando sociedades e associações. Nesse pensamento, podemos qualificar as ações de diferentes lideranças que apoiavam e estavam à frente de organizações étnicas no Brasil.

Entre essas lideranças, podemos destacar perseguidos políticos, engajados em partidos populares, que participaram do levante de 1905; também lideranças religiosas e leigas, tais como: Simão Kossobudzki, Franciszek Hanas, Witold Żongołłowicz, Konrad Jeziorowski, Michał Sekuła, Józef Czaki, Juliusz Szymański, Kazimierz Warchałowski e Leon Bielecki.¹¹⁵

¹¹³ KŁOBUKOWSKI, Stanisław. Wspomnienia z podróży po Brazylii, Argentynie, Paragwaju, Patagonii i ziemi ognistej. Lwów: nakładem Gazety Handlowo - Geograficznej. Z drukarni W. A. Szykowskiego, 1898.

¹¹⁴ Dmowski, R. Z Parany. In: *Przegląd Wszechpolski*, n. 6 (junho), 1900, p. 372.

¹¹⁵ **Simão Kossobudzki**: Médico, jornalista e professor universitário na Escola de Medicina da Universidade do Paraná. Teve intensa atuação à frente da sociedade e das associações étnicas polonesas, com

Nesse sentido, encontraremos ressonâncias importantes desta política em publicação do primeiro cônsul da Polônia no Brasil, Głuchowski

mobilização na maçonaria, entre atividades políticas ligadas a setores progressistas. Atuou nos comitês de Guerra pró-independência da Polônia e ajudou os atingidos pelo conflito mundial nos territórios étnicos poloneses na Europa. Ligado à ala anticlerical, esteve à frente da União das Sociedades Culturais, entidade que buscava organizar as escolas étnicas polonesas no Brasil. Desde 1913, até o fim de sua vida, foi diretor da Santa Casa de Misericórdia de Curitiba, PR.

Franciszek Hanas (1889-1939): Foi professor e autor de livros didáticos para as escolas étnicas polonesas no Brasil. Foi um dos fundadores da Associação dos Professores Poloneses no Paraná, em 1913. Esteve à frente de escolas e demais instituições étnicas em Guarani das Missões, no Rio Grande do Sul. Retornou à Polônia em 1925 e, em 1939, foi preso e fuzilado pelos nazistas na Polônia.

Witold Zongołłowicz (1879-1928): Importante ativista pela independência da Polônia, imigrado ao Brasil em 1915 por motivos de atuação em processos revolucionários na Polónia. Destaque para sua atuação como educador nas escolas étnicas polonesas no Brasil, à frente de associações e sociedades.

Konrad Jeziorański (1876-1876): Professor e escritor, autor de livros didáticos para as escolas dos imigrantes poloneses. Teve constante atuação política e revolucionária na Polónia contra a ocupação russa, sendo partidário de Józef Piłsudski. Imigrado ao Brasil em 1908, atuou como professor e redator do jornal *Swit*, de orientação progressista e anticlerical.

Michał Sekuła (1884-1972): Antes de emigrar para o Brasil, era filiado ao Partido Socialista Polonês e, por sua participação em movimentos clandestinos pela independência da Polónia, foi perseguido após a Revolução de 1905 contra a Rússia. Após curto período de estada nos Estados Unidos, reemigrou para o Brasil em 1908, onde esteve à frente de uma organização cultural de ensino nas colônias. Retornou à Polónia após a independência e concluiu o curso de magistério. Posteriormente, volta ao Brasil como instrutor e organizador do ensino étnico. Esteve à frente de diferentes cursos de formação de professores nos estados do Sul do Brasil.

Józef Czaki (1857-1946): Foi zoólogo, geólogo, militar e médico. Como coronel do exército imperial russo, foi acusado de conspiração e fugiu da Rússia para os Estados Unidos. Posteriormente, reemigrou para o Brasil e se estabeleceu no estado do Paraná. Atuou de maneira relevante como médico na região de Araucária. Coletou diferentes espécimes da fauna brasileira e os enviou para a Polónia. Tinha orientação socialista, oposto às ideias religiosas e conservadoras. No entanto, defendia o nacionalismo e o fortalecimento da imigração polonesa.

Juliusz Szymański (1870-1958): Médico, escritor e ativista cultural pela aproximação do Brasil e a Polónia. Após participação em atividades da resistência contra o império russo, enquanto servia na guerra da Rússia contra o Japão, fugiu para os Estados Unidos para não ser preso. Em 1912, reemigrou para o Brasil, onde atuou como professor na área de oftalmologia na Universidade do Paraná. Residiu no Brasil em diferentes períodos; em 1956, dois anos antes de sua morte, retornou para a Polónia em definitivo. Publicou 130 trabalhos científicos em diferentes países na área da medicina. Foi membro no senado polonês.

Janina Kraków: (1852-1935): Conhecida nos meios intelectuais de Curitiba como Condessa Negra ou Dama de Vermelho, era filantropa e revolucionária anticlerical. Conforme Wachowicz (2000), de-testava o catolicismo por atribuir-lhe a causa das partições da Polónia. Filha de família abastada na Polónia, após ser deserdada, viver 30 anos na França e enviuvar, possuindo importantes recursos financeiros, vem para o Brasil em 1900 atraída pelo projeto da Nova Polónia. Instala-se na cidade de Curitiba, onde fundou uma escola para filhos de proletários poloneses e atuou como professora. Cercava-se de intelectuais étnicos poloneses radicais de Curitiba, denominando o lugar de suas reuniões de *cenáculo*. Diante da necessidade de fundação de um Liceu para filhos de imigrantes e de descendentes de poloneses, a fim de não permitir que os chamados clericais tomassem a iniciativa do processo, conjuntamente com demais lideranças, compraram uma área de terra em Mallet, no Paraná, e fundaram, em 1909, o Colégio Nicolau Copérnico, uma das primeiras escolas médias étnicas polonesas. Retorna para a Polónia em 1929, e, em 1935, idosa, doente e sem recursos financeiros, comete suicídio no mar de Gdynia.

Kazimierz Warchałowski (1872-1943): foi jornalista, comerciante e diplomata pela Polónia, além de ativista cultural entre a imigração polonesa no Brasil, liderando núcleos de colonização polonesa no Paraná e no Peru. Ligado à maçonaria, era considerado um líder anticlerical. Fundou o jornal *Polak w Brazylji*, de cunho anticlerical.

Leon Bielecki: Comerciante e jornalista, com destaque para sua atuação à frente de instituições étnicas polonesas, fundando em 1902 a Sociedade das Escolas Polonesas do Brasil. Foi redator/proprietário do jornal *Gazeta Polska*, importante veículo de imprensa étnica do início do século XX que funcionou até o ano de 1942. Fonte: WACHOWICZ, R. C.; MALCZEWSKI Z. Perfis polônicos no Brasil. Curitiba: Gráfica Vicentina, 2000. Grifos nossos.

(1927/2005), quando analisa, posteriormente à Primeira Guerra Mundial, que o Paraná poderia concentrar a imigração polonesa do Brasil. Também diferentes autores ligados à política de organizações de cunho econômico e colonial e do Ministério das Relações Exteriores polônês, que serão analisados no próximo item, se engajam na viabilidade de uma área de influência política e econômica e na congregação de uma colônia homogênea polonesa no Brasil.

Conforme narrativas de diferentes autores, como Dygasiński (1891), Chełmicki (1892), Hempel (1893), publicadas em meados do século XIX e início do século XX, ao se depararem com a situação das colônias no Brasil, encontraram uma estrutura de alojamentos e núcleos de imigrantes desestruturada, onde prevalecia a miséria, a fome, a incerteza, o medo e a selva, “um inferno brasileiro”.¹¹⁶ Nesse sentido, pensam em formas de refrear a emigração dos territórios étnicos poloneses, como também na necessidade de auxílio aos imigrantes, no sentido de ajudar-lhes a se organizarem. Compreende-se que este auxílio tinha objetivos assistenciais, mas também se prestava à consecução de viabilidade do projeto da *Nowa Polska*.

Dessa forma, é importante compreender como instituições polonesas no Rio Grande do Sul sofreram influências no seu propósito, por meio das discussões que se estabeleceram a partir de *Lwów* e da intelectualidade ou da *inteligencja* polonesa e quais foram as relações construídas por meio de um ideal escolar e como a própria escola serviu de apoio em um processo de reforço da *polonidade* entre as comunidades e os núcleos poloneses. Foi justamente de *Lwów* que tivemos os primeiros viajantes que analisaram os núcleos poloneses no Rio Grande do Sul e, como resultado de suas visitas, foram fundadas as primeiras sociedades com fins de organização comunitária e reforço de uma *polonidade* que caracterizaria a cultura escolar polonesa no Rio Grande do Sul.¹¹⁷

¹¹⁶ Listy z Brazylii Adolfa Dygasińskiego specjalnego delegata “Kuriera Warszawskiego”. Warszawa, 1891, p. 200.

¹¹⁷ Sobre o assunto, ver: Malikoski (2018).

PALAVRAS FINAIS

O estabelecimento de comunidades em núcleos coloniais formou importantes significados de estruturação de um processo de ensino étnico. A construção desse processo baseou-se em conjunturas específicas, tais como língua, costumes e religiosidade, possibilitando a formação e a organização de escolas, nos diferentes núcleos. No tempo e no espaço, a cultura étnica foi importante para a estruturação dessas comunidades, sendo uma forma de condução e de produção de processos identitários dinamicamente distribuídos ou instituídos na preservação de valores e peculiaridades étnicas presentes ainda hoje.

A formação de comunidades homogêneas permitiu o surgimento do processo de ensino entre os imigrantes e descendentes de poloneses que, ao longo do tempo, constituiu-se em um conjunto cultural e em um processo identitário étnico.

A etnicidade, como fonte de sentidos e de representações do mundo para o imaginário social, foi um dos elementos importantes que proporcionaram a formação do sistema de ensino da imigração polonesa, porém, em constante processo de transformação e reconfiguração. Essa aproximação do processo étnico e do processo identitário com a formação dos grupos sociais ajuda a compreender as construções culturais em seus significados, por meio da formação das coletividades, aqui, em especial, a dos imigrantes poloneses.

A comunidade étnica acessa e mantém alguns valores e conhecimentos, tornando-se sinônimo de resistência frente a processos globalizantes aliados ao sentimento de pertencimento, contribuindo para que o processo de ensino seja formulado e constituído de determinado modo.

Conforme Malikoski (2019), com a Primeira Guerra Mundial, o mundo sentiu os efeitos do ideal liberal de financeirização da vida, ao passo que a crise de 1929 inicia uma onda nacionalista pela independência do capital estrangeiro e da influência política dos países colonizadores. Em consonância com esta ideia, há o fortalecimento dos estados-nações na Europa e, como consequência, uma nova corrida imperialista em favor de nova partilha colonial do mundo que, mais tarde, entre outros fatores, resultaria na Segunda Guerra Mundial. Nesse ínterim de episódios que distinguem os acontecimentos do período entreguerras, ocorre o desenvolvimento do pensamento

colonial polonês e suas intenções em obter colônias ultramarinas, principalmente na América do Sul e em alguns países na África. Serviram de propósito para os planos de colonização: a manutenção do espírito polonês nos emigrados e descendentes, bem como a necessidade de matérias-primas para sua indústria. Claro que a gênese desse pensamento tinha suas raízes ainda no final do século XIX, com o sonho da *Nowa Polska*, que mobilizou toda uma intelectualidade polonesa e, inclusive, sua fixação em território brasileiro.

Essa representação, em relação a uma *polonidade*, demarca certa multiplicidade cultural dos sujeitos na condução dos processos identitários dos imigrantes poloneses em todos os núcleos do país. É equivocado simplesmente pensar os poloneses como um grupo étnico homogêneo no qual se verifique em todos as mesmas características ou especificidades, representadas por maior ou menor grau de engajamento em relação à manifestação de sua etnicidade. Os indivíduos se processam em identidades e momentos distintos, e mesmo o fato étnico vai adquirindo novos contornos e posicionamentos de acordo com as transformações e interações dos sujeitos culturais com o mundo e seu contexto.

REFERÊNCIAS

- BĘDKOWSKI, Mateusz. *Polacy na krańcach świata: XIX wiek*. Warszawa: Histmag. org., 2015.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.
- CARO, Leopold. *Wychodztwo Polskie*. Kraków: Nakładem Ojczyzny, 1911.
- CHEŁMICKI, Zygmunt. *W Brazylii Notatki z podróży*. Lwów: Polskie Słowa, 1892.
- DMOWSKI, Roman. *Wychodztwo i osadnictwo*. Lwów: [s. n.], 1900.
- FERREIRA, Andrey Cordeiro. Colonialismo, capitalismo e segmentaridade: nacionalismo e internacionalismo na teoria e política anticolonial e pós-colonial. *Revista Sociedade e Estado*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 255-288, jan./abr. 2014.
- FIKTUS, Paweł. “Nowa Polska” w polskiej myśli kolonialnej do 1939 r. In: SADOWSKI, Mirosław; i SZYMANIEC, Piotr. *Acta Erasiana II, Prace z myśli polityczno-prawnej oraz prawa publicznego*. Wrocław: Uniwersytetu Wrocławskiego, 2012.
- GLUCHOWSKI, Kazimierz. *Wśród pionierów polskich na antypodach*. Materiały do problemu osadnictwa polskiego w Brazylii. Konsulat: RP, 1927.
- GLUCHOWSKI, Kazimierz. *Os poloneses no Brasil*. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski, 2005.

- HEMPEL, Antoni. *Polacy w Brazylii*. Lwów: Nakładem Wydawnictwa Kuriera Lwowskiego, 1893.
- HOBSBAWM, Eric. O sentido do passado. In: HOBSBAWM, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 22-35.
- KAWALEC, Krzysztof. *Roman Dmowski*. Biografia. Warszawa: Zys i S-ka, 2014.
- KŁOBUKOWSKI, Stanisław. *Wspomnienia z podróży po Brazylii, Argentynie, Paragwaju, Patagonii i ziemi ognistej*. Lwów: Gazety Handlowo-Geograficznej, 1898.
- MALIKOSKI, Adriano. *Escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2018.
- MALIKOSKI, Adriano. *Nacionalização das Escolas Étnicas Polonesas no Rio Grande do Sul*. 2019. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2019.
- MAZUREK, Jerzy. *A Polônia e seus emigrados na América Latina (até 1939)*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.
- MAZUREK, Jerzy. *O Brasil e a Independência da Polônia em 1918*. Warszawa: Cesla, 2017.
- SIEMIRADZKI, Josef. *Polacy za morzem*. Lwów: Towarzystwo kolonizacyjno-Handlowe, 1894.
- SIEMIRADZKI, Josef. *Za morze! Szkice z wycieczki do Brazylii*. Lwów: we Lwowie i związkowa drukarnia, 1894.
- SIEMIRADZKI, Josef. *Polska Kolonizacja Zamorska*. Kilka słów o potrzebie organizacji wychodźstw i skupienia polskiej ludności wychodźczej w brazylijskim stanie Parana (Nowa Polska). Lwów: Towarzystwo kolonizacyjno-Handlowe, 1899.
- STARCZEWSKI, Michał. Z dziejów emigracji zarobkowej: agenci emigracyjni na ziemiach polskich przed 1914 r. *Przegląd Historyczny*, Warszawa, Uniwersytet Warszawski, CIII, 1/2012, p. 47-80, 2012.
- SULIGOWSKI, Adolf. *Drugi zjazd prawników i ekonomistów polskich i jego znaczenie*. Warsza: [s. n.], 1890.
- WACHOWICZ, Ruy Christovam. *O camponês polonês no Brasil*. Curitiba: Fundação Cultural: Casa Romário Martins, 1981.
- WALASZEK, Adam. Wychodźcy, Emigrants or Poles? Fears and Hopes about Emigration in Poland 1870 -1939. *AEMI Journal*, [s. l.], n. 1, p. 78-93, 2003.
- ZIELIŃSKI, Stanisław. Dr. Józef Siemiradzki: Podróże naukowe i działalność migracyjna. *Sprawy morskie i Kolonjalne*, Warszawa, zeszyt II (4) kwiecień-maj-czerwiec, p. 154-169, 1935.

A CIRCULAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS EM LÍNGUA POLONESA NO PARANÁ, NOS ANOS DE 1920 A 1930

Valquiria Elita Renk

INTRODUÇÃO

O Paraná recebeu, do final do século XIX até a década de 1930, mais de cem mil imigrantes europeus, destes, aproximadamente 57 mil eram poloneses, que foram direcionados para as colônias étnicas (Wachowicz, 1970). Nesse contexto, havia a necessidade de estabelecer a vida social, econômica e cultural nas pequenas comunidades, bem como a criação de suas respectivas instituições: casas, igrejas e escolas.

A família, a escola, a rede de sociabilidades, os laços de parentesco, as associações culturais e a igreja foram fundamentais para a conservação da língua do país de origem e para a manutenção da identidade étnica nas colônias. Os grupos étnicos criam critérios para auto atribuição de pertencimento étnico, aspecto que tem a etnicidade como um “idioma” a partir do qual são comunicadas as diferenças culturais nos contextos de interação com outros grupos étnicos (Barth, 1969; Poutignat; Streiff-Fenart, 2011). A cultura original de um grupo étnico, em contextos migratórios, não se perde ou se funde; torna-se uma cultura de contraste, que tende a se acentuar e a se evidenciar, processo no qual a língua tem um papel importante, uma vez que, sob uma perspectiva cultural, trata-se de “um sistema simbólico que organiza sua percepção de mundo e é também um diferenciador por excelência [...]” (Cunha, 1986, p. 237).

Poutignat e Streiff-Fenart (2011) analisam que a etnicidade é um processo contínuo de construção e reconstrução que se manifesta na interação entre os grupos. Assim, em contextos imigratórios, tanto na desterritorialização quanto na reterritorialização, os sujeitos procuram manter elementos culturais significativos e tradições, mas, ao mesmo tempo, produzem novas interações sociais e formas culturais simbólicas (Canclini, 2011). Portanto, a produção e a circulação dos livros didáticos, que foi instituída por processos híbridos, também

os institui. Para Hall (2009), a cultura híbrida caracteriza-se por uma “cruzada das culturas” em potencial.

A língua polonesa era um elemento fundamental na identidade étnica. Era a língua materna, aprendida em casa desde a infância, ensinada na escola, publicada nos livros didáticos, falada na comunidade, na igreja, e lida nos livros e nos jornais. A língua portuguesa era menos conhecida, falada por poucos, e seu uso era mais frequente nos contatos fora da colônia. A identidade étnica existe em um sistema de oposição, e é definida por diferentes contextos culturais e históricos em que o indivíduo está inserido. Cabia, pois, também à escola a sua perpetuação, por meio do ensino em língua polonesa (Oriol, 1986; Hall, 2005; Barth, 1969). A identidade é uma “celebração móvel”, pois é formada e transformada, uma vez que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos” (Hall, 2005, p. 12).

A escolaridade era um elemento que diferenciava os imigrantes dos brasileiros, daí constata-se que em praticamente cada colônia polonesa havia uma escola construída pela comunidade, ante a ausência de escolas públicas (Renk, 2014). No Paraná, em 1937, havia mais de 160 escolas primárias étnicas que funcionavam à margem do aparelho escolar estatal e ensinam em língua polonesa ou de forma bilingue (Wachowicz, 1970).

Neste capítulo, objetiva-se discutir a importância dos livros didáticos em língua polonesa ou bilingues na manutenção da identidade cultural nas escolas étnicas polonesas no Paraná nos anos de 1920/1930 e apresentar elementos da cultura escolar que circularam no livro *Elementarz – Dla dzieci polskich w Brasyłji*, de Konstnty Lech, de 1930, em pleno período de nacionalização do ensino. Para tanto, indaga-se: como o livro didático *Elementarz – Dla dzieci polskich w Brasyłji*, possibilita ler os elementos da cultura material nas comunidades étnicas polonesas do Paraná?

O livro didático é um importante elemento de comunicação, de formação, ademais de poder ser considerado um dispositivo educativo, pois nele estão inscritas as representações, os discursos e as práticas culturais produzidas em dado período histórico (Foucault, 2013). Faz a transposição didática dos saberes acadêmicos que precisam inscrever-se em um ambiente pedagógico específico e inserir-se nos campos disciplinares do ensino (Chevallard, 1991).

A infância é compreendida como uma etapa da vida construída histórica e socialmente (Veiga, 2004; Souza, 2010; Belloni, 2009). Para as crianças de descendência polonesa,¹¹⁸ a infância era marcada pela escolarização em um contexto étnico, pela vivência comunitária nas colônias e pela iniciação ao trabalho no espaço doméstico e na agricultura. Algumas instituições foram fundamentais para a manutenção dos valores culturais, como as escolas, as associações instrutivas e culturais e a Igreja Católica.

O corpus documental é formado pelo livro didático *Elementarz – Dla dzieci polskich w Brasyłji* (Primeiro livro – para as crianças polonesas no Brasil), de autoria de Konstanty Lech, publicado em 1936, em Curitiba, pela Editora Oswiata, vinculada a Igreja Católica e adotado nas escolas étnicas polonesas do Paraná. Os livros didáticos trazem indícios da vida material e da manutenção da identidade cultural étnica. As fontes de pesquisa também possibilitam ao pesquisador o entendimento do objeto de pesquisa, a dimensão do tempo, sua relação histórica e sociocultural (Le Goff, 1984; Farge, 2009; Corsetti; Luchesi, 2010; Pesavento, 2003).

O autor do livro didático, Konstanty Lech, era um membro da comunidade polonesa do Paraná, professor, autor e intelectual, instituído por processos híbridos e instituinte. Os processos de hibridização que envolvem artefatos, práticas e povos estão permanentemente abertos às possibilidades de transitar (Burke, 2003). Os processos híbridos permitem constantemente movimentos de entrada e saída de territórios distintos, ora o sujeito um membro da comunidade, ora era o professor nas escolas étnicas, ao mesmo tempo em que exercia o papel de intelectual e de autor de livros didáticos. O trânsito entre diferentes lugares e ideias permite constituir, consciente e inconscientemente, práticas híbridas. Assim, “devemos ver as formas híbridas como o resultado de encontros múltiplos e não como o resultado de um único encontro, quer encontros sucessivos adicionem novos elementos à mistura, quer reforcem os antigos elementos” (Burke, 2003, p. 31). Entende-se, portanto, que os professores/autores de livros didáticos transitaram por diferentes territórios, o que os permitiu idas e vindas. Ademais,

¹¹⁸ Por crianças polonesas entendem-se os filhos dos imigrantes poloneses, mesmo os nascidos no Brasil, que se identificavam etnicamente como poloneses e não como brasileiros. Os poloneses e seus descendentes são entendidos como um grupo étnico, na acepção de Barth (1969).

eles estabeleceram múltiplos encontros, favorecendo a circularidade de artefatos, de ideias e de representações.

A hibridização não é a justaposição ou a convivência de usos antigos e novos, mas a construção de outros modelos de usos e consumos, em que os sujeitos reelaboram métodos, processos cognitivos e emocionais (Certeau, 2008). Entretanto, o processo híbrido que configurou o fazer intelectual imigrante nas colônias do Paraná também pode ser identificado na constituição autoral de livros didáticos, que era exercida paralelamente a outra atividade profissional.

A hibridização esteve no cotidiano da vida das comunidades étnicas que, no Brasil, procuraram manter a identidade, principalmente com o uso da língua polonesa nos espaços escolares e comunitários. Pode-se pensar, a partir de Hall (2005, p. 91), que, de certa maneira, a vida nas colônias e nas escolas étnicas esteve desvinculada de um tempo, de um contexto da história brasileira, pois a comunidade, ao rememorar as datas, as festividades, as celebrações de elementos culturais da Polônia, criava uma tradição específica e produzia novas formas de cultura escolar. Assim, o autor do livro didático em análise era um sujeito que transitava entre universos simbólicos diferentes e entre saberes e fazeres que lhe permitia ser e produzir novos contextos e papéis sociais. Este sujeito engendrava processos identitários híbridos com uma “reorganização dos cenários culturais e cruzamentos constantes das identidades” (Canclini, 2011, p. 309).

Apesar de a temática da cultura escolar nas escolas étnicas no Brasil ser bastante explorada, o tema dos livros didáticos nessas escolas ainda pode ser mais pesquisado. Contudo, pode-se mencionar algumas contribuições, como: Barausse (2016), que analisa os livros escolares na manutenção e na promoção da identidade italiana no Brasil, na década de 1920; Luchese (2022), que é uma pesquisadora dos livros didáticos nas escolas italianas no Rio Grande do Sul, bem como da importância desses livros na circulação de ideias fascistas contextos escolares; Panizzolo (2022), que faz análise dos livros didáticos das escolas italianas no Brasil e na Itália; Luchese; Vendramin e Ghellere (2022), que analisam a produção e a materialidade de uma gramática de italiano distribuída para o ensino do idioma nas escolas étnicas no contexto do Rio Grande do Sul. Renk (2014, 2009, 2014a), que discute os livros didáticos nas escolas polonesas no Paraná, nos anos de 1930, e sua

importância na manutenção da identidade étnica; Severo (2022), que analisa os impressos e os livros didáticos que circularam nas escolas polonesas do Rio Grande do Sul de 1920-1937; e Stephanou e Severo (2020), que analisam o inventário impresso da Sociedade Polônia, do Rio Grande do Sul, dos séculos XIX ao XXI.

O presente estudo lança mão do método histórico, o qual orienta a análise teórico-metodológica tendo como base os diálogos da História Cultural. Entende-se que as fontes guardam os indícios, os vestígios das ações dos sujeitos que permitem “ler” elementos da cultura escolar, produzidos por este grupo étnico nas comunidades étnicas polonesas do Paraná (Farge, 2009; Ginsburg, 2001).

Este capítulo está organizado em partes, sendo a primeira introdutória; depois discute-se as tensões culturais e políticas nos anos de 1920 e 1930 nas colônias eslavas; em seguida, a importância dos livros didáticos nas escolas polonesas; depois, analisa-se o livro didático *Elementarz – Dla dzieci polskich w Brasylji*; e, por último, há as considerações finais.

OS ANOS DE 1920/1930: TENSÕES ENTRE A MANUTENÇÃO DA IDENTIDADE E A NACIONALIZAÇÃO

Desde a formação das colônias, as comunidades polonesas se organizavam e criavam as suas associações culturais, agrícolas, instrutivas, laicas e de auxílio mútuo. Para resolver o problema de falta de escolas, as comunidades se organizavam e formavam as escolas-sociedade. Nos anos de 1920, com a união de várias associações instrutivas/culturais, essas comunidades formaram a União das Sociedades Kultura (a Kultura), a União dos Professores das Escolas Polonesas Particulares, a CZP (Centralny Związek Polaków) Central das Associações Polonesas no Brasil, de orientação laica; a Igreja Católica, para enfrentar estas organizações, fundou a União das Escolas Católicas Polonesas, que, posteriormente, passou a denominar-se União das Sociedades Oswiata (a Oswiata). No interior das colônias, a Kultura e a Oswiata disputavam o espaço cultural, o educacional e a formação moral da juventude nas colônias (Wachowicz, 1970; Renk, 2009).

A partir de 1918, por exigência governamental, no Paraná, a legislação educacional exigia a adoção do Programa Oficial de Ensino do Paraná, que previa que escolas deveriam ministrar aulas de Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil. A fiscalização das Inspetorias de Ensino, para verificar o cumprimento desses preceitos legais, tornou-se mais intensa. Ante isso, as associações escolares das comunidades polonesas organizaram processos de resistência para manter a identidade cultural, fortalecer as associações escolares e culturais e reavivar o sentimento de polonidade¹¹⁹ (Renk, 2014; Paraná, 1921, 1922, 1923). Mas, na tentativa de seguirem abertas, as escolas étnicas, de forma tática (Certeau, 2008), faziam aparentar, aos olhos dos Inspetores Escolares, que cumpriam este preceito legal, ao mesmo que tempo o burlavam (Renk; Maschio, 2021). Assim, no Paraná, constatarem-se dois movimentos nas colônias de imigrantes poloneses: um do Estado, para a formação do cidadão nacional por meio da escola, e outro das associações culturais étnicas polonesas (laicas), das congregações religiosas e do Consulado da Polônia, que passaram a ter mais preocupação com a questão escolar.

Nesse sentido, para manter a influência moral e o poder nas colônias, a Kultura, a Oswiata e o consulado da Polônia, com interesses distintos, passaram a ter maior ingerência nas escolas étnicas, buscando homogeneizar os conteúdos a serem ensinados, ministrando cursos de formação e de qualificação de professores, produzindo e publicando material didático (em língua polonesa ou bilíngue), fortalecendo as bibliotecas escolares, realizando a abertura de ginásios e contratando professores. Essas iniciativas impactavam nas escolas e revelavam as tensões e as disputas de poder entre grupos comunitários, intelectuais e religiosos.

O governo estadual buscava homogeneizar a sociedade, implementando medidas de nacionalização intermediadas pela escola, como a uniformização dos conteúdos por meio do Programa Oficial de Ensino, da prescrição de livros didáticos para a escola primária, pugnando pela celebração de datas do calendário cívico nacional, da inserção das aulas de ginástica, da adoção de um calendário escolar único e da inspeção e fiscalização escolar. Entende-se que o livro didático teria grande

¹¹⁹ Em 1918, a Polônia recuperou sua independência, reavivando o sentimento de polonidade nas colônias étnicas do Paraná, e, logo em seguida, foi aberto o Consulado da Polônia em Curitiba.

importância nisso, uma vez que “molda as estruturas mentais e as estruturas sociais e impõe princípios de visão e de divisão comuns” (Bourdieu, 2010, p. 105).

No Brasil, os livros didáticos prescritos pelo Estado, nas décadas de 1920 e 1930, foram importantes, pois “iriam construir a ideia de pátria moderna e civilizada, ou seja, conteúdos que combinavam temas patrióticos, regras de civilidade e índices de modernidade e progresso” (Razzini, 2005, p. 107). Nesse sentido, os livros didáticos oficiais ou produzidos pelas editoras polonesas podem ser compreendidos como vestígios, ou mesmo como testemunhos, da cultura escolar: “O livro escolar foi o suporte de conhecimento que as instituições transmitiram; um espelho representativo do imaginário da coletividade e até o reflexo dos métodos seguidos na escola” (Escolano, 2017, p. 199).

No caso dos livros didáticos produzidos pelos autores das comunidades polonesas, eles traziam conteúdos na forma de texto e imagens que representavam valores sociais, culturais e morais importantes para as comunidades, além de buscarem uniformizar as metodologias de ensino. Portanto, os livros didáticos são fontes de conhecimento e cultura. Para Justino Magalhães (2021, p. 185), o livro escolar, “conciliando conteúdo e método, informa, disciplina o conhecimento, ordena o pensamento. É útil como ensino e como consulta [...]. Os critérios de ordem pedagógica acrescentam o valor educativo”. Os livros escolares são materialidades importantes na compreensão das iniciativas educacionais e das experiências escolares que foram produzidas em um dado contexto e período histórico.

Escolano (2012, p. 35) analisa que existem cinco as características que permitem identificar um impresso escolar, a saber: 1) seu formato (estrutura, tamanho e modelo, além da indicação de público alvo); 2) sua capa (é a porta de acesso ao livro, apresenta forma, cores, recursos tipográficos e estéticos); 3) a disposição das páginas internas (organização e distribuição do espaço gráfico, dos recursos orientadores da leitura e dos estudos; elementos da disposição textual que orientam o processo de aprendizagem e ensino); 4) as ilustrações (imagens e palavras que constituem estratégias informativas, estéticas e didáticas); e 5) o leitor implícito. Os livros didáticos têm características específicas reconhecidas pela sociedade em que circulam e por aqueles que os utilizam, como: os dispositivos textuais (intencionalmente para pro-

duzir uma certa leitura), os dispositivos tipográficos e editoriais (que são usados pelos editores, de acordo com as suas representações das competências dos leitores) e a disposição topográfica dos elementos editoriais nas páginas (Chartier, 2011).

Apesar da prescrição e da distribuição dos livros didáticos oficiais, nos anos de 1920 e 1930, no Paraná, tacitamente, as escolas étnicas recebiam os livros didáticos determinados pelas autoridades de ensino, e, ao mesmo tempo, continuaram usando os livros didáticos escritos na língua polonesa, como uma das expressões da manutenção da identidade cultural e da resistência ante o processo de nacionalização (Certeau, 2008; Renk, 2014). O livro didático analisado neste capítulo traz importantes vestígios sobre a cultura escolar nas escolas étnicas polonesas.

Dialoga-se com Escolano (2017), que analisa que a cultura escolar é resultante das inter-relações entre as três culturas presentes em todo contexto institucional educativo, a saber: cultura empírica, cultura discursiva/acadêmica e cultura política. A cultura empírica é a realizada pelos agentes escolares, com suas práticas, ritos e materialidades, contexto em que o papel do docente é importante. A cultura acadêmica vincula-se ao conhecimento especializado, que ocorre além dos muros da escola. E a cultura política pode ser conhecida/caracterizada por leis, normativas e programas que procuram regular e controlar essas instituições educativas.

A IMPORTÂNCIA DOS LIVROS DIDÁTICOS NAS ESCOLAS POLONESAS

Nos anos de 1920/1930, com o recrudescimento do processo de nacionalização escolar no Paraná e nos demais estados do Brasil, houve empenho das Associações Kultura, da União dos Professores das Escolas Polonesas Particulares (CZP), e da Oswiata na produção de livros didáticos para as escolas polonesas.¹²⁰ Existiam diferenças

¹²⁰ No período em análise, pode-se mencionar algumas publicações em língua polonesa, tais como o *Programa de língua polonesa para escolas iniciais e colegial com comentários*, impresso em Curitiba, pelo Departamento de Educação da C.Z.P. (Centralny Związek Polaków - Central das Associações Polonesas no Brasil.), sem o ano de edição e sem referência autoral; *Pequena Gramática da Língua Polonesa e Exercícios de Linguagem*, publicada pela Oswiata, foram localizadas as edições de 1924 e 1936; *Chave para os exercícios e problemas da gramática da língua portuguesa*, impressa em 1932, em Curitiba pela Oswiata, de Józef Joachim Góral; *Livro para a segunda série*, impresso em 1933, em Curitiba, pela Oswiata, de Konstanty Lech e Konrad Jeziorowski; *Cartilha para crianças polonesas no Brasil*, 1936,

ideológicas entre a *Kultura* e a *Oswiata*; ambas, porém, buscavam estabelecer relações de poder nas comunidades polonesas.

[...] os “progressistas”, articulados à *Kultura*, primaram pelo caráter cultural, intelectual e ideológico-político do grupo. Já os “clericais”, articulados à *Oswiata*, ressaltaram a preocupação com o não distanciamento religioso-católico, a formação e a manutenção de um clero na nova residência e de lideranças religiosas, além de comportamentos sociais associados a esta questão, tendo as demais interfaces como secundárias. Porém, ambos estavam articulados a discursos étnico-culturais e nacionalistas (Silva, 2019, p. 346).

Severo (2022, p. 135) analisa a importância dos líderes da *Kultura* e “suas atividades junto à Polônia, para importação de livros escolares e não escolares e, junto à Associação de Professores, para a publicação de outros livros escolares”. A *Kultura* e a *Oswiata* buscavam manter espaços de poder e influência nas colônias polonesas.

Nos anos de 1920, a *Oswiata* formou as bibliotecas volantes (para empréstimo de livros), com mais de 3000 títulos. A associação mantinha 18 bibliotecas ambulantes e, em sua gráfica, além de jornais e livros didáticos, também eram impressos livros de catequese. Nas colônias houve maior circulação de livros (Wachowicz, 1970), experiência bastante singular, que visava a estimulação da leitura e a circulação de ideias. Essa Associação disponibilizou professores volantes que para atender às colônias onde houvesse escassez de docentes.

As bibliotecas escolares eram importantes fontes de material de leitura nas comunidades polonesas. Como exemplo, pode-se mencionar que a biblioteca do *Kolegium Swiety Klary* (Colégio Santa Clara), no distrito de Rio Claro do Sul, município de Mallet (interior do Paraná), instituto educacional mantido pelas Irmãs de Caridade Vicentinas, tinha mais de dois mil volumes. Oferecia, além de ensino da 1ª à 4ª série, cursos de bordado, crochê, tricô, costura e pintura. Outro exemplo era a biblioteca do Ginásio Nicolau Kopernico (laico), no município de

publicado em Curitiba, pela *Oswiata*, de Konstanty Lech; *Breve gramática polonesa e exercícios linguísticos*, Curitiba, editora *Oswiata* em 1924 e 1936; *Gramática da Língua Portuguesa*, (publicado em língua polonesa), Curitiba, editora *Oswiata*, 1931, de Pe. Joachim Góral; *Chave [Caderno de respostas] para os exercícios e problemas da gramática da língua*; *Primeiras leituras após a Cartilha e Programa Provisório para as Escolas Polonesas no Brasil*, de Konrad Jeziorowski; *Aritmética para a Escola Primária*, 1922, de Francisco Hanas; *Normas Prático-metodológicas para as escolas polonesas no Brasil*, 1926; *Livros de Leitura* de Konstanty Lech; *Breve gramática polonesa e exercícios linguísticos*, 1924 e 1936, Curitiba: *Oswiata*., *Gramática da Língua Portuguesa*, Curitiba, editora *Oswiata*, 1931. Também foram localizados outros livros didáticos que circularam nas escolas polonesas, no período em análise, mas sem autoria conhecida, como: *Gramática elementar da língua polonesa*; *Gramática polonesa e exercícios linguísticos*; *Hinos patrióticos poloneses*; *Dicionário polono-português* e *Dicionário português-polonês*; *Influência da língua portuguesa nos colonos poloneses no Brasil*; *Dicionário português polonês do colono polonês no Brasil*; *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*” (em polonês) (Malikoski, 2019; Gluchowski, 2005; Wachowski, 1970; Kauer, 2021).

Mallet, que contava com um acervo também composto de 2000 títulos, sobre literatura polonesa, literatura universal, literatura portuguesa e brasileira e livros didáticos. Esse colégio recebia exemplares de livros e de revistas da Polônia, obras patrocinadas pelo consulado Polonês no Paraná (Foetsch, 2006).

A circulação de textos impressos (livros, jornais e revistas), em polonês ou bilingues, tinha dupla finalidade: manter a tradição e as lembranças da Polônia e sua língua, além de colaborar para redução do nível de analfabetismo em português, devido ao fato de que, então, era uma língua secundária e de difícil aprendizagem em relação ao polonês.

Apesar da circulação de impressos no Paraná, Gluchowski (2005, p. 167), primeiro cônsul polonês no Brasil, analisa as precárias condições das escolas étnicas polonesas no País, nos anos de 1920, evidenciando que elas estavam “afastadas do mundo e da civilização, condenadas à penúria (que muitas vezes beira a miséria), [...] à falta de livros, revistas e quaisquer diversões culturais [...]”. Daí o empenho do Consulado em contribuir com a distribuição de livros didáticos, entre outros, e com a contratação de docentes qualificados para as escolas polonesas, a partir da década de 1920.

Mas, considerando a grande quantidade de livros didáticos publicados no período em análise, cabe apresentar alguns autores de livros didáticos que circularam no Paraná, no período em análise. Além de serem sujeitos com uma produção autoral, exerciam outros ofícios em diferentes espaços e produziam novos saberes. Podem ser mencionados:

- a. O “Pai das Escolas do Paraná”, Jeronimo (Hieronim) Durski, chegou ao Brasil em 1851, tinha formação pedagógica no Seminário Real Católico do Reino da Prússia. Foi um músico, atuando inclusive como organista nas igrejas, intelectual e professor de várias escolas polonesas no Paraná. É o autor do livro *Elementarz Dla Polskich Szkół W Brazylii, Manual para as escolas polonesas no Brasil*, publicado em Póznán, Polônia, em 1893, o primeiro livro bilingue (polonês/português) de que se tem notícia a circular no Brasil. Essa obra é um documento histórico dos mais valiosos, porque poucas cópias sobreviveram, sendo que uma delas está na biblioteca de Ossolineum, em Wrocław, Polônia (Stapor, 2019,

- p. 902). O livro era vendido nas livrarias de Curitiba e nas casas comerciais (armazéns) das colônias. Tinha 190 páginas e, destas, 39 eram em língua polonesa. Além da sua função didática, era procurado pelos colonos imigrantes que buscavam noções fundamentais de português (Wachowski, 1970, p. 22). A primeira parte era escrita em língua polonesa, e tratava-se de uma cartilha de alfabetização, seguindo o método silábico. Para as crianças já alfabetizadas, o livro apresentava as seguintes lições: “O homem e sua família”, “O corpo humano”, “A alma humana”, “As línguas dos homens” e “Oração infantil em verso”. Na segunda parte, em língua portuguesa, o autor apresentava o alfabeto português, usando o método fonético. Iniciava pela pronúncia das letras e das sílabas, conteúdo a que se seguiam o de sinais de pontuação e o de nomes vulgares de espécies de animais e de árvores; apresentava também advérbios, conversação elementar, termos de agricultura, sistema monetário brasileiro, catecismo, medidas utilizadas no Brasil e caligrafia.
- b. Konstanty Lech, professor graduado na Polônia, professor nas escolas étnicas do Paraná, editor de jornais, intelectual, autor de livros didáticos em língua polonesa, para a escola primária. Ele escreveu, em 1926, o livro *Praktyczne Wskazówki metodyczne dla Szkół Polskich w Brazylii* (Normas Prático-metodológicas para as escolas polonesas no Brasil); em 1933, *Książka Dla Klasy Drugiej* (Livro para a Segunda Classe), que contou com uma edição posterior, em 1938, além da obra *Elementarz dla dzieci polskich w Brazylii* (Cartilha para as crianças polonesas no Brasil), publicada em Curitiba, pela associação Oswiata, em 1936, e de *Praktyczne Wskazówki metodyczne dla Szkół Polskich w Brazylii* (Normas prático- metodológicas para as escolas polonesas no Brasil), também publicada em Curitiba, em 1926 (Wachowski, 1970; Renk, 2009).
- c. O Padre Józef Joaquim Goral, graduado na Polônia, religioso da Congregação Vicentina, alternava sua atuação entre o ofício religioso, o de autor de livros didáticos pela editora Oswiata, e o de redator e editor de artigos e textos no jornal *Lud* (Povo). Publicou mais de 15 livros didáticos pela Oswiata. A seguir, alguns títulos: *Zasady polskiej pisowni i interpunkcji* (Fundamentos da ortografia e pontuação polonesa), 1922; *Mała gramatyka języka portugalskiego*

wraz z rozmówkami dla szkół i samouków (Pequena gramática da língua portuguesa juntamente com manual de conversação para as escolas e os autodidatas), 1924; *Słownik portugalsko-polski* (Dicionário português-polonês), 1927; *Rozmówki polsko-portugalskie, podane z akcentem i wymową* (Manual de conversação polonês-português, fornecido com acentuação e pronúncia), 1928; *Słownik polsko-portugalski* (Dicionário polonês/português), 1930; *Gramatyka języka portugalskiego* (Gramática da língua portuguesa), 1931; *Podstawowa gramatyka języka polskiego* (Gramática elementar da Língua Polonesa), 1953; *Krótki katechizm: Religij Katolickiej* (Breve Catecismo: religião Católica), 1924 (Vicentina, 2023; Malczewski, 2022).

- d. Konrad Jeziorowski imigrou para o Brasil em 1908. Era professor formado ainda na Polônia, político, redator do jornal *Swit* e autor de livros didáticos. Escreveu a obra *Program Tymczasowy dla Szkół Polskich w Brazylii* (Programa Provisório para as Escolas Polonesas no Brasil) e os livros didáticos: *Pierwsza książka po elementarzu* (Primeiras leituras após a cartilha), *Książka do Czytania dla klasy trzeciej polskich szkół w Brazylii* (Um livro para ler, terceira série das escolas polonesas do Brasil), 1924. Ele também escreveu, em colaboração com A. Zarychta, a obra *Pierwsze czytania po książeczce* (Primeiras leituras após a cartilha). Atuou politicamente na Polônia contra a ocupação russa (Trindade; Malikoski, 2018). Konstanty Lech e K. Jeziorowski foram importantes autores na imprensa polono-brasileira e “por essa razão é possível identificar seus nomes como editores e autores de textos presentes em outras tipologias documentais” (Severo, 2022, p. 155).
- e. Francisco Hanas era Professor graduado na Polônia, intelectual e autor de livros didáticos poloneses no Brasil. Foi um dos fundadores da Associação dos Professores Poloneses no Paraná, em 1913. Escreveu o livro didático *Rachunki dla szkół pocztakujacych* (Aritmética para a escola primária) e *Rachunki dla szkół pocztakujacychczesc III* (Aritmética para a escola primária – parte 3), ambos publicados em Curitiba, pela Kultura, em 1922. Esteve à frente de escolas e demais instituições étnicas em Guarani das Missões, no Rio Grande do Sul. Retornou à Polônia em 1925 e, lá, em 1939, foi preso e fuzilado pelos nazistas (Malikoski, 2019).

Pelo anteriormente informado, pode-se conhecer que os autores de livros didáticos adotados nas escolas polonesas do Paraná eram sujeitos multifacetados, que circulavam em diversos espaços e produziam diferentes saberes. Em sua maioria, tinham formação universitária na Polônia, foram docentes nas escolas étnicas do Paraná, eram intelectuais que exerciam simultaneamente vários ofícios: desde a autoria de livros didáticos em língua polonesa a redatores de jornais e membros atuantes nas Associações culturais; tinham boas relações com a Igreja Católica e com as comunidades étnicas. Eram homens que tinham discursos reconhecidos e respeitados nas comunidades étnicas polonesas (Burke, 2003; Foucault, 2013).

O LIVRO DIDÁTICO EM ANÁLISE *ELEMENTARZ* – DLA DZIECI POLSKICH W BRASYLJI – VESTÍGIOS DA HISTÓRIA DAS ESCOLAS ÉTNICAS POLONESAS

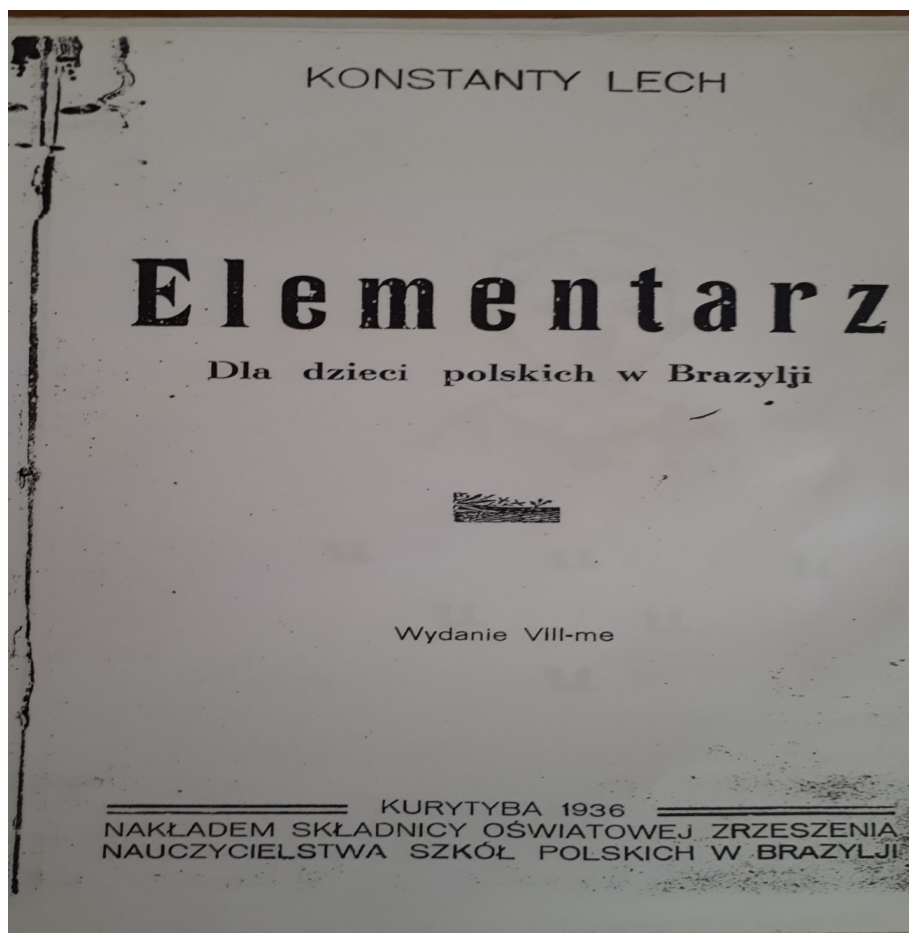
O livro didático *Elementarz – Dla dzieci polskich w Brasyłji* (Primeiro livro/Cartilha – Para as crianças Polonesas no Brasil), de autoria de Konstanty Lech,¹²¹ foi publicado pela Oswiata, de Curitiba, em 1936, e escrito em língua polonesa (Lech, 1936), Figura 1. Foi destinado à alfabetização, ao primeiro ano de escolaridade, para os estudantes de seis ou sete anos. Essa publicação ocorreu em pleno processo de nacionalização das escolas do Paraná e pode ser considerada uma forma de resistência (Renk, 2014).

É um livro publicado em preto e branco, com 94 páginas. Cada lição do livro tem ao menos uma ilustração (desenho) sobre o tema. As lições iniciais são mais ilustradas, dedicadas ao processo de alfabetização, explicitando a pronúncia das letras, sílabas, fonemas, formação de palavras e pequenos textos, que se complementam com imagens. Chartier (2017; 1998) analisa que o uso das imagens atribui sentidos aos textos, prescreve significados aos leitores e é um recurso editorial e tipográfico dotado de intencionalidade. À medida que a obra avança nos temas, os textos ficam maiores e mais complexos e, ao final do livro, algumas lições são compostas por dois textos. Na última página do livro, é apresentado o alfabeto, escrito em fontes cursiva e de forma

¹²¹ A biografia do autor já está informada anteriormente no texto.

(maiúscula e minúscula); sendo algumas que algumas letras apresentavam sinais diacríticos específicos da língua polonesa.

Figura 1 – Livro cópia da capa do livro *Elementarz*



Fonte: acervo da autora (2023).

Os temas abordados no livro trazem referências ao universo infantil, ao mundo rural, às brincadeiras, à amizade, às brincadeiras entre irmãos, à família, às brincadeiras de meninos e meninas, aos objetos e coisas do cotidiano, ao trabalho, à religiosidade e à cultura da Polônia. As relações entre irmãos ou entre pais e filhos são representadas como afetuosas. Os papéis de gênero feminino e masculino também são representados por elementos culturais como roupas, objetos, brinquedos, brincadeiras e trabalho. Nesse sentido, os livros didáticos

possibilitaram perceber “como em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 1990, p. 15-17).

Metodologicamente é um livro para a alfabetização, que inicia com a aprendizagem da letra “u”, posteriormente, nas lições seguintes são apresentadas algumas sílabas e até as palavras “pai” e “mãe”. Para a alfabetização, é usada a silabação e a formação de algumas palavras que se referem a objetos e a situações de ambiente comuns ao estudante, como a família, a casa e os objetos. As representações (imagens) das primeiras lições são de pessoas, de famílias, de pais segurando os filhos pequenos nos braços. Após as primeiras lições, na apresentação de silabação e de pequenas palavras, os temas são sobre objetos e cotidiano, como vespa, nariz, casa, noite, sapatos, gato, peixe, noite e casa. Os textos mais completos, esses também sempre ilustrados, referem-se a situações do cotidiano infantil em ambiente rural, como as crianças brincando com gatos e cães, alimentos, cinto, roupas, chapéu e bezerro. Já textos mais complexos, que tem a extensão de uma ou duas páginas, abordam outras situações do cotidiano, como passeios a cavalo, ninhos de pássaros, brincadeiras entre irmãos e oração; além disso, há um texto sobre a ser polonês no Brasil.

As lições iniciam do fácil e vão em direção ao difícil, apresentando sempre imagens que se referem ao conteúdo do texto: trata-se da educação dos sentidos pela experiência e pelas coisas. As “Lições das coisas” partem de coisas, objetos que fazem parte do cotidiano, que são conhecidos, criando ideias sobre eles. Os sentidos possibilitam a comunicação com o mundo, produzindo sensações e percepções que são retidas pela memória. Portanto, nas “Lições das coisas”, os estudantes precisavam observar, perceber semelhanças entre os objetos para criar ideias claras (Schelbauer, 2005; Valdemarin, 2004, 2006).

Considerando que o livro em análise foi escrito no Brasil em 1936, em pleno período de nacionalização do ensino e de discussão da formação da população, essa obra não apresenta a diversidade étnico racial brasileira. Nas imagens, as crianças brancas são caracterizadas pelo uso de sapatos e roupas limpas, em concordância aos discursos higienistas que associavam a branquitude ao ideal de civilidade e saúde (D’Avila, 2006; Renk, 2018). Nesse sentido, o livro didático traz os vestígios de quando foi produzido, em qual contexto e quais os

horizontes de perspectivas éticas: “As materialidades escolares são mediações-vestígio que circulam no pequeno universo da instituição educativa em que transcorreu a vida dos sujeitos durante anos decisivos para a conformação da personalidade” (Escolano, 2017, p. 119).

A concepção de criança que o livro representa é de uma pessoa afetiva, que brinca com os irmãos, que recebe atenção e aprende com os adultos, que é obediente, que faz as orações, que brinca com irmãos e com outras crianças e que tem uma identidade de gênero definida. Portanto, a leitura dos textos e imagens contribuiu para promover a formação moral dos estudantes e introjetar comportamentos. Nesse sentido, não se pode desconsiderar como os textos escritos e impressos são recepcionados pelos leitores, quais são os sentidos que estes lhes atribuem, e até mesmo a construção de uma representação coletiva (Chartier, 1996). A seguir, são detalhadas algumas partes do livro.

A primeira lição é a letra “u”, ilustrada com o rosto de uma criança pronunciando a letra, que ocupa uma página inteira. A ilustração do rosto da criança ocupa metade da página e é complementada pela letra “u” repetida cinco vezes. Portanto, as imagens estão associadas ao tema de cada lição. Para Chartier (1998, p. 16), a imagem “pode constituir-se num lugar de memória que cristaliza, numa representação única, uma história, uma propaganda, um ensinamento, ou ser então construída como a figura moral, simbólica, analógica, que fornece o sentido global do texto, que uma leitura descontínua e vagabunda poderia fazer perder”.

As famílias são representadas em várias lições do livro didático. Elas são nucleares, constituídas por pai, mãe e filhos. As imagens que apresentam as relações familiares são alegres e afetivas, mostrando os pais segurando os filhos nos braços, representando atitudes de proteção, zelo, cuidado e atenção. Pode-se inferir que as imagens e os textos apresentam a responsabilidade social e moral da família, ensinando e inculcando valores e condutas sociais e também conformar os corpos de meninos e meninas (Renk, 2018). Assim, as imagens contribuem para a compreensão do texto, pois “[...] carregam um repertório de funções e são passíveis de diversas apropriações nos textos e impressos” (Severo, 2022, p. 109).

O trabalho é representado em imagens de cenas do cotidiano da vida rural; a propriedade rural, com vacas pastando no cercado. As

mulheres são representadas no trabalho doméstico, vestem aventais, ensinam e cuidam das crianças. Uma imagem que chama a atenção (p. 35) é a de uma mulher sobre a carroça carregada de feno, com um instrumento de trabalho (pá ou gadanho) sendo puxada por cavalos (no exemplo, o texto relata que a Tia Ada que está levando feno para a cidade), mostra a participação das mulheres nas atividades agrícolas e no comércio. Assim, o trabalho era um ethos a ser ensinado desde a tenra infância. Nesse sentido, a “forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode chamar de uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo” (Vincent *et al.*, 2001, p. 35).

Como a maioria dos imigrantes poloneses que vieram ao Brasil era formada por agricultores (Wachowicz, 1970), os textos *sobre* e as imagens *de* propriedades rurais compõem grande parte do livro. Essas propriedades são representadas por espaços arborizados, campos ou pastagens; as imagens também fazem menção às florestas (em algumas imagens há representação de pinheiros-do-paraná – *Araucaria angustifolia*). Os animais de uso doméstico são referidos nos textos como animais de trabalho, como o gado pastando, os bois puxando uma carroça. Na lição intitulada “*Rys’ i Rózia*”, um menino e uma menina brincam como se fossem esses animais, imitando o trabalho dos cavalos na carroça (p. 73). Em outra lição, intitulada “*Drewniani konik*” (*cavalo de madeira*, em tradução livre, p. 85), o menino brinca com um cavalo de madeira.

As casas são ilustradas com varandas, cortinas nas janelas, cercadas por jardins e por espaços arborizados. Há a representação de propriedade familiar das casas, de campos cultivados, do gado nos cercados, que representam o trabalho do imigrante demandando a natureza. Nos campos cercados, há imagens de animais para o trabalho, como cavalos, potros e bois, e os textos fazem menção a isso. A familiaridade com o espaço rural e o trabalho no campo mostra que a iniciação para o trabalho era ensinada na família e na escola. Portanto, a proximidade com certas imagens e linguagens objetivam interiorizar nos estudantes determinados conteúdos e valores que “conquistaram sua coerência na/pela escrita” (Vincent *et al.*, 2001, p. 29).

Os quintais das casas também são lugares de brincadeiras e de trabalho. Esses espaços onde as crianças brincam são cercados, fazendo

referência à delimitação da propriedade e ao cuidado com a proteção dos que ali vivem. Em uma lição intitulada “Pranie” (Lavando roupas, em tradução livre, p. 86), há a representação da menina usando saia e blusa; ela está lavando e estendendo as roupas no varal do quintal cercado. O texto e as imagens dessa lição são significativos, pois trazem uma representação do trabalho à época atribuído ao gênero feminino, a ser aprendido desde a tenra infância. Portanto, é “preciso considerar também que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos” (Chartier, 1991, p. 178).

As imagens que acompanham os textos do livro trazem vestígios e representações das identidades de gênero masculina e feminina, uma vez que as vestimentas e as formas de fazer mostram as diferenças entre meninos e meninas (Certeau, 2008). O livro didático educa, inculca valores e conforma os corpos dos jovens e das crianças (Meyer; Soares, 2004). As meninas são representadas vestindo saias, vestidos e aventais. Elas fazem trabalhos domésticos como lavar roupas e semear flores, mas também brincam de bonecas em situações que simulam cuidados e medicalização. As lições com as representações sociais do gênero feminino fazem referência em sua maioria ao espaço e ao trabalho doméstico, como a casa e o quintal. Os meninos são representados vestindo bermudas, sapatos e meias, têm cabelos curtos, brincam nos quintais e florestas, andam a cavalo, desbravam espaços e florestas e remam canoas nos rios. Tais representações mostram atitudes e valores, como a valentia e a bravura. Os homens adultos são representados vestindo roupas sociais (terno ou camisa), roupas de trabalho (as mulheres usam vestidos e aventais); também têm cabelos curtos e representam estar asseados. Algumas mulheres têm cabelos longos com tranças e coques. Nesse sentido, concorda-se com Dominique Julia (2001), que analisa o papel social da escola em estabelecer normas, definir conhecimentos, ensinar condutas, inculcar práticas e comportamentos.

As representações religiosas estão na lição “Modlitwa” (“Oração”, em tradução livre, p. 84). Trata-se de uma oração cuja ilustração representa uma criança com lágrimas nos olhos, pedindo a Deus saúde à Pátria. Nesse mesmo texto, há uma pequena ilustração de uma criança ajoelhada ao lado da cama, rezando. Na mesma página, há um segundo texto intitulado “Gdzie jest Bóg?” (Onde está Deus?,

em tradução livre, p. 84), e é assinado por Ulozyl Stanislaw Jachowicz (Professor polonês). Aborda a onipresença de Deus e as pessoas de bom coração. Assim, conhecer mais sobre a cultura escolar das escolas étnicas polonesas permite analisar que a “história da escola é uma história de criações, porém, é também uma história dessas recepções, acomodações, traduções, apropriações, recusas, resistências, fusões, mestiçagens, metamorfoses [...]” (Escolano, 2017, p. 97).

O livro não faz nenhuma referência ao Brasil ou à cultura brasileira. Traz, em algumas imagens, representações do pinheiro-do-paraná, árvore símbolo do Paraná. O livro também abordava ensinamentos acerca da pátria dos antepassados dos estudantes. Há uma lição sobre o Pequeno Polaco, (sem título, p. 75), com a representação do símbolo da Polônia, a Águia Branca. Nesse texto, há a informação que os estudantes moram no Brasil, bem distante das paisagens polonesas; ele termina com a afirmação “Nós somos poloneses por que falamos polonês”; nele, portanto, o pertencimento étnico é reafirmado, e a escola é um espaço de manutenção da cultura (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011).

A escola, ao adotar o livro didático escrito na língua polonesa, reforçava, introjetava valores e produzia novos comportamentos. Daí a importância da escolaridade e da leitura do texto escrito. Como analisam Vincent *et al.* (2001), para ter acesso a qualquer tipo de saber escolar é necessário dominar a “língua escrita”, fato que evidencia a importância da escolarização das crianças, experiência fundamental para a compreensão da cultura escolar. A escola é uma instituição produtora de culturas escolares específicas à sua realidade.

A cultura escolar, apresentada nesse livro didático, é um elemento para a compreensão das experiências educativas nas escolas étnicas polonesas no Brasil, nas primeiras décadas do século XX. Analisar um livro didático é olhar como as fontes documentais guardam os vestígios da cultura escolar, em determinado contexto e período histórico (Farge, 2009; Ginsburg, 2001). Portanto, os textos analisados, apesar de se destinarem às crianças das colônias étnicas que estavam iniciando o processo de alfabetização, mostram as formas de pensar do grupo étnico sobre a identidade de gênero, as relações familiares, o trabalho, a religiosidade e outros. Nesse sentido, a atuação da escola extrapola os muros, tem uma ampla ação de formação social, política e

moral, na “medida em que [...] produz, divulga e legitima identidades, competências e modos de vida, ao mesmo tempo em que deslegitimam outros” (Faria Filho; Bertucci, 2009, p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar um livro didático com mais de oitenta anos de publicação é desafiador e instigante, quase como arqueologia do saber e do fazer, desvela as materialidades e representações de um lugar histórico, que é a escola. Sendo essa instituição um espaço de produção de cultura, o cotidiano é marcado por discursos e práticas gerados em um determinado período histórico.

O livro analisado, *Elementarz – Dla dzieci polskich w Brasyłji*, foi publicado em 1936, período de tensões e pressões do Estado para homogeneizar e nacionalizar a população por intermédio da escola. Esse livro, assim como outros produzidos nas décadas de 1920/1930, faz parte de um processo bastante singular na história da educação, que revela como a escola era um espaço de disputa pela formação moral da infância e da juventude, além de instância de poder. De um, lado havia a pressão do Estado em impingir um caráter nacionalista às escolas étnicas, de outro, a disputa na educação da juventude, que colocava em campos opostos a Igreja Católica e as associações comunitárias, como também o consulado da Polônia. Mas esse processo também gerou o reavivamento do sentimento de polonidade e resistência à nacionalização por meio da escola.

O livro analisado foi produzido nesse contexto. Seu autor era um intelectual que transitava em diferentes espaços e produzia diferentes culturas, mas que também contribuía para a formação de uma infância específica: a das crianças de descendência polonesa no Brasil, vinculadas ao mundo rural e à vida nas colônias. As imagens eram um recurso didático presente na obra, com representações bem específicas sobre os papéis sociais de homens e mulheres, do trabalho, da religiosidade, da família, da infância, entre outros. Didaticamente, estava organizado conforme o modo de alfabetização das escolas polonesas, na metodologia da lição de coisas¹²². O livro didático em

¹²² As *lições de coisas*, ou *ensino intuitivo*, são uma metodologia pedagógica do século XIX e início do século XX proposta por Johann Heinrich Pestalozzi. O professor levava um objeto para a sala de aula (uma planta, um animal empalhado, um mineral ou mesmo utensílios domésticos). Os alunos examina-

língua polonesa contribuía para a homogeneização do ensino, dos conteúdos; instrumentaliza os/as professores/as das escolas étnicas, era um elemento de manutenção da identidade étnica e da cultura de origem.

No livro analisado, a vida cotidiana apresentada aos estudantes era de uma realidade bastante específica, as imagens de pessoas não representam a diversidade cultural do Brasil e os textos trazem referências ao cotidiano, mas com pouca relação às paisagens, cultura e populações do Brasil.

A infância das crianças de descendência polonesa era marcada pela escolarização nas escolas étnicas, pela vivência comunitária nas colônias e pela iniciação no trabalho no espaço familiar (*ethos* do trabalho) e na agricultura. Esse livro traz vestígios sobre a cultura escolar na escola étnica polonesa no Paraná. Permite “ler” as representações de modo de vida, de cultura e valores, por meio dos conteúdos e saberes transmitidos. A escola, ao adotar o livro didático, também educa, inculca valores e conforma os corpos dos jovens e das crianças. A atuação da escola vai além dos seus muros, pois tem uma ampla atuação social na medida em que produz, divulga e legitima identidades, competências e modos de vida, ao mesmo tempo em que deslegitima outros.

REFERÊNCIAS

ARQUIVOS DO COLÉGIO VICENTINO SÃO JOSÉ DE CURITIBA. Curitiba, 2023.

BARAUSSE, Alberto. Os livros escolares como instrumentos para a promoção da identidade nacional italiana no Brasil durante os primeiros anos do fascismo (1922-1925). *História da Educação*, Porto Alegre, v. 20, n. 49, maio/ago., 2016, p. 81-94. Disponível em: scielo.br/j/heduc/a/C6MKG7LSKkVzKjhNNrLBfWm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 6 jul. 2026.

BARTH, F. *Ethnic groups and boundaries*. London: George Allens and Unwin, 1969.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é sociologia da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2010.

BURKE, Peter. *Hibridismo cultural*. São Leopoldo, RS: Editora da Unisinos, 2003.

vam o objeto detalhadamente (suas cores, texturas, formas, pesos e utilidades). A partir da experiência prática e visual, o professor introduzia os conceitos abstratos, os nomes científicos, as leis da física ou da biologia. Esse método foi empregado por Lech nas escolas polonesas no Brasil.

- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2011.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHARTIER, Roger. *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa Editorial, 1995.
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHARTIER, Roger. A cultura do objecto impresso. In: CHARTIER, Roger. *As utilizações do objecto impresso: séculos XV-XIX*. Algés, PT: Difel, 1998. p. 9-21.
- CHARTIER, Roger. Uma crise da história? A história entre narração e conhecimento. In: CHARTIER, Roger. *Formas e sentidos*. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2. ed. Brasília: Editora Universitária, 2017.
- CHEVALLARD, Yves. *La Transposition Didactique*. Grenoble, FR: La Pensée Sauvage, 1991.
- CORSETTI, Berenice; LUCHESE, Terciane Angela. Educação e instrução na Província do Rio Grande do Sul. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar. (Org.). *Educação e instrução nas províncias e na Corte Imperial*. Vitória: Edufes, 2010. p. 453-485.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. *Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade*. São Paulo: Brasiliense: Edusp, 1986.
- D'AVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*. São Paulo: Unesp, 2006.
- DURSKI, J. *Elementarz*. Pozna: [s. n.], 1893.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Campinas, SP: Alínea, 2017.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. El manual como texto. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 33-50, set./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000300003>. Acesso em: 18 dez. 2022.
- FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. São Paulo: Edusp, 2009.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes; BERTUCCI, Liane Maria. Experiência e cultura: contribuições de E. P. Thompson para a história social da escolarização. *Currículo sem fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 10-24, jan./jun. 2009.
- FOETSCH, Alcimara Aparecida. *Paisagem, Cultura e Identidade: os poloneses em Rio Claro do Sul*, Mallet – PR. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. São Paulo: Forense, 2013.

GINSBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GLUCHOWSKI, Kazimierz. *Os poloneses no Brasil: subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil*. Trad. Mariano Kawka. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski Editores, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidade e mediação cultural*. Trad. Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, n. 1, p. 9-43, 2001.

KAUER, Amanda Backes. Impressos para o ensino e o aprendizado das primeiras letras (polonês/português): materialidades e indícios dos usos nas escolas étnicas polonesas no Brasil (1920-1936). 2021. 95 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2021.

KMIECIK, Sylwia. *A comunidade polônica brasileira na visão do Padre Zdzisław Malczewski*. Warszawa: Wydawcy, 2016. Disponível em: https://polonicus.com.br/arquivos/Polonia-brazyljska_A%20comunidade-polonica.pdf. Acesso em: 7 jul. 2026.

LE GOFF, Jacques. *A Nova História*. Lisboa: Edições 70, 1984.

LECH, K. *Elementarz*. Dla dnieci polskich w Brazylii. Curitiba: Oswiata, 1936.

LUCHESE, Terciane Ângela. ‘Quando il Mondo era Roma’: livros escolares para fascistizar os italianos no exterior, o caso brasileiro (1922-1938). *Cadernos de História da Educação*, v. 21, p. 1-17, e119, 2022. ISSN 1982-7806. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/66374/34308>. Acesso em: 6 jul. 2026.

LUCHESE, Terciane Ângela; VENDRAMIN, Kariane; GHELLERE, Priscila. Uma gramática de italiano impressa no Rio Grande do Sul: aproximações da história do livro escolar produzido para escolas italianas (1896). *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 18, p. 1-15, 2022.

MAGALHÃES, Justino. Os manuais escolares na história da educação. In: *A Investigação em História da Educação: novos olhares sobre as fontes na era digital*. Porto, Universidade do Porto. Faculdade de letras. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2021, p. 181-192.

MALIKOSKI, Adriano. *Nacionalização das escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul (1918 – 1942)*. 2019. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, 2019.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ORIOU, Michel. Quelques propositions théoriques pour l’analyse des identités culturelles. In: DAVIDOVIC, D; KUZMANOVIC, D. *L’identité culturelle des jeunes migrants yougoslaves en France*. Paris: Beogard, 1986.

PANIZZOLO, Claudia. Livros escolares para a escola elementar italiana nos dois lados do Atlântico: o estudo do Libro d'appunti de Giovanni Soli (entre o final do século XIX e início do século XX). *Cadernos de história da educação*. v. 21, p. 1-25, e120 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/66375/34310>. Acesso em: 6 jul. 2026.

PARANÁ. *Relatório de Governo apresentado ao Secretário Geral do Estado*, pelo Professor César P. Martinez em 1921. Curitiba: DEAP, 1921.

PARANÁ. *Relatório de Governo apresentado ao Secretário Geral do Estado*, pelo Professor César P. Martinez em 1922. Curitiba: DEAP, 1922.

PARANÁ. *Relatório de Governo apresentado ao Secretário Geral do Estado*, pelo Professor César P. Martinez em 1923. Curitiba: DEAP, 1923.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

POUTIGANT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *As teorias da Etnicidade*. São Paulo: UNESP, 2011.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *História e memórias da Educação no Brasil*. Vol. II – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 100-113.

RENK, Valquiria Elita. *Aprendi falar português na escola! o processo de Nacionalização das escolas étnicas polonesas e Ucrânicas no Paraná*. 2009. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2009.

RENK, Valquiria Elita. *As escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná*. Curitiba: Apris, 2014.

RENK, Valquiria Elita. O Estado e as políticas de branqueamento da população nas escolas, nas primeiras décadas do século XX, no Paraná. *Acta Scientiarum. Education*, v. 36 n. 2, p. 223-231, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i2.19580>. Acesso em: 6 jul. 2026.

RENK, Valquiria Elita. Os livros didáticos e a formação da identidade de gênero nas escolas étnicas polonesas do Paraná nos anos de 1930. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 18, n. 58, p. 866-889, jul./set. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.18.058.AO01>. Acesso em: 6 jul. 2026.

RENK, Valquíria Elita; MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. Por uma história da escola primária no contexto de imigração. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, PR, v. 20, n. 1, p. 1-27, 2020.

SCHELBAUER, Analete Regina. O método intuitivo e as lições de coisas no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.). *História e memória da educação no Brasil: século XIX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 2 v Pozna.

SEVERO, Claudia. Livros que o tempo não fez desaparecer: impressos para as escolas polono-brasileiras no acervo da Sociedade Polônia (1920-1937). 2022. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2022.

SILVA, Fabiana Regina da. *Associações polonesas União das Sociedades Kultura e Oswiata (Curitiba-PR): antagonismos e polonidade(s) na diáspora (1890-1939)*. 2019. 407 p. Tese (Doutorado em História) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SOUZA, Gizele de (Org.). *Educar na Infância*. Perspectivas histórico-sociais. São Paulo: 2010.

STEPHANOU, Maria; SEVERO, Claudia. Inusitada materialidade reunida em acervo: inventário documental dos guardados da Sociedade Polônia (séculos XIX ao XXI). *Revista X*, v. 15, n. 6, p. 297-322, 2020.

STĄPOR, Izabela. Jerónimo [Hieronim] Durski: o Pai das Escolas Polonesas no Paraná – Cartilha Para Escolas Polonesas no Brasil [Elementarz Dla Polskich Szkół W Brazylii]. In: *Anais I Encontro Internacional de Estudos Poloneses: 10 anos de Letras-Polonês na UFPR*. Curitiba: UFPR, 2019. p. 902.

TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski; MALIKOSKI, Adriano. Imigração Polonesa no Rio Grande do Sul e a I Guerra Mundial: as divisões na colônia polonesa através do relatório “A Missão Polaca”. *Revista de História Regional*, [S. l.] v. 23 n. 2, p. 256-278, 2018. Disponível em: 10.5212/Rev.Hist.Reg.v.23i2.0004. Acesso em: 6 jul. 2026.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Ensino intuitivo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e as experiências: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e Modernidade. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a História e teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jan. 2001.

WACHOWICZ, Ruy (Org.). As escolas da colonização polonesa no Brasil. In: *Anais da Comunidade brasileiro-polonesa*. Curitiba: Superintendência do centenário da imigração polonesa ao Paraná, 1970, p. 13-110.

8 A ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS POLONESAS NO PARANÁ E A UTILIZAÇÃO DOS LIVROS ESCOLARES

Vera Lucia Martiniak
Luciana Kubaski Alves

Este texto discute a escolarização das crianças polonesas a partir da produção e da utilização de livros didáticos para o ensino da língua polonesa e portuguesa, no Paraná, no século XIX. No entendimento dos imigrantes, a escola era o espaço destinado a fortalecer o sentimento de pertencimento a uma nação, além de uma alternativa para inserir-se na dinâmica social e econômica do novo país.

Como não havia escolas suficientes para todos os brasileiros e estrangeiros, os imigrantes organizaram suas escolas a partir do modelo do país de origem, inclusive com a produção de material impresso.

A importância do levantamento e da preservação dessas fontes para a história da educação reside no entendimento de que elas revelam a suas formas de organização social e a preocupação com a cultura e com a identidade polonesa.

Nesse sentido, o texto discute a escolarização das crianças polonesas a partir da análise de fontes primárias, que permite não apenas desvelar o processo de escolarização dos imigrantes europeus, como também dar visibilidade aos materiais impressos que estão relegados à invisibilidade pela historiografia (Stephanou, 2018).

O texto contextualiza, no primeiro momento, a conjuntura econômica da Europa no final do século XVIII e os motivos que desencadearam os deslocamentos populacionais para outros continentes. Essa análise histórica permite compreender as formas de organização escolar dos imigrantes, especialmente os poloneses, que chegaram ao Paraná em meados do século XVIII, após a emancipação da comarca de São Paulo. Por fim, são apresentados também alguns livros escolares poloneses utilizados nas escolas étnicas.

A CONJUNTURA ECONÔMICA NA EUROPA

A partir de 1780, a economia europeia vivenciou uma aceleração sem precedentes com a Revolução Industrial. Mais do que um evento pontual, a revolução consolidou-se como um marco importante e transformador da história global, substituindo a manufatura artesanal pelo sistema fabril. Esse processo foi impulsionado por inovações nas técnicas e pela mecanização da tecelagem. A indústria do algodão, estreitamente vinculada ao comércio colonial, foi catapultada por esse mercado – que oferecia uma expansão tão vasta e acelerada que incentivou os empresários a adotarem tecnologias disruptivas para atender à demanda crescente (Hobsbawm, 2016).

Com as mudanças na força produtiva e com a mecanização, o trabalhador tornou-se autônomo, mas, para sobreviver, o homem precisou vender sua força de trabalho ao dono do capital, recebendo, em troca, um salário pequeno se comparado à produção excessiva. Assim, por meio da força de trabalho do homem e do excedente acumulado, o capitalismo solidificou-se, concentrando e ampliando cada vez mais sua riqueza. As transformações ocorridas ao longo da história da humanidade refletem também as transformações no bojo de um modo de produção que cria continuamente novas necessidades.

O processo de trabalho assumiu nas relações capitalistas de produção uma determinada forma, no qual ele é dominado e modelado pelos interesses do capital. Para o trabalhador, a única alternativa é vender a sua força de trabalho como meio para sobreviver. Já o empregador, proprietário dos meios de produção, emprega a força de trabalho, que torna possível a expansão do capital.

Contudo, o aumento do emprego da tecnologia, uma das características do capitalismo monopolista, exigiu uma classe trabalhadora mais instruída, mais educada, com níveis mais elevados de instrução; ainda assim, um modelo de educação diferenciado para o trabalhador, uma vez que visava não subverter a ordem, ou seja, objetivava a manutenção da desigualdade social. Entretanto, o emprego de novas tecnologias acarretou a destituição de postos de trabalho e a formação de uma massa de desempregados. A solução encontrada pelos trabalhadores, principalmente camponeses, foi sair de seu país de origem e buscar novos postos de trabalho, sobretudo nos países sul-americanos.

As revoluções ocorridas no século XVIII e XIX provocaram grandes mudanças no desenvolvimento social e econômico da Europa, o que, de maneira notória, se converteu na “[...] história da industrialização e da urbanização no continente europeu e nos Estados Unidos, na história das migrações humanas, tanto sociais quanto geográficas [...]” (Hobsbawm, 2016, p. 187). A insatisfação dos trabalhadores europeus, que deixaram a terra natal por diversos motivos, desencadeou correntes migratórias transcontinentais.

A população polonesa, em virtude do domínio de seu território pela Rússia, pela Prússia e pela Áustria, e após tentativas de libertação do regime de escravidão imposto pelos dominadores, em grande parte, precisou emigrar para outras regiões alemãs, para outros países europeus ou para o ultramar (Wachowicz, 2002).

[...] enquanto a Prússia e a Áustria, na ânsia de germanizar a população polonesa, começaram proibindo o uso da língua polonesa nas escolas, igrejas e repartições públicas, a Rússia tomava medidas mais drásticas, fechando as escolas primárias e vedando aos estudantes poloneses o acesso às escolas de ensino secundário e superior. Criou-se, então, para os poloneses um clima de opressão e de ostracismo (Stawinski, 1999, p. 13).

O sentimento de revolta do povo polonês devido à repressão exercida ocasionou a vinda de contingentes de imigrantes para o Brasil. Além de poloneses, outros migrantes buscaram refúgio nas terras ultramar, como alemães, portugueses e espanhóis, levados pelo descontentamento social na Europa gerado por guerras, fome e excedente da população rural, fatores que acabaram tornando-se incentivos para a imigração (Hobsbawm, 2009). No caso da Itália, o avanço do capitalismo no país provocou o endividamento do pequeno produtor agrícola na tentativa de concorrer com os produtos das grandes propriedades. Sem condições de concorrer com a grande indústria, o agricultor italiano buscou nas terras brasileiras a oportunidade para se tornar dono de sua propriedade. Os reflexos da revolução industrial foram sentidos a partir “[...] da grande quantidade de mão-de-obra excedente e não qualificada, a qual não conseguia enquadrar-se nos padrões dos trabalhadores das fábricas, que fizeram surgir um grande contingente de desempregados” (Luchese, 2007, p. 52).

Os objetivos de ordem interna que incentivaram a imigração estavam relacionados a um quadro europeu favorável, no qual o período de maior intensidade, entre os séculos XIX e XX, assistiu a trans-

formações econômicas e sociais. Nesse quadro de transformações, desencadeado pela Revolução Francesa e pela Revolução Industrial, os camponeses encaminhavam-se para os centros urbanos, expulsos das grandes propriedades agrícolas. A industrialização, que se restringiu primeiramente à Inglaterra, avançou no continente, obrigando os trabalhadores a aceitarem baixos salários e jornadas de trabalho exaustivas. Essas condições de vida paupérrimas, aliadas ao desenvolvimento do capitalismo europeu, que favoreceu a melhoria dos transportes tanto marítimos quanto terrestres, encaminharam para diversas regiões do mundo indivíduos e grupos de diversas nacionalidades.

No Brasil, na primeira metade do século XIX, a presença da industrialização ainda era um pouco tímida, e a economia baseava-se em um sistema agrário arcaico, dependente da exportação de um produto primário – o café – e baseado no trabalho escravo. A economia cafeeira, em acelerado processo de expansão, sofria com a insuficiência de mão de obra, e a ideia de abolição era temida pelos fazendeiros. Entretanto, para alguns, ela era vista como perda de ativos, uma vez que trabalhador escravizado era responsável pela riqueza do país. Contrariamente, para outros, ela traria a “liberação” dos vultuosos capitais que antes eram empregados na comercialização de pessoas submetidas à escravização.

Tornava-se, então, necessário pensar na substituição do trabalho escravo, e esse seria um dos argumentos utilizados nos debates que giraram em torno das novas formas de distribuição da terra no Brasil, pois a imigração seria justificada pela necessidade de ocupação do espaço geográfico. Ademais, por meio da política de subsídios à imigração europeia, o imigrante serviu à ideologia do branqueamento, que procurou diminuir o número de homens negros, mestiços e pardos. Nos meados do século, entre 1870 e 1900, os imigrantes europeus começaram a entrar no Brasil. O estado de São Paulo recebeu cerca de 700 mil colonos: italianos, portugueses, espanhóis e austríacos, não contando os de outras nacionalidades. A maioria foi encaminhada para as lavouras de café, exercendo funções anteriormente desempenhadas pelos trabalhadores escravizados. Na região Sul do país, o governo concedeu lotes de terras aos colonos, prática distinta da adotada em São Paulo; entretanto, o imigrante contribuiu para o desenvolvimento

dos núcleos urbanos e para a ampliação relativa do mercado interno, estimulando as funções urbanas (Costa, 1999).

Em 1819, o Brasil recebeu seu primeiro contingente de imigrantes europeus: cerca de 1.700 colonos suíços, originários de Cantão de Friburgo. Estabelecidos pelo governo no Rio de Janeiro, eles foram os responsáveis pela fundação, no ano seguinte, do núcleo que viria a ser a atual Nova Friburgo. Em 1824, teve início a colonização alemã em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul; em 1827, outra colônia alemã foi instalada em Rio Negro, no Paraná. Em 1829, foi fundada uma colônia alemã em Santo Amaro (SP) e outra em São Pedro de Alcântara (SC). Em 1830, foi criada uma colônia alemã no Espírito Santo.

É importante frisar que os imigrantes europeus não vieram ao Brasil com o principal intuito de enriquecimento rápido; muitos saíram de sua terra de origem por questões sociais, econômicas ou políticas (Diegues Júnior, 1964). Pode-se considerar que a imigração no Brasil, na maioria das vezes, foi provocada, e raramente aconteceu espontaneamente. Por esse motivo, as maiores entradas coincidiram com períodos em que houve escassez de mão de obra na lavoura, o que gerou intensificação da propaganda brasileira no exterior.

No cenário paranaense, a sociedade, ao longo do século XVIII e de parte do século XIX, se estruturou com o progresso da pecuária e do tropeirismo, fazendo com que as fazendas de criação se tornassem autossuficientes e que seus proprietários acumulassem grande capital. As propriedades contavam com autonomia econômica e produziam a própria alimentação, o vestuário, os móveis, os instrumentos de trabalho, o material para a construção das casas, entre outros (Ianni, 1988).

Em um contexto marcado pela decadência do regime escravocrata e pela dificuldade de suprir a ausência de trabalho livre nas lavouras, o incentivo à imigração europeia passou a ser discutido pelos governantes como solução para a falta de qualificação do trabalhador escravizado recém-liberto.

A política de colonização e de incentivo à vinda de imigrantes permeou o discurso dos governantes paranaenses com o objetivo de desenvolver a agricultura por meio da força de trabalho do europeu e da utilização de técnicas para cultivo do solo.

O descrédito na força de trabalho nacional favoreceu a contratação de trabalhadores europeus por parte dos fazendeiros; esses trabalha-

dores vinham ao Brasil desprovidos de bens materiais e dispostos a prestarem serviços a preços aviltantes. A chegada dos imigrantes, de vários países, provocou um aumento populacional, relegando para segundo plano um exército de mão-de-obra de trabalhadores livres e libertos, que, mais uma vez, foram excluídos dos núcleos dinâmicos da economia (Kowarick, 1994).

Os governantes paranaenses incentivaram a vinda de imigrantes para a região como meio de aumentar e de renovar a população corrompida pelo contato com a escravidão, e também de preencher os espaços desabitados do território (Trindade, 2001).

O Paraná, ao ser desmembrado da província de São Paulo, em 1853, era composto por apenas duas cidades, sete vilas e seis freguesias, e contava com cerca de 60 mil habitantes. Logo após a sua autonomia política e administrativa, o governo passou a incentivar o programa de imigração, com objetivo de colonizar as regiões mais afastadas do território paranaense. A Lei de Terras de 1850, em seu artigo 18, estabelecia que o governo poderia mandar vir anualmente um certo número de colonos livres, a fim de serem empregados nos estabelecimentos agrícolas, nos trabalhos dirigidos pela administração pública ou na formação de colônias. Na província, havia somente duas colônias de imigrantes: uma no litoral, a do Superaguy, e outra no interior, a de Thereza Cristina (Paraná, 1854).

Em virtude dos fracassos dos primeiros núcleos coloniais, o governo paranaense determinou ações para o estabelecimento das famílias imigrantes. Para amenizar as dificuldades, determinou que as colônias deveriam se estabelecer próximo aos centros consumidores e às estradas para facilitar o escoamento da produção. Além disso, os colonos seriam informados quanto às condições das terras oferecidas e, nas localidades mais distantes, poderiam ser construídas uma escola e uma igreja.

Os primeiros grupos de imigrantes que se estabeleceram encontraram dificuldades, como o acesso aos centros urbanos e terras improdutivas, ocasionando o abandono das colônias. As repercussões do fracasso chegaram à Europa, e a imigração no Paraná sofreu uma diminuição considerável, sendo retomada somente a partir de 1885, com a política de sociedades de imigração para estimular o processo imigratório, centrada em um discurso de que a atração à região não era

suficiente, mas que, ao mesmo tempo, localizá-la convenientemente era essencial (Paraná, 1884). No ano de 1861, os números referentes às entradas de estrangeiros e de escravizados no estado do Paraná eram inferiores às saídas. Respectivamente, os números registrados são: 881 e 102, no que diz respeito às entradas; às saídas, 889 e 124.

Foram criadas sociedades de imigração em onze localidades da Província: Paranaguá, Curitiba, Superaguy, Porto de Cima, Morretes, Antonina, Campo Largo, Lapa, Ponta Grossa, Castro e Guarapuava.

O incentivo à imigração, quer para a substituição da mão de obra escrava na grande lavoura, quer para a colonização, complementava-se, pois se esperava que o imigrante permanecesse no país, como colono ou como trabalhador urbano, engrossando o contingente de “operários” nas fábricas das cidades.

A política oficial de incentivo à imigração permaneceu até 1896 e consistiu no subsídio para o custeio da passagem, no transporte para o local da colônia, na doação de lote e no auxílio para manutenção do custo de vida nos primeiros meses. A partir de 1896, apenas o terreno era adquirido por preço pequeno e com pagamento a longo prazo.

Infere-se que a imigração no Brasil assumiu aspectos diversos, dependendo da região em que se desenvolveu, dos fins propostos, do sistema de produção, das iniciativas e dos financiamentos. Por todas essas características descritas, a imigração no Sul do país assumiu um caráter singular, que a diferenciou do processo de imigração na região sudeste.

O Paraná recebeu um grande número de imigrantes de origem polonesa que foram atraídos pela propaganda no exterior. Entretanto, a escolha do território e a implantação de suas colônias seu deu além da propaganda; também pelo favorecimento do clima e do solo, que aqui eram muito semelhantes ao sul da Europa.

A vinda dos imigrantes incentivou o processo de urbanização no Paraná e contribuiu para o incremento das atividades agrícolas e comerciais. O território paranaense consistia, ainda, em uma região mal povoada, com sertões desabitados. Os pequenos núcleos existentes eram dispersos e localizados no interior, como os de Guarapuava, Palmas, Rio Negro, Castro e Tibagi, que sofriam constantemente ataques de populações indígenas hostis.

O processo de colonização no Paraná obteve bons resultados, uma vez que as repercussões desse processo redundaram na construção de uma economia diversificada, principalmente na região dos Campos Gerais. Nessa região, se instalaram imigrantes alemães, italianos, poloneses, ucranianos, russos e outros, que formaram colônias nos arredores da cidade. Algumas comunidades organizaram-se na região já urbanizada, inserindo-se no segmento da população que tinha um trabalho vinculado às atividades consideradas urbanas, como a indústria e o comércio.

A ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS DE IMIGRANTES NO PARANÁ

Depois da emancipação da comarca de São Paulo, a educação na Província do Paraná encontrava-se em estado precário. Até então, por ser uma extensão da economia paulista, a relação com a comarca, devido à distância, era de descaso e negligência com as necessidades do interior. Apenas uma minoria da população frequentava os cursos de primeiras letras; o ensino secundário era praticamente inexistente e as poucas ofertas que havia em Curitiba atendiam a demanda local e a do interior da província. A máquina administrativa recém-constituída foi representada por homens que se dedicavam ao comércio, e um dos desafios dessa elite foi atrair os governados para sua administração. A instrução pública foi utilizada para chamar a atenção da população, pois, além de o governo conquistar maior visibilidade por meio da educação, teria também mão de obra mais bem formada.

Depois da emancipação de São Paulo, a província contava com vinte distritos de instrução pública circunscritos às respectivas povoações: Curitiba, Votuverava, Castro, Jaguariaíva, Tibagi, Ponta Grossa, Guarapuava, Palmas, Rio Negro, Príncipe, Palmeira, Campo Largo, Iguaçu, São José dos Pinhais, Porto de Cima, Morretes, Antonina, Guaraqueçaba, Paranaguá, Guaratuba. No período inicial de organização administrativa, a província paranaense contava com cerca de 62 mil habitantes, sendo que, destes, 10.189 estavam na condição de escravizados (Paraná, 1854).

Embora o discurso dos governantes paranaenses enfatizasse a centralidade e a importância da propagação do ensino, a precariedade e o

descaso estiveram presentes na realidade educacional. “A instrução primária he mais; he huma especie de baptismo com que o homem regenerado da crassa ignorância, em que nasce, effectua verdadeiramente sua entrada na associação civil e no gozo dos direitos, e vantagens, que lhe são inherentes” (Paraná, 1854, p. 17). Entre o propagado nos discursos e relatórios oficiais e o efetivado no setor educacional havia um abismo muito grande no que dizia respeito à instrução primária da população. Em uma sociedade governada pelos interesses de uma oligarquia de grandes proprietários rurais, “[...] os interesses do povo jamais foram atentamente considerados e seriamente defendidos” (Costa, 1998, p. 336).

Em 1857, o ensino na Província foi organizado por meio do Regulamento da Instrução Pública, que estipulava a criação de escolas públicas e particulares. Esse regulamento teve como base a reforma de ensino Couto Ferraz, de 1854, que, como os demais, nortearam a instrução nas províncias. Do ponto de vista qualitativo, vislumbra-se, com a reforma Couto Ferraz (1854), a possibilidade de organização do ensino público em um sistema nacional. “Esse aspecto associado à tarefa de coordenação atribuída ao inspetor geral dos estudos, extensiva a todas as províncias do Império, permite-nos considerar que a ideia de um sistema nacional de ensino começa a delinear-se mais claramente a partir dessa Reforma” (Saviani, 2010, p. 131). Por meio desse decreto, estabeleceu-se a obrigatoriedade e a gratuidade das escolas primárias para crianças com idade maior que sete anos, entretanto, as crianças negras (sendo elas escravizadas ou não) e as acometidas por algum tipo de problema de saúde estavam impedidas de se matricularem; ou seja, grande parte da população pobre do país.

Em 1860, o governo paranaense anunciou a formação da Colônia do Assungui, formada por ingleses, franceses, italianos e alemães, dirigida por Joaquim Pinto de Queiroz Sarmento.

As escolas mantidas pelos imigrantes eram tidas como “perigosas” para a administração pública, portanto, era necessário mantê-las sob a inspeção do Estado, principalmente aquelas que “[...] não tinha ingerência alguma o inspetor da instrução pública da província [...]” (Miguel, 2013, p. 347), como era o caso da Colônia do Assungui. A justificativa dava-se pela eficácia do seu progresso e pelo sucesso da colonização.

A escolarização das crianças filhas de imigrantes se deu por meio das reivindicações das famílias pela construção e manutenção de escolas públicas, a fim de garantir a aprendizagem da língua nacional. Quando não era possível manter escolas públicas, entretanto, os próprios imigrantes se organizaram para oferecer educação para seus filhos. Em 1876, a colônia do Assungui contava com três escolas de instrução primária que atenderam 53 meninos e 41 meninas; duas dessas escolas foram mantidas pelo governo paranaense e, uma, pelo Ministério da Agricultura.

Conforme o regulamento, as escolas públicas deveriam ministrar ensino gratuito a todos, com exceção das casas de asilo, que atendiam os indigentes; estas eram mantidas por particulares ou associações, sendo habilitadas e inspecionadas pelo Governo. Na província, entendia-se que as dificuldades da instrução pública se deviam às grandes distâncias que os alunos necessitavam percorrer e aos problemas financeiros com que se deparavam suas famílias. Para solucionar ambas as dificuldades, sugeriu-se a criação de asilos para educar as crianças desvalidas, obrigando-as, mais tarde, a dedicarem-se ao magistério.

Apesar da tentativa de organização da instrução pública, as dificuldades também esbarravam na falta de profissionais habilitados para assumirem o magistério. Para minimizar o problema, o inspetor geral tinha autonomia para contratar professores estrangeiros que ocupassem as cadeiras não preenchidas por professores nacionais. Para tanto, os docentes estrangeiros deveriam atender os mesmos requisitos para contratação que os demais (Paraná, 1857). Os problemas educacionais aparentes para os inspetores escolares residiam também no funcionamento precário das escolas públicas, no atraso nos pagamentos dos professores e na falta de materiais escolares e mobiliários. Diante dessas dificuldades, as famílias que possuíam condições financeiras matriculavam seus filhos nas escolas particulares, mantidas por professores estrangeiros, pois, nelas, os alunos apresentavam melhor rendimento na aprendizagem que os demais. As escolas particulares estavam submetidas às mesmas regulamentações que as escolas públicas, porém, somente poderiam ser criadas com a licença emitida pelo Inspetor Geral depois que o proprietário comprovasse capacidade profissional e comportamento civil e moral adequados para a abertura do estabelecimento de ensino (Miguel, 2000).

As condições de trabalho dos professores e a falta de formação para a prática do magistério foram questões cruciais no que diz respeito à perpetuação de uma instrução destinada a uma pequena parcela da população, que se manteve fiel à escola e ao professor; esse contexto, portanto, impedia que a escolarização fosse de acesso comum. Apesar de a escola ser considerada pelos governantes um instrumento para alcançar a civilidade e o progresso da nação, pouca importância deu-se ao seu papel nesse processo.

A UTILIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PARA ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA POLONESA

Assim que os imigrantes poloneses chegaram ao Paraná, solicitaram ao governo a autorização para o funcionamento de uma escola que atendesse seus filhos. A primeira delas foi criada em 1876, na colônia Órleans, em Curitiba, e dirigida pelo pedagogo polonês Jerônimo Durski. Durski chegou ao Brasil em 1851 e estabeleceu-se, primeiramente, em Santa Catarina, na colônia D. Francisca, e mais tarde mudou-se para Lapa, no Paraná.

Em 1891, Jerônimo Durski, organizou uma cartilha para ser utilizada nas escolas polonesas, o “Manual para as Escolas polonesas no Brasil”. Ele se constituía em uma obra bilíngue, tanto em português quanto em polonês, apresentava, para crianças e para adultos, noções elementares da língua portuguesa. A primeira parte da obra era uma cartilha de alfabetização em polonês; na segunda, iniciava-se o processo de alfabetização em português, principalmente com as palavras e expressões mais usuais. Além disso, foram incluídos conteúdos de caligrafia e para as aulas de catecismo, conhecimentos relacionados ao sistema de medidas e noções acerca do sistema monetário (Anais, 1971).

Durski organizou o conteúdo partindo do fácil para o difícil e da unidade para o conjunto. Cada seção do manual (polonesa e portuguesa) contém características dos alfabetos e dos sons; regras de ortografia; ensino de leitura e escrita – sendo que o ensino da língua portuguesa é mais detalhado, incluindo a pronúncia de sons e palavras e a explicação de termos gramaticais básicos. Primeiro, o aluno aprendia o som (fonema) e a forma da letra (grafema), depois as letras eram

combinadas para formar sílabas simples e, gradualmente, complexas. Após o domínio das letras e dos sons, era introduzido um pequeno vocabulário com as sílabas conhecidas dos alunos.

Figura 1 – Páginas internas do Livro *Elementarz dla Polskich Szkół w Brazylii*, organizado por Durski (1893)



Pierwszy stopień czytania praktycznego.

1-a lição. — 1-sza lekcya.

a e i o u

ai au ei eu iu oi ou ui ia

2-da lição. — 2-ga lekcya.

ba pa va

ba-ba, be-bo, be-ba, be-beu, be-bi-a, bo-bo.

pá, pó, pé, o-pa, ai-po, pa-po, pa-pa.

vá, vé, viu, a-ve, a-vó, o-vo, vi-vo, pi-a-va.

eu vi (ja widziałem).

3-a lição. — 3-cia lekcya.

eu vou ja idę.

eu i-a ja szedłem.

eu vivo ja żyję.

eu vivi ja żyłem.

eu vi o boi ja widziałem woła.

avó é boa babunia jest dobra.

a ave voou ptak zleciał.

eu vivei ja będę żył.

eu bebo ja piję.

eu bebi ja piłem.

eu bebia ja "

Fonte: acervo particular das pesquisadoras.

Ao adaptar o ensino da língua polonesa ao contexto brasileiro, essas cartilhas não apenas ensinavam a ler, mas atuavam como um mecanismo de preservação da “polonidade”, conectando as gerações nascidas no Brasil aos valores da pátria de seus antepassados.

Como as escolas imigrantes não estavam ligadas a nenhum sistema escolar e não havia material didático para o ensino, as comunidades de imigrantes poloneses se uniram em sociedades. Assim, surgiu em 1921 a União das Sociedades Polonesas Kultura, que uniu as sociedades educativas polonesas, permitindo que as escolas associadas ministrassem aulas de religião, que eram dadas por leigos, mas sem caráter de obrigatoriedade. Entre as atividades desempenhadas pela associação

estava a organização de escolas, cursos de formação de professores e a produção e publicação de livros didáticos.

No ano seguinte surgiu, em Curitiba, a União das Escolas Polonesas Católicas, a Oswiata, pois os religiosos acreditavam que era oportuno ter sua própria organização de vínculo religioso, com programa semelhante ao desenvolvido pela Sociedade Kultura, mas com o diferencial da obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas a ela associadas. Concomitantemente aos objetivos da associação leiga (Kultura), a Oswiata também direcionou seus esforços para a formação de professores, para produção e publicação de livros didáticos, bem como para a organização de bibliotecas e círculos de leitura. A organização escolar nas colônias polonesas estava intimamente ligada à Igreja Católica, pois a educação escolar étnica era uma extensão da fé e da comunidade, liderada por padres missionários poloneses ligados à Congregação de São Vicente, juntamente com as congregações das Irmãs da Sagrada Família e das Irmãs de Caridade de São Vicente de Paula.

De acordo com Severo (2022), as duas associações tinham como metas a unificação das instituições de ensino étnicas e o suporte às escolas filiadas. Além disso, buscavam estruturar bibliotecas e gerir a produção de recursos pedagógicos, visando elevar a qualidade da educação oferecida à comunidade polonesa na região Sul do Brasil.

As associações, Kultura e Oswiata, produziram um vasto material didático para as escolas polonesas, pois era uma forma de preservar a identidade étnica do grupo, por meio do ensino da leitura, escrita, músicas e lições da pátria de origem. Entre os materiais produzidos por essas associações, pode-se destacar: *Livro para a Segunda Classe em Polonês*, os jornais *Pracia* e *Zoriá*, *Gazeta Polska* (em polonês), *Polak W Brazylii* (O Polonês no Brasil), o suplemento *Szkola Ludowa* (Escola do Povo) e *Escolaridade Polonesa*, *O Colono* (1909-1910), o periódico mensal católico *Swiat Dziecinny* (O Mundo Infantil), o *Nazsa Szkola* (Nossa Escola), o *Nasza Szkolka* (Nossa Escolinha), destinados aos professores e alunos, a revista *Swiat Paranski* (O Mundo do Paraná) e *Gazeta Szkolna W Brazylii* (Gazeta Escolar no Brasil).

Alguns professores também produziram livros didáticos em língua polonesa, como Konstanty Lech, autor de *Elementarz Dla dzieci polskich w Brazyliji* (Cartilha para as crianças polonesas no Brasil), destinada às crianças polonesas, que também foi utilizado pelas escolas públicas

paranaenses (Wachowicz, 1970), e do livro *Praktyczne Wskazówki metodyczne dla Szkół Polskich w Brazylii* (Normas prático-metodológicas para as escolas polonesas no Brasil).

O professor Konrad Jeziorowski teve um papel fundamental na estruturação do ensino para as escolas polonesas ao escrever livros didáticos voltados para a alfabetização e para os encaminhamentos metodológicos aos professores. Produziu as obras *Książka Dla Klasy Drugiej* (Livro para a Segunda Classe), publicado em 1933, em coautoria com Konstanty Lech; o *Programa Provisório para as Escolas Polonesas no Brasil*, que se trata de um guia curricular escrito em polonês, a fim de orientar os professores das colônias; e *Primeiras leituras após a Cartilha*, destinado à alfabetização e ao aprimoramento da leitura em língua polonesa.

Muitos impressos foram enviados da Polônia ao Brasil para utilização nas comunidades, principalmente, a fim de suprir a falta de materiais didáticos para o ensino de gramática, tanto da língua portuguesa quanto da polonesa, além de história e geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos europeus escolheram a América como destino, sobretudo por questões econômicas e políticas, assim como por questões ideológicas. Muitos fugiram das péssimas condições de vida, da proletarização e exploração da força de trabalho. A imigração europeia ocorreu devido à expropriação dos meios de produção dos trabalhadores ocorrida na Europa e ao consequente descontentamento da população, fatores que ocasionaram a saída de grande parte da população para outras regiões do continente e para o ultramar.

Entretanto, muitos foram iludidos e enganados com falsas promessas e propagandas que prometiam terras, acesso a melhores condições de vida e bens materiais. Ao chegarem à terras brasileiras, não lhes restava outra alternativa que não a venda de sua força de trabalho. Muitos precisaram se submeter ao trabalho assalariado nos centros urbanos, ou, ainda, aos contratos de parceria com latifundiários, o que lhes causou endividamento.

Assim que se estabeleceram, os imigrantes procuraram se inserir na sociedade, como meio primordial para sua existência e manutenção

nas novas terras. Por meio da sua inserção, poderiam manter contato com a população e assim comprar e vender seus produtos. Um dos meios para essa inserção se deu mediante o aprendizado da língua portuguesa.

Entretanto, logo perceberam que o ensino era deficiente, precário, e que sequer atendia à maioria das crianças brasileiras em idade escolar. Os imigrantes, como em sua terra de origem, consideravam que as autoridades deveriam prover a população com a instalação de escolas públicas nos núcleos coloniais. Com o quadro educacional paranaense desanimador, eles criaram as suas próprias escolas, responsabilizando-se pela instalação e pela manutenção tanto do professor quanto da estrutura escolar. Cabe destacar ainda que as escolas criadas pelos imigrantes atendiam também a população brasileira que residia próximo das colônias.

A partir da análise é possível inferir que as investigações que tomam os livros didáticos, cartilhas e silabários como objeto de estudo possibilitam compreender a organização social da época, a estruturação das disciplinas e dos conteúdos escolares e os métodos pedagógicos adotados.

O livro didático organizado por Jerônimo Durski foi estruturado para alfabetizar o imigrante polonês em sua língua materna, ao mesmo tempo em que possibilitava o aprendizado do português, que passava a ser sua nova língua nacional. Sendo línguas de troncos linguísticos diferentes, cujos falantes estão localizados geograficamente distantes, o polonês, entretanto, é a única língua eslava que utiliza o alfabeto latino. Assim, pensar como foram alfabetizados aqueles que chegavam ao Brasil falando uma língua tão diferente da falada aqui, muitos deles sequer eram letrados na própria língua materna (isto é, não dominavam a leitura e escrita em polonês), coloca-se como um desafio que foi superado a partir da produção, da circulação e da utilização de livros didáticos étnicos.

REFERÊNCIAS

ANAIAS DA COMUNIDADE BRASILEIRO-POLONESA. *As escolas de colonização polonesa no Brasil*. Curitiba: Superintendência do Centenário da Imigração Polonesa ao Paraná, 1971. 3 v.

COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. 5. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 6. ed. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

HOBSBAWM, Eric. *A era das revoluções: 1789 - 1848*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

IANNI, Octavio. *As metamorfoses do escravo*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

KOWARICK, Lúcio. *Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 159-176, set. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JYYxCr33QdTvPLpDTBYWXFg/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, 1875 a 1930: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. *Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889*. Campinas, SP: Autores Associados; SBHE, 2000.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. *Relatórios e ofícios da Instrução Pública do Paraná provincial (1854 a 1869)*. Vitória: SBHE; Virtual Livros, 2013.

PARANÁ. *Relatório do Presidente da Província do Paraná o conselheiro Zacarias de Góes e Vasconcellos na Abertura da Assembléa Legislativa Provincial em 15 de julho de 1854*. Curitiba: Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1854.

PARANÁ. *Relatório do inspetor geral da Instrução Pública*. Joaquim Ignácio Silveira da Motta, ao vice-presidente José Antonio Vaz de Carvalhaes, em 31 de dezembro de 1856. Curitiba: Tip. Paranaense, 1857.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Autores Associados, 2010.

SEVERO, Cláudia. *Livros que o tempo não fez desaparecer: impressos para as escolas polono-brasileiras no acervo da Sociedade Polônia (1920-1937)*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2022.

STAWINSKI, Alberto Victor. *Primórdios da imigração polonesa no Rio Grande do Sul (1875-1975)*. 2. ed. Porto Alegre: Edições EST, 1999.

STEPHANOU, Maria. Guardados ao acaso: vestígios de escolas de imigrantes poloneses no acervo histórico da Sociedade Polônia (Porto Alegre, RS, Brasil,

1898-1938). In: MEDA, Juri; POMANTE, Luigiaurelio; GONZÁLEZ, Sara; MOTILLA, Xavier (Org.). *La práctica educativa: história, memoria y patrimonio*. Salamanca, ES: FahrenHouse, 2018. p. 911-920.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro; ANDREAZZA, Maria Luiza. *Cultura e educação no Paraná*. Curitiba: SEED, 2001.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. *As escolas da colonização polonesa no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2002.

9 LIVROS DIDÁTICOS E CARTILHAS EM LÍNGUA ALEMÃ NA REGIÃO MERIDIONAL DO RS, DE FINS DO SÉCULO XIX ATÉ 1940

Patricia Weiduschadt
Maria Angela Peter Fonseca

Os livros didáticos e as cartilhas em língua alemã circularam e foram mobilizados pelas escolas étnicas alemãs luteranas na região meridional do Rio Grande do Sul, denominada Serra dos Tapes¹²³, especificamente nos municípios de Pelotas, São Lourenço do Sul e Canguçu. A imigração alemã/pomerana nesse espaço se deu em meados do século XIX, e, desde logo, os imigrantes buscaram organizar a vida comunitária, ou seja, formar igrejas, pautando-se nos princípios do associativismo e na criação de espaços de sociabilidade.¹²⁴ A maioria pertencia à religião luterana, e foi influenciada pelos princípios de Lutero: “Ao lado de cada igreja, uma escola”. A primeira iniciativa de luteranismo, nesse contexto, foi formada pelas igrejas independentes.

O independentismo religioso luterano foi um movimento de resistência dos imigrantes no que dizia respeito à ligação a uma igreja oficial. Em um primeiro momento, esse grupo organizou escolas rurais que tinham como proposta a alfabetização rudimentar e a manutenção de ritos religiosos. Nessa primeira fase, os imigrantes improvisaram material didático com os materiais de catecismo e com os livros trazidos da terra de origem (Teichmann, 1996).

Com o advento da institucionalização da igreja luterana no Brasil, oriunda da instituição luterana oficial da Alemanha, começou-se a fortalecer um projeto educativo que, inevitavelmente, precisaria de organização de material didático. Nesse contexto, destaca-se a editora Rotermund, fundada no Brasil, organizada pelo pastor Wilhelm Rotermund, ligado ao Sínodo Rio-Grandense que, inicialmente, enfatizou a

¹²³ Pertencente à região fisiográfica da Serra do sudeste, na região sul do estado do Rio Grande do Sul. Abrange municípios como Arroio do Padre, Canguçu, Morro Redondo, Pelotas e São Lourenço do Sul. É constituída por uma mancha cultural pomerana alemã em algumas áreas (Romig, 2018).

¹²⁴ Há estudos clássicos da imigração alemã que já abordaram tais aspectos, como Dreher (1990), Rambo (1994) e outros.

produção de material didático: livros e cartilhas para as escolas rurais, que visavam a alfabetização matemática, a leitura e a escrita (Kreutz, 2004, 2000; Rambo, 2003; Arendt, 2005).

No início do século XX, chega outra organização institucional luterana, o Sínodo de Missouri, originária dos Estados Unidos, mas formada por imigrantes alemães. Desde cedo, eles fundaram a editora Concórdia, que produziu cartilhas e livros didáticos para os primeiros rudimentos das escolas paroquiais e para a formação dos professores. A produção de livros e de cartilhas alemãs dessas instituições se deu até o processo de nacionalização do ensino, quando houve a proibição da publicação de material didático em língua estrangeira, que havia sido largamente utilizada até a década de 1940 (Weiduschadt, 2007).

Enfatiza-se, assim, que o primeiro movimento foi direcionado às escolas rurais, em um modelo multisseriado, mas que depois, com a formação de certa elite alemã em espaços urbanos, outros materiais foram direcionados para séries de ensino mais adiantadas. Objetiva-se, então, apresentar materiais didáticos das editoras Rotermond e da Casa Publicadora Concórdia, direcionados às escolas rurais, para a aprendizagem inicial dos alunos – e materiais do Sínodo Rio-Grandense direcionados às escolas urbanas, contando, também, com outras editoras presentes.

A partir da análise de tal material, circulado e produzido no estado do Rio Grande do Sul, quer se apresentar os projetos educativos das instituições sinodais, percebendo semelhanças e diferenças, destacando as diferenciações entre os pressupostos direcionados à escola colonial e urbana.

Em tal contexto da Serra dos Tapes, como foi apresentado, as três instituições luteranas estiveram organizando comunidades, igrejas e escolas concomitantemente. Para tanto, devido às precariedades iniciais, usou-se material publicado fora do país, em especial, nas comunidades independentes que não tinham produção didática sistematizada para ser distribuída nas escolas. Essa foi a forma encontrada pela Igreja Luterana Independente, que usava material trazido por seus antepassados para ser utilizado nas escolas e nas igrejas, e, em certa medida, usaram, posteriormente, material do Sínodo Rio-Grandense.

Assim, o Sínodo Rio-Grandense (atual IECLB, Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil) buscou certa autonomia em relação aos

materiais estrangeiros, dando prioridade à fundação de uma editora, para editar livros, cartilhas e periódicos a serem usados em suas comunidades.

Do mesmo modo, o Sínodo de Missouri (atual IELB, Igreja Evangélica Luterana do Brasil) chega um pouco mais tarde, sendo que, inicialmente, usava materiais impressos oriundos da *Concordia Publishing House*, nos Estados Unidos, ou de outras editoras norte-americanas aprovadas pela instituição, mas, logo, procura também instituir editora própria em solo brasileiro, afim de atender as próprias demandas.

Cabe ressaltar que a produção das editoras do Sínodo manteve-se em plena atividade no vernáculo alemão até o período de nacionalização do ensino. Após a proibição linguística pela política estadonovista, as editoras precisaram se readaptar a utilizar a língua portuguesa, mas não cessaram as suas atividades educativas e religiosas na produção de impressos. No entanto, neste texto, pretende-se abordar somente os livros didáticos em língua estrangeira.

Mesmo sendo ponto comum das igrejas luteranas institucionalizadas buscar certa autonomia, havia crescentes trocas com os países estrangeiros, especialmente com a Alemanha e com os Estados Unidos, nas diretrizes de organização e de produção de tal material. Por isso, será utilizado o conceito de transnacionalidade na produção de material didático (Schriewer; Caruso, 2005). Não se quer dizer, a partir disso, que as editoras brasileiras não fossem protagonistas na escolha dos materiais e conteúdos, até porque elas conheciam a realidade em que atuavam. Portanto, cabe observar as conexões, transferências, influências, histórias cruzadas (Werner; Zimmerman, 2003).

Ao mobilizar o conceito da transnacionalidade na produção e na circulação dos materiais didáticos em língua alemã, editados no Brasil ou não, pode-se depreender que foram eivados de influências das instituições religiosas que os organizaram. Tais instituições escolhiam e direcionavam os conteúdos presentes nas cartilhas, revistas e livros para as escolas religiosas e para os professores, portanto, adaptando, muitas vezes, para a realidade destinada. No entanto, os responsáveis por tal edição tinham a sua formação em países estrangeiros, ou contatos com os editores dos materiais estrangeiros. No caso do Sínodo Rio-Grandense, Rotermund se pautou em muito das influências alemãs. Ao chegar à Província de São Pedro do Rio Grande do Sul,

em 1874, Rotermund, proveniente da Alemanha, encontrou as comunidades evangélicas alemãs luteranas em estado incipiente, porém em vias de organização. Nesse terreno fértil, Rotermund lançou raízes de um *Deuschtum*,¹²⁵ que, apesar da influência da matriz alemã,¹²⁶ se manifestou de forma bastante peculiar na Editora Rotermund, com a publicação de material didático em alemão, porém, de modo gradual, já anunciando em seus primórdios, respectivas adaptações à realidade educacional brasileira.

Tratando-se do Sínodo de Missouri, inicialmente as cartilhas foram cópias fiéis daquelas publicadas nos Estados Unidos; depois, foram pensadas sob a perspectiva de adequação à realidade brasileira. Os livros de formação também buscavam mostrar e discutir as realidades de diferentes contextos. Evidencia-se, ainda, que não foi o estado nacional que mediou essa circulação de materiais físicos e de ideias, mas instituições religiosas e não estatais. Com isso, pode-se afirmar que ideias e preceitos das realidades norte-americana, alemã e latina se conectaram.

Muitas das escolas, especialmente as rurais, necessitavam de material didático para consolidar o aprendizado escolar, ou seja, para fortalecer a alfabetização, os rudimentos matemáticos e o ensino religioso. Dito isso, o uso do livro didático chegava como uma das poucas tecnologias usadas nas escolas multisseriadas rurais.

Da mesma forma, eram requisitados materiais nas escolas urbanas. Mesmo que elas exigissem maior aprofundamento nos conteúdos, a garantia de elementos religiosos e ideológicos nos materiais advinha da produção das editoras. Tais projetos editoriais eram constituídos por pastores e/ou, professores do próprio Sínodo, atendendo o interesse da instituição religiosa. No entanto, não pode ser considerado que tais preceitos disseminados pelos materiais seriam apropriados pelos leitores da mesma forma (Chartier, 1998).

Os livros e as cartilhas serviram como material didático, mas também eram um recurso presente nas comunidades, nas famílias e nas igrejas. O entrelaçamento de uso de tal suporte extrapola a leitura

¹²⁵ Para maiores esclarecimentos sobre o *Deuschtum* no Rio Grande do Sul, ver Dickie (1996).

¹²⁶ Grützmann (2003) define *Deuschtum* como uma combinação de múltiplas ideias de filósofos e pensadores alemães que contribuíram para a formação da nação alemã e da constituição de um *ethos* genuinamente alemão, no século XIX. Núñez Seixas (1994) ressalta que *Deuschtum* é um termo que aponta para vários significados, entre eles, político, étnico e linguístico, em uma relação, às vezes, sobreposta, de difícil sincronia.

e o aprendizado, representa o modo com que as pessoas deveriam viver no projeto luterano, pertencer a uma comunidade e se identificar com um meio religioso e étnico. Além dos livros e cartilhas para as crianças, os formadores, pastores e professores também deveriam ter subsídios para suplementar a sua formação.

A seguir, o texto abordará, separadamente, a produção de livros e cartilhas no Brasil, nos contextos do Sínodo Rio-Grandense (IECLB) e do Sínodo de Missouri (IELB), apresentando a formação das editoras, os vínculos com outros países, os objetivos educativos e religiosos, assim como algumas obras utilizadas.

PROJETO EDUCATIVO DO SÍNODO RIO-GRANDENSE: EDITORA ROTERMUND E LIVROS DIDÁTICOS

Na perspectiva dos projetos educativos das instituições sinodais luteranas, mais especificamente em relação ao Sínodo Rio-Grandense, fundado em 1886 pelo pastor Wilhelm Rotermund, em São Leopoldo, Rio Grande do Sul, consta nos estatutos, no artigo 1º, do capítulo I, a importância da escola nessa organização: “O Sínodo Rio-Grandense constitui-se associação de comunidades evangélicas da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul para zelar pela boa ordem na Igreja Evangélica e para representar os interesses das comunidades em questões relativas à Igreja e à escola (Dreher, 2014, p. 119). Rotermund preocupava-se com a manutenção e preservação da germanidade (Dreher, 2014), de forma ampla, em seus aspectos confessional, educacional e cultural. Por ocasião da formação do sínodo, havia mais de cem comunidades evangélicas luteranas. De acordo com Dreher (2014, p. 120), o sínodo propunha-se a “servir as comunidades, auxiliando-as a regularizar sua comunidade eclesial e suas escolas e representando-as frente às autoridades constituídas na busca por igualdade de direitos e de cidadania”. Convém lembrar que a fundação do Sínodo Rio-Grandense precedeu a Proclamação da República no Brasil (1889), que, com a separação entre Igreja e Estado, conferiu aos evangélicos luteranos a liberdade e o direito de professar sua fé em igualdade de condições como cidadãos brasileiros.

Nesse contexto, ao final da década de 1880, surgiu a Livraria Rotermond, que deu sequência à Livraria Evangélica (1877), que, em sua gênese, já havia publicado uma cartilha, uma *fibel*, anunciando planos editoriais entre os pares evangélicos, especialmente do Sínodo Rio-Grandense. A questão da produção e da editoração dos livros didáticos foi o fio condutor para a efetivação da Editora Rotermond, ao editar material didático em língua alemã que circulou em escolas alemãs (*Deutsche Schulen*), tanto rurais como urbanas, e transcendeu as fronteiras do Rio Grande do Sul e do Brasil, constituindo-se como uma referência em sua especificidade, no âmbito da América do Sul (Dreher, 2014).

Como se pode perceber, houve uma combinação de esforços da vertente evangélica luterana, vinculada ao Sínodo Rio-Grandense, coordenada por Rotermond, nos quesitos da confessionalidade e, particularmente, em relação à educação escolar. Nesse sentido, ainda no século XIX, e nas primeiras décadas do século XX, a Editora Rotermond foi um instrumento primordial para a divulgação e para a circulação de livros didáticos em língua alemã que passaram a ser usados em *Deutsche Schulen* rurais e urbanas, principalmente pelos alunos e alunas, filhos e filhas de imigrantes alemães e descendentes. Há que considerar que os livros didáticos para as escolas rurais eram direcionados aos primeiros anos, e os destinados às escolas urbanas abrangiam, além dos primeiros anos, também os posteriores.

No que diz respeito às *Deutsche Schulen* urbanas, pode-se citar o exemplo da *Deutsche Schule* de Pelotas, escola alemã de Pelotas, também chamada Collegio Allemão de Pelotas, fundada em 1898 por um pequeno grupo de imigrantes alemães e descendentes ligados à indústria e ao comércio, a maioria dos quais frequentava a Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas (*Deutsche Evangelische Gemeinde*), que se reuniu no Clube Germânia para fundar a Sociedade Escolar Alemã (*Deutsche Schulverein*) e uma escola (Fonseca, 2017). A escola foi fundada em caráter laico, não pertencendo nem à Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas, nem ao Sínodo Rio-Grandense, que enviava pastores para o serviço espiritual na comunidade. A escola pertencia à Sociedade Escolar Alemã, que, nos primeiros oito anos, contratou os serviços dos pastores da comunidade para dirigirem o educandário. Após esse período, a escola foi dirigida por professores leigos, entre eles André Gaile (1907-1915), Heinhard Heuer (1916-1925), Hans Nagel

(1930-1933). Faz-se importante acrescentar que na cidade de Rio Grande também foi fundada uma *Deutsche Schule*, em 1898, com as mesmas características da de Pelotas. Essas instituições abrangiam o ensino primário e secundário, do 1º ao 8º ano, e recebiam meninos e meninas, em um sistema de coeducação, em sua maioria evangélicos luteranos; alunos luso-brasileiros e provenientes de outras nacionalidades e de outras confissões religiosas, porém, também frequentavam a escola.

Desde a sua fundação, as *Deutsche Schulen* de Pelotas e a de Rio Grande desenvolveram um currículo bilíngue; no entanto, com ênfase no currículo, conteúdo programático, bem como material didático, em língua alemã. Os alunos que frequentavam esses educandários eram alfabetizados em dois idiomas: o alemão e o português. A maioria das disciplinas era ministrada em língua alemã, com exceção de História e Geografia do Brasil, bem como a de Língua Portuguesa, cujos professores eram brasileiros. Grande parte do corpo docente era integrada por professores alemães, e alguns eram formados no Seminário para Formação de Professores Evangélicos Luteranos (1909), do Sínodo Rio-Grandense, no Rio Grande do Sul.

No que tange aos livros didáticos usados pelos alunos desses educandários, foi realizada uma análise a partir dos relatórios escolares dos anos de 1916, 1921, 1924, 1925 e 1931 da *Deutsche Schule* de Pelotas. No que se refere à *Deutsche Schule* de Rio Grande, perscrutou-se o relatório escolar de 1936. Em relação à de Pelotas, no ano de 1916, dos 24 livros didáticos indicados, 16 eram em alemão; em 1921, dos 9 didáticos indicados, 3 eram em alemão. Em 1924, 9 entre os 21 livros indicados; em 1925, 8 entre 22; E, em 1931, 12 entre 26. No que diz respeito à *Deutsche Schule* de Rio Grande, em 1936, dos 18 livros indicados, 15 eram em alemão, conforme a tabela 1.

Tabela 1 – *Deutsche Schulen*, Ano, Indicação de Livros Didáticos, Alemão, Português e outro idioma

<i>Deutsche Schulen</i>	Ano	Indicação de Livros Didáticos	Alemão	Português	Outro idioma
<i>Deutsche Schule de Pelotas (1898-1942)</i>	1916	24	16 = 66,6%	6	
	1921	9	3 = 33,3%	5	1 francês
	1924	21	9 = 42,8%	11	1 inglês
	1925	22	8 = 36,3%	13	1 inglês
	1931	26	12 = 46,2%	14	
<i>Deutsche Schule do Rio Grande (1898-1942)</i>	1936	18	15 = 83,3%	3	

Fonte: Elaborada pelas autoras com dados dos relatórios escolares da *Deutsche Schule de Pelotas*: 1916, 1921, 1924, 1925, 1931; e da *Deutsche Schule de Rio Grande*: 1936.

As indicações dos livros didáticos em alemão, nessas duas *Deutsche Schulen*, no período 1916-1936, fazem parte de um projeto educacional de cunho étnico que dá visibilidade ao cultivo da língua alemã no ambiente escolar. Apesar de serem escolas laicas, a maioria dos alunos era filho de imigrantes alemães e de descendentes e frequentava as comunidades evangélicas alemãs em Pelotas e Rio Grande. Sob esse viés, fortaleciam-se o cultivo da língua alemã, a cultura e o *Deutschtum*, elementos constituintes dos primórdios do Sínodo Rio-Grandense, em 1886. O livro didático em língua alemã representa mais do que um artefato escolar. Segundo Bellei (2002, p. 13), “um livro é uma entidade que institui valores comunitários e econômicos e identidades grupais e individuais [...]”, que “define, em certa medida, subjetividades e o que elas significam na sociedade humana”. Os livros didáticos em língua alemã, indicados nas *Deutsche Schulen* de Pelotas e de Rio Grande, mais do que um apelo à representação étnica, oportunizaram a formação de uma identidade discente plural.

As modulações das porcentagens entre os anos de 1916-1936, conforme a Tabela 1, sugerem um educandário com ensino bilíngue, com um

projeto alemão no Sul do Brasil. Percebe-se a disputa de um mercado editorial em língua alemã em terras rio-grandenses, com as editoras nacionais e internacionais que, bem mais do que livros, pretendia proporcionar a liberdade de expressão de suas peculiaridades, como confessionalidade, educação, idioma e cultura. A inserção de livros didáticos da Editora Rotermond, partilhando o espaço nas indicações do material nesses educandários, representa uma conquista no âmbito da cidadania.

Em 1916, 66,6% dos livros eram em alemão. Somente 6 livros eram em português. Após a Primeira Guerra Mundial, em 1921, as indicações foram reduzidas à metade. Já no ano de 1924, aumenta-se o percentual de livros em alemão para 42,8%. Em 1925, diminui um pouco a porcentagem de indicações para 36,3%. É preciso levar em consideração, porém, que nesse ano morreu Rotermond e que algumas publicações provenientes do diretor da *Deutsche Schule* de Pelotas, o professor Heinhard Heuer, por meio da Editora Rotermond, já estavam em andamento e em circulação desde o ano de 1916 (Fonseca; Tambara, 2019). No ano de 1931, aumenta o número de indicações para 46,2%. Caso particular é a indicação de livros em alemão na *Deutsche Schule* de Rio Grande, que atingiu 83,3% no ano de 1936.

Nesse contexto, porém, cabe questionar o seguinte: dessas indicações em língua alemã, acima pontuadas, quais foram as indicações de livros didáticos da Editora Rotermond? Também havia, entre as obras adotadas por esses educandários, livros em português de publicação da Editora Rotermond?

Em relação à *Deutsche Schule* de Pelotas, entre os anos de 1916 e 1931, a indicação dos livros didáticos em alemão e em português, da Editora Rotermond, para o uso do corpo discente, foram bastante significativas. Em 1916, as indicações chegaram a 16,6%. Em 1921 atingiram 44,4%. Em 1924, 33,3%. Em 1925, 50%. Em 1931, 15,3%. E, em 1936, a *Deutsche Schule* do Rio Grande atingiu 44,4% das indicações da Editora Rotermond, conforme a Tabela 2.

Entre os livros indicados pela Editora Rotermond para essas *Deutsche Schulen*, publicados em alemão, em 1916, a *Deutsche Schule* de Pelotas alcançou 12,5% do total de livros em língua alemã. Em 1921, bateu o recorde de cem por cento das indicações. Em 1924, 33,3%. Em 1925,

62,5%. Em 1931, 33,3%. E, em 1936, a *Deutsche Schule* de Rio Grande alcançou 46,6%, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – *Deutsche Schulen*, Ano, Indicação de Livros Didáticos, Alemão, Indicação Editora Rotermund e Indicação Editora Rotermund em Alemão e em Português

<i>Deutsche Schulen</i>	Ano	Indicação de Livros Didáticos	Alemão (% de livros)	Indicação Editora Rotermund	Indicação Editora Rotermund em Alemão e em Português
<i>Deutsche Schule de Pelotas (1898-1942)</i>	1916	24	16 = 66,6%	4 = 16,6%	2 em alemão = 12,5% 2 em português
	1921	9	3 = 33,3%	4 = 44,4%	3 em alemão = 100% 1 em português
	1924	21	9 = 42,8%	7 = 33,3%	3 em alemão = 33,3% 4 em português
	1925	22	8 = 36,3%	11 = 50%	5 em alemão = 62,5% 6 em português
	1931	26	12 = 46,2%	4 = 15,3%	4 em alemão = 33,3%
Deutsche Schule do Rio Grande (1898-1942)	1936	18	15 = 83,3%	8 = 44,4%	7 em alemão = 46,6% 1 em português
Total de indicação de livros didáticos (1916-1936)	-	120	63	38	24 em alemão 14 em português

Fonte: Elaborada pelas autoras com dados dos Relatórios Escolares da *Deutsche Schule* de Pelotas: 1916, 1921, 1924, 1925, 1931; e da *Deutsche Schule* de Rio Grande: 1936.

Entre os livros didáticos em alemão da Editora Rotermund que integraram as indicações para a *Deutsche Schule* de Pelotas e de Rio Grande, encontram-se os seguintes títulos, apresentados nos quadros abaixo:

Quadro 1 – Livros editados em língua alemã, pela Editora Rotermund, indicados para a *Deutsche Schule* de Pelotas entre 1916 e 1931. Nome original em língua alemã e tradução em português

Ano	Nome original em língua alemã	Tradução em português
1916	<i>Lesebuch</i> von Rotermund (para primeiro, segundo, terceiro e quarto anos) <i>Sprachschule</i> von Heuer (para primeiro e segundo anos)	ROTERMUND, W. Livro de Leitura HEUER, H. Conversação na Escola
1921	<i>Teil der Fibel für Deutsche Schulen</i> von Rotermund, Heuer (para primeiro e segundo ano)	ROTERMUND, W; HEUER, H. Parte da Cartilha para as Escolas Alemãs
	<i>Lesebuch</i> von Rotermund (para terceiro, quarto, quinto e sexto anos)	ROTERMUND, W. Livro de Leitura
1924	<i>Fibel</i> Rotermund=Heuer (para primeiro e segundo anos)	ROTERMUND, W; HEUER, H. Cartilha
	<i>Lesebuch</i> von Rotermund (para terceiro ano) <i>Sprachschule</i> von Heuer (para terceiro e quarto anos)	ROTERMUND, W. Livro de Leitura HEUER, H. Conversação na Escola
1925	Rotermund-Heuer <i>Fibel</i> (para primeiro e segundo ano)	Rotermund; HEUER, H. Cartilha
	<i>Sprachschule</i> von Heuer <i>Heft 1</i> (para terceiro ano)	HEUER, H. Conversação na Escola. Caderno 1.
	<i>Lesebuch</i> von Rotermund (para quarto ano) <i>Sprachschle</i> von Heuer (para quarto ano)	ROTERMUND, W. Livro de Leitura HEUER, H. Conversação na Escola
1931	<i>Lesebuch Heimat. Lange, Sprachlehre 1. Heft.</i> – Heuer (para primeiro ano)	HEUER, H. Livro de Leitura da Terra Natal. Aprendizado do Idioma Alemão. Caderno 1
	Rotermund <i>Lesebuch Lange. Sprachlehre 2. Heft</i> (para segundo e terceiro anos)	ROTERMUND, W. Livro de Leitura. Aprendizado do Idioma. Caderno 2
	Heuer <i>Rechenschule. 1. Heft</i> (para primeiro e segundo anos)	HEUER, H. Aritmética na Escola. Caderno 1

Fonte: Elaborado pelas autoras. Relatórios Escolares da *Deutsche Schule* de Pelotas: 1916, 1921, 1924, 1925, 1931.

Quadro 2 – Livros editados em língua alemã, pela Editora Rotermund, indicados para a *Deutsche Schule* de Rio Grande em 1936. Nome original em língua alemã e tradução em português

Ano	Nome original em Língua alemã	Tradução em Português
1936	Meine Bunte Fibel (para primeiro ano)	Minha Cartilha Colorida
	<i>Mein kleines Lesebuch</i> (para segundo ano)	Meu Pequeno Livro de Leitura
	Lesestücke aus “Lesebuch” (para quinto e sexto anos)	Textos do Livro de Leitura
	Mein Rechenbuch, 1. Teil – Wilhelm Nast e Leonhard Tochtrop (para primeiro ano)	NAST, W.; TOCHTROP, L. Meu Livro de Aritmética. Parte 1
	<i>Mein Rechenbuch, 1. Teil</i> – Nast e Tochtrop (para segundo ano)	NAST, W.; TOCHTROP, L. Meu Livro de Aritmética. Parte 1
	<i>Mein Rechenbuch, 2. Teil</i> – Nast e Tochtrop (para terceiro e quarto anos)	NAST, W.; TOCHTROP, L. Meu Livro de Aritmética. Parte 2
	<i>Religionbuch</i> – Dr. Rotermund (para quinto e sexto anos)	ROTERMUND, W. Livro de Religião

Fonte: Elaborado pelas autoras. Dados do relatório escolar da *Deutsche Schule* de Rio Grande: 1936.

Os livros indicados pela Editora Rotermund para as *Deutsche Schulen* de Pelotas e de Rio Grande contemplavam principalmente o ensino de escrita e de leitura em língua alemã, sendo seguidos do de língua portuguesa, de contas e de religião. Tinham o objetivo de dar o suporte didático e pedagógico à alfabetização bilíngue, uma das peculiaridades do ensino dessas *Deutsche Schulen*. Não menos importante era a alfabetização matemática, conhecimento necessário aos alunos que seriam encaminhados para o exercício de profissões vinculadas ao comércio. Destaca-se que, entre 1916 e 1931, Heinhard Heuer apresenta-se como autor em 21 indicações de livros didáticos publicados pela Editora Rotermund. Apesar das oscilações nas indicações, conforme Tabela 2, pode-se afirmar que a Editora Rotermund ocupou um espaço aproximado de 38% do total das indicações e de 31% dos livros didáticos em língua alemã, que inicialmente, em sua totalidade, eram importados da Alemanha.

Assim, consegue-se visualizar o que seria importante de se alcançar na educação escolarizada urbana e ainda reconhecer que havia conexões entre diferentes lugares: o Brasil, a Alemanha e a América Latina.

PROJETO EDUCATIVO DO SÍNODO DE MISSOURI: EDITORA CONCÓRDIA

O Sínodo de Missouri foi fundado nos Estados Unidos em 1847, constituído por princípios ortodoxos, e se autodenominou como a “verdadeira igreja luterana”. Tal instituição fugiu do crescente racionalismo cristão na Alemanha do final do século XVIII para fundar nos Estados Unidos determinada vertente do luteranismo (Steyer, 1999; Weiduschadt, 2007). Em 1900, o Sínodo em solo norte-americano se expande e constitui no Brasil o seu trabalho, atuando em comunidades étnicas já formadas pelos grupos imigratórios alemães, desde o século XIX, no estado do Rio Grande do Sul. As primeiras comunidades de imigrantes eram pertencentes ao Sínodo Rio-Grandense (originado da Alemanha) e às comunidades livres independentes. O independentismo foi a forma encontrada pelos primeiros imigrantes de não estarem atrelados a uma igreja oficial, por conta das opressões sofridas no país de origem (Teichmann, 1996). No entanto, a existência de tais comunidades que já contavam escolas e igrejas facilitou a formação do Sínodo de Missouri. Logo no início, o investimento do Sínodo de Missouri recaiu sobre a formação de pastores e professores e sobre a valorização de material impresso, de livros formativos, de cancionários e, em especial, de material didático e de apoio aos a serem utilizados nas escolas.

Nos Estados Unidos já havia a editora oficial denominada *Concordia Publishing House*;¹²⁷ inclusive, nos primeiros tempos da atuação do Sínodo no Brasil, foram utilizadas cartilhas e livros produzidos pela editora norte-americana.

Para o projeto doutrinário luterano ser expandido, foi fundamental para o Sínodo contar com produção de materiais didáticos e teológicos, além de com o fomento de periódicos que circulavam em diferentes contextos fora dos Estados Unidos. O pedido de vinda de visitantes do Sínodo ao Brasil fora solicitado pelo pastor Broders, de Estância Velha,

¹²⁷ Fundada em 1869, como o braço editorial da Igreja Luterana – Missouri Synod. In <https://news.cph.org/cph-begins-150-years/>

que conheceu o Sínodo pelo impresso *Der Lutheraner*¹²⁸ (Weiduschadt, 2007).

Por meio da circulação de periódicos religiosos que continham abordagens doutrinárias e pedagógicas, além de propaganda institucional e de seu modo de operar, foi possível a expansão. Os vínculos da instituição norte-americana com diferentes lugares, como foi o estabelecido com o Brasil, permitiram o uso de materiais didáticos usados nas escolas étnicas; em um primeiro momento, se utilizando de materiais publicados na editora dos Estados Unidos e, logo em seguida, produzindo-os no Brasil.

Albrecht (2019) aprofunda o estudo das cartilhas do Sínodo de Missouri abordando a formação da editora brasileira, denominada Casa Publicadora Concórdia. Ela foi fundada em 1923, em Porto Alegre, mas, ainda antes disso, o Sínodo já se preocupava em editar e produzir materiais.

Cabe lembrar que, durante esse período entre a chegada do Sínodo e a oficialização de uma editora para atender a demanda de impressos no Brasil, funcionou, segundo Kaminski (1949), a partir de 1911, junto ao Seminário Concórdia, localizado, na época, em Porto Alegre, na rua Voluntários da Pátria, antigo palácio do governador, uma pequena tipografia, de forma improvisada, com uma única máquina trazida dos EUA pelo então professor Emil Charles Wegehaupt (1981-1940), que teria encontrado a máquina abandonada junto a uma editora estadunidense de nome “*Abendschule*”, que tinha encerrado as suas atividades, e resolveu trazê-la ao Brasil. Aqui, segundo Kaminski (1949), a pequena tipografia, com uma caixa de prensa de composição manual, funcionou de forma improvisada junto ao Seminário Concórdia, sendo operada por estudantes do seminário que em suas horas de folga, sob a orientação do tipógrafo Ludwig Kaminski (1883-1965), executavam trabalhos limitados de impressão de hinos, programas e versículos bíblicos usados nas escolas dominicais, além de alguns periódicos de circulação local, como a revista para jovens *Der Jugendfreund* (O amigo da juventude) (Albrecht, 2019, p. 93).

Percebe-se certa improvisação na formação editorial do Sínodo, no entanto, havia apoio da instituição norte americana, havendo intensa circulação e mediações de ideias na constituição dos materiais. Pode-se constatar que além da influência estadunidense, a influência alemã se mostrava premente na abordagem dos conteúdos religiosos e doutrinários. Nas primeiras décadas do século XX, forma-se a Casa Publicadora Concórdia.

¹²⁸ Impresso produzido pela *Concordia Publishing House* desde 1844.

Para a instalação da empresa foi comprado um imóvel a rua São Pedro, atual nº 639, na cidade de Porto Alegre/RS, onde, em agosto de 1923, é fundada oficialmente a Casa Publicadora Concórdia, que nasceu da união entre a pequena tipografia que funcionava junto ao Seminário Concórdia com a agência de livros que atendia as comunidades do Sínodo de Missouri no Brasil (Albrecht, 2019, p. 94).

Mesmo tendo sido formada a editora no Brasil, as relações e suportes institucionais do Sínodo de Missouri entre a realidade brasileira e a norte americana eram intensos, porque havia total dependência financeira e política da instituição formada no Brasil com relação à igreja dos Estados Unidos. Tal constatação pode ser percebida por meio da produção de cartilhas e livros com conteúdo similar entre as duas editoras, bem como modelos idênticos de periódicos, utilizados na realidade brasileira, aos que circulavam na instituição matriz. Em muitos casos havia a cópia exata do material produzido na *Concórdia Publishing House*, e o uso de materiais nas escolas, produzidos por ambas as editoras, a brasileira e a norte-americana, era concomitante. Por isso, pode-se afirmar que a circulação transnacional impactou tais materiais, porque, ainda, evidencia-se a influência de textos e de interlocuções com a realidade religiosa luterana alemã. Não se percebe a influência germânica somente pelo uso da língua germânica nos materiais, mas também pelas contribuições de ideias e preceitos religiosos e educativos discutidos na realidade alemã.

Além da ênfase de conteúdos religiosos, o cuidado com a organização do conhecimento secular e formativo nas escolas primárias coloniais, representados nos materiais didáticos, é visível. A premissa de que os fiéis não deveriam ser somente escolarizados para ler a Bíblia e entender o catecismo remonta aos discursos do próprio Lutero;¹²⁹ seria preciso também oferecer a formação geral nas escolas comunitárias. Por isso, além da formação cristã e doutrinária, tal projeto foi pensado levando em conta a alfabetização escrita e matemática como conhecimentos relevantes nas escolas coloniais. Nesse sentido, na falta de materiais produzidos, têm-se indícios que foram usados livros de matemática da editora Rotermond (Albrecht, 2019; Weiduschadt, 2007). Um dos prováveis motivos deve ter sido o fato de que os conteúdos matemáticos não representariam divergências doutrinárias em relação ao Sínodo Rio-Grandense.

¹²⁹ Nos discursos de Lutero há a indicação que não se deveria somente estudar a religião, mas as disciplinas seculares também (Lutero, 1995).

Grande parte das escolas do Sínodo de Missouri no Brasil, pelo menos nos primórdios da instalação, eram escolas comunitárias rurais, portanto, tinham determinado modelo e projeto a ser seguido. As principais características eram o ensino da doutrina, com práticas religiosas enfatizadas, projetando as crianças como um fiel adulto (Weiduschadt, 2012). Por meio do aprendizado da alfabetização escrita e matemática focado na realidade da escola colonial e da formação dos professores, almejava-se a uniformização curricular nas escolas e na formação docente por meio de estudos sistematizados, contando com a mediação de revistas e de livros didáticos. Houve também investimento nas escolas urbanas, porém menor no que diz respeito à quantidade e à qualidade de esforço empreendido.¹³⁰ Os materiais exemplificados aqui serão os que foram usados nas escolas rurais coloniais e na formação dos professores de tais escolas.

Abaixo, apresenta-se uma listagem geral com alguns exemplos de materiais representativos utilizados em tal projeto educativo. A partir dessa exemplificação genérica, objetiva-se mobilizar o entendimento de uma projeção de uniformidade educacional nas escolas coloniais, que não se preocupava com a produção somente de cartilhas usadas pelos alunos, mas também com a de materiais de apoio na formação dos professores atuantes.

Quadro 3 – Livros em língua alemã, editados pela editora Concórdia e *Concórdia Publishing House*, indicados para as escolas coloniais e para os professores, (1900-1940). Nome original em língua alemã e tradução em português

Nome original dos materiais – em língua alemã	Tradução em português
<i>Erstes Lesebuch; für Evangelisch Luteherische Schulen.</i> St. Louis, MO, EUA: Concordia Publishing House, anterior a 1923 (acervo pessoal Elias Albrecht – doado por estudante escola étnica).	Primeiro Livro de Leitura para as Escolas Evangélicas Luteranas. St. Louis, MO, EUA: Concordia Publishing House, anterior a 1923 (acervo pessoal Elias Albrecht – doado por estudante escola étnica).

¹³⁰ Não será aprofundado o aspecto das escolas urbanas do Sínodo de Missouri, apesar de elas terem existido e de ter havido uma preocupação com certa elite alemã e com a preparação para um modelo ensino mais técnico e superior.

<i>Erstes Lesesbuch für Evangelisch – Lutherische Schulen.</i> Porto Alegre, Casa Publicadora Concórdia, s/d (acervo pessoal – doado por estudante de escola étnica).	Primeiro livro de leitura para as Escolas Evangélicas Luteranas. Porto Alegre, Casa Publicadora Concórdia, s/d (acervo pessoal – doado por estudante de escola étnica).
<i>Zweites Lesebuch für Evangelisch – Lutherische Schulen.</i> Porto Alegre, Casa Publicadora Concórdia, s/d (acervo pessoal – doado por estudante de escola étnica).	Segundo Livro de Leitura para as Escolas Evangélicas Luteranas. Porto Alegre, Casa Publicadora Concórdia, s/d (acervo pessoal – doado por estudante de escola étnica).
<i>Schreiblesefibel für Unterricht der Elementarklassen.</i> Neue serie, Porto Alegre: Concórdia, pós 1923, s/a (acervo pessoal Elias Albrecht – doado por estudante escola étnica).	Cartilha de escrita e leitura para instrução das classes elementares. Nova Série. Porto Alegre: Concórdia, pós 1923, s/a (acervo pessoal Elias Albrecht – doado por estudante escola étnica).
WESELOH, H. <i>Herrlichkeit Gottes in der Natur.</i> St Louis, MO, EUA. Concórdia Publishing House, 1906 (acervo doado Reinaldo Karnopp ¹³¹).	WESELOH, H. Glória de Deus na Natureza. St Louis Mo. Concórdia Publishing House, 1906 (acervo doado Reinaldo Karnopp).
REDAKTION DER ABENDSCHULE. <i>Blätter und Blüten.</i> 27º, 30º Band, St Louis, MO. Concórdia Publishing House. (acervo doado Reinaldo Karnopp).	REDATORES DO ABENDSCHULE. <i>Blätter und Blüten.</i> ¹³² 27º, 30º Band, St Louis, MO. Concórdia Publishing House (acervo doado Reinaldo Karnopp).

Fonte: Elaborado pelas autoras. Acervos particulares constituídos por doações.

O conjunto de materiais acima mostra as três primeiras obras constituídas por cartilhas de leitura que continham níveis distintos para duas classes distintas. Uma foi produzida nos Estados Unidos, as demais, editadas já no Brasil. No entanto, ao compará-las, verifica-se não haver diferenças significativas de conteúdos.

Estudos de Weiduschadt (2007) já analisaram tais materiais e mostraram que eles atendiam um projeto educativo religioso do Sínodo para acentuar a formação e o fortalecimento de um campo religioso. O campo, para Bourdieu, pode ser definido como um espaço de lutas e forças que se sobrepõem; enfim, foi apreendido das investigações supracitadas que o campo religioso doutrinário permeou os conteúdos

¹³¹ Professor do Sínodo de Missouri com formação pedagógica no seminário. Formado em 1946, atuou de 1946 até a sua morte, na década de 1980. O acervo dele foi doado por seu filho e revela muitos livros publicados pela Concordia Publishing House. Infere-se que tais livros sobraram na editora e foram repassados, mas é possível ver neles as marcas deixadas do profissional, como anotações e destaques, em relação à sua prática pedagógica.

¹³² Folhas e Flores.

das cartilhas para que as crianças se constituíssem pertencentes ao projeto educativo religioso durante toda a sua vida. Com as mesmas cartilhas, Albrecht (2019) mobilizou o estudo das ilustrações de tais materiais, percebendo as imagens como sendo significativas representações da religiosidade, da tradição comunitária e da busca de pertencimento, de uma conexão, entre comunidades étnicas de diferentes lugares.

No entanto, os estudos não abordaram as relações e conexões estabelecidas entre a realidade norte-americana e brasileira. Ao ancorar na perspectiva transnacional, pode-se observar que havia a tentativa de homogeneizar a produção, orientando os materiais e estipulando uma produção similar à do país de origem; também se observou a necessidade de adaptações à realidade brasileira, como revela o prefácio da cartilha produzida no Brasil.

Prefácio do livro da Editora Concórdia – Antes de mais nada, este livro é o primeiro de uma nova série de leitura para as nossas escolas evangélicas luteranas da América do Sul. Com isso, integra-se de imediato a cartilha com o primeiro e segundo livro de leitura que existe para o distrito luterano norte-americano, parte deste tornou-se e foi aceito como um novo número de leituras curtas adaptadas a própria realidade brasileira. O material de leitura é projetado para dois anos escolares. Junto à seleção, preceito e revisão do material de leitura, estivemos nos esforçando para satisfazer o grau de dificuldade das crianças. O material completo recai em três graus, para facilitar a leitura das crianças com dificuldades. No livro, em anexo, estão também alguns pequenos trechos de leitura, os quais adentram na escola superior, com dificuldades aqui e em outros países [...] (*Erstes Lesesbuch e Zweites Lesesbuch*, [s.d.], tradução nossa).

O prefácio esclarece a necessidade de adaptação à realidade da América do Sul, representada, majoritariamente, pelo Brasil. No entanto, o Sínodo tinha outros pontos de contato, como no Chile, na Argentina e no Uruguai. Ao perscrutar o material, observam-se sutis diferenças que pretendem mostrar pequenas adaptações à realidade da América do Sul, especialmente ilustrações que remetem ao contexto geográfico e cultural da América Latina. Em especial, no segundo livro de leitura consta a apresentação de animais do contexto brasileiro, como descrições de pássaros nacionais, a por exemplo do “periquito” e do “beija-flor”, bem como poemas referentes ao Brasil. Mostra, também, a organização das colônias de imigração e faz alusão às cataratas do Iguaçu. Outro texto apresentado em alemão é o célebre poema de Antônio Gonçalves Dias, “Canção do exílio”, vertido para a língua germânica em uma tentativa de aproximar as crianças à sua realidade,

uma vez que tal projeto pretendia integrar as crianças ao meio, sem perder os princípios doutrinários e étnicos. Nota-se que o primeiro livro permanece quase igual ao produzido nos Estados Unidos, enquanto o segundo livro esforça-se para possibilitar as aproximações culturais e geográficas com o contexto das crianças. Buscava-se, nesse sentido, incluir tais grupos na realidade brasileira a partir da religiosidade e da língua alemã.

As duas últimas obras do quadro são relevantes, porque mostram a necessidade de formação dos pastores e dos professores na área dos conhecimentos gerais. Para o Sínodo, a projeção de ter pessoas capacitadas e preparadas para atuação foi o ponto central a ser alcançado.

Os materiais foram produzidos na editora dos Estados Unidos e tinham a preocupação de relacionar os conhecimentos seculares com as crenças religiosas. O título “Glória de Deus na Natureza” já é revelador em mostrar a ciência natural por meio da publicação de curiosidades e de informações seculares sem prescindir das crenças religiosas. A obra aborda os reinos das plantas e dos animais, além de noções acerca do funcionamento do corpo, apontando-as como maravilhas criadas por Deus. Tal livro foi pensado e projetado para atender professores que iriam atuar nas escolas, uma vez que eles teriam essa formação geral sem perder a relação com a religiosidade.

Da mesma forma, foi usada a revista *Blätter und Blüten*, produzida por redatores de outro material, denominado *Abendschulen*.¹³³ A revista contava com inúmeras ilustrações e não era especificamente editada pela instituição religiosa; apenas fora aprovada por ela, porque foi disseminado o seu uso entre os pastores e professores no Brasil. Era produzido pela editora *Louis Lange, Co*, a qual se pode constatar que havia também relações com o luteranismo, devido à propaganda de livros religiosos e de entretenimento em geral nas páginas de tal material.

Era importante constarem livros que abordassem a cultura de formação geral direcionada, em especial aos professores, porque eles precisavam ter uma educação geral que fosse veiculada por materiais produzidos ou aprovados pelo Sínodo. Pode-se inferir que a indicação de tal leitura era necessária a fim de controlar as possibilidades de

¹³³ Revista editada pela mesma editora do periódico *Blätter und Blüten*, direcionada para família cristã, produzida de 1853 até 1940 em Sant Louis, EUA.

compreensão, já que os docentes, mesmo os das escolas coloniais, tinham determinada educação que os estimulava à leitura e ao aprofundamento dos estudos, como observado a partir acervo do material doado pelo professor.

Sabe-se que o contexto da produção de materiais didáticos do Sínodo de Missouri, tanto os produzidos no Brasil, como nos Estados Unidos, é representado por outros materiais, e que ainda não se mapearam todos os circuitos de produção e de disseminação na formação das escolas étnicas. No entanto, a partir de alguns materiais apresentados neste texto, desvela-se a significativa circulação e apropriação desse *corpus* didático, os quais puderam/incentivaram a formação das escolas e da educação de grupos associados a tal instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desse trabalho foi apresentar os projetos educativos das instituições sinodais, percebendo, por meio de materiais didáticos, semelhanças e diferenças entre eles e destacando as diferenças entre os pressupostos direcionados à escola colonial e urbana. Acredita-se que, a partir dessas análises, se tenha chegado a muitas problematizações e discussões.

De todo modo, foi possível evidenciar a importância das editoras abordadas neste artigo; elas eram formadas e pensadas para atender as projeções organizativas das instituições luteranas oficiais. A editora Rotermund foi constituída por uma figura emblemática e de liderança no Sínodo de Rio-Grandense, o pastor Wilhelm Rotermund, que evidenciou a produção de cartilhas e de livros escolares, alavancando a circulação de tais materiais em muitas escolas étnicas, indo além das relacionadas com o Sínodo Rio-Grandense, a partir do uso de cartilhas matemáticas nas escolas do Sínodo de Missouri e de materiais de leitura e escrita nas escolas independentes.

A editoria Concórdia, que, mesmo dependente, nos primórdios da organização, unicamente da editora dos Estados Unidos, buscou empreender esforços de impressão, a fim de dar conta de materiais adequados destinados às escolas étnicas do Sínodo de Missouri.

Ambas as editoras tiveram influências estrangeiras, tanto da Alemanha quanto dos Estados Unidos. Não poderia ser diferente, uma

vez que as instituições no Brasil eram ligadas a uma organização hierárquica e, mesmo tendo certa autonomia, ainda seguiam elementos ideológicos e religiosos constitutivos da instância sinodal.

Com a Editora Rotermond instalada em território rio-grandense, percebe-se a bem-sucedida aliança de Rotermond com Heinhard Heuer, o erudito professor diretor da *Deutsche Schule* de Pelotas (1916-1925), ocupando os espaços dos saberes iniciais, instrumentalizando-os, por meio do livro didático, com múltiplos objetivos: desde a alfabetização bilíngue ao domínio da aritmética, bem como a almejada fluência em língua alemã, veículo das tradições culturais e do *Deutschtum*.

Nesse sentido, Rotermond apontava para os motivos de as crianças frequentarem a escola: “ler, escrever, cantar e orar” (Dreher, 2014, p. 87). Dessa forma, leitura-escrita, cultura e confessionalidade instalaram os alicerces do *Deutschtum* na vertente do Sínodo Rio-Grandense, na trajetória do direito ao diferente, na formação da identidade, no exercício da cidadania de um grupo de imigrantes alemães e descendentes que cultivaram o amor e o respeito tanto à terra de suas origens como à nova pátria, o Brasil. E esses objetivos foram ditos e escritos nas páginas dos livros didáticos que circularam nas *Deutsche Schulen* de Pelotas e de Rio Grande, apontando o caminho a seguir para que tal desiderato se efetivasse.

Já a editora Concórdia buscava organizar os materiais para os alunos por meio dos livros de leitura destinados às primeiras classes; eram eivados de aspectos religiosos doutrinários; mais tarde, porém, percebeu-se a necessidade de adaptação ao meio em que a editora estava atuando. Ainda foi salutar levar em consideração a formação dos professores, ou seja, em que meios eles deveriam buscar o conhecimento fora da esfera religiosa. Tais materiais pareciam ser os mais controlados, por isso foi importante disponibilizar livros da editora localizada nos Estados Unidos. O Sínodo de Missouri, enfim, manteve sempre a preocupação em conservar a pureza doutrinária e em editar e produzir seus materiais dentro desses princípios.

De qualquer forma, as cartilhas e os livros de leitura foram usados como um dos poucos meios tecnológicos na organização sistemática das escolas, tanto nas rurais como nas urbanas. Por meio desses materiais, a sistematização do aprendizado da escrita e da leitura mais bem direcionada, especialmente em relação às primeiras classes.

Diante dessa constatação, pode-se observar que os materiais são bem similares para o aprendizado básico, somente para as escolas urbanas é que seria preciso refinar mais e estabelecer uma diversificação maior. Estudos posteriores poderão elucidar semelhanças e diferenças entre as duas editoras, que resguardaram suas identidades chanceladas pelos respectivos sínodos: Rio-Grandense e Missouri. Nessa senda, as editoras contribuíram para a educação de centenas de crianças brasileiras por meio de livros e de cartilhas em língua alemã, o que contribuiu para a promoção de uma cultura plural, a partir da qual se fez possível o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

- ALBRECHT, Elias Kruger. *Cartilhas em língua alemã produzidas pelos Sínodos Luteranos no Rio Grande do Sul: usos e memórias (1923-1945)*. 2019. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, 2019.
- ARENDT, Isabel Cristina. *Representações de Germanidade, escola e professor no Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul [Jornal Geral para o Professor no Rio Grande do Sul]* 2005. 242f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Vale do Rio do Sinos (Unisinós). São Leopoldo, RS, 2005.
- BELLEI, Sérgio Luiz Prado. O livro, a literatura e o computador. São Paulo: EDUC; Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.
- DICKIE Maria Amélia Schmidt. *Afetos e Circunstâncias: um estudo sobre os Mucker e seu tempo*. 1996. 253f. Tese (Doutorado em Filosofia, Ciências e Letras), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1996.
- DREHER, Martin. Os protestantismos rio-grandenses. In: DREHER, Martin (Org.). *Populações Rio-Grandenses e Modelos de Igreja*. São Leopoldo, RS: EST-Sinodal, 1990, p. 241-255.
- DREHER, Martin. *Wilhelm Rotermund: seu tempo – suas obras*. 2. ed. São Leopoldo, RS: Oikos, 2014.
- FONSECA, Maria Angela Peter da. *Deutsche Schulen urbanas no Pampa ou o Pampa dentro de Deutsche Schulen?* Cultura Escolar Conforme: Collegio Allemão de Pelotas e Collegio Rio Grandense do Rio Grande (1912-1936). 2017. 269f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas (UPEL), Pelotas, 2017.
- FONSECA, Maria Angela Peter da; PIOQUINTO, Christian Iván Laurel. Textos Escolares para alfabetização em Escolas Teuto-Brasileiras: a contribuição de Reinhard Heuer. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 168-190, jan./jun. 2019.

GRÜTZMANN, Imgart. O Carvalho entre palmeiras: representações e estratégias identitárias no germanismo. *Revista História*, São Leopoldo, v. 7, n. 8, p.115-169, 2003.

KREUTZ, Lúcio. A Educação de Imigrantes no Brasil. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira; FARIA, Luciano Filho Mendes de; VEIGA, Cintia Greiva. *500 anos de História da Educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KREUTZ, Lúcio. *Professor Paroquial: magistério e imigração alemã*. Pelotas, RS: Seiva, 2004.

LUTERO, Martinho. *Martinho Lutero: Obras Seleccionadas Vol. 5: Ética: fundamentos – oração – sexualidade – educação – economia*. São Leopoldo, RS: Comissão Interluterana de Literatura Sinodal, 1995.

NÚÑES SEIXAS, Xosé Manoel. El nacionalismo radical alemán y la cuestión de las minorías nacionales durante la República de Weimar (1919-1933). *Studia Historica: Historia Contemporánea*. Santiago de Compostela, Espanha, vol. 12, p. 259-285, 1994.

RAMBO, Arthur Blásio. O teuto-brasileiro e sua identidade. In: FIORI, Neide Almeida (Org.). *Etnia e educação: a escola alemã do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis: UFSC; Tubarão, SC: Unisul, 2003, p. 71-89.

RAMBO, Arthur Blásio. A igreja dos Imigrantes. In: DREHER, Martin (Org.). *500 anos de Brasil e Igreja na América Meridional*. São Leopoldo: EST, 2002, p. 57-73.

RAMBO, Arthur Blásio. Nacionalidade e Cidadania. In: MAUCH, Cláudia; VASCONCELLOS, Naira (Org.). *Os Alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade e história*. Canoas, RS: Editora Ulbra, 1994, p. 43-53.

ROMIG, Karen Laiz Krause. *A região cultural pomerana no sul do Rio Grande do Sul*. 2018. 93f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, RS, 2018.

SCHRIEWER, Jürgen; CARUSO, Marcelo. Globale Diffusionsdynamik und kontextspezifische Aneignung. Konzepte und Ansätze historischer Internationalisierungsforschung. In: SCHRIEWER, Jürgen; CARUSO, Marcelo. *Nationalerziehung und Universalmethode: Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung*. Leipzig, DE: Leipziger Universitätsverlag, 2005, p. 7-31.

STEYER, Walter Otomar. *Os imigrantes alemães no Rio Grande do Sul e o Luteranismo: a fundação da Igreja Evangélica Luterana do Brasil e o confronto com o Sínodo Rio-Grandense, 1900-1904*. Porto Alegre: Singulart, 1999.

TEICHMANN, Eliseu. *Imigração e Igreja: as comunidades livres no contexto da estruturação do luteranismo no Rio Grande do Sul*. 1996. 189f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Instituto Ecumênico de Pós-graduação, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, RS, 1996.

WEIDUSCHADT, Patrícia. *A revista “O Pequeno Luterano” e a formação educativa religiosa luterana no contexto pomerano em Pelotas – RS (1931-1966)*. 2012. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, RS, 2012.

WEIDUSCHADT, Patrícia. *O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX: identidade e cultura escolar*. 2007. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, RS, 2007.

WERNER, Michael; ZIMMERMANN, Bénédicte. Pensar a história cruzada: entre empiria e reflexividade. *Textos de história*, v. 11, n. 1-2, 2003, p. 89-127.

DOCUMENTOS

Relatórios escolares de 1916, 1921, 1924, 1925, 1931. *Deutsche Schule* de Pelotas, RS.

Relatório escolar de 1936. *Deutsche Schule* do Rio Grande, RS.

10

O LIVRO *KATHOLISCHER KINDERGARTEN* OU *LEGENDE FÜR KINDER* NO SÓTÃO DO COLÉGIO SAGRADA FAMÍLIA, FORQUILHINHA (SC): PRESCRIÇÕES CATÓLICAS PARA O JARDIM DE INFÂNCIA

Cintia Gonçalves Martins
Giani Rabelo

INTRODUÇÃO

O livro em língua alemã *Katholischer Kindergarten* ou *Legende für Kinder* (Jardim de infância católico ou Lenda para crianças), publicado em 1911, foi tomado neste artigo não só como fonte de pesquisa, mas também como objeto de estudo. A obra foi encontrada pelos membros do Grupo de Pesquisa, História e Memória da Educação (Grupehme)¹³⁴ em meio a tantas outras guardadas por muito tempo no sótão de um edifício construído em 1947, onde funciona o Colégio Sagrada Família, na cidade de Forquilha (SC), criado e administrado pelas Irmãs Escolares de Nossa Senhora (IENS).

As cinco primeiras religiosas da Congregação das Irmãs Escolares vieram da Silésia, na Alemanha, em 1935, para auxiliar na educação escolar dos(as) filhos(as) dos(as) moradores(as) da comunidade, que já frequentavam uma escola existente.

A comunidade colonial de Forquilha pertenceu ao município de Criciúma (SC) até 1990, quando conquistou a sua emancipação política. A localidade era formada por imigrantes teuto-brasileiros que buscavam terras para o sustento de suas famílias. Vindos dos territórios de língua alemã, chegaram a Santa Catarina na segunda metade do século XIX, por intermédio de políticas de colonização do governo imperial brasileiro. Os primeiros imigrantes alemães que chegaram a Santa Catarina se estabeleceram na colônia de São Pedro

¹³⁴ Grupo de Pesquisa vinculado à Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc).

de Alcântara, em 1829, e de lá foram migrando para outras regiões do Estado, como a Colônia Santa Isabel, a Colônia de Teresópolis e a Colônia de Capivary, até chegarem ao vale do rio Mãe Luzia, no início do século XX, entre os anos de 1911 e 1912, onde iniciaram a ocupação do território chamado Forquilha (Zanellato; Osório, 2012).

Em 1940, as religiosas da Congregação das Irmãs Escolares fundaram o primeiro convento. Anos mais tarde, em 1949, começou a funcionar o Curso Normal Regional “Dom Daniel Hostin”, sendo, em 1953, nivelado com o curso ginásial. Dessa forma, a escola prestava os serviços desde a primeira série até o ginásio. Já no ano de 1964, foi fundado o Grupo Escolar Frei Baltazar. Em 1966, teve início o pré-primário. Em 1978, houve a implementação do segundo grau com a denominação de Colégio Daniel Hostin. Em 1º de janeiro de 1998, o Colégio teve sua nomenclatura modificada para Colégio Sagrada Família, permanecendo até os dias de hoje.

Em 2019, os membros do Grupehme, por intermédio de seus projetos de pesquisas e extensão, tiveram contato com vários documentos salvaguardados e acumulados pelas religiosas durante seus anos de atuação na comunidade de Forquilha. Assim, no mesmo ano, o Grupo iniciou, entre outras atividades, um trabalho exaustivo que demandou a higienização, a classificação, a identificação e a catalogação de um acervo bibliográfico que somou oitocentos e doze (812) exemplares em língua portuguesa e cento e vinte e três (123) escritos em língua alemã.

O livro *Katholischer Kindergarten*, ou *Legende für Kinder*, segue o modelo de um calendário hagiológico, ou efemérides dos santos, ou, ainda, chamado de santoral adaptado às crianças, é como um calendário litúrgico no qual a Igreja Católica estabelece para cada dia do ano a referência e a celebração de pelo menos um santo ou santa e/ou solenidade litúrgica. Nele, os textos são escritos e acompanhados por xilogravuras para que as crianças tenham acesso às histórias dos santos/as católicos/as, o que sugere que as trajetórias destes/as possam servir de exemplos a serem seguidos com o propósito de formar bons fiéis e cristãos virtuosos.

Essa obra, de 1911, em sua 7ª edição, com 607 páginas, foi escrita pelo padre Franz Hattler¹³⁵ e publicada pela Editora Freiburg Herder, localizada na cidade de Friburgo, na Brisgóvia – Alemanha.

¹³⁵ Padre Franz Hattler, nasceu na Áustria, no estado de Tirol, em 1829, e faleceu no mesmo local, em 1907.

Ao lançarmos nosso olhar investigativo sobre o livro *Katholischer Kindergarten*, ou *Legende für Kinder*, o tomamos como uma fonte histórica que faz parte da cultura material do Colégio Sagrada Família, ou seja, o compreendemos como um documento que traz vestígios de uma pedagogia missionária europeia para Jardins de Infância Católicos, produzido no contexto do final do século XIX e início do século XX, mas que também transporta para a realidade brasileira do século XX, mais especificamente, para o sul do estado de Santa Catarina.

Nossa visita ao sótão da escola pautou-se em uma recomendação de Carla Pinsky, na apresentação do livro *Fontes históricas* (2008, p. 8), quando instiga o historiador a “penetrar em arquivos, ouvir depoimentos, manusear documentos, escarafunchar vestígios da cultura material ou simbólica, decifrar impressos ou audiovisuais”.

No ato de “escarafunchar os vestígios da cultura material”, representada aqui pelo livro *Katholischer Kindergarten*, ou *Legende für Kinder* (1911), procuramos encontrar, por meio dos textos e imagens, alguns indícios da pedagogia missionária europeia para o jardim de infância almejada pela Igreja Católica e pelo autor do livro: o padre Franz Hattler. Nessa esteira, esse objeto não representa uma estrutura inerte, estática, indiferente aos nossos olhos, uma vez que o consideramos uma fonte importante e suscetível para o diálogo. Mobilizamo-nos, portanto, a questionar o que essa obra, como parte da cultura material do Colégio Sagrada Família, tem a nos informar sobre a pedagogia missionária da Igreja Católica para os jardins de infância.

A fim de apresentar algumas aproximações em relação aos registros encontrados no livro, orientadas pela questão que nos moveu nesta pesquisa, organizamos o artigo em quatro seções. Na primeira discorreremos sobre a fundação da Congregação das Irmãs Escolares e os

Foi um sacerdote Jesuíta e escritor de livros religiosos, dentre suas principais obras estão: Os serviços de amor do divino coração de Jesus, 1867, 5ª edição 1903; Jardim do Coração de Jesus, 1870, 9ª edição 1922; História da Devoção ao Sagrado Coração de Jesus, 1875; Jardim de infância católico, 1877, 7ª edição 1911; Flores da Católica Jardim de Infância, 1879, 18ª edição, 1922; Natureza morta no coração de Jesus, 1879, 10ª edição, 1921; Mês do Coração de Jesus, 1881, 5ª edição 1910; Proteção das Crianças, 1881, 2ª ed.: Palavras sérias aos pais, professores e todos os amigos das crianças, 1901; Wanderbuch, 2 vols., 1883/84; A Casa do Coração de Jesus, 1884, 6ª edição 1912; The May Month, 1888, 3ª edição, 1907; Imagens da missão do Tirol, 1889; Christian House Bread, 2 vols., 1892, 3ª edição 1901; Livro Grande Coração de Jesus, 1897, 3ª edição 1901; Um buquê de alecrim, 1901, 2ª edição, 1907; Retrato do Venerável Claudius de la Colombière, 1903; etc.
L.: Notícias da Áustria-Hungria. Província SJ, n. 5, 1908, pp. 139-42; J. Hättenschwiller S.J., P. F. H. S.J., Apóstolo do Sagrado Coração do nosso tempo, Bl. no centenário de seu nascimento, 1929 (com lista de publicações); Buchberger; Jesuíta lex.; Kosch, O Católico Alemanha. 1815-1950, Vol. 2 (Lfg. 8, 1958), 208f. Disponível em: https://www.biographien.ac.at/oebl/oebl_H/Hattler_Franz_1829_1907.xml. Acesso em: 18 mar. 2023.

traços de sua concepção pedagógica; na segunda dissertamos sobre a chegada da Congregação das Irmãs Escolares e sobre a fundação do Colégio Sagrada Família; na terceira desvelamos o encontro do Gruepme com o livro *Katholischer Kindergarten, ou Legende für Kinder* e, na última seção, problematizamos a pedagogia missionária ordenada na obra para a educação das almas dos pequeninos.

A FUNDAÇÃO DA CONGREGAÇÃO DAS IENS E OS TRAÇOS DE SUA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA

A Congregação Religiosa Feminina das Irmãs Escolares foi fundada em 24 de outubro de 1833 pela religiosa Maria Teresa de Jesus Gerhardinger (1797-1879), no reino da Baviera, em Gerhardinger, Neunburg vorm Wald. No processo de constituição, a Congregação de Madre Teresa de Jesus recebeu o apoio de dois sacerdotes: Georg Michael Wittmann (1760-1833) e Franz Sebastian Job (1767-1834).

Madre Maria Teresa de Jesus nasceu em Stadtamhof, próximo a Regensburg, no sul da Alemanha, uma pequena vila situada às margens do rio Danúbio, no dia 20 de junho do ano de 1797. Ela foi batizada com o nome de Carolina Elizabeth Francisca Huber Gerhardinger, nome que foi substituído após sua entrada definitiva na vida religiosa, no dia 16 de novembro de 1835 (Arns, 2012). O período do nascimento de Madre Teresa e o de suas vivências na vida adulta, bem como a formação da Congregação, estão marcados pelas grandes transformações históricas no cenário político, econômico e social da Europa Ocidental, o qual abarca a chamada “Era das Revoluções” (Hobsbawm, 2019).

As revoluções do período, entre elas a Revolução Francesa (1789-1799), o período Napoleônico (1804-1815), a Revolução Industrial Inglesa (1760-1840) e as Revoluções de 1848, resultaram em conflitos que contribuíram para a precariedade das condições de vida das pessoas, ou seja, contribuíram para o fomento da violência, da miséria, da fome e das péssimas condições de moradia, o que gerou profundas desigualdades sociais. Essas circunstâncias ecoaram na sociedade europeia e nas vivências humanas do final do século XVIII e início do século XIX. Nesse cenário, as congregações religiosas católicas, masculinas e femininas, assumiram trabalhos em diferentes setores da sociedade, tanto nas áreas de assistência social quanto na de educação escolar e

profissionalizante, na tentativa de minimizar a miséria com ações de evangelização e de caridade (Martins; Rabelo, 2021).

A fundação da Congregação religiosa das Irmãs Escolares na Alemanha, no segundo quartel do século XIX, foi incentivada pelo padre Georg Michael Wittmann, que almejava a constituição de uma nova congregação religiosa feminina, e que ela pudesse atuar na educação de meninas e de mulheres pobres. Nesse ambiente, Madre Teresa de Jesus, à época Carolina Elizabeth Francisca Huber, com apenas 12 anos de idade, inicia sua experiência como professora das crianças da comunidade da qual vivia e, posteriormente, entra para a vida religiosa com a supervisão do padre Wittmann. O referido padre pediu o auxílio do padre Franz Sebastian Job a fim de conseguir autorização para a fundação de uma congregação religiosa feminina. Assim, Job iniciou a escrita da documentação que rege o fundamento da Congregação e a enviou para o Ministério do Interior de Munich a fim de obter aprovação de uma Fundação Religiosa para o Ensino e Educação, sob a direção de Maria Teresa. Em 16 de agosto de 1833, padre Job comunica a Maria Teresa que os documentos para o início da congregação haviam chegado, e que ela entregaria uma cópia para o bispo Diocesano para sua aprovação. O documento aponta os cinco norteadores fundamentais da Congregação, são eles: “A *pobreza* – o fundamento do instituto; A *escola* – o objetivo principal; A *comunidade* – o elo espiritual; Os *votos* – necessários para sua segurança; A *proteção* – a clausura, a oração, a mortificação, o silêncio, o traje” (Arns, 2012, p. 58).

Desses fundamentos, a Escola apresenta-se como o objetivo principal da Congregação das Irmãs Escolares, e o documento, ao tratar desse item em específico, estabelece como as religiosas devem trabalhar os conteúdos e os métodos de ensino, ressaltando a importância formar os corações jovens para o temor a Deus, para a piedade e para a fidelidade vocacional da vida cristã ao trazer como principal exemplo de educador a figura de Jesus Cristo. Assim, a congregação estabeleceu sua linha de ação centrada na educação escolar, principalmente das meninas, com o intuito de educá-las para se tornarem boas mães e boas esposas futuramente: “[...] puras e modestas, esposas delicadas e fiéis, mães piedosas e cristãs, donas de casa vigilantes” (Arns, 2012, p. 60).

No livro publicado pela Congregação da Irmãs Escolares em 1989, intitulado “Teresa Gerhardinger: corajosa mulher de fé e de visão

mundial”, encontramos indícios de que as concepções pedagógicas das Irmãs Escolares foram movidas pelas ideias do educador alemão Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), visto que na obra é relatado que o padre Wittmann era entusiasta pelas ideias do pedagogo, o qual acreditava na formação feminina por intermédio de educadoras maternas.

De acordo com Michel Soetard (2010), o educador Pestalozzi teria um elo com o movimento de reforma da educação do século XIX. Chamado de “pai dos homens pobres”, ele tinha em Jean Jacques Rousseau um exemplo de educação. Em sua jornada pela educação, Pestalozzi se dedicou ao cuidado das crianças pobres e abandonadas, e seus escritos foram inspirados em sua experiência, sendo o ato de amar as crianças uma de suas práticas de felicidade.

Para Alessandra Arce (2002, p. 216), tanto Pestalozzi quanto o educador Friedrich August Froebel (1782-1852) podem ser considerados os pioneiros do movimento escolanovista. Em seus escritos, apresentam a análise da observação de seus alunos, que resultou na compreensão da “[...] importância da brincadeira do desenho infantil, a inutilidade dos castigos físicos, a necessidade de discussão entre os professores sobre o trabalho que esteja sendo realizado [...]”, destacando-se, assim, a seriedade do desenvolvimento infantil. A autora afirma ainda que os dois pensadores “efetivamente procuraram desenvolver experiências educativas centradas na criança, o que autoriza adotá-los como marco de referência para o nascimento tanto do escolanovismo como da educação infantil, no final do século XVIII e primeira metade do século XIX” (Arce, 2002, p. 8).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que as concepções de educação de Pestalozzi e de outros(as) educadores(as) do século XIX, do movimento da Pedagogia Moderna, como Fröebel e Rousseau, aliam-se às concepções educacionais dos fundadores da Irmãs Escolares de Nossa Senhora, em especial, as premissas de um engajamento da educação de crianças desfavorecidas e da importância da educação de meninas e mulheres, bem como da relevância das mulheres na instrução das crianças na primeira infância.

De acordo com Monika Grunewald (2012, p. 31), Madre Teresa tinha como máxima “Crianças ricas encontram facilmente boas professoras. A nossa missão, porém, é dedicar-nos às crianças pobres”. Esse

princípio demonstra o ideal da fundadora da congregação com a educação das crianças pobres e, conseqüentemente, a importância dada à primeira infância nos primórdios da formação da Congregação das Irmãs Escolares.

Com a Congregação das Irmãs Escolares estabelecida e atuante na Alemanha, as religiosas encaminharam-se para outros países do continente europeu e, similarmente, para países dos continentes africano, asiático e americano, com o intuito de realizar trabalhos de cunho catequético, educacional e assistencial junto às populações menos favorecidas. Nas américas, tanto a do Norte quanto a do Sul, as comunidades que receberam as religiosas eram de origem alemã, isto é, núcleos de imigrantes e seus descendentes que pertenciam aos territórios alemães e que migraram para as américas e formaram colônias étnicas. Entre os núcleos que receberam as primeiras religiosas da congregação das Irmãs Escolares, no início do século XX, no Brasil, encontrava-se o Núcleo de Forquilha, localizado no extremo sul de Santa Catarina.

A CHEGADA DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS ESCOLARES AO SUL DE SANTA CATARINA E A FUNDAÇÃO DO COLÉGIO SAGRADA FAMÍLIA

As cinco primeiras religiosas da Congregação das Irmãs Escolares¹³⁶ chegaram a Santa Catarina e se dirigiram para a comunidade de Forquilha, em outubro de 1935. A serviço da Igreja na comunidade Sagrado Coração de Jesus, elas vieram da região da Silésia, na Alemanha, a pedido do padre franciscano Paul Linnartz, também de nacionalidade alemã, que estava em Forquilha desde 1932.

As irmãs chegam ao Núcleo de Forquilha para auxiliar na educação escolar dos(as) filhos(as) dos(as) moradores(as) da comunidade, que já frequentavam a escola existente desde 1915, administrada pelos professores Adolfo Back e Jacob Arns.

A comunidade colonial de Forquilha pertenceu ao município de Criciúma (SC) até 1990, quando conquistou a sua emancipação política. A localidade foi formada por imigrantes em busca de terras que possibilitassem a produção de subsistência para seus familiares. Vindos

¹³⁶ As primeiras Irmãs Escolares que chegaram à colônia de Forquilha foram: Ir. Maria Adolfinia Meissner, Ir. Maria Maximília Kaboth, Ir. Maria Inigo Likierki, Ir. Maria Thais Cyranka e Ir. Maria Emiline Mahlic.

de territórios de língua alemã, chegaram a Santa Catarina na segunda metade do século XIX, por intermédio de políticas de colonização do governo imperial brasileiro. Os primeiros imigrantes alemães que chegaram a Santa Catarina se estabeleceram na colônia de São Pedro de Alcântara, em 1829, e de lá foram migrando para outras regiões do estado, como a Colônia Santa Isabel, a Colônia de Teresópolis e a Colônia de Capivary, até chegarem ao vale do rio Mãe Luzia, no início do século XX, entre os anos de 1911 e 1912, onde iniciaram a ocupação desse território chamado Forquilha.

É importante salientarmos que o processo migratório dos alemães para essa região não ocorreu de forma isolada, uma vez que também houve a migração de outras etnias, como a dos luso-brasileiros, italianos, poloneses e, mais adiante, na década de 1970, a dos japoneses. Ademais, cabe ressaltar que esse território já era ocupado por povos originários da etnia Xokleng que, além de habitá-lo, circulavam pelas áreas territoriais do planalto serrano e pelo litoral dos estados de Santa Catarina, do Paraná e do Rio Grande do Sul. O contato com os povos europeus ocasionou vários conflitos, que resultaram no extermínio de grande parte da população dos Xokleng (Zanelatto; Osório, 2012).

Ainda que o processo de migração para Forquilha tenha ocorrido com outras etnias, os germânicos se constituíram no grupo que centralizou a administração da região a partir da formação de um núcleo colonial. Nesse local, construíram um edifício para o funcionamento de uma Igreja Católica, as primeiras lojas e comércios, bem como a escola da comunidade, fomentada pela sociedade de pais e mestres, que recebeu o nome de Sociedade União Escolar (Back, 1995).

Entre os dias 12 de novembro de 1936¹³⁷ e 29 de maio de 1937¹³⁸, chegaram a Forquilha mais duas levas de Irmãs Escolares vindas da Alemanha, designadas para atuarem na escola da comunidade.¹³⁹ Essas irmãs, que migraram da Alemanha para o Brasil, estavam inseridas no contexto entre a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a

¹³⁷ Em 1936, chegaram a Forquilha - SC: Ir. Maria Theophora Krzonkalla, Ir. Maria Honesta Janeck, Ir. Maria Apollonia Langer, Ir. Maria Beredina Wloka e Ir. Maria Achillea Jossecke.

¹³⁸ Em 1937, chegaram a Forquilha (SC): Ir. Maria Hilda Skrzepczyk, Ir. Maria Norberta Ogniewski e Ir. Diethilde Mosler.

¹³⁹ Com a chegada de mais irmãs escolares à região, as religiosas foram convocadas para assumir a administração do Hospital São José, em Criciúma (SC). Assim, as irmãs que vieram da Alemanha nas duas últimas levas foram divididas, sendo algumas encaminhadas para os trabalhos na administração do hospital e outras para continuar lecionando na escola do núcleo de colonos de Forquilha (Martins; Rabelo, 2021).

Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Com a declaração de oposição do Brasil à Alemanha, no período da Segunda Guerra Mundial, as religiosas enfrentaram obstáculos para continuar lecionando, em especial, durante o processo de nacionalização do ensino, promovido durante o Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945), quando ocorreram modificações na legislação educacional, como a proibição de conteúdos de cunho ufanista europeu e com a orientação de que as aulas fossem ministradas em língua portuguesa e por professores brasileiros.

O inspetor Bernardo Kestring exigiu o fechamento da escola particular das Irmãs Escolares, uma vez que, a partir de determinações legais, elas estavam proibidas de lecionar por não serem brasileiras. A escola passou a ser pública por três anos, tendo sido assumida por duas professoras leigas. Apenas em 1944 as irmãs obtêm autorização para lecionar no quarto ano escolar, nas dependências da casa da congregação, com a criação de um curso particular. Em 1940, as religiosas fundaram o primeiro convento e, em 1949, em conjunto com a escola, começou a funcionar o curso normal regional Dom Daniel Hostin. No ano de 1953, foi nivelado com o curso ginásial; a escola, então, prestava os serviços desde a primeira série até o ginásio. Já em 1964, foi fundado o Grupo Escolar Frei Baltazar (Back, 1995).

Nos anos seguintes, em 1966, teve início o pré-primário, e em 1978 houve a implementação do segundo grau sob a denominação de Colégio Daniel Hostin. Em 1º de janeiro de 1998, o Colégio teve sua nomenclatura modificada para Colégio Sagrada Família, que permanece até os dias de hoje¹⁴⁰. O espaço que, atualmente, abriga a Congregação é composto por três edifícios com uma típica arquitetura alemã, situado em local privilegiado na cidade de Forquilha. Foi a primeira casa construída pelas Irmãs Escolares de Nossa Senhora na América do Sul.

¹⁴⁰ As irmãs escolares, além de trabalharem na escola, realizam serviços de assistência social às famílias da localidade e dos arredores por meio da instituição, como o Serviço de Promoção Humana “Irmã Norberta”, fundada em 1972. As irmãs também atuaram na casa Mãe Helena – Centro Regional de Treinamento da Pastoral da Criança –, na casa de formação e na casa de repouso de Forquilha (Martins; Rabelo, 2021).



Fonte: acervo das pesquisadoras.

Durante os mais de oitenta anos de atuação na educação escolar, em Forquilha, as Irmãs Escolares acabaram preservando testemunhos materiais com importante valor histórico sobre a trajetória da instituição. Os membros do Grupehme, vinculado à Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), tiveram o privilégio de acessar um conjunto de antigos documentos em suporte papel e utensílios escolares e iniciar o projeto de construção do Memorial do Colégio Sagrada Família, que está em andamento desde 2019.

O ENCONTRO DO GRUPEHME COM O LIVRO *KATHOLISCHER KINDERGARTEN*, OU *LEGENDE FÜR KINDER*

O Grupehme vem, desde sua criação, em 2001, trabalhando para a preservação do Patrimônio Educativo da região do extremo sul catarinense. Em diferentes projetos, seus(suas) integrantes desenvolvem ações de preservação e divulgação dos bens materiais e imateriais de algumas instituições escolares, além de incentivar a criação de Centros de Memória nas próprias unidades escolares. Por meio do

projeto intitulado “A construção do Centro de Memória do Colégio Sagrada Família de Forquilha (SC): a preservação do patrimônio educativo da região sul de Santa Catarina”, em andamento desde 2019, seus(as) pesquisadores/as, com o auxílio de bolsistas de iniciação científica, buscam atingir os seguintes objetivos: contribuir para tornar o Colégio Sagrada Família de Forquilha uma referência no que tange à preservação do patrimônio educativo na região sul de Santa Catarina; reunir, organizar, identificar, conservar os variados acervos, produzir conteúdo e disseminar conhecimento histórico para os públicos interno e externo do Colégio Sagrada Família; recuperar, preservar e divulgar o patrimônio histórico do Colégio Sagrada Família; valorizar o Colégio Sagrada Família como um bem cultural da cidade de Forquilha, do mesmo modo que seus profissionais, estudantes e a comunidade escolar; identificar, catalogar e divulgar os antigos acervos do Colégio Sagrada Família. Além do trabalho dos(as) bolsistas de iniciação científica da Unesc e dos(as) membros do Grupehme, há também o envolvimento e o apoio da equipe diretiva do Colégio Sagrada Família.

No processo de mapeamento dos documentos e utensílios escolares acumulados e guardados pelas religiosas, encontramos, no sótão do prédio onde funciona o colégio, antigos equipamentos (projetores de filmes super 8, projetores de slides, projetores de imagens, toca-discos, máquinas de escrever, livros didáticos e paradidáticos em português e em alemão, cartazes, coleções de slides, fotografias, fitas de filme super 8, fitas cassetes, discos de vinil, troféus, mobílias e vestimentas de origem alemã). Alguns dos materiais pedagógicos e equipamentos encontrados foram trazidos diretamente da Alemanha pela religiosa da Congregação e professora Irmã Norberta Okoniewski, que chegou a Forquilha em 1937. Inspiradas em Diana Vidal (2005, p. 4), podemos reiterar que:

Essa intensa materialidade, suporte de uma escrita institucional, profissional ou escolar, convive com um conjunto também significativo de objetos e móveis que, se não se apresentam imediatamente como registros documentais do passado, portam vestígios das práticas escolares instituídas historicamente.

Entre os objetos identificados há um acervo bibliográfico considerável que está passando por um meticuloso processo de higienização, classificação, identificação e catalogação. São livros didáticos e paradidáticos em língua portuguesa e alguns exemplares em língua alemã, como já mencionado. Os cento e vinte e três (123) exemplares em língua alemã versam sobre temas e gêneros literários diversos; alguns são voltados para as crianças e para a infância, e foram esses os que mais nos chamaram a atenção, em especial, as oito obras relacionadas a seguir.

Quadro 1 – Livros em língua alemã produzidos para a infância

	Título: <i>Froher anfang. Fibel für die volksschulen</i> (Feliz começo. Cartilha para escolas primárias) Autor(es)/autora(s): Publicado pelo Ministério da Educação de Württemberg Cidade: Stuttgart Editora: Union Verlag Stuttgart e Schwabenverlag AG Stuttgart Ano: 1958 Dimensões: 19,5x22 cm Número de páginas: 110
--	--



Título: *König Nussknacker und der arme Reinhold* (Rei Quebra-Nozes e Pobre Reinhold)

Autor(es)/autoras(s): Heinrich Hoffmann

Cidade: Darmstadt – Frankfurt

Editora: Rutten & Loening

Ano: 1930

Dimensões: 21,5x27 cm

Número de páginas: 28



Título: *Sylvi findet eine mama* (Sylvi encontra uma mãe)

Autor(es)/autoras(s): Colin Shepherd

Ilustrador(a): Edith Follet

Cidade: Zürich

Editora: Benziger

Ano: sem informação

Dimensões: 15,3x21 cm

Número de páginas: 134



Título: *Das Kind im Kindergarten* (A criança no jardim de infância)

Autor(es)/autoras(s): Maria Kiene

Cidade: Freiburg im Breisgau

Editora: Lambertus – Verlag

Ano: 1953

Dimensões: 15x21,2 cm

Número de páginas: 197



Título: *Die Kinder aus der Krachmacherstrasse* (As crianças da rua barulhenta)

Autor(es)/autoras(s): Astrid Lindgren

Cidade: Hamburg

Editora: Verlag Friedrich oetinger hamburg

Ano: 1968

Dimensões: 16,5x21 cm

Número de páginas: III



Título: *Haus in der Heimat*
(Casa na Cidade Natal)

Autor(es)/autoras(s):

Cidade: Offenburg

Editora: sem informação

Ano: 1958

Dimensões: 16,3x22,8 cm

Número de páginas: 240



Título: *Sonnenfibel* (Cartilha Solar)

Autor(es)/autoras(s): Dr. Maria Koch

Ilustrador(a): Else Wenz-Vietor

Cidade: Düsseldorf

Editora: Pädagogischer erlag schwann

Ano: 1960

Dimensões: 16,5x23 cm

Número de páginas: 96



Título: *Die religiöse erziehung des kleinkindes* (A educação religiosa da criança)

Autor(es)/autoras(s): Elisabeth Würth

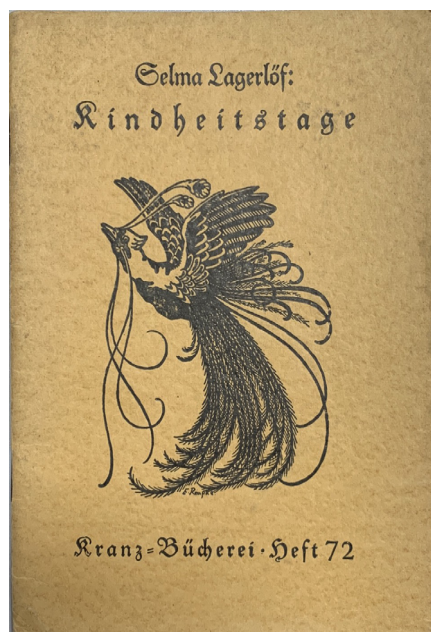
Cidade: Wien, Freiburg, Basel.

Editora: Herder

Ano: 1961

Dimensões: 13,5x20,8 cm

Número de páginas: 143



Título: *Kindheitstage. Erzählungen aus eigener Jugend* (Dias de infância. Histórias da minha própria juventude)

Autor(es)/autoras(s): Selma Lagerlof

Cidade: Frankfurt

Editora: M., Diesterweg

Ano: 1931

Dimensões: 13,5x19 cm

Número de páginas: 34

	Título: <i>Katholischer Kindergarten, ou Legende für Kinder</i> (Jardim de infância católico ou Lenda para crianças) Autor(es)/autoras(s): Franz Hattler Cidade: Friburgo Editora: Freiburg Herder Ano: 1911 Dimensões: 17x24,5 cm Número de páginas: 607
---	--

Fonte: Acervo Bibliográfico do Colégio Sagrada Família (2023).

Todas essas obras tangenciam os temas voltados às crianças e à infância na intersecção com a temática da educação, inclusive dois deles dirigidos especificamente ao jardim de infância.

Neste artigo, ganhará destaque o livro *Katholischer Kindergarten, ou Legende für Kinder* (1911), ou seja, o último da lista apresentada no quadro acima, uma vez que a instituição a que estamos nos dedicando é uma escola coordenada por uma congregação religiosa feminina ligada à Igreja Católica.

KATHOLISCHER KINDERGARTEN, OU LEGENDE FÜR KINDER: EDUCANDO AS ALMAS DOS PEQUENINOS

No campo da história da educação, é sabido que foi no final do século XVIII que as instituições de educação dedicadas às crianças pequenas começaram a ser forjadas, a fim de atender filhos(as) de mães trabalhadoras, na Europa ocidental, berço da primeira Revolução Industrial. O idealizador do Jardim de Infância, Friedrich Froebel, abriu o primeiro *kindergarten* no final da década de 1840, em Blankenburg, na Alemanha. De acordo com Giani Rabelo (2022, p. 98-99), “entre as várias

instituições de educação infantil, foi o Jardim de Infância a experiência mais bem-sucedida no atendimento à infância, contrapondo-se às demais, sendo visto, às vezes, como possuidor privilegiado de uma concepção pedagógica”.

Esse tipo de instituição foi se espalhando por vários países do mundo ocidental, chegando inclusive ao Brasil; em boa medida, os Jardins de Infância foram criados e administrados pelo poder público, mas também pelo setor privado e instituições confessionais, entre elas as católicas. A educação da infância exigiu grandes esforços e investimentos por parte da Igreja Católica, seja para atender filhos e filhas da elite, seja para atender também a classe trabalhadora e as famílias empobrecidas.

Podemos pressupor que o nosso encontro com a obra *Katholischer Kindergarten*, ou *Legende für Kinder* (1911), no acervo preservado no sótão do Colégio Sagrada Família, ocorreu em função de o jardim de infância ser uma instituição de grande interesse para a Igreja Católica e, conseqüentemente, para as congregações religiosas femininas, mesmo sabendo que o seu idealizador vinha de uma tradição luterana.

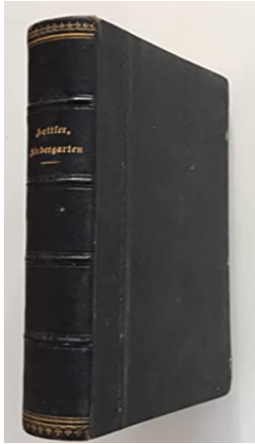
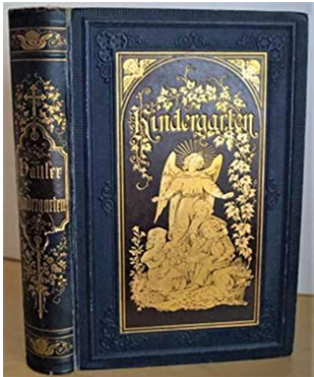
O livro em questão é como um calendário litúrgico no qual a Igreja Católica estabelece, para cada dia do ano, a referência e celebração de pelo menos um santo ou santa e/ou solenidade litúrgica. Nele, os textos informam sobre as histórias dos santos(as) católicos(as) como exemplos a serem seguidos pelas crianças.

Essa obra de 1911, em sua 7ª edição, com 607 páginas, foi escrita pelo padre Franz Hattler e publicada pela Editora Freiburg Herder, localizada na cidade de Friburgo, na Brisgóvia – Alemanha.

Ao consultar um sebo virtual alemão (ZVAB¹⁴¹), encontramos outras edições; a mais antiga, datada em 1877. Com as novas edições, a capa foi sofrendo modificações que denotam um requinte maior comparado ao que encontramos no Colégio Sagrada Família.

¹⁴¹ Disponível em: <https://www.zvab.com/buch-suchen/titel/katholischer-kindergarten-oder-legende/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

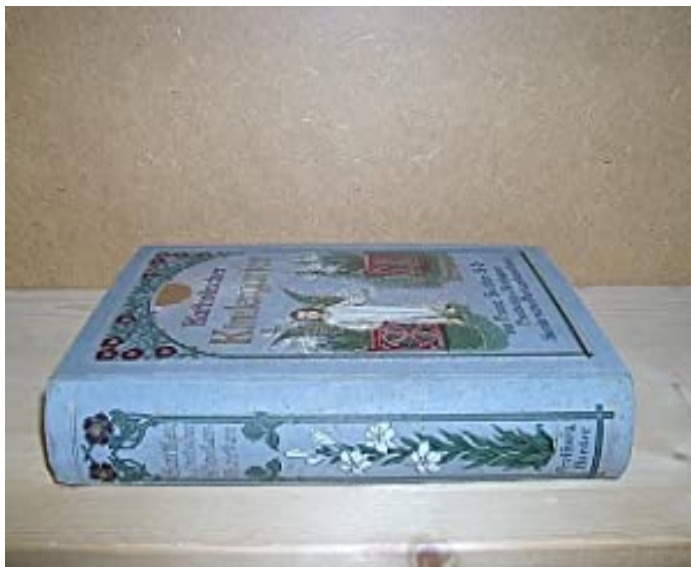
Quadro 2 – Capas das edições de 1877, 1889 e 1895

Capa da edição de 1877	
Capa da edição de 1889	
Capa da edição de 1895	

Fonte: Sebo Virtual Alemão – ZBAV (2023).

A capa da edição de 1911, também encontrada no sebo mencionado, coincide com a capa do livro em estudo; trata-se, porém, de uma capa em tom azulado, enquanto que a obra encontrada no acervo do Colégio Sagrada Família apresenta um tom ocre, talvez mais escuro do que o original, em função das sujidades acumuladas com o passar do tempo. No referido sebo também foi possível encontrar referência à edição de 1902, mas sem a imagem da capa.

Imagem 2 – Capa da edição de 1911 encontrada no Sebo virtual alemão ZBAV



Fonte: Sebo Virtual Alemão – ZBAV (2023).

O exemplar, objeto deste estudo, tem capa dura encadernada com tecido que abriga a imagem de uma criança branca, representando um anjo que segura, na mão direita, um cajado. Ao fundo há um jardim com um caminho ladeado por flores brancas que se parecem com a flor da espécie *Euphorbia pulcherrima*, conhecida como poinsettia, ou Estrela de Natal. Na capa, essas flores estão contidas por dois gradis na cor vermelha, contendo um monograma com as letras XP entrelaçadas, que indicam as iniciais do nome Cristo em grego (Χριστός).¹⁴² O caminho a ser seguido pela criança representada por um anjo está iluminado por uma luz dourada. Na lombada, há um ramalhete das

¹⁴² Informação retirada do *Portal Luteranos*. Disponível em: <https://www.luteranos.com.br/conteudo/monograma-xp-como-simbolo-liturgico>. Acesso em: 28 mar. 2023.

mesmas flores brancas que aparecem na capa, com o registro do nome do livro e da editora, emoldurados por caules de flores vermelhas, que encimam a moldura.

Quadro 3 – Capa e lombada do livro da edição de 1911



Fonte: Acervo Bibliográfico do Colégio Sagrada Família (2023).

A infância como um momento da vida marcado pela inocência, que tem a criança representada como um anjo, é recorrente não só na literatura e eventos católicos, mas em obras de arte e na própria cultura popular.

Em uma das seções do livro intitulada Carta de Recomendação há indícios de que o livro tenha sido publicado pela primeira vez em 1877, coincidindo com a data do exemplar mais antigo encontrado no sebo virtual alemão, bem como a editora e cidade: Herder, Freiburg (Friburgo). Friburgo é uma cidade independente e está localizada na região da Brisgóvia, atualmente situada no Estado de Baden-Württemberg, a sudoeste da Alemanha e a leste do Alto Reno, tendo como

capital a cidade de Stuttgart. Esse estado faz divisa com o da Bavária, considerado um dos mais católicos da Alemanha.

As folhas do livro estão amareladas, mas sem maiores danos. Em uma das páginas seguintes à folha de rosto há uma imagem, em preto e branco, alusiva à obra *Sagrada Família*, abrigada na igreja do Santíssimo Nome de Jesus, em Roma. Na imagem, o menino Jesus está representado ao centro sendo observado por José e Maria. Ambos com seus afazeres: Maria realizando um bordado e José envolvido nos trabalhos de carpintaria. Os três estão envoltos por auras.

Imagem 3 – Reprodução da obra *Sagrada Família* no livro *Katholischer Kindergarten*, ou *Legende für Kinder* (página 2)



Fonte: Acervo Colégio Sagrada Família (2023).

Entre a página com a imagem da Sagrada Família e a folha de rosto, na qual há vários dados sobre o exemplar, há uma folha branca de papel seda, provavelmente com o objetivo de proteger a imagem. Após

a folha de rosto, há uma página denominada de “folha de dedicatória”, para que ali seja registrada uma lembrança; no caso do exemplar analisado, ela está em branco.

Na obra, o índice anuncia as histórias dos ícones e solenidades católicas, por mês e dia, distribuídas ao longo das quatro estações do ano como ocorrem no hemisfério norte. Inicia pelo inverno (dezembro, janeiro e fevereiro), seguido pela primavera (março, abril e maio), depois o verão (junho, julho e agosto) e, por último, o outono (setembro, outubro e novembro). No total, são destacadas 122 datas: os períodos do inverno e da primavera com 29 datas cada um; os do verão e do outono, com 32 cada um.

Logo nas primeiras páginas do livro, na sequência dos prefácios, deparamo-nos com a *Carta de Recomendação* aos leitores e às leitoras, ou àqueles/as que farão uso do livro.

RECOMENDAÇÕES PARA O USO: PRESCRIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA INFÂNCIA SAGRADA

A seção intitulada *Carta de Recomendação*, composta por vários trechos escritos por diferentes clérigos e que fez parte da tradução francesa, inicia com a seguinte observação do Dr. Dechamps, Cardeal Arcebispo de Mechelen: “[...] o autor do ‘Jardim de Infância’ oferece às crianças uma lição selecionada que é adequada tanto para iluminar sua mente fraca quanto para aquecer seus corações” (Deschamps, 1877 *apud* Hattler, 1911, p. IX, tradução nossa).

A ideia de que a criança seja portadora de uma mente fraca parece ser o fio condutor da carta de recomendação àqueles(as) que irão ler ou fazer uso das narrativas apresentadas no livro. Dr. Deschamps ainda recomenda:

Como a criança leva uma vida de sentimento e imaginação ao invés de pensamento, ela também adora ouvir ou ler histórias que não vão além de sua compreensão. É uma necessidade inata; é precisamente para sua satisfação que milhares de contos mais ou menos fantásticos foram inventados, que sempre divertiram as crianças. Mas qual é o valor moral dessas histórias para as crianças? Só muito raramente há vestígios de verdades práticas, de impressões salutareas que facilitam a infância nos primeiros exercícios de virtude e elevar seu terno coração acima da terra. No entanto, eles muitas vezes despertam um estado emocional patológico na alma das crianças, cujas consequências, às vezes, são extremamente tristes. O autor do “Jardim de Infância” sabe algo melhor para jovens leitores (Deschamps, 1877 *apud* Hattler, 1911, p. X, tradução nossa).

O termo “estado emocional patológico” remete ao entendimento de que os “contos mais ou menos fantásticos”, provavelmente aqueles que faziam parte dos livros de literatura infantil, produzidos até o final do século XIX, quando foi escrita a primeira edição, estavam afetando negativamente a alma das crianças e contaminando suas mentes, por não proporcionarem “exercícios de virtude”, “verdades práticas” e “impressões salutareas”. As recomendações do Dr. Dechamps ainda vão além; ele argumenta que o livro é “[...] uma fonte inesgotável de histórias verdadeiras, de exemplos brilhantes, de características interessantes, que contêm tudo o que o coração de uma criança poderia desejar de beleza e atração e, ao mesmo tempo, ensinam a amar a virtude e a mostrar o caminho para o céu” (Deschamps, 1877 *apud* Hattler, 1911, p. X, tradução nossa).

Ao tomar contato com as demais recomendações, fica evidente que o livro traz uma seleção de histórias de vida de crianças que se tornaram santos e santas por meio de sacrifícios e virtudes, conforme a perspectiva da Igreja Católica. Vidas exemplares e modelos a serem seguidos são a principal tônica da obra. Momentos considerados instrutivos e úteis da vida de crianças que se tornaram santos e santas, em especial de seus primeiros anos de vida, foram escolhidos com a finalidade de promover aproximações e encantamentos de seu público alvo, ou seja, das crianças, com o objetivo de facilitar a compreensão e a incorporação de comportamentos virtuosos por meio da imitação. Entretanto, o público-alvo não eram só as crianças, mas também os pais, os padres, os(as) catequistas e os(as) educadores(as).

Entre as recomendações há uma de cunho mais metodológico destinada aos pais e aos(às) educadores(as) de autoria de Johannes –

Príncipe Bispo de Seckau (Graz-Áustria), datada de 24 de novembro de 1877.

Se todos os pais e educadores quiserem se dedicar a fornecer a seus filhos os frutos maravilhosos deste “jardim de infância sagrado”; se eles também quiserem apreciá-los de maneira adequada e sensata, ou seja, não ler e ler rapidamente depois de seguir um certo preâmbulo, mas com os exemplos instrutivos das crianças sagradas, antes, por meio de explicações e perguntas apropriadas, dirija seus pequenos ao significado do que leem, aplique-o em suas próprias vidas, sugira a imitação e conscientize as crianças sobre até que ponto seu próprio comportamento está em conformidade ou contradiz esses exemplos sagrados (Johannes, 1877 *apud* Hattler, 1911, p. XI, tradução nossa).

Após a *Carta de Recomendação* e o Índice, segue um texto com o título *O Jardim de Infância*.

O JARDIM DE INFÂNCIA: “O LIVRO NÃO FOI ESCRITO PARA MERO ENTRETENIMENTO, MAS PARA QUE VOCÊ O DIVULGUE”

O tópico *Jardim de Infância*, além de dar as orientações para aqueles(as) que iriam usá-lo no trabalho com as crianças, versa sobre a história de um menino (Rodrigo) e de uma menina (Teresa) que haviam lido as histórias dos santos. Ao narrar o episódio, Hattler (1911, p. 1, tradução nossa) conta que ambos descobriram na leitura que muitas crianças cristãs “[...] prefeririam ter suas cabeças cortadas a insultar a Deus e como em muito pouco tempo ganharam o céu eterno”. Ao lerem a vida dos santos, ficaram surpresos em saber “[...] que os castigos na próxima vida, como as recompensas, deveriam durar para sempre”. Conta o autor que, a partir da leitura da vida dos santos e seus martírios, “a verdade da eternidade do céu e do inferno foi pressionada profundamente em seus corações infantis, e o medo de uma ofensa a Deus foi profundamente despertado neles”. No entanto, Hattler (1911) lamenta que “livros ruins logo caíram nas mãos das duas crianças inocentes” e os desvirtuaram do caminho de Deus. Além disso, “eram contos fictícios de cavaleiros, ou romances” descritos de forma divertida. Sobre o ocorrido Hattler (1911, p. 2, tradução nossa) ainda adverte:

[...] os maus geralmente, como ervas daninhas, crescem mais rápido e mais facilmente do que os nobres e belos, as boas intenções das crianças logo foram mortas. Eles se abstiveram de orar e, portanto, de pensar em Deus e nos santos; os erros da infância, por outro lado, brotavam rapidamente. A moça começou a cortejar, a viver para agradar os outros e a se gabar. O mal logo teria piorado se Deus não tivesse se apiedado da pequena Teresa e a tivesse colocado em boa companhia; isso a livrou dos livros ruins e de sua infantilidade. Ela encontrou alegria na oração e na vida piedosa novamente. Assim, na primavera, quando o manto frio de neve derrete, a grama e as flores brotam novamente por conta própria, e tudo no prado torna-se outra vez verde e floresce em mil belas cores. Como a neve, a vaidade derreteu o ar no coração de Teresa, e os pensamentos sagrados e as previsões surgiram de novo, tal como ela tinha anteriormente ao ler a vida dos santos. Elas ficaram mais fortes e bonitas, e a menininha, que foi dada mais tarde, tornou-se uma das maiores santas da Igreja Católica: Santa Teresa de Jesus.

Hattler (1911, p. 2, tradução nossa), nesse momento, faz um alerta aos(às) pequenos(as) leitores e leitoras:

Por mais bom e puro que você seja, se você se associar muito com crianças perversas, você não será capaz de permanecer inocente por muito tempo. Mas entre crianças boas, educadas e tementes a Deus, você sempre pode melhorar cada vez mais. E se você ler muitos livros em que são contadas coisas ruins, ou tais histórias, onde sempre há apenas contos de fadas fictícios de príncipes ou princesas encantados ou coisas bobas semelhantes, você logo absorverá o pior disso em sua alma, você apreciará a oração e perderá no trabalho, e sonhará apenas com ouro, joias e boa vida e, portanto, insatisfeito, anunciará o que você tem e o que você é. Mas se você ler livros que falam de pessoas boas, trabalhadoras e que amam a Deus, você gradualmente aceitará as coisas boas delas também. Assim como uma abelha coleta cera e mel de flores perfumadas, também sua alma será rica em bons pensamentos e ações de graças, se ela se enterrar nos raios das flores dos santos durante a leitura; mas pode crescer para todas as coisas boas como uma pequena árvore verde e fresca, para grande alegria de seu Salvador.

As prescrições de Hattler, em relação às leituras autorizadas e/ou proibidas por ele e, conseqüentemente, pela Igreja Católica, denotam a censura aos livros infantis e infantojuvenis produzidos até o final do século XIX, principalmente os contos de cavaleiros, de fadas, de príncipes e de princesas e romances. A história “verdadeira” da vida dos santos e santas, na ótica da igreja, é colocada em contraste à história ficcional. A primeira é capaz de levar as crianças a seguirem o caminho de Deus e a aprenderem a ser piedosas e virtuosas; a segunda, capaz de desvirtuá-las e de corromper seus corações. Os livros ficcionais são comparados a um “sapo sujo”. Associadas às más leituras, também são apontadas as brincadeiras e as diversões.

No corpo do texto, a figura de Jesus Cristo é apresentada com a seguinte chamada: “Jesus, o amigo das crianças” e, logo abaixo, a tão

difundida frase: “Vinde a mim as criancinhas, porque delas será o reino dos céus”.

Imagem 4 – Ilustração intitulada “Jesus, o amigo das crianças”, no livro *Katholischer Kindergarten*, ou *Legende für Kinder* (página 4)



Fonte: Acervo Colégio Sagrada Família (2023).

Essa imagem é uma das versões da passagem bíblica e remete à devoção da “infância sagrada” ou da “santa infância”. A cena, segundo Phillipe Ariès (1981), já era difundida na iconografia antiga da Idade Média, bem como nas bíblias moralizadoras do século XIII. Entretanto, era tratada como ilustração banal e aparecia muito pouco. Segundo o autor, no período medieval europeu, não havia a concepção de infância tal como a compreendemos atualmente. Só a partir do século XVI e XVII, com o advento da burguesia, é que ocorreu uma mudança de paradigmas e que, portanto, os olhares se voltam para as especificidades da criança e para a diferenciação entre a infância e a vida adulta. Nesse contexto, a literatura – que apresentava um vocabulário para a infância, bem como representações artísticas – e a Igreja Católica foram

fundamentais para a construção dessa categoria. Assim, é no século XVI que a representação de Jesus criança ganha mais visibilidade e passa a corresponder a uma forma nova e especial de devoção. Além da imagem que representa esse evento bíblico, a frase de Jesus Cristo é extensivamente reproduzida, inclusive na composição da literatura moral e pedagógica do século XVII.

Hattler, após fazer suas ponderações, restrições e indicações, argumenta: “Vou levá-los a este lindo jardim de infância. Quero trazer-vos algumas histórias mês após mês, precisamente no dia em que morreu a pessoa que vos falo da sua infância, ou em que o seu nome está no calendário da Igreja Católica” (Hattler, 1911, p. 1, tradução nossa).

Ao tomar esse livro como uma espécie de guia para o trabalho com o jardim de infância, podemos inferir que o padre Franz Hattler almejava forjar uma infância bem comportada, temente a Deus e obediente aos preceitos católicos na vida adulta. Fica evidente a tentativa de moldar as crianças às premissas da Igreja Católica para que fossem bons fiéis posteriormente. Mesmo não nos debruçando sobre as histórias de vida de santos e santas, há fortes indícios de que esses(as) deveriam ser seguidos(as) como modelo, pois suas trajetórias eram vistas como exemplares.

APONTAMENTOS FINAIS

Ao concluirmos esta pesquisa, apresentamos alguns apontamos, como as relações de recepção e a circulação da obra. Não saberíamos afirmar quando a obra *Katholischer Kindergarten* ou *Legende für Kinder* foi adquirida pelas Irmãs Escolares e nem se foi utilizada como guia para o trabalho com as crianças no Colégio Sagrada Família. No entanto, ela foi guardada e preservada assim como os oitocentos e doze (812) exemplares em língua portuguesa e os cento e vinte e três (123) escritos em língua alemã. Além do livro *Katholischer Kindergarten*, ou *Legende für Kinder*, outros oito dirigidos às crianças, ou que tenham a infância como foco, foram identificados e catalogados.

Podemos inferir que essas obras foram utilizadas para fundamentar as práticas pedagógicas das religiosas e das professoras leigas que por ali passaram; diferentemente disso, esses artefatos escolares não

teriam sido guardados por tanto tempo e, portanto, já teriam sido descartados.

O livro *Katholischer Kindergarten*, ou *Legende für Kinder*, assim como as oito obras destacadas neste artigo, é um documento que intentou promover a circulação de saberes e valores católicos que, provavelmente, reverberaram na educação formal e informal das crianças teuto-brasileiras que frequentaram ou não o Colégio Sagrada Família, em Forquilha.

Há fortes indícios de que a pedagogia missionária, protagonizada pelas religiosas da congregação da Irmãs Escolares, fez uso do conteúdo desses livros, afinal, os adquiriu e os preservou, a fim de difundir normas e prescrições, orientações para desencadear um processo civilizatório pautado em um projeto católico e europeu do final do século XIX e início do século XX.

Importante ressaltar que no âmbito da pedagogia missionária da congregação, a *Escola* apresenta-se como o principal fundamento e, por meio dela, as religiosas deveriam formar os corações jovens para o temor a Deus, para a piedade e para a fidelidade vocacional da vida cristã.

Na qualidade de um artefato cultural que fez e faz parte da cultura material do Colégio Sagrada Família de Forquilha, podemos inferir que o livro *Katholischer Kindergarten*, ou *Legende für Kinder* tinha a pretensão de construir uma infância pautada na ideia de que é preciso ser bom e sofrer na terra, assim como os santos e santas, para merecer o “Reino dos Céus”. Entretanto, o maior exemplo a ser seguido é o de Jesus Cristo, especialmente na fase de sua infância.

Esse artefato cultural trouxe uma proposta educacional, porém, se ela foi seguida na íntegra pelas religiosas na educação das crianças, é a dúvida que fica.

Certamente, as condições de produção e de circulação dessa obra, seus usos e as transformações que sofreu ao longo do tempo, também nos interessam, pois tais artefatos, que são detentores de tantas historicidades, como são os livros, podem nos comunicar algo sobre o passado educacional. Mas fica a tarefa para um outro trabalho de pesquisa: analisar a produção, a aprovação, a distribuição, a circulação e a recepção do livro alemão *Katholischer Kindergarten*, ou *Legende für Kinder*, no Colégio Sagrada Família e na cidade de Forquilha.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 20, p. 107-120, maio/ago. 2002.

ARIËS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BACK, Adolfo. *100 anos: História de Forquilha*. Criciúma, SC: Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), 1995.

GRUNEWALD, Monika. *A Pedagogia do século XIX: Maria Teresa Gerhardinger*. Munique, Alemanha: Ed. Sadifa Media, 2012.

GRUNEWALD, Monika. *Maria Teresa Gerhardinger: uma professora dedicada*. Munique, Alemanha: Ed. Sadifa Media, 2012.

HOBBSAWM, Eric J. *A era das revoluções (1789 - 1848)*. Trad. Maria Tereza Teixeira e Marcos Penchel. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MARTINS, Cintia Gonçalves; RABELO, Giani. Crônicas da Congregação das Irmãs Escolares de Nossa Senhora: registros de uma trajetória missionária e educacional – Alemanha e Forquilha – SC (1935- 1964). *Revista Pedagógica*, Chapecó, SC, v. 23, p. 1-21, 2021.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2008.

RABELO, Giani. As pedagogias missionárias e o atendimento à primeira infância na Vila Operária de Fiorita (Siderópolis-SC). *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 24, p. 97-124, 2022.

SOËTARD, Michel. *Johann Pestalozzi*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e Práticas Escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

ZANELATTO, João Henrique; OSÓRIO, Paulo Sérgio. *Forquilha: do presente para o passado, outras memórias uma nova história*. Forquilha, SC: Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), 2012.

11

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA: A PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SABERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DAS ESCOLAS ÉTNICO- COMUNITÁRIAS DE IMIGRAÇÃO ALEMÃ

Cintia Regia Rodrigues
Valéria Contrucci de Oliveira
Mailer

INTRODUÇÃO

Blumenau – e mesmo o Vale do Itajaí, em Santa Catarina – foi marcada pelas políticas imigratórias do século XIX. Era preciso ocupar os “vazios” demográficos no Sul do Brasil, e o governo imperial lançou mão, então, de grande propaganda na Europa para atrair imigrantes brancos. A ideologia que norteou as políticas imigratórias do governo foi o branqueamento da população brasileira (Seyferth, 1994).

Dessa forma, várias etnias oriundas da Europa passaram a compor cenários multiculturais e plurilinguísticos no estado de Santa Catarina: africanos e afrodescendentes, alemães, italianos, poloneses, belgas, bielorrussos e outros, transformando o espaço já habitado por povos indígenas, como os Kaigangs, Laklanõ Xokleng e Guaranis. A falta de planejamento das políticas imigratórias causou embates violentos entre os colonos europeus e os povos originários, estes que já ocupavam o território, no qual os novos habitantes deveriam se instalar. O resultado disso foi a expulsão da população indígena de seus territórios originários, alicerçada ainda pelas políticas indigenistas, que pretendiam integrar os indígenas à sociedade nacional. Os povos indígenas lutam ainda hoje para terem reconhecidos seus territórios e suas culturas na história do Brasil.

O foco deste estudo é a imigração alemã, cuja presença em Santa Catarina é datada de 1829 em São Pedro de Alcântara, no Vale do

Imaruí. O Vale do Itajaí, por sua vez, registra a presença dos imigrantes alemães a partir do momento em que as leis provinciais estabeleceram colônias nos rios Itajaí Grande e Mirim, bem como a partir da permissão para a colonização por empresa particular, companhia brasileira ou estrangeira.

A colonização organizada em direção ao interior do Vale do Itajaí foi dirigida pelo farmacêutico alemão Hermann Bruno Otto Blumenau. O interesse em relação à questão imigratória fora despertado durante uma viagem a Londres, no final de 1843. Nessa oportunidade, conheceu o Cônsul-geral do Brasil na Prússia, Johann Jacobs Sturtz, o qual lhe falara a respeito do Brasil. O fundador da Colônia Blumenau esteve pela primeira vez no Brasil em meados do século XIX (1846–1849). Veio para conhecer e observar a realidade do Sul do país, levantou dados e diagnosticou questões inerentes à colonização. Sob os auspícios de Hermann Blumenau, em 2 de setembro de 1850, chegaram os dezessete pioneiros alemães luteranos.

“Isolados” dos grandes centros, surgiram núcleos de colonização teuto-brasileiros como Blumenau, Brusque, Joinville e outros projetos colonizadores, como os da Sociedade Colonizadora Hanseática (1897), da qual se originou o município de Ibirama e outros em direção ao alto Vale do Itajaí. “Teuto-brasileiros”¹⁴³ é uma denominação genérica que se confere a descendentes de imigrantes alemães que chegaram, a partir do século XIX, principalmente ao Sul do Brasil, em espaços delimitados pelo governo imperial e ou por empresas particulares, para “preencherem” os espaços ditos “vazios”, onde se encontravam os povos indígenas.

Dessa forma, percebem-se negociações de fronteiras étnicas (Barth, 1998), nas quais diversas culturas estabelecem interações interétnicas, formando ressignificações no âmago de suas identidades culturais (Hall, 2005). A imigração alemã no Sul do Brasil caracteriza-se pela manifestação e defesa da germanidade (*Deutschtum*), que pode ser definida por elementos que remetem à identidade alemã – por exemplo, língua, raça, usos, costumes, instituições e cultura (Seyferth, 1994) –, a partir dos quais, constroem-se valores de pertença de grupo. E, como acontecia na Alemanha, as práticas do associativismo e as

¹⁴³ O conceito é analisado na historiografia, sendo produzidas várias obras (Seyferth, 1982; Frotscher, 2003; Voigt, 2008) que discutem o tema.

sociabilidades passaram a ser uma constante entre esses imigrantes e seus descendentes. As Associações de Atiradores, as Sociedades de Canto, os Clubes de Ginastas, as Sociedades de Auxílio aos Enfermos, a Sociedade de Cultura, os Clubes de Bolão, Skat, entre outras, são manifestações que se mantêm atuantes até os dias atuais.

A educação foi um dos tripés, em que se sustentou a imigração alemã, ao lado da imprensa e da religião. Dessa forma, vários pedidos foram feitos ao governo imperial para a criação de escolas nas zonas de colonização. No estado catarinense, segundo Fiori (1991), em 1906, as escolas públicas estaduais se encontravam com problemas de infraestrutura. Ainda, constatou-se a formação precária dos professores, além da escassez destes, inviabilizando o acesso à educação para os filhos dos imigrantes. Estes, organizados por meio das associações escolares, proviam os seus filhos de escolas (Seyferth, 1994). A educação formal no Vale do Itajaí tomou contornos de um projeto que teve influência no sistema educacional praticado na Alemanha. Dessa forma, surgiu o que ficou conhecido como o sistema teuto-brasileiro de ensino. Uma forma de organização de escolas particulares comunitárias que dessem conta de alfabetizar e letrar as crianças.

As escolas comunitárias foram criadas com a colaboração dos pais, que se reuniam para pagar os custos do salário dos professores e da manutenção da escola, bem como prestavam serviços pessoais, como pintura e consertos que a escola necessitasse. Na falta de um professor formado, contratava-se alguém que pudesse, de certa forma, exercer essa função, como um pastor ou um imigrante com mais instrução. Entre os primeiros professores formados na Alemanha, estavam Fernando Ostermann e o Pastor Oswaldo Hesse.

A partir disso, várias escolas foram criadas. Em 1877, o Padre José Jacobs, contratado como vigário da colônia Blumenau, fundou a escola São Paulo, que foi assumida, em 1892, pelos padres franciscanos. As irmãs da Divina Providência, vindas para fundar um convento em Blumenau, criaram, em 1895, o Colégio Sagrada Família. Essa escola dispunha de cursos primário, ginásial e normal e era um dos maiores estabelecimentos de ensino para meninas e moças do Vale do Itajaí. Em 1889, quando Blumenau já havia se tornado município, foi criada a Escola Nova Alemã (*Neue Deutsche Schule*) – hoje, Escola de Educação Básica Pedro II. Nesse ano, a escola contava com 124 alunos e tinha

como diretor o Pastor Faulhaber. Eram professores da escola Fritz Müller (naturalista), Rudolf Damm (gramático, tradutor e poeta), Georg Büchler (gramático e professor de línguas) e outros.

Já no século XX, por volta de 1903, o município contava com 112 escolas, frequentadas por cerca de 4 mil alunos, dos quais cerca de 150 eram alunos da *Neue Deutsche Schule*, 157 das quatro escolas públicas, 140 da escola São Paulo (hoje, Bom Jesus/Santo Antônio) e do Colégio Sagrada Família, 3.553 das escolas particulares/comunitárias espalhadas pelo interior do município. Somente, nas quatro escolas públicas, o ensino era ministrado em português. Cinco escolas ministravam-no em alemão e português, quatro em alemão e polonês, uma em italiano e alemão e as outras 81 exclusivamente em alemão. Em 1907, construiu-se, no bairro da Itoupava Seca, um prédio escolar sob a direção do Prof. Max Humpl, o Grupo Escolar Altona. Hoje, é a Escola Básica Municipal Machado de Assis. Dado o exposto sobre a organização de escolas no século XIX e primórdios do século XX, como descrito acima, pode-se depreender que a grande maioria dessas instituições atendiam às crianças do município eram particulares/comunitárias, algumas ligadas à igreja católica ou evangélica e as restantes, escolas comunitárias.

O grande número de escolas particulares em Blumenau – mais de cem – levou à fundação, em abril de 1900, da Associação das Escolas e Professores de Blumenau (*Lehrer-und Schulverein der Kolonie Blumenau*), que objetivava a unificação das normas de ensino e a orientação pedagógica aos professores, bem como facilitar a compra de material escolar e a assistência aos professores doentes e idosos. Em 1904, o projeto foi ampliado para todo o estado, transformando-se na Sociedade das Escolas de Santa Catarina (*Deutscher Schulverein für Santa Catarina*). Já em 1906, saiu o primeiro número do jornal da Associação de Professores. Ela teve apoio do Pastor Faulhaber e conquistou muita influência, chegando, em 1912, a reunir 173 professores particulares – 150 só do município de Blumenau. A Associação de Professores e Sociedades Escolares de Santa Catarina iniciou a publicação do periódico denominado *Mitteilungen des Deutschen Schulvereins für St. Catharina (Südbrasilien)*, com o objetivo de alicerçar a prática de docentes, normatizando orientações didático-metodológicas e criando um vasto esquema de significações que também compreendiam a

prescrição e utilização de materiais didáticos, dentre eles, os livros didáticos.

Em Santa Catarina, no governo de Vidal Ramos (1910–1914), ocorreu, de maneira sistemática, a primeira campanha de nacionalização do ensino, sob o comando do professor paulista Orestes Guimarães. O programa do docente (1911) fundamentou-se basicamente na criação de grupos escolares, aumentando o número de escolas públicas isoladas com fins de assimilar o grupo de imigrantes. Contudo, enfrentou grande dificuldade para encontrar professores com competência linguística para o português nas zonas de imigração. Nas escolas públicas abertas, foram contratados professores que não dominavam a língua dos alunos, o que tornou o ensino muitas vezes contraproducente e levou à desconfiança dos pais em relação à escola pública por não conseguir ensinar português às crianças. Orestes Guimarães introduziu, então, o ensino bilíngue, respaldado pelos decretos de 1911 e 1926. Não obstante, a educação bilíngue defendida por Orestes Guimarães visava tão somente à assimilação dos teuto-brasileiros, com total abandono à sua língua materna e o monolinguismo em português. Segundo concepções nacionalistas da época, só era brasileiro quem falava português (Luna, 2000).

Em novembro de 1917, com o estado de guerra, foram fechadas todas as escolas comunitárias particulares, que já eram 113. Como o número de escolas públicas era insuficiente – oito, além do Grupo Escolar Luis Delfino –, muitas crianças teuto-brasileiras ficaram sem escola. As sociedades escolares e Associação de Professores Particulares interromperam suas atividades, e o jornal deixou de ser publicado em 1917 (Mailer, 2003; Luna, 2000; Silva, 1988).

Assim sendo, este trabalho objetiva analisar as representações dos livros didáticos que orientaram o ensino nas escolas étnico-comunitárias da imigração alemã, contribuindo para a construção da História da Educação em Santa Catarina. Ancora-se na perspectiva da história cultural, a partir dos trabalhos de Roger Chartier. Para o autor, as representações articulam “classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e apreciação do real” (Chartier, 1990, p. 17).

Assim, as narrativas presentes nos impressos pedagógicos são consideradas edificadoras de interpretações a respeito de percepções

sobre a sociedade, que, ao estabelecerem a apreensão do mundo social, visibilizam determinados sujeitos e grupos em detrimento de outros. Nesse sentido, os livros, uma forma específica de impressos, são também objetos e fontes para a História da Educação. A produção, a circulação, a imposição e a apropriação dos saberes pedagógicos (Carvalho, 1998), dos livros didáticos analisados, compõem o cenário escolar das escolas étnico-comunitárias nos primórdios do século XX, especificamente no período de 1900 a 1917. Além disso, constituem-se em uma forma de perceber o modelo de funcionamento das escolas num dado contexto histórico-social, bem como a conformação da cultura escolar vigente, coexistindo com outros currículos escolares, as das escolas públicas do estado.

Ainda nos pautamos nos conceitos da circulação, da edição e da apropriação de livros didáticos segundo Chartier (1990, 1992, 1996), averiguando quais eram as funções e intenções dos livros, de que maneira eles contribuíram para a formação escolar e fundamentaram a construção do currículo das escolas, dado o contexto histórico vigente. Investigamos também a circulação e atuação do jornal *Mitteilungen* ao direcionar, orientar, conduzir e coordenar a prática pedagógica e a formação dos professores; bem como o conteúdo programático e o material didático adotado nas escolas étnico-comunitárias. Os textos contidos nas obras possuem intencionalidade em seu conteúdo, assim como também a leitura dos referidos materiais elabora interpretações individuais. Os livros são destinados a um grupo social, as escolas étnico-comunitárias, que, como outras práticas, são resignificadas, e, muitas vezes, distanciam-se dos objetivos editoriais propostos. Dessa forma, ela é delimitada na apropriação do leitor, evidenciando como essa prática se reelabora.

Os livros didáticos faziam parte da cultura escolar das escolas étnico-comunitárias de imigração alemã e eram prescritos a partir do jornal *Mitteilungen*.

Dessa forma, este capítulo está organizado em dois momentos. O primeiro trata de apresentarmos e debatermos a importância do jornal da Associação dos Professores e Sociedades Escolares de Santa Catarina – *Mitteilungen des Deutschen Schulvereins für St. Catharina (Südbrasilien)* – para a construção da história da educação do Vale do Itajaí e do estado catarinense, considerando o contexto histórico da

cultura escolar de Santa Catarina voltado às escolas étnico-comunitárias de imigração alemã. Já no segundo, buscamos expor alguns materiais didáticos, em especial livros que circundavam as escolas e suas representações na edificação da história da educação no estado de Santa Catarina. Por fim, promovemos algumas considerações sobre a pesquisa.

O JORNAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES E SOCIEDADES ESCOLARES DE SANTA CATARINA

Como já sinalizado acima, em 1906, a Associação de Professores e Sociedades Escolares de Santa Catharina promoveu a publicação do periódico denominado *Mitteilungen des Deutschen Schulvereins für St. Catharina (Südbrasilien)* – Comunicações da Associação Escolar Alemã de Santa Catharina (Sul do Brasil). É imprescindível trazermos a constituição do jornal, pois, por meio dele, como já apontado, normatizou-se o ensino e o currículo das escolas étnico-comunitárias, construindo-se a história cultural das práticas educativas de imigrantes e descendentes de alemães. Nos primeiros exemplares, não há informação sobre os redatores ou editores. Somente no exemplar de janeiro de 1908 (número 7) aparecem pela primeira vez os redatores-chefes: Rektor Strothmann (Blumenau), *Lehrer* (professor), Fuhrmann (Itoupava Zentral). Já em setembro de 1913, ano VIII, número 9, consta o Diretor Mangelsdorf como redator-chefe. Em 1915, assumiu a redação do jornal o professor Georg A. Büchler. Em outubro de 1917, o periódico encerrou as publicações sob a direção de Herbert Koch.

Publicado em alemão gótico, nas oficinas do jornal *Der Urwaldsbote*¹⁴⁴, tinha periodicidade mensal com cerca de quatro páginas, divididas em duas colunas, intituladas e subintituladas, tratando de assuntos de importância e interesse à classe de professores. No total, o periódico conta com 111 exemplares nos 11 anos em que circulou. Desses, 33 exemplares foram destruídos, inclusive edições especiais comemorativas, no incêndio que assolou o prédio do Arquivo Histórico José Ferreira da Silva em Blumenau, Santa Catarina, no ano de 1975.

¹⁴⁴ Foi um dos jornais de grande circulação na colônia Blumenau. O primeiro número surgiu em 1893, sob a direção do Pastor Hermann Faulhaber. Teve, de início, orientação exclusivamente religiosa como porta-voz dos interesses das comunidades evangélicas do município e das escolas controladas por elas. Em 1898, Eugen Fouquet, bacharel em Direito e jornalista, assumiu a direção do jornal, imprimindo um direcionamento político em defesa da germanidade, influenciado pela Liga da Germanidade no Exterior.

Em 1914, não há registro da publicação do jornal, possivelmente em virtude do início da primeira guerra.

O primeiro exemplar, de janeiro de 1906, trata de sua fundação e expõe os objetivos do jornal.

É apropriado iniciar esta nova empreitada com algumas palavras e caracterizar os objetivos que lhe foram fixados. A Associação de Professores e Escolas da Colônia de Blumenau, fundada em 18 de abril de 1900, sofreu uma alteração e se expandiu em 5 de setembro de 1904, estendendo-se a todo o estado sob o nome de “Sociedade Escolar Alemã de Santa Catarina.” Os objetivos que a Sociedade estabeleceu estão, por exemplo, resumidos nas palavras: *Aperfeiçoamento geral do professor com nossos próprios recursos, material de ensino regular para todos os professores envolvidos*, troca de ideias sobre as condições de cada comunidade, *inspeção de cada escola por um supervisor a ser eleito de dentro da associação*, estabelecimento de tempo de serviço entre os professores, nomeação de professores pela autoridade da supervisão acima mencionada, afiliação a grandes associações já existentes de escolas ou professores, criação de uma caixa de apoio mútuo aos professores em caso de doença e adição de um ou dois conselheiros a cada escola afiliada à associação. Nas reuniões da Sociedade, os objetivos e tarefas foram expressos nas seguintes frases: *eleva a profissão de professor de forma intelectual e material e dar-lhe respeito e reconhecimento na vida cívica; o fortalecimento do sentimento de grupo e promoção de uma uniformidade no método de ensino, para alcançar uma base frutífera através de métodos e materiais uniformes de ensino*; por meio de encontros regulares, nos quais *são realizados ensinamentos e palestras do campo da pedagogia*, fundar uma biblioteca, na qual estejam representadas principalmente obras pedagógicas [...] (*Mitteilungen*, 1906, p. 1, tradução nossa, grifos nossos).¹⁴⁵

Como se observa acima nos objetivos expostos, o jornal detinha o caráter orientador e irradiador da normatização do ensino das escolas étnico-comunitárias e, ao mesmo tempo, realizava a formação conti-

¹⁴⁵ Es ziemt sich, mit einigen Worte dieses neue Unternehmen einzuleiten und die Ziele, die ihm gesteckt sind, zu kennzeichnen. Der Lehrer- und Schulverein der Kolonie Blumenau, welcher am 18. April 1900 gegründet worden war, hat am 5. September 1904 eine Umgestaltung und Erweiterung erfahren, indem er unter dem Namen, „Deutscher Schulverein für Santa Catarina“ auf unseren ganzen Staat ausgedehnt wurde. Die Ziele, welche sich der Verein gesteckt hat, sind z.B. zusammengefasst worden in die Worte: Allgemeine Ausbesserung des Lehrers Standes aus unseren eigenen Verhältnissen heraus, gleichmäßige Lehrmittel für alle beteiligten Lehrer, gegenseitiger Austausch von Gedanken über die Zustände in den einzelnen Gemeinden, Beaufsichtigung der einzelnen Schulen seitens einer aus der Mitte des Vereins zu erwählenden Aufsichtsbehörde, Einrichtung von Dienstaltersklassen unter den Lehrern, Berufung von Lehrern seitens der erwähnten Aufsichtsbehörde, Angliederung an große schon bestehende Lehrer- oder Schulverbände, Gründung einer gegenseitigen Unterstützungstaffe für die Lehrer zunächst in Krankheitsfälle, Hinzuziehung von je einem oder zweien Vorstandsmittgliedern auf jede dem Verein angeschlossenen Schulgemeinde. In den Tagungen des Vereins standen die Ziele und Aufgaben des Vereins Ausdruck in den Sätzen: den Lehrersstands in geistiger und materieller Weise zu heben und ihm in bürgerlicher Leben, Achtung und Anerkennung zu verschaffen; durch regelmäßig wiederkehrende Zusammenkünfte, in denen Lehrprobe und Vorträge aus dem Gebiet der Pädagogik gehalten werden, das Gefühl der Zusammengehörigkeit zu stärken und eine Gleichmäßigkeit der Unterrichtsmethode anzubahnen, durch gleichmäßige Lehr- und Unterrichtsmittel, eine fruchtbringenden Gemeinsamkeit zu erzielen; eine Bibliothek zu gründen, in welcher hauptsächlich pädagogischer Werke vertreten sind (*Mitteilungen*, 1906, p. 1).

nuada dos professores, promovendo palestras e indicando materiais didáticos. Dessa forma, concordamos com Carvalho (1998), os impressos, como fonte das pesquisas sobre história cultural das práticas educativas, compreendem um duplo sentido: “como dispositivo de normatização pedagógica, mas também como suporte material das práticas escolares” (Carvalho, 1998, p. 33). Além disso, o próprio jornal era um produto que continha debates e questões de caráter político e ideológico que circundavam a educação nesse contexto histórico. Assim, as publicações da imprensa pedagógica inserem-se em estratégias editoriais associadas a “estratégias políticas e pedagógicas determinadas” (Carvalho, 2007, p. 119).

Em várias edições do periódico, observam-se pelo menos uma seção dedicada a questões didáticas, como nos títulos: *Fragen und Antworten in der Schule* (Perguntas e respostas na escola) (*Mitteilungen*, agosto de 1906), que trata de indicações metodológicas sobre a construção sintática de perguntas e respostas em língua alemã; *die Verwendung des Lehrbuchs im Volksschulunterricht* (Utilização do livro didático na escola primária) (*Mitteilungen*, maio de 1907), em que se apresentam sugestões de utilização do livro didático das escolas primárias; *die Fertigkeiten im Deutschen* (Competências na língua alemã), que aborda as competências linguísticas a serem atingidas pelos alunos em língua alemã, entre outras. Tais instruções didáticas contemplam diversas áreas do conhecimento.

Em uma análise em perspectiva, o jornal publicou matérias compreendendo os seguintes temas: a) materiais didáticos, biblioteca e livros de literatura; b) proposta curricular, planos de ensino e avaliação; c) ensino de Português, Alemão, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Religião; d) jogos infantis e ginástica/exercícios; e) Ensino e Educação. Essa última era uma seção específica do jornal – *Unterricht und Erziehung* –, voltada também para as famílias (mães) sobre seu papel quanto às ações que poderiam ser empreendidas para não prejudicar o aprendizado das crianças, distinguindo as funções da escola e da família e delegando às mães a defesa de um dos pilares da germanidade: a língua alemã.

Artigos sobre a defesa da germanidade passaram a ser mais frequentes com o início da Primeira Guerra (1914), os quais exaltavam obras e autores alemães, com sugestões para as famílias e professores. No

jornal, é possível observar também os conflitos e a dualidade dos imigrantes e seus descendentes em relação à identidade e pertencimento étnico. Ao lado dos valores e culturas trazidas da Alemanha, aparecem sinais de negociação com as culturas locais. Esse fato desencadeia a ressignificação dos valores étnicos advindos da Europa, embora estes tenham se tornado mais evidentes em períodos de conflitos interétnicos. A influência de organizações da Alemanha no incentivo à manutenção da germanidade e no currículo das escolas reflete um período de embates com outras etnias, tanto na sociedade local, como também na construção da identidade individual. Desse modo, percebe-se o direcionamento que era dado ao ensino regular no Vale do Itajaí e no estado catarinense, como a manutenção do ensino da língua alemã e o incentivo para conservar os laços com a antiga pátria, estes detinham um papel de destaque no currículo das escolas.

A partir de fevereiro de 1908, inicia-se no jornal uma seção sobre o ensino de português (Rodrigues; Mailer, 2021). Nesse ano, foram publicadas mensalmente, até o mês de outubro, orientações aos professores sobre o ensino da língua, vista como estrangeira, uma vez que o alemão era a língua materna das crianças da colônia. A autoria das matérias ficou a cargo de Georg August Büchler, professor da *Neue Deutsche Schule* – Escola Nova Alemã em Blumenau. Portanto, ao mesmo tempo que o impresso construía representações acerca do debate que estava em marcha, desencadeado pelos processos de interações sociais entre sujeitos de múltiplas identidades (Barth, 1998), promoveram ressignificações que foram introduzidas no currículo escolar, uma vez que o tema do ensino do português é visibilizado no impresso e recebe grande destaque, consequentemente fazendo parte dos prescritos aos professores em sua prática docente nas escolas e do cotidiano dos estudantes.

Além disso, o informativo apresenta um retrato detalhado da situação das escolas, com vários relatórios indicando o número de alunos, o ano, a frequência e outros aspectos; das assembleias da Associação; e dos seminários de formação de professores, além de relatos sobre excursões de alunos e professores. Na seção *Kleine Mitteilungen* – Comunicados Breves –, há informes sobre falecimentos e mudanças de professores, lista de presença de alunos, distribuição

de material didático para escolas, atas das reuniões da Associação e vagas de emprego.

O jornal *Mitteilungen* teve um papel de organização das escolas criadas e mantidas por imigrantes e descendentes alemães. Foi um difusor dos saberes pedagógicos que deveriam estar presentes nas escolas de Santa Catarina. De certa forma, parece ter assumido a função de um órgão público administrativo no que tange ao controle das práticas e à formação docente, uma vez que o governo do estado de Santa Catarina, e mesmo o federal, fazia-se pouco presente na área educacional nas zonas de imigração. Segundo Kreutz e Kreutz (2002), 80% da população brasileira estava fora da escola até a data de 1910. Os vários redatores-chefes eram professores das escolas comunitárias, e alguns eram graduados em instituições de formação de professores na Alemanha. Esse fato demonstra que o tema da educação no Vale, nesse período, esteve envolvido em concepções, modelos de currículo e práticas pedagógicas com forte influência externa. Contudo, no jornal, observam-se várias ações que levaram em conta a realidade local, como, por exemplo, o ensino de história e geografia do Brasil e o ensino do português, dentre outros.

A expansão do número de escolas e a localização muito afastada dos centros administrativos demandaram procedimentos de regulação e normatização do ensino, visto que foram contratados professores sem formação para o magistério. Dessa forma, contata-se, no jornal, que o controle de circulação dos saberes pedagógicos nas escolas ficou a cargo de alguns redatores-chefes e professores com mais formação acadêmica, como é o caso de Strothmann, Mangelsdorf e Büchler. Por meio do periódico, tem-se também uma percepção da sociedade da época nos âmbitos social, político, econômico e cultural. Sua análise articulada com outras fontes históricas, como livros didáticos, contribui para uma perspectiva mais ampla da história da educação em Santa Catarina.

[...] a imprensa, ligada à educação, constitui-se em um “corpus documental” de inúmeras dimensões, pois se consolida como testemunho de métodos e concepções pedagógicas de um determinado período. Como também da própria ideologia moral, política e social, possibilitando aos historiadores da educação análises mais ricas a respeito dos discursos educacionais (Carvalho; Araújo; Gonçalves Neto, 2002, p. 72).

Segundo Kreutz (2002), a imprensa pedagógica, de viés comunitário, pertenceu a um projeto sociocultural religioso organizado pelas igrejas católicas e evangélicas, para se contrapor a laicidade do projeto republicano e de movimentos sociais anarquistas/socialistas. Dessa forma, muito material didático, e mesmo informativos pedagógicos, foi produzido e disseminado para as escolas de imigração alemã com intuito de fortalecer os valores cristãos e a identidade étnico-cultural de imigrantes e descendentes. Em diversas matérias do jornal *Mitteilungen*, há um forte componente moral-religioso de comportamento social e orientações aos professores e pais sobre como incutir esses valores nas crianças.

Quanto à ausência de redator-chefe nos primeiros anos de publicação, pode-se presumir que a função ficou a cargo de contribuições coletivas dos vários professores das escolas, principalmente da *Neue Deutsche Schule*, como Emil Döring e Friederich Siegel – este foi autor de várias matérias com propostas curriculares para as escolas comunitárias.

MATERIAIS DIDÁTICOS NAS ESCOLAS ÉTNICO-COMUNITÁRIAS

Por meio do jornal da Associação de Professores e Sociedades Escolares – *Mitteilungen des Deutschen Schulvereins für Santa Catharina (Südbrasilien)* –, é possível verificar a utilização de alguns livros nas escolas, devido aos vários exemplares do jornal sobre esse tema. No impresso, discute-se, por exemplo, a adoção do livro de leitura *Deutsches Lesebuch für Brasilien für das erste und zweite Schuljahr* (Figura 1), de autoria de M. Grimm e P. Bürger. A obra possui duas edições alemãs, de 1910 e 1914, da editora G. Bernstein de Berlin, e uma edição brasileira, de 1928, publicada pela Typographia Mercantil de Porto Alegre, com um apêndice sobre o ensino de português, o qual aparece citado no exemplar do *Mitteilungen* de fevereiro de 1909. Sobre o livro, o conselho da Associação Escolar afirma:

O material de leitura, mesmo o da cartilha, estão adequados. Transmitem conhecimento, despertam os sentidos e o senso para o belo. A progressão é do fácil ao difícil. O apêndice para o ensino do português é útil. A impressão é clara. O papel e a encadernação têm boa durabilidade. Um livro de leitura com ilustrações, 166 páginas de grossa espessura, do melhor papel com impressão clara, em 29 formatos diferentes de letra, encadernação em tela

resistente vendida por apenas 1 mil-réis cada [...]. A segunda parte começa com a introdução à escrita em letra latina e escrita cursiva. No que diz respeito ao idioma nacional, muitos textos de leitura são escritos com letras latinas. Dessa forma, nossos filhos já têm uma boa preparação para aprender o português. O fato de a poesia ser colocada como menos importante em relação à prosa também deve ser visto como uma vantagem. Porque antes que as crianças possam contemplar as obras de arte em uma língua, elas devem primeiro entrar em contato com elas. As leituras da Parte II estão organizadas de acordo com os títulos: 1. Deus, igreja e escola; 2. Quais os deveres que a criança deve aprender e praticar; e 3. A estimada casa dos pais. Os conteúdos de cada seção estão por sua vez divididos em subseções específicas, cada uma das quais ilustra um pensamento particular. O sentimento religioso deve ser cultivado por uma contemplação amorosa da natureza, pelo reforço da confiança infantil na oração e por um sentimento poético para a concepção de uma mediação entre Deus e o homem através dos anjos. Corresponde ao caráter alemão que se fale muito à criança sobre seus deveres e pouco sobre seus direitos. As virtudes, diligência, obediência, amor à verdade devem ser compreendidos, e depois simplesmente e definitivamente exigidos. Nossas crianças da colônia, que cresceram em contato mais íntimo com a natureza, certamente sentirão muita alegria ao encontrar em seu livro velhos conhecidos, os companheiros do mundo animal e vegetal. Ao absorver o rico material, a escola fica mais perto da educação na infância. O aluno pode trazer para a classe a sua experiência e conhecimentos acumulados. [...] O apêndice sobre a aprendizagem do português parece, à primeira vista, ser um pouco escasso. Mas ao examinar mais de perto, verifica-se que ele transmite todos os conhecimentos necessários no início. Em geral, o livro inteiro leva mais em conta a gramática. Os autores partiram da visão correta de que qualquer outra língua nos é adquirida conscientemente ou inconscientemente apenas através da língua materna. O que não podemos explicar em nossa própria língua materna permanece para sempre obscuro. **Ninguém que fale alemão em casa aprende português, a não ser que aprenda a sua própria língua materna a fundo.** Por essa razão, é uma grande vantagem do apêndice que traz apenas as coisas mais importantes, mas de uma forma tão clara e óbvia que o mais simples estudante iniciante as pode compreender [...] (*Mitteilungen*, fev. 1909, p. 1, grifos nossos, tradução nossa).^{146 147}

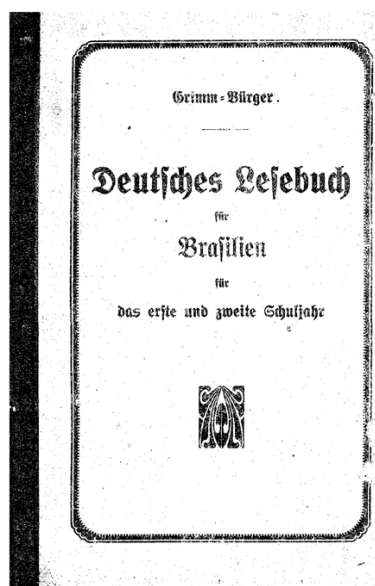
¹⁴⁶ Tradução completa no *Blumenau em Cadernos*, t. 62, n. 6, p. 9-21, nov./dez. 2021.

¹⁴⁷ Der Lesestoff, selbst der der Fibel, ist sinngemäß. Er vermittelt Kenntnisse, weckt das sinnliche Gefühl und öffnet den Sinn für das Schöne. Die Anordnung geht vom Leichten zum schweren. Der Anhang für den Unterricht im Portugiesischen ist praktisch. Der Druck ist deutlich. Papier und Einband sind dauerhaft. Ein Lesebuch mit Bildern, 166 Seiten stark, vom besten Papier mit klarem Druck, in 29 verschiedenen Buchstabenformen, starkem Leinwandeinband für nur 1 Milreis pro Stück verkauft, kann nicht einmal der Geschäftsstelle den kleinsten Verdienst bringen.[...] Der II. Teil beginnt mit der Einführung in die lateinische Druck - und Schreibschrift. Mit Rücksicht auf die Landessprache sind viele Stücke mit lateinischen Lettern gesetzt. Auf diese Weise schon haben unsere Kinder eine gute Vorübung zur Erlernung des Portugiesischen. Das Zurücktreten des Poesiestoffes gegenüber dem der Prosa dürfte auch hier ein Vorzug sein. Denn ehe die Kinder die Kunstwerke einer Sprache betrachten können, müssen sie diese selbst erst kennen lernen.

Die Lesestücke des II. Teiles sind nach den Überschriften geordnet: 1. Gott, Kirche und Schule; 2. Welche Pflichten das Kind lernen und üben soll; 3. Das liebe Elternhaus. Die Stoffe jede Rubrik gliedern sich wiederum in besondere Unterabteilungen, welche jedes Mal einen ganz bestimmten Gedanken veranschaulichen. Das religiöse Gefühl soll gepflegt werden durch ein liebevolles Betrachten der Natur, durch die Stärkung der kindlichen Zuversicht im Gebet und durch ein poetisches Anempfinden an die Auffassung einer Vermittlung zwischen Gott und den Menschen durch die Engel. Dem deutschen Wesen entspricht es, daß man dem Kinde viel von seinen Pflichten sagt und wenig von seinen Rechten. Die Tugenden, Fleiß, Gehorsam, Wahrheitsliebe müssen zum Verständnis gebracht werden, dann aber einfach bestimmt gefordert werden. Unsere Kolonistenkinder, die in engerer Berührung mit der Natur

Também havia, na matéria do jornal, uma crítica ao fato de o referido livro trazer termos do dialeto alemão riograndense, argumentando que, em Santa Catarina, não é do conhecimento das crianças. Observa-se, nas citações da matéria, a preocupação em adotar uma obra adequada à realidade local, a qual estimulasse a criança a aprender de forma reflexiva (*Mitteilungen*, fev. 1909). A preocupação com o ensino de português e a escrita latina demonstram o interesse em introduzir signos da “nova pátria” na educação formal. Embora a educação tenha sido um dos pilares da germanidade, com a manutenção e defesa dos valores étnicos de pertença de grupo, aqui observa-se indícios de ressignificação pela introdução de elementos da cultura local.

Figura 1 – Capa do livro *Deutsches Lesebuch für Brasilien*, 1928

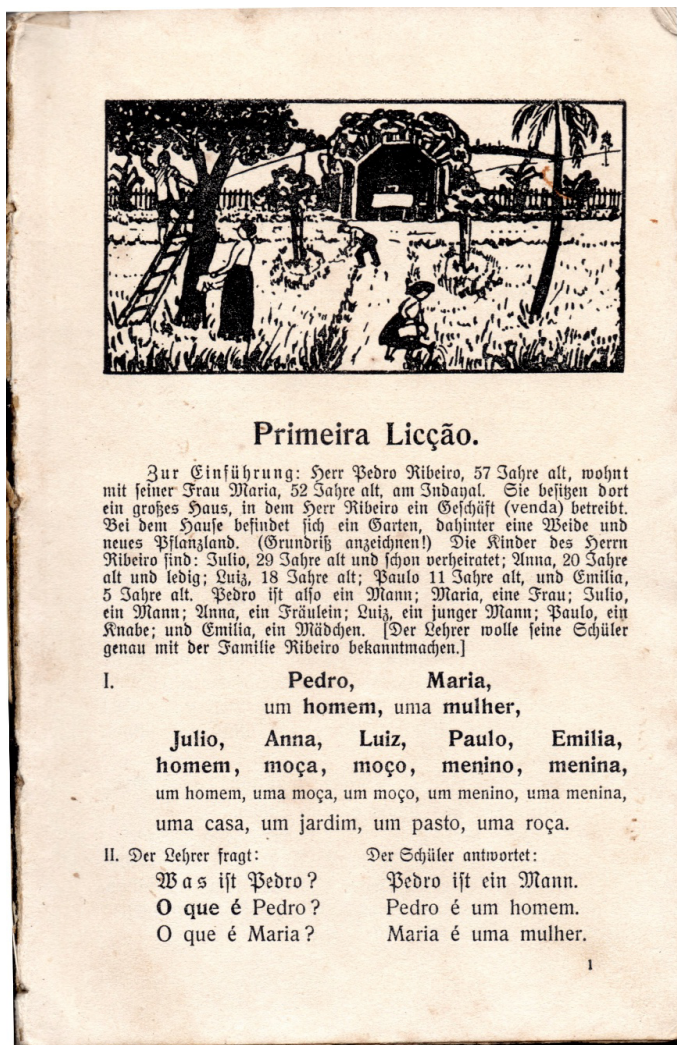


Fonte: Acervo Isabel Arendt (1928).

aufgewachsen, werden gewiß viele Freude empfinden, wenn sie in ihrem Buche den alten Bekannten, den Gespielen aus der Tier- und Pflanzenwelt, wieder begegnen. Durch die Aufnahme des reichen Sachstoffes schließt sich die Schule enger an die Kinderstube. Der Schüler darf seine gesammelten Erfahrungen und Kenntnisse mit in den Unterricht tragen. [...] Der Anhang zur Erlernung des Portugiesischen erscheint auf den ersten Blick etwas dürftig. Bei einem näheren Eingehen findet man aber, daß er alle im Anfange notwendigen Kenntnisse vermittelt. Ueberhaupt berücksichtigt das ganze Lesebuch mehr als irgendein anderes die Grammatik. Die Verfasser gingen von der richtigen Auffassung aus, daß jede andere Sprache bewußt oder unbewußt nur durch die Muttersprache in uns eingeht. Was wir an unserer eigenen Muttersprache nicht erklären können, bleibt uns für immer verschlossen. Niemand, der im Elternhause Deutsch gesprochen hat, lernt Portugiesisch, wenn er nicht seine eigene Muttersprache gründlich lernt. Aus dem Grund ist ein großer Vorzug des Anhangs, daß er nur das Allerwichtigste bringt, aber dieses so bestimmt und ersichtlich, daß es der mittelmäßigste Abc-Schütze begreifen kann (*Mitteilungen*, fev. 1909, p. 1).

No periódico, também aparece o livro *Portugiesisches Sprachbuch für Kolonieschulen* – Curso de Português para Escolas de Colônia – (Figura 2), de Georg August Büchler (1884–1962), que foi o foco da análise da pesquisa de Luna (2015), na qual há uma descrição detalhada do exemplar físico e do conteúdo do livro, bem como um exame dos procedimentos teórico-metodológicos em relação à questão linguística.

Figura 2 – Primeira lição do livro *Portugiesisches Sprachbuch für Kolonieschulen*



Fonte: acervo das autoras.

O português é tratado metodologicamente por Büchler como língua estrangeira, uma vez que a língua materna do estudante era o alemão¹⁴⁸. Segundo o autor, Büchler foi um precursor do ensino de português para estrangeiros no Brasil. Publicado em 1914, pela tipografia G. A. Koehler, teve parte do material publicado no jornal da Associação de professores durante nove matérias, no ano de 1908, voltadas ao ensino de português. No exemplar de agosto de 1915, no qual é apresentado o relatório anual da Associação Escolar, foram definidos o preço e a distribuição do livro já impresso às escolas para análise, com a recomendação de adoção.

Em agosto, foi concluído o livro de língua portuguesa escrito pelo professor Büchler. 4.000 livros foram entregues à câmara municipal local ao preço de 6:0008000, acordado com o autor. A todas as escolas filiadas na Associação, foi enviado um livro, para exame, tendo sido recomendada a sua introdução. O preço para o livro encadernado foi fixado em 28.000 (*Mitteilungen*, 1915, p. 1, tradução nossa).¹⁴⁹

Percebe-se o papel do jornal em disseminar as prescrições estabelecidas para a educação nas escolas étnico-comunitárias a partir da Associação. Ao mesmo tempo, verifica-se o investimento em produzir o referido material e o incentivo em inseri-lo na cultura escolar. Também é possível inferir novamente os constantes processos de negociação cultural e identitária, que estavam em marcha a partir da construção da história da educação no Vale do Itajaí e no estado catarinense.

Além do livro *Portugiesisches Sprachbuch für Kolonieschulen*, Büchler publicou ainda *Aritmética Elementar*, em três volumes: *O melhor método de desenvolver o ensino primário no Brasil* (1923); *Guia de conjugação* (1924), *Conjugação em português* (1935), também pela tipografia Koehler, além de outros que, neste trabalho, não são aprofundados. Dynnikov (2016) analisou as representações de aritmética na obra *Aritmetica Elementar*, publicada em três volumes em 1919, pela editora Weiszflog Irmãos e depois pela Melhoramentos. Nesse estudo, a autora ressalta a metodologia de ensino adotada por Büchler, fundamentada no método intuitivo de Pestalozzi, fruto de sua formação como pro-

¹⁴⁸ Para mais detalhes sobre o livro, ver Luna (2016).

¹⁴⁹ Im August wurde das von Lehrer Büchler verfaßte Portugiesische Sprachbuch fertiggestellt. 4000 Bücher wurden an die hiesige Munizipalkammer zu dem mit dem Verfasser vereinbarten Preise von 6:0008000 abgeführt. Allen dem Verein angeschlossenen Schulen wurde je ein Buch zur Ansicht zugesandt und dessen Einführung empfohlen. Der Preis für das gebundene Buch wurde auf 28000 festgesetzt (*Mitteilungen*, 1915, p. 1).

fessor na Alemanha, onde frequentou o Seminário de Formação de Professores em Hessen, antes de imigrar para o Brasil em 1905.

Segundo Dynnikov (2016), Büchler foi um dos agentes culturais de transferência de saberes da Alemanha ao Brasil, um disseminador de cultura, portanto. Mesmo no *Mitteilungen*, Pestalozzi é citado como referência para seleção de material, como se observa no exemplar de fevereiro de 1909: “Pestalozzi, o grande professor diz: ‘a percepção é a base do conhecimento’. Portanto, o melhor livro didático é aquele que transmite os conhecimentos mais seguros através de uma percepção de fácil compreensão” (*Mitteilungen*, fev. 1909, p. 1)¹⁵⁰. Segundo Julia (2001), a análise da cultura escolar é complexa e está articulada a outras, como cultura política, religiosa e popular, que lhe são contemporâneas. Para ele, a cultura escolar pode ser descrita

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

Outros livros fizeram parte da vida escolar das crianças de Blumenau e do Vale do Itajaí, como, por exemplo, o livro de geografia do Brasil, de autoria de H. W. Sellin, publicado na Alemanha em 1909, com o título *Landeskunde der Vereinigten Staaten von Brasilien: für Deutsche Schulen in Brasilien* (Figura 3) – Geografia dos Estados Unidos do Brasil: para as escolas alemãs no Brasil. O material foi produzido, na Alemanha, pela Liga para a Germanidade no Exterior e distribuído para as Sociedades Escolares de Santa Catarina. É um livro de 60 páginas, em alemão gótico e com a bandeira do Brasil na capa. Contém os seguintes tópicos descritos no sumário: 1. *Brasiliens Lage, GröÙe, Grenzen* – Localização, tamanho, fronteiras do Brasil; 2. *Bodengestalt und Gewässer* – Estrutura do solo e corpos de água; 3. *Klima, Pflanzenwelt und Tierwelt* – Clima, flora e fauna; 4. *Bevölkerung* – População; 5. *Erzeugnisse, Gewerbe, Handel, Verkehr* – Produtos, indústria, comércio, transporte; 6. *Geschichte* – História; 7. *Staatliche Einrichtungen* – Instituições estatais; 8. *Staats und Ortschaftsstunde* – Hora estadual e local; 9. *Literaturnachweis* – Referências bibliográficas.

¹⁵⁰ Pestalozzi, der größte Lehrer, sagt: „Die Anschauung ist das Fundament der Erkenntnis.“ Deshalb ist das Schulbuch das Beste, welches durch die leicht faßliche Anschauung die sicherste Erkenntnis vermittelt (*Mitteilungen*, fev. 1909, p. 1).

Esse livro, observando o sumário, pode nos dar a entender que expressa o interesse da comunidade de imigrantes e descendentes de inserção na “nova pátria”. Embora publicado na Alemanha, é direcionado às escolas pertencentes à Associação de Professores de Santa Catharina. O ensino da geografia e história do Brasil chama a atenção, e, além disso, temos a ilustração da bandeira do Brasil na capa. Também podemos interpretar como indícios de reelaboração dos valores de grupo relacionados à germanidade.

Figura 3 – Capa do livro *Landeskunde der Vereinigten Staaten von Brasilien: für Deutsche Schulen in Brasilien*

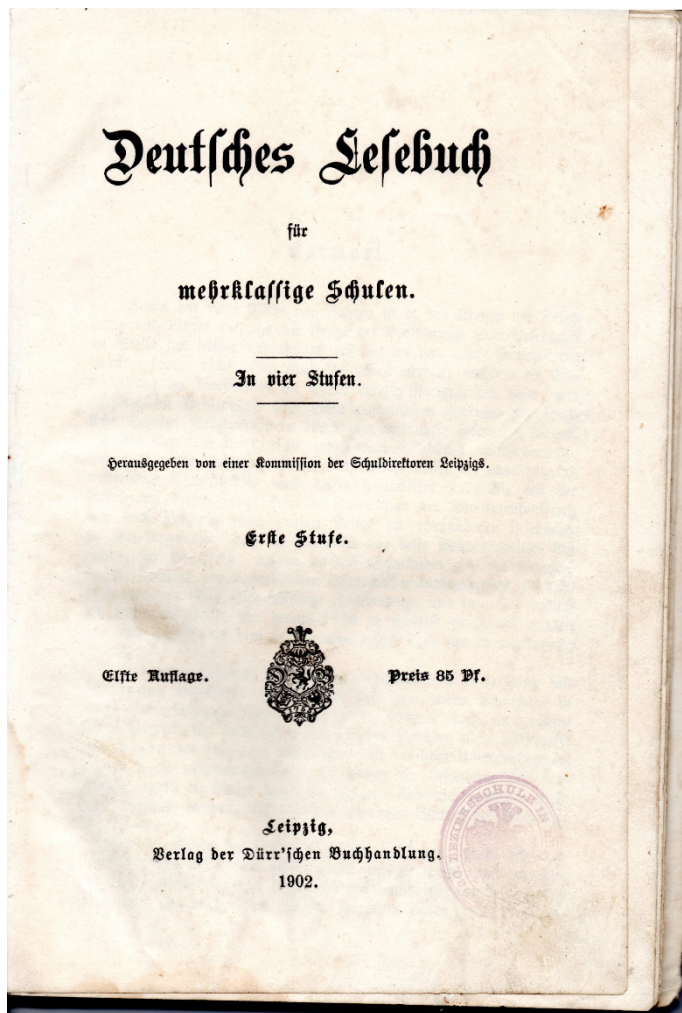


Fonte: acervo das autoras.

Em 1902, foi publicado em Leipzig, na Alemanha, pela editora Dürr'chen Buchhandlung, o livro de leitura para escolas multisseriadas *Deutsches Lesebuch für Mehrklassige Schulen – Erste Stufe und erste Auflage* (Figura 4) – Livro de Leitura de Alemão para Escolas Multisseriadas – Primeiro Nível e Primeira Edição –, editado por Reimer, Richter, Sachse, Schersig, Thomas e Zimmermann, membros da comissão dos diretores escolares em Leipzig, com a participação da comissão de leitura de livros da Associação de Professores de Leipzig. No verso da capa do livro, há uma nota com a inscrição: *Verein für das Deutschtum im Auslande*¹⁵¹. (*Allgemeiner Deutscher Schulverein*) *Geschenk der Ortsgruppe Leipzig an den Deutschen Schulverein für Santa Catharina*. Idêntica inscrição aparece no livro de Sellin sobre Geografia do Brasil, com a diferença que este foi doado pelo grupo de Leipzig e o anterior, pelo grupo de Hamburg. Escrito também em alemão gótico, apresenta, na primeira parte, exercícios de escrita latina, e os demais tópicos estão divididos nas estações do ano, iniciando com a primavera e seguido com o verão, o outono e o inverno.

¹⁵¹ Liga para Germanidade no Exterior (Liga Geral das Escolas Alemãs). Oferta do grupo de Leipzig para Associação das Escolas de Santa Catharina.

Figura 4 – Página de rosto do livro *Deutsches Lesebuch für Mehrklassige Schulen*



Fonte: acervo das autoras.

Há ainda um livro de aritmética publicado, em 1906 em Blumenau, Santa Catharina pela editora G. Artur Koehler com o título *Rechenbuch für deutsche-brasilianische Volksschulen* – Aritmética para escolas primárias teuto-brasileiras – cartilha composta de dois volumes de autoria de Ferdinand Hackbart, Konrad Glau e Hermann Lange, professores das escolas comunitárias. Este livro foi utilizado também nas escolas da colônia Santa Leopoldina no estado do Espírito Santo,

conforme Castelluber (2014)¹⁵², o que comprova que o material didático produzido em Santa Catarina possivelmente foi enviado para outras regiões de imigração alemã, tornando Blumenau um centro produtor de publicações para os imigrantes e descendentes de alemães no Brasil.

Figura 5 – Capa do livro *Rechenbuch für deutsche-brasilianische Volksschulen*



Fonte: acervo das autoras.

¹⁵² Mais informações sobre este livro, ver Castelluber (2014).

Na construção da História da Educação no Vale, percebe-se a relação próxima da Associação com o sistema de ensino alemão, dado a produção de livros na Alemanha e o envio dos mesmos para utilização no Brasil. A Liga para Germanidade no Exterior – *Verein für das Deutschtum im Ausland* – patrocinou distribuição de livros, apoio financeiro para construções de escolas, doação de equipamentos e envio de professores formados na Alemanha, com o propósito de fomentar a cultura pangermânica no exterior. Magalhães (1993) acentua a influência de instituições alemãs nas escolas e imprensa teuto-brasileiras, apontando para os efeitos dessas ideologias nas comunidades de origem alemã. Para a autora, a Liga Pangermânica (*Alldeutscher Verband*), instituição de cunho racista que pretendia congregiar todos os alemães, inclusive no exterior (*Auslandsdeutsche*), teria influenciado a imprensa alemã durante a República Velha até a primeira guerra mundial. Em Blumenau, o periódico *Der Urwaldsbote* recebia apoio financeiro da Liga e divulgava suas ideias em todo o Vale do Itajaí. Na concepção de Magalhães, contudo, a influência mais sistemática dessa ideologia viria a partir da *Verein für das Deutschtum im Ausland* – Liga da Germanidade no Exterior – que, com “auxílio às escolas particulares de língua alemã, preparava as crianças e os jovens para o pangermanismo do futuro” (Magalhães, 1993, p. 132)¹⁵³.

Os livros sobre Geografia do Brasil (Figura 3) e o Livro de Leitura para Escolas Multisseriadas (Figura 4) corroboram essa afirmação sobre a atuação da Liga, uma vez que esse material produzido na Alemanha chega às escolas por doação da Associação de Professores, como se observam em anotações nos próprios livros. O livro sobre geografia do Brasil (Figura 3) foi produzido pela Liga na Alemanha. Isso demonstra também que havia um interesse por parte da Associação, que estava à frente da educação nas escolas étnicas comunitárias em instruir as crianças sobre a realidade local e, ao mesmo tempo, incentivar a germanidade, e, de certa forma, mantê-la sob seu controle.

A partir de Chartier, podemos perceber que os livros citados fazem parte de práticas culturais elaboradas socialmente que formam representações diversas de acordo com a indicação de determinada leitura e da maneira que se concebe essa apropriação pelos leitores, os professores e os estudantes. Também, verifica-se a articulação da proposta educativa com a esfera religiosa. Além disso, é possível ainda observar

¹⁵³ Para mais informações sobre esse tema, ver Magalhães (1993).

que os textos possuem intencionalidade no seu conteúdo educativo e religioso. A leitura é dirigida e circula entre um determinado grupo social e, como em outras práticas culturais, é reelaborada e pode fugir do controle editorial. Portanto, a política de incentivo do movimento da germanidade que estava em marcha, desencadeia representações acerca da circulação e apropriação dos livros.

Ainda é possível afirmar que a cidade de Blumenau, nos primórdios do século XX, destacou-se também com a publicação de livros didáticos que foram utilizados em diversas escolas étnicas em Santa Catarina, uma vez que a Associação de Professores foi a instituição que gerava e direcionava as demandas em torno da cultura escolar e dos saberes docentes, cujo instrumento pedagógico era o jornal *Mitteilungen*.

Quanto às matérias publicadas no periódico sobre o ensino de português, podem demonstrar representações da preocupação em se inserir na sociedade local, fomentando a ressignificação de características culturais do grupo. Ou seja, por meio do contato com os grupos de outras etnias, os descendentes alemães reelaboraram suas identidades. Dessa forma, assim como postula Barth (1969), a interação dos imigrantes e descendentes alemães com os habitantes locais, nesse caso os luso-brasileiros, ocasionou um processo de negociação, resultando na reafirmação da identidade étnica, bem como modulou, de certa forma, novos valores simbólicos e culturais. Essas publicações demonstram a imbricada relação entre língua e educação, manifestada em elementos de germanidade, identificação e pertencimento de grupo.

Ao conceder espaço no jornal para o ensino de português, os imigrantes adentram ao estágio de ajuste dos valores culturais trazidos da Europa com os da “nova pátria”. Esse processo resultou em forte reafirmação da germanidade, na qual a língua alemã foi o elemento cultural mais significativo, em concomitância à inserção na sociedade brasileira, com o reconhecimento da importância da língua portuguesa e de outros conhecimentos sobre o Brasil. Dessa forma, o ensino de português, nas escolas comunitárias no Vale do Itajaí, representou, sem dúvida, a complexidade das relações interétnicas pautadas pela língua e pela educação, dois dos valores mais intensos de expressão da germanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, a organização de um sistema de ensino com a construção e manutenção de escolas pelas famílias; a publicação de um impresso pedagógico bastante ativo e de grande circulação em Blumenau e depois em todo estado de Santa Catarina; e o grande número de material didático produzido na Alemanha, e mesmo no Brasil, evidenciam a relevância da educação formal para os imigrantes e seus descendentes. Esse processo, que foi construído em rede, em um momento histórico no qual o Brasil ainda carecia de investimento em educação, foi exitoso em alfabetizar e letrar as crianças nas regiões de imigração. A construção de um projeto pedagógico para Blumenau e região levou aos baixos índices de analfabetismo e a uma cultura escolar bastante produtora. Dessa forma, a apropriação e as representações dessa cultura escolar pelos professores, estudantes e suas famílias demonstram ser ainda fontes de pesquisas futuras acerca da história da educação em Santa Catarina e também sobre a história das culturas escolares em perspectiva transnacional.

As representações elaboradas a partir do impresso pedagógico e a produção de livros e materiais didáticos para a educação formal evidenciam as complexas relações e negociações estabelecidas entre grupos culturais nos primórdios do século XX em Santa Catarina contribuem para construir a história da educação no estado, visibilizando, ao mesmo tempo, as diversas identidades que compõem a sociedade catarinense.

REFERÊNCIAS

- BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: Poutignat, P.; Streiff-Fenart, J. (Org.). *Teorias da etnicidade*. São Paulo, SP: Unesp, 1998. p. 187-227.
- BÜCHLER, G. A.; . *Portugiesisches Sprachbuch für Kolonieschulen*. Blumenau: G. Arthur Koehler, 1914.
- CARVALHO, C. H.; ARAÚJO, J. C. S.; NETO, W. G. Discutindo a História da Educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia – MG, 1930–195). In: ARAÚJO, J. C. S.; JÚNIOR, D. G. (Org.). *Novos temas em história da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- CARVALHO, M. M. C. Manuais de Pedagogia, materialidade do impresso e circulação de modelos pedagógicos no Brasil. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Colombia, n. 52, p. 114-135, enero-junio, 2007.

CARVALHO, M. M. C. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: Sousa, C.; Catani, D. (Org.). *Práticas educativas, culturas escolares profissão docente*. São Paulo, SP: Escrituras, 1998. p. 31-41.

CASTELUBER, A. *Ensino primário e matemática dos imigrantes e descendentes germânicos em Santa Leopoldina (1857–1907)*. 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito (UFES), Vitória, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/99708f91-b37c-4c63-bf40-8f0ae9228104>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural: debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 231-254.

CHARTIER, R. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, L. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 212-237.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

DYNNIKOV, C. M. S. S. Representações de aritmética no livro de Georg Büchler. *Revista de História da Educação Matemática*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 96-116, 2016.

FIORI, N. A. *Aspectos da evolução do ensino público*. Florianópolis: UFSC: SEC, 1991.

FROTSCHER, M. *Da celebração da etnicidade teuto-brasileira à afirmação da brasilidade: ações e discursos das elites locais na esfera pública de Blumenau (1929-1950)*. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

GRIMM, M.; BÜRGER, P. *Deutsches Lesebuch für Brasilien für das erste und zweite Schuljahr: nebst Anhang für den deutsch portugiesischen Unterricht*. Porto Alegre: Typographia Mercantil, 1928.

HACKRADT, F.; KLAUS, K.; LANGE, H. *Rechenbuch für deutsch-brasilianische Volksschulen*. Blumenau: Arthur Koehler, 1906. 1 v.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2005.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira da História da Educação*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001.

KREUTZ, L.; KREUTZ, S. Impressos pedagógicos: afirmação do projeto republicano e contraposições (1870–1920). *Revista História da Educação*, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 97-116, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30601>. Acesso em: 19 jan. 2023.

LUNA, J. M. Pelos 100 anos de um marco para o ensino de português como língua segunda/estrangeira. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 779-794, 2016. DOI: 10.7867/1809-0354.2016v11n3p779-794. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4763>. Acesso em: 2 dez. 2022.

LUNA, J. M. F. *O português na Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática*. Blumenau: Furb; Itajaí: Univali, 2000.

MAGALHÃES, M. D. B. de. *Alemanha, mãe-pátria distante: utopia pangermanista no sul do Brasil*. 1993. 327 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1580492>. Acesso em: 1º fev. 2023.

MAILER, V.C.O. *O alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2003.

REIMER; RICHTER; SACHSE; SCHERSIG; THOMAS & ZIMMERMANN. (ed.) *Deutsches Lesebuch für Mehrklassige Schulen*. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung, 1902.

RODRIGUES, C. R.; MAILER, V. Instruções aos professores e o ensino de português nas escolas étnicas no Vale do Itajaí no jornal *Mitteilungen des Deutschen Schulvereins für Santa Catharina (Südbrasilien)* (1906–1917). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 22, n. 1, e192, 2021.

SELLIN, H. W. *Landeskunde der vereinigten Staaten von Brasilien: für Deutsche Schulen in Brasilien*. Hamburg: Ortsgruppe Hamburg, 1909.

SEYFERTH, G. Identidade étnica, assimilação e cidadania – a imigração alemã e o Estado brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 26, p. 103-122, 1994.

SEYFERTH, G. *A Imigração e cultura no Brasil*. Brasília: UnB, 1990.

SEYFERTH, G. *Nacionalismo e identidade étnica: a ideologia germanista e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí*. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1982.

SILVA, J. F. *História de Blumenau*. 2. ed. Blumenau: Fundação Casa Dr. Blumenau, 1988.

VOIGT, A. F. O teuto-brasileiro: a história de um conceito. *Espaço Plural*, Marechal Cândido Rondon, v. 9, p. 75-81, 2008.

Der Urwaldsbote (1906-1917), Blumenau, SC.

Mitteilungen des Deutschen Schulvereins für St. Catharina (Südbrasilien) (1906-1917), Blumenau, SC.

12

LANDESKUNDE DER VEREINIGTEN STAATEN VON BRASILIEU OU GEOGRAFIA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL: UM LIVRO PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS ALEMÃS DE SANTA CATARINA

Ademir Valdir dos Santos
In memoriam

INTRODUÇÃO

O debate sobre as vinculações entre a cultura material escolar e os processos de escolarização tem trazido à tona possibilidades de perscrutar, pela concretude da escola e de seus artefatos, o que, segundo Vidal (2017), é realizado em associação com as coordenadas de tempo e espaço, lançando luzes sobre um conjunto de desafios teóricos e metodológicos para operar com a materialidade. Com base em tais premissas, trago à tona um inventário do mobiliário e dos materiais didáticos redigido por Germano Martins, ex-professor da Escola Mista Municipal de Itapocuzinho, no município catarinense de Jaraguá do Sul¹⁵⁴, que foi apresentado à Sociedade Escolar. Por meio da peculiar escrita do documento, datado de setembro de 1938, temos acesso a uma lista de itens que oportunizam conhecer aspectos da cultura material escolar da época, dando pistas sobre a organização histórica do trabalho didático-pedagógico e as relações naquele ambiente: “um estrado com escrivaninha e cadeira destinados ao uso do Professor”, mapas “do Brasil de Cam. Silva e Pedro Voss”, “do Estado, de Henr. da Silva Fontes”, “Vista sobre R. Reno, próximo à cidade de Bingen”, “3

¹⁵⁴ O professor Germano utiliza a antiga denominação, ligada ao topônimo da região em que a instituição se localiza – Itapocuzinho –, mesmo que a mudança de nome daquela escola para “Machado de Assis” apareça em documentação do ano anterior, devido à incorporação ao sistema municipal de ensino de Jaraguá do Sul, embora a propriedade do terreno e das edificações tenha permanecido com a Sociedade Escolar Itapocuzinho.

mapas sobre a Fauna Brasileira”, “1 Mapa Mundi”, “10 (dez) 3º. livros, 9 (nove) 2º. livros, 12 (doze) 1º. livros, 13 (treze) Cartilhas Populares: todos da Série Fontes” e “Uma Bandeira Nacional” (Martins, 1938, n.p.). Além do mais, chamo a atenção para uma referência a livros no idioma alemão.

13 Objetos, fora de uso por serem editados em idioma estrangeiro e que se acham dentro da escrivaninha do Professor:

23 livros de leitura alemã (*Liebersiches Lesebuch*) da 4ª. edição. – 6 livros da mesma série da 6ª. edição – e 2 livros [da mesma série] da 9ª. edição.

Um Mapa – Mundi, sobre navegação.

Um Atlas (Martins, 1938, n.p.).

Lembro que a existência de literatura em língua alemã em escolas de Santa Catarina não é um dado novo. A região denominada Itapocuzinho, assim como diversas localidades das vizinhas Joinville e Blumenau, está situada em área de Santa Catarina que abrigou algumas das emblemáticas colônias de imigrantes alemães implantadas a partir da segunda metade do século XIX, onde, por meio de iniciativas empreendedoras desses estrangeiros, foram criadas pioneiras escolas comunitárias. Destinadas à instrução elementar, tais instituições operavam com os rudimentos da escrita, leitura e aritmética, sendo o ensino realizado em alemão, idioma que por vezes também era objeto de estudo e convivía com o português. Aliás, essa foi a origem da Escola de Itapocuzinho, que resultou de um processo de criação iniciado em 1913, passou por notáveis transformações na década de 1930 e está ativa até os dias de hoje.

Diante disso, e ao tomar como cenário a imigração alemã em território catarinense, este estudo objetiva apresentar uma análise do conteúdo de *Landeskunde der Vereinigten Staaten von Brasilien* ou *Geografia dos Estados Unidos do Brasil*. Trata-se de um livro destinado ao ensino da disciplina escolar de Geografia, integrante de um arquivo privado que reúne diversos exemplares da literatura que circulou em escolas alemãs.

LANDESKUNDE DER VEREINIGTEN STAATEN VON BRASILIEN: CARACTERIZAÇÃO E PRIMEIRAS INDAGAÇÕES

A obra *Geografia dos Estados Unidos do Brasil* é de autoria de A. W. Sellin, que foi diretor da Companhia Colonizadora Hanseática, um empreendimento que geriu projetos de ocupação com imigrantes alemães no Brasil meridional. Iniciativa editorial do Grupo Local de Hamburgo da Associação para o Germanismo no Exterior, é um impresso em alemão gótico, com 62 páginas, encadernado com papel do tipo cartolina em tom verde claro, com dimensões de 22 cm de altura e 14,8 cm de largura. A capa frontal traz a identificação, sendo que os dados sobre a origem estão na parte inferior, havendo uma bandeira do Brasil colorida, com formato retangular de 6 x 2,7 cm. Verifica-se, ainda, que, no interior do exemplar analisado, há várias anotações manuscritas cursivas a lápis, tanto em língua portuguesa como em alemão, bem como sublinhados e marcas de destaque, o que indica o seu uso em atividades docentes.

Apresenta um prefácio cujo teor remete a elementos da cultura material das denominadas escolas étnicas alemãs no Brasil. No primeiro parágrafo, constam indicações de que a associação hamburguesa já havia editado outros materiais, como um mapa sobre a região meridional e um atlas destinado às *Escolas Alemãs na América do Sul*, cujo uso foi vinculado à *Geografia dos Estados Unidos do Brasil*.

No ano de 1905, o grupo local de Hamburgo da Associação para o Germanismo no Exterior editou um mapa de parede sobre o sul do Brasil, que já chegou à quantia de 250 exemplares para distribuição; ele também colaborou na edição do “Atlas Universal para Escolas Alemãs na América do Sul”, de 1907, na Editora F. Volckmar em Leipzig e Berlim, e oferece agora, no presente pequeno volume, breves diretrizes com o objetivo de uso adequado daqueles documentos cartográficos às escolas primárias teuto-brasileiras (Sellin, 1909, n.p., tradução minha¹⁵⁵).

Outro excerto revela que o autor tinha preocupação com a natureza da literatura associada ao ensino de Geografia que circulava na Europa. Porém, dadas as especificidades das escolas primárias alemãs em território brasileiro, não tomou o modelo didático estrangeiro como referência, pois buscou tratar com profundidade a Geografia do Brasil, preocupando-se com a qualidade de sua contribuição para a formação

¹⁵⁵ Todas as traduções apresentadas são de minha responsabilidade. Por isso, não utilizarei mais essa indicação nas demais citações oriundas do livro de Sellin (1909).

cidadã e a vida prática dos estudantes. Defendeu que, para um “professor inteligente”, a utilização consorciada do seu livro de Geografia a mapas e atlas proporcionaria o êxito no ensinar.

Antes de sua edição, o autor tomou ciência da literatura escolar correspondente, em especial das monografias de países isolados, surgidas como complemento da geografia escolar de E. von Seydlitz (Leipzig, Ferdinand Hirt), mas também das excelentes preparações para as lições sobre geografia na escolas primárias de Tischendorf (Leipzig, Ernst Wunderlich). Ele, contudo, não conseguiu seguir à risca estes modelos exemplares devido à limitação do espaço que lhe fora disponibilizado, bem como em razão de particularidades relativas às características próprias das escolas primárias alemãs no Brasil. Crê, no entanto, ter tratado o conteúdo de ensino assaz rico com tanta profundidade, que será possível a todo professor inteligente – valendo-se dos atlas, mapas e tabelas para as aulas visuais e demais recursos de ensino – ensinar aos seus alunos com tanta profundidade a geografia do Brasil como a eles se fará necessário na qualidade de futuros cidadãos do Brasil, tendo também em vista suas vidas práticas (Sellin, 1909, n.p.).

O “Prefácio” aponta ainda para particularidades metodológicas na composição do texto, mencionando “palavras grifadas” e a recorrência tanto à terminologia científica como a expressões associadas a uma parcela do conteúdo que foi produzido para estudantes “mais avançados”. Percebe-se, ainda, que tanto o autor como o grupo de editores alemães tinham noção de que havia diferenças entre as escolas dos meios mais populosos e as do meio rural e interiorano, ou seja, aquelas “existentes em picadas”.

As palavras grifadas podem servir aos professores como palavras-chave no ensino para suas perguntas; já os termos e frases impressos em tamanho menor designam um conteúdo de ensino destinado a alunos mais avançados, que certamente pode ser desconsiderado no ensino de zonas interioranas nas escolas existentes em picadas (Sellin, 1909, n.p.).

Sellin também afirma que não estava desconectado da produção de conhecimentos geográficos que já havia sido realizada em território brasileiro, ao mencionar dados de obra publicada em Porto Alegre e o censo demográfico de 1900.

Os dados apresentados sobre as áreas orientam-se pelos cálculos planimétricos de A. Padtberg em São Leopoldo (vide: *Estudo crítico e cálculo planimétrico das áreas do Brasil e seus Estados*, pelo lente Padre Augusto Padtberg. S. J., Porto Alegre, 1907), também assumidos pela Editora Perthesch em Gotha (cf. *Hof=Kalender* 1909: cf. *Calendário da Corte* de 1909); em relação aos dados apresentados sobre os números populacionais, foi necessário recorrer aos resultados do último censo demográfico de 1900 (Sellin, 1909, n.p.).

Logo após, encontra-se o “Índice”, que divide a obra em nove seções, com variedade de conteúdos.

1. Localização do Brasil, tamanho, limites
2. Relevo e Hidrografia
3. Clima, Flora e Fauna
4. População
5. Produtos, indústria, comércio, transporte
6. História
7. Instituições Estatais
8. Estados e localidades
9. Bibliografia (Sellin, 1909, n. p.).

Quanto às motivações e justificativas para a sua confecção e utilização em escolas primárias alemãs situadas em território catarinense, de início, dialogo com Pereira (1989), cujos argumentos sustentam que a institucionalização da Geografia como disciplina oficial ocorreu primeiro na Alemanha e que a sua inserção no sistema escolar serviu tanto para o movimento de unificação como para a expansão imperialista germânica, que requisitavam a produção de conhecimento sobre as áreas de colonização.

O último terço do século XIX é o período decisivo para a geografia, pois é quando esta ciência se consolida alcançando status acadêmico, após um longo período de preparação que vinha se desenvolvendo praticamente desde o século XVI. Além de sua instituição como disciplina obrigatória nos programas de ensino primário e secundário durante o século XIX e da conseqüente necessidade de formar professores para atender a demanda escolar, a geografia encontra eco numa Alemanha agora unificada e que deseja se expandir e alcançar seus objetivos imperialistas. A conquista de novos territórios supõe um conhecimento prévio dos mesmos que pode ser conseguido facilmente através desta disciplina. Concluída a fase exploratória, a consolidação da geografia prossegue através de estudos dos territórios coloniais que exigem conhecimentos cada vez mais especializados (Pereira, 1989, p. 43).

Tendo como pressupostos os aspectos arrolados, passo a escrutinar as seções da *Landeskunde der Vereinigten Staaten von Brasilien*, analisando não somente a forma como o seu conteúdo foi organizado num livro didático vinculado a uma disciplina escolar, mas também interrogando o amálgama que conjuga conhecimentos da Geografia do Brasil à ótica germânica.

GEOGRAFIA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL: BRASILIDADES SOB OLHARES E SABERES ALEMÃES

A primeira e a segunda seções são, respectivamente, “Localização do Brasil, tamanho, limites” e “Relevo e Hidrografia”. O país é apresentado como parte da América do Sul, com área de 8.550.000 km², o que indica alguma precisão em relação à medição atual, mesmo que denotada há mais de cem anos. Todavia, quando o texto aborda as fronteiras, é impreciso quanto às medidas topográficas dos exatos pontos limítrofes, pois aponta montanhas e rios como demarcadores naturais. Contudo, a relação dos estados fronteiriços é praticamente como a contemporânea (Sellin, 1909).

Quanto à seção II, traz uma referência à área costeira, registrando que “A costa do Brasil tem uma extensão de cerca de 8000 km. É longa e, em geral, pobre em cabos, baías, grandes portos e ilhas costeiras”, e acrescenta, em tipos menores (o que era destinado aos estudantes avançados), um texto de três linhas explicando, mediante a escrita em português e a correspondente em alemão, o que é um “cabo”, uma “bahia” e um “porto” (Sellin, 1909, n.p.). Na página seguinte, consta o que é uma “ilha” e uma “península”, com anotações de como se escreve no idioma brasileiro e de como se pronuncia: “Uma ilha (port. ilha, spr. ilia)¹⁵⁶ é uma parte da superfície sólida da terra cercada por água. Uma terra cercada pelo mar e conectada ao continente apenas por um lado é chamada de península (port. peninsula)” (Sellin, 1909, n.p.). A respeito dessas definições básicas, evidencio que lembram os rudimentos de Geografia tradicionalmente ministrados na escola elementar brasileira. Isto porque, em meio às habituais decorebas, era indefectível que se solicitasse às crianças que respondessem “O que é uma ilha?”. Para ratificar, faço um cotejamento com o teor da “Pequena Geographia da Infancia” (Lacerda, 1908), destinada “para uso das escolas primarias”, em que o excerto “Denominações dadas às terras” estabelece a correspondência entre o conteúdo da obra em alemão, destinada às escolas étnicas, e aquele livro, destinado à infância brasileira, escrito por autor brasileiro.

¹⁵⁶ A abreviatura “spr.” se refere ao “modo como se fala”, diminutivo do verbo em alemão *spreche* (falar).

ILHA é uma porção de terra cercada de água por todos os lados. A um **agregado de ilhas** dá-se o nome de *archipelago*.
PENINSULA é uma porção de terra cercada de água por todos os lados, excepto um pelo qual se prende a uma outra terra (Lacerda, 1908, p. 9).

Acrescento, ainda, que, ao ocupar lugar de destaque na produção e circulação de saberes escolares, tratando de disciplinas variadas em títulos como *Arithmetica da Infancia* (1890) e *Pequena Grammatica da Infância* (1907), Joaquim Maria de Lacerda foi autor de diversos livros para o público escolar. Ademais, conforme a investigação de Silva (2008) sobre a elaboração de livros didáticos de História do Brasil, existe uma correlação entre a expansão do mercado editorial e o ensino na cidade do Rio de Janeiro, no período entre 1870 e 1924, o que destaca mudanças e permanências na produção de obras didáticas, com popularização da cultura letrada e aumento de públicos leitores, numa dinâmica de vulgarização do conhecimento que envolveu autores, livreiros, editores e professores. Por conseguinte, compreendo que, se desde o fim do Império até as primeiras décadas da era republicana, autores como Lacerda acrescentaram ao repertório das leituras de alunos e professores a presença da *Landeskunde der Vereinigten Staaten von Brasilien* – escrita em alemão, editada em Hamburgo e destinada às crianças das escolas alemãs no Brasil –, que põe em evidência novas origens, modos de dispersão, distribuição e circulação de livros escolares, assim como traz à tona formas diversas de sistematização de conteúdos. Ou seja, quero dizer que é possível evocar outros fatores de contextualização histórica quanto à presença de uma particular literatura escolar na passagem do século XIX para o século XX em porções específicas do território brasileiro, tais como nas áreas de colonização com imigrantes alemães do Brasil meridional.

Portanto, é interessante mencionar o detalhamento, com coordenadas geográficas de latitude e longitude, da posição dos Cabos Orange, São Roque, São Thomé, Frio e Santa Martha (Sellin, 1909, n.p.). Aliás, este está localizado em Laguna, no litoral de Santa Catarina, onde fica o Farol de Santa Marta, atualmente um ponto turístico. E, como já indicado, esse teor é bastante similar àquele presente no capítulo de “Geographia do Brazil”, em que a listagem dos principais “Cabos” também arrola aqueles mencionados por Sellin (1909), mas acrescentando os cabos Norte (no Pará), Branco (na então Parahyba do Norte) e Santo Agostinho (em Pernambuco) (Lacerda, 1908).

Identifico, ainda, vários elementos de bilinguismo presentes na redação: as noções de geografia local aludem ao “mangue”, em alemão *Mangroven*, à “duna”, no idioma teuto *Dünensand*, e ainda aos coqueiros, na escrita alemã *Kokospalme*, nesse ponto, adicionando-se indicação da pronúncia: “*Kokospalme* (port. coqueiro, spr. kokéro)” (Sellin, 1909, n.p.). Desse modo, sublinho traços emblemáticos do livro de Geografia em alemão, cuja análise requer que consorciemos o seu cunho historiográfico e linguístico às perspectivas didático-pedagógicas sobre a utilização junto às crianças nas escolas comunitárias das zonas de imigração. E, no que concerne à permanência dos usos do idioma estrangeiro, seja na fala como na escrita presente na literatura de que se fazia uso, concordo com o argumento de que os imigrantes alemães entenderam, desde o momento de sua chegada no século XIX, que tinham o direito de manter elementos étnicos constituintes de sua cultura de origem, entre os quais o idioma alemão era fulcral. Mas, como pondera Kreutz (1994, p. 39) ao considerar a distinção entre nacionalidade e etnia, entendiam-se como brasileiros: “Os imigrantes alemães e seus descendentes consideravam-se de nacionalidade brasileira, não tinham a menor dúvida a este respeito, e ao mesmo tempo julgavam-se no direito de manter língua e peculiaridades étnicas de origem”.

Desde o contato inicial com o texto, vai-se formando no leitor a percepção de que são descritas muitas particularidades da geografia brasileira. Na parte da hidrografia, são listadas as baías fluviais nos rios Amazonas e Pará, a ilha de São Luiz do Maranhão, a “Bahia” de todos os Santos (denominada em alemão *Allerheiligenbai*)¹⁵⁷, a Baía do Rio de Janeiro e as baías de Ilha Grande, São Sebastião, Santos, e, especificamente com relação ao litoral do sul do Brasil, enumeram-se aquelas de Paranaguá, São Francisco, Porto Bello e Laguna. E quanto às lagoas, há indicações nas várias grandes regiões, incluídas a Lagoa dos Patos e a Lagoa Mirim, situadas no extremo sul. Quanto às ilhas costeiras, temos Marajó, São Luiz do Maranhão, Itamaracá, Itaparica e também os arquipélagos de Abrolhos, Ilha Grande, São Sebastião e Fernando de Noronha, acrescentando-se “São Francisco e Santa Catharina”, identificando as duas maiores e mais importantes ilhas desse estado (Sellin, 1909, n.p.).

¹⁵⁷ Neste caso, há uma correspondência lexical entre os nomes: Bahia – *bai*; todos – *Aller*; Santos – *Heiligen*.

Nas referências ao relevo e à conformação do solo, são mencionados os sertões, associados a nomes como catingas¹⁵⁸, capões e campos. Aparecem as vertentes dos grandes rios (Amazonas, Tocantins, Paraguai, São Francisco), as Serras – do Mar, Geral, da Mantiqueira, do Espinhaço e “Itatiaya”¹⁵⁹ –, além de acidentes como o Pico dos Órgãos e Caraça, onde havia muito “mato virgem” ou “mata exuberante” (Sellin, 1909, n.p.). Temos um trecho que compara a área banhada por dois rios brasileiros ao tamanho do “Império Alemão”: “[...] estendem-se pelo imenso rio Amazonas e o rio Paraguai, uma área cerca de sete vezes o tamanho do Império Alemão” (Sellin, 1909, n.p.). Notadamente quanto à rede fluvial meridional, constam os rios Jacuhy, Taquary, Cahy e dos Sinos, no Rio Grande do Sul, e, dentre aqueles de Santa Catarina, o Itajahy e o Tubarão (Sellin, 1909).

Localizo ainda três parágrafos com dados geológicos (*Geologie*), que apresenta tipos de rochas e minerais como gnaiss, granito, ardósias, quartzito e blocos ferrosos; logo depois são elencados aqueles preciosos: “Manganês, ouro, diamantes e outras pedras preciosas também são encontrados nas serras mineiras e goianas”; e sobre a formação geológica do sul, temos a indicação de que o solo do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina tem origem no paleozoico, abordando-se outro aspecto corriqueiramente constante em livros escolares de Geografia, como a “terra roxa”, associada ao cultivo do café no território paulista: “[...] famosa Terra roxa do Estado de São Paulo, que é mais adequada do que qualquer outro solo para o cultivo de café e contém diorito” (Sellin, 1909, n.p.).

Tantos detalhes fazem refletir sobre os referenciais os quais afirmam que, nas escolas étnicas, os estudos de Geografia tinham como referências prevalentes a Alemanha e as demais regiões europeias, sem dedicar-se ao conhecimento da realidade brasileira. Na crítica de Willems (1980), por exemplo, essas escolas tinham finalidades e características díspares em relação àquelas dos Estados alemães, embora em sua organização se buscasse manter conexões com a cultura germânica, apesar do contexto bastante diverso das regiões de colonização. Esse pesquisador reitera que, além da diferença entre a cultura campestre alemã e a “cultura rústica teuto-brasileira”, os sistemas escolares dos

¹⁵⁸ Creio que se trata do termo “caatinga”, área própria do Nordeste brasileiro, ali distintamente grafado.

¹⁵⁹ Atualmente é corrente a denominação de Itatiaia ao Parque Nacional que abriga a Serra da Mantiqueira, onde está o conhecido Pico das Agulhas Negras.

dois países guardavam uma “distância de 100 anos”, ao que acrescenta uma nota sobre a má “qualidade dos conhecimentos transmitidos”, segundo o que foi relatado por um docente.

Os conhecimentos históricos e geográficos são quase nulos. As crianças mal sabiam, por exemplo, onde estava situada a Alemanha e como se chegava à Alemanha. Alguns responderam: “no lombo do burro”, outros “de trem” e ainda outros: “a navio”. Só alguns alunos sabiam o nome do imperador alemão (em 1913) e do presidente do Brasil (Willems, 1980, p. 284).

Porém, no caso do livro em análise, os conteúdos advogam em contrário. E ratificam os resultados de investigação sobre a organização curricular de escolas primárias na colônia catarinense Hansa, fundada em 1897, que, com base em documentos da Companhia Colonizadora Hamburguesa sobre um grupo de escolas alemãs, mostra que havia uma disciplina de Geografia em que os dados geográficos brasileiros não eram desprezados.

[...] em diversos casos, as escolas alemãs focalizavam aspectos da realidade brasileira. [...] O mesmo acontecia com a Geografia (*Erdkunde*) que abordava aspectos do Vale do Itajaí, do estado de Santa Catarina e do Rio Grande, ao lado de conteúdos mais abrangentes como as diversas partes do mundo, os oceanos, as Américas do Sul e do Norte e a Europa (Santos, 2012, p. 557).

A seção “Clima, Flora e Fauna” principia com explicação sobre as temperaturas e precipitação nas regiões Amazônicas, tropicais e subtropicais, nesse caso, estabelecendo uma comparação com o clima europeu, afirmando que era apropriado para os imigrantes que chegassem à porção meridional: “Os estados subtropicais do sul do Brasil têm clima temperado, propício aos emigrantes europeus, em que mesmo durante o inverno há graus de frio e nevascas, enquanto no verão quente também ocorrem graus inusitados de calor, chegando até a 40°C” (Sellin, 1909, n.p.).

A seguir, sob o título “O Mundo Vegetal”, fala-se da riqueza e da diversidade da flora: “Em relação à variedade de plantas, o Brasil é um dos países mais ricos do planeta. Existem 20.000 espécies, mas a divisão das mesmas varia muito, de acordo com as condições particulares da área e do solo em que crescem” (Sellin, 1909, n.p.). As particularidades são evidenciadas com menção a campos, capões, cipós e taquaras; as espécies que caracterizam o Brasil quanto à riqueza são a seringueira e o castanheiro; a variedade de frutas é trazida pela alusão a araçás, goiabas, pitangas e jaboticabas; ainda localizo a expressão “madeira de

lei”, citando-se o jacarandá, o ipê, o cedro, o louro, a peroba, a canela e o angico; fala-se de espécies de cada região, como a araucária ou o pinheiro do sul do Brasil, os diversos tipos de palmeiras do Nordeste, citando a carnaúba (*Carnaubapalme*) e os coqueiros, assim como o palmito (*Palmenkohl*), que ocorre em outros pontos do território. Essa exuberância é também descortinada por meio das samambaias, da “Victoria regia”, do pau-brasil (*Brasilholz*), e, quanto aos ecossistemas, indica-se a existência do “mangue”, constituído por vegetação particular (Sellin, 1909, n.p.). Uma parte destaca o valioso potencial de produção de remédios e fármacos, assim como insumos para a indústria de alimentos, evidenciando o conhecimento sobre a natureza brasileira, que estava circulando nas escolas alemãs por meio daquele livro escolar. Elencam-se a baunilha, a canela silvestre, a salsaparrilha, o guaraná, o bálsamo de copaíba, o jaborandi e a *Herva Mate* ou *Paraguantee*, este presente no Sul do Brasil e destinado à exportação em grandes quantidades (Sellin, 1909).

Para efeito de comparação, trago subsídios para uma contextualização histórica dos saberes sobre a flora brasileira que circulavam nas primeiras décadas do século passado – especificamente em língua alemã –, considerando um exemplar de *Lebensbilder aus der Flora Brasiliens*, ou *Imagens Vivas da Flora Brasileira*, de autoria de Siegried Decker. Trata-se de um livro cuja publicação se situa em torno de 1932, única indicação trazida no “Prefácio da Editora”, que é assinado por Rotermund & Co. Foi localizado na biblioteca de uma tradicional família de imigrantes estabelecidos em Santa Catarina no final do século XIX. Entre suas páginas, conservava algumas folhas de plantas secas, indicando um possível elo com a aplicação prática, quiçá a busca pela identificação de espécies locais. O fato de ser uma publicação da Editora Rotermund é significativo, porque reafirma uma relação com as condições históricas de produção e difusão de livros escolares em língua alemã. Como conta Dreher (2014), em sua biografia, sobre o personagem que partiu de Hamburgo em 6 de novembro de 1874 e que, na busca por cura, instalou-se na cidade gaúcha de São Leopoldo, região subtropical do Brasil, o alemão Wilhelm Rotermund. Embora tenha se tornado pastor de uma comunidade teuto-luterana, alcançou projeção a partir de sua livraria e editora, responsável pela produção e circulação de material didático para atender às escolas étnicas alemãs.

Livraria e a produção e a editoração de livros didáticos levaram, assim, ao surgimento da editora, inicialmente dedicada à produção de material didático que levaria o nome de seu idealizador muito além das fronteiras de São Leopoldo, do Rio Grande do Sul e além das fronteiras do Brasil.
[...] A produção de material didático para as escolas comunitárias que haviam surgido nas picadas do Rio Grande do Sul e que, entretanto, também surgiam em Santa Catarina, no Paraná, em São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e no Espírito Santo (Dreher, 2014, p. 86).

Sendo assim, entendo que há evidências tanto da perpetuação de esforços para reunir e sistematizar o conhecimento sobre o Brasil como da importância dada aos saberes sobre o ambiente em que se vivia, onde a exuberância e diversidade da flora, ao mesmo tempo, fascinava e assombrava os estrangeiros. Passeando pelo índice da obra de Decker ([1932?]), que ocupa duas páginas e tem a indicação de 54 subseções, assim como observando a riqueza das dezenas de ilustrações em tinta preta, constata-se outra forma de registro dos saberes que, a exemplo do livro de Geografia, chegava não apenas à escola étnica alemã, mas às famílias e comunidades de onde advinham as crianças. Há a figueira, a urtiga, o exótico papo de *Perú*, a primavera (ou *bougainvillea*), a *Victoria regia* ou *uapé* e as rosáceas; passa-se pelas leguminosas, que incluem a ervilha, o feijão e o amendoim; apresenta-se o algodoeiro, a laranjeira, o *cacoeiro*, o eucalipto, o *maracujá assú*, a cenoura, o cafeeiro, a *abobora*, o *girassol*, o *coqueiro da Bahia*, o *ananas* ou *abacaxi*, a bananeira, o pinheiro (*Araucaria brasiliensis*), o copo de leite e a família das *Orchidaceae* (Orquidáceas); e, por fim, cita-se a *samambaia das taperas*, os musgos, algas e cogumelos. Segundo Arendt (2005, p. 237-239), o livro de Decker compunha a literatura didática em língua alemã que circulava nas escolas étnicas do Rio Grande do Sul, devido à presença de um projeto germanista que alimentava o *Deutschtum* (germanidade) no exterior, inclusive com a indicação de que existia a *Deutsche Buch-Gemeinschaft* (Comunidade Literária – ou do Livro – Alemã), que fornecia material a baixo custo.

Voltando-me agora para as menções à fauna ou ao mundo animal da Geografia de Sellin, mencionam-se o tatu e o tamanduá; a presença de cerca de 70 espécies conhecidas de macacos, como o bugio e o “sagüim”; e vários predadores, utilizando o termo alemão *Jaguar*, com a observação de que, em português, o animal é chamado de “onça” – “O mais perigoso deles para os humanos é a bela onça pintada, enquanto o leão prateado ou puma é tímido” (Sellin, 1909, n.p.). Chega-se ao

refinamento de mencionar a “Jaguaratirica”, possivelmente uma má compreensão do termo “jaguatirica”, mas também espécies do que denominaria as raposas ou os lobos, como o guará. Aparecem ainda o guaxinim, o coati e a anta (*Tapir*). Fala-se, quanto aos roedores, da capivara, da paca e da preá; entre o grupo dos marsupiais, o gambá. Sobre a corça ou veado, afirma-se que é nativa, já que, quando se trata de bovinos, ovinos e caprinos, lembra-se que eram importados da Europa. Há especificidades da fauna amazônica, dadas por menção tanto ao peixe-boi ou manatim como ao boto, apontado como um “golfinho de água-doce” (Sellin, 1909, n.p.). O morcego é destacado como um animal alado, ao que se seguem explicações sobre as aves ou pássaros, destacando-se os colibris ou beija-flores. Mas a diversidade e a beleza das aves implicavam a sua prisão e transporte para os zoológicos europeus.

O mundo das aves do Brasil não só é muito rico em espécies, como também apresenta formas que só ocorrem na América do Sul e Central, como os adoráveis beija-flores (port. beija-flor, ou seja, beija-flores) e os coloridos, pertencentes à ordem dos gaviões, *tanagrids* e manatins, que se apresentam em grande número e formam parte ornamental da gaiola dos jardins zoológicos da Europa (Sellin, 1909, n.p.).

Não é esquecido o “urubu” em entre as aves de rapina, falcões e corujas. A respeito das aves canoras, há o parágrafo dedicado aos pássaros que gorjeiam (*Singvögel*). Nesse ponto, as comparações continuam, num cotejamento entre as aves brasileiras e as europeias, que aponta a superioridade das espécies alienígenas.

A ordem dos pássaros canoros é extremamente numerosa, **mas infelizmente não existem no Brasil verdadeiros cantores como o rouxinol europeu**. Apenas o Sabiá, com suas canções extensas, mas um tanto monótonas, poderia ser facilmente comparado ao ambiente europeu. Certas espécies pertencentes à família dos cardeais e tentilhões (pintassilgos) também emitem tons amigáveis, mas a maioria deles quase não se nota (Sellin, 1909, n.p., grifo meu).

Menciona-se também o João-de-Barro. E noutro trecho, apresentadas como “aves trepadeiras”, há os papagaios, periquitos, tucanos e pica-paus, com alusão à exportação para a Europa, lembrando das frequentes práticas de taxidermia ou empalhamento, difundidas entre os imigrantes, que, deslumbrados com a beleza das aves, transformavam-nas em peças ornamentais.

Entre as aves trepadeiras estão os papagaios, dos quais existem 47 espécies de cauda curta e 38 de cauda longa (periquitos) no Brasil, incluindo as magníficas araras. Há também inúmeros tucanos ou pimenteiros com seus focinhos fortes e compridos e magníficos habitantes, bem como pica-paus (port. pica-pau) [...] que vêm para Europa por causa de seus belos corpos para serem empalhados (Sellin, 1909, n.p.).

E ainda temos a referência aos jacus e às jacutingas, do grupo dos galináceos, que, segundo a escrita, são aves semelhantes aos faisões, os quais, como se sabe, eram caçados na Europa: “Entre a ordem dos galináceos, os faisões jacús e as jacutingas da selva [...] as aves de caça mais procuradas” (Sellin, 1909, n.p.)

De fato, vários são os detalhes sobre a diversidade da fauna, seguindo com a abordagem dos répteis, com destaque para as cobras, entre as quais se mencionam a jiboia, a anaconda, a jararaca e a surucucu, algumas delas temidas devido ao veneno (Sellin, 1909). Adiciona-se que existia a produção de antídoto num laboratório situado em São Paulo, o que certamente é uma referência ao Instituto Butantan, já que tal instituição teve origem no ano de 1899 (Instituto Butantan, [20--]).

Entre os anfíbios, aparecem os sapos e as rãs. Na parte dos peixes, conta-se sobre o pirarucu – que poderia chegar a 4 m e pesar 100 kg –, o poraquê ou peixe-elétrico e as piranhas, bem como a respeito das piavas, dourados e traíras. Encontrei ainda um relato sobre a pesca da tainha, ao lado da menção às lagostas, aos caranguejos, aos camarões e as ostras: “Muito gratificante é a pesca na foz dos rios costeiros, que são procurados pelo saboroso peixe tainha, em tão grande quantidade como nas costas do Norte da Europa [se procura] pelo arenque” (Sellin, 1909, n.p.).

O tratamento do mundo dos insetos finaliza essa seção, sobre o qual se alega haver imensa variedade, citando-se mosquitos, gafanhotos, cupins, baratas, marimbondos, carrapatos e lacraias.

Para fins analíticos, entendo que, ao ser transportada para um livro com finalidades escolares, essa miríade de dados sobre a zoologia compõe a história de uma literatura centenária dedicada à riqueza da vida animal, num contexto de produção científico-cultural em que diversos estudiosos alemães tiveram destaque. Argumento em prol desse itinerário de construção de saberes com base numa edição brasileira da singular obra *Zoobiblion. Livro de Animais do Brasil* (Falcão, 1964), integrante do volume IV da coleção *Brasiliensia Documenta*, em cuja

“Nota Preliminar” há interessantes aspectos sobre esse secular estudo, originalmente produzido no século XVII por Zacharias Wagener. Os primeiros dados foram publicados no Brasil por Schaeffer em 1961, tendo sido enviado da Alemanha todo o material primário de Wagener. E veio à luz uma tiragem, em língua portuguesa, do *Thierbuch* ou Livro de Animais.

Cabe ressaltar que Wagener (1614-1668) esteve a serviço das Companhias Holandesas das Índias Orientais e Ocidentais por 35 anos, viajando e registrando aspectos da Europa, Ásia, África e América. Especificamente no caso do Brasil, tratou minuciosamente da composição 110 desenhos em cores (aquarelas). Wagener chegou ao Recife em 1634 e ocupou o posto de escrivão doméstico na corte do conde João Maurício de Nassau-Sigen, que veio para o Brasil como governador-geral da colônia holandesa recém-instalada. Nessa condição, teve contato com os pintores Frans Post e Albert Eckhout, que integravam a chamada Missão Nassau, uma vez que esse nobre europeu tinha grande apreço pelas ciências e pelas artes. Contudo, tem-se clareza de que o *Thierbuch* possui um cunho eminentemente popular, sem preocupação com termos latinos de plantas e animais, por exemplo. Ou seja:

Aproveitou-se ZACHARIAS WAGENER dos momentos de folga no Recife, para organizar, destinando-o aos seus amigos da Alemanha, interessante “Thierbuch” (Livro de Animais), no qual pretendeu expor com absoluta fidelidade as características verdadeiras, embora sem rigor científico, dos seres vivos existentes no Nordeste brasileiro, a compreender animais, plantas, frutas e os habitantes de diferentes raças humanas, com seus costumes e usanças, tudo isso visto com olhos de um europeu observador e perspicaz (Schaeffer, 1964, p. 17).

Diante desses elementos contextuais, entendo ser perceptível que, à sua maneira, a *Geografia dos Estados Unidos do Brasil* de Sellin se conecta com o conjunto de saberes elaborados por alemães e que foram produzidos e circularam em outras temporalidades, significando a permanência de uma ótica germânica sobre a realidade brasileira. Quero dizer que esse documento coloca em tela mecanismos de produção e circulação de saberes, seja no campo da formação escolar como na educação não formal dos imigrantes em geral.

Visitadas as três primeiras seções da *Landeskunde*, a análise que evoco ratifica uma sistematização dos conteúdos marcada pela separação entre os aspectos naturais e os sociais, ou seja, temos a constituição

de uma dualidade em que um dos polos destaca o espaço físico como incapaz de sofrer aquelas transformações que são próprias das relações entre a natureza e o ser humano. Desse modo, em acordo com Pereira (1989, p. 29), quero dizer que “Esta forma de trabalhar a geografia, além de enfadonha, não corresponde à organização humana do espaço, porque não considera que todo arranjo espacial contém em si relações sociais”.

A seguir, tratando da parte denominada “População”, constato uma abordagem da composição populacional brasileira associada à presença de três grupos: índios, negros e brancos. Quanto aos “índios”, identifico uma visão eurocêntrica e consorciada à etnografia tradicional: por um lado, são tidos como a raça brasileira por excelência, por outro, são vistos como não produtores de cultura e história, em função da oralidade e de uma “ausência” de vestígios de sua atividade como humanos: “A raça nativa do Brasil são os índios. A sua pré-história está envolta em trevas, uma vez que têm tradições orais e não foram encontrados no país vestígios estruturais ou outros da cultura humana da pré-história” (Sellin, 1909, n.p.). Ou seja, uma argumentação que considera os povos ágrafos como não produtores de referenciais culturais. Mais que isso, uma abordagem colonialista, que desconsidera qualquer perspectiva dos povos indígenas sobre si mesmos. A narrativa é a dos europeus, tidos como administradores dos territórios e das populações. E seguem as explicações, com visão etnográfica que expressa o pensamento científico ocidental então hegemônico, em que elementos da vida indígena, tais como a organização do lugar habitado, a extração da natureza, a agricultura, as expressões artísticas e a religiosidade, são menosprezados.

Formavam grandes comunidades, viviam em aldeias fortificadas e, para se protegerem das investidas de seus inimigos, mudavam de moradia quando não havia vista para a caça e a pesca, enquanto as mulheres cultivavam milho e mandioca, também cerâmica e ornamentos para eles mesmos e preparados para os guerreiros. Esses índios andavam quase inteiramente nus, sem religião, sem vida familiar ordeira e sem senso de propriedade, por isso estavam constantemente em guerra com outras hordas [...] (Sellin, 1909, n.p.).

Quando se chega ao tratamento da população negra, o ponto de partida é associado à justificativa para a escravidão, que teria ocorrido pelo motivo de os indígenas não serem aptos para o trabalho físico prolongado. Ainda se chama a atenção para o fato de que a escravidão

tinha outro fator influenciador, citando-se um argumento inicial proveniente de uma medida que teria sido sugerida por padres espanhóis, os quais visavam à proteção dos indígenas, propondo uma explicação de base religiosa sobre o que foi uma prática vergonhosa nos últimos quatro séculos (Sellin, 1909).

Destaco, na sequência, as referências aos “moleques” negros, aos mulatos ou pardos, assim como aos mamelucos ou caboclos e aos cafuzos, com o uso dessa terminologia de origem controversa.

Os negros jovens chamam-se moleques (pron. mo-le-kes) e mestiços (port. mestiços), mas entre estes distinguem-se aqueles em que o pai era branco e a mãe negra, e vice-versa. Estes são chamados de mulatos (port. mulato ou pardo). Se o pai é branco e a mãe é índia, a criança é chamada de mameluco ou caboclo. Aliás, este último nome, assim como o nome cafusa, também é atribuído aos mestiços cujo pai era negro e cuja mãe era índia, e vice-versa (Sellin, 1909, n.p.).

Há dados sobre a população negra em geral e sua distribuição geográfica no território, assim como qual seria o lugar social a ela destinado no mundo do trabalho.

O número de negros miscigenados no Brasil é estimado em 2.500.000, ou seja, cerca de 12 por cento da população total, mas a sua distribuição é desigual. Estão mais densamente representados nos estados do Maranhão, Bahia, Espírito Santo e Rio de Janeiro, e mais esparsamente em São Paulo. Eles são ativos tanto na agricultura quanto nas fazendas de criação de gado e nas cidades como comerciantes, criados, porteiros e trabalhadores manuais e tentam adaptar seu modo de vida tanto quanto possível ao dos brancos (Sellin, 1909, n.p.).

Já a parcela branca da população é dita como, “naturalmente”, a mais importante. Tal associação é feita em relação à colonização portuguesa, que implicou a adoção do idioma português, mas que, principalmente, devia-se ao fato de os portugueses se manterem como elite política.

A parte mais importante do povo brasileiro é, claro, os brancos, que são descendentes de portugueses em sua defesa extremamente grande, já que o Brasil foi originalmente uma colônia portuguesa. Os portugueses transplantaram sua língua para lá, mas fora isso a peculiaridade do espírito lusitano no desenvolvimento do caráter nacional brasileiro tornou-a tão decisiva...

Estes sucessos do elemento lusitano foram conseguidos sobretudo pelo fato de o governo dos estrangeiros do Brasil procurar manter [...] a política completa que eles próprios quiseram afirmar até certo ponto (Sellin, 1909, n.p.).

Depois se fala da presença de outros sujeitos brancos: os imigrantes europeus. Sendo assim, sua importância para o desenvolvimento do Brasil “[...] não deve ser subestimada. Dentre estes lidamos princi-

palmente com holandeses, franceses, espanhóis, alemães e italianos” (Sellin, 1909, n.p.).

Compreendo que tal abordagem da população presente no Brasil tem o tom de uma descrição que, muito de longe, indica qualquer crítica às relações sociais historicamente estabelecidas. É preconceituosa e de origem colonialista. Mesmo que o texto contenha adjetivos que buscam relativizar as condições de opressão e violência sofridas por dois segmentos populacionais apresentados ao leitor, assinalo que constam: os indígenas como inferiores e incapazes da produção e consequente acúmulo de elementos culturais próprios; os negros, que, apesar da menção à “vergonhosa” escravização, são caracterizados por dados estatísticos e pelo emprego de terminologia “científica”, sendo as relações sociais em que foram admitidos após o fim da escravidão apresentadas como sujeitas à adaptação ao modo de vida dos brancos; e, ao final, os brancos, sejam os portugueses como os demais europeus, são descaradamente apresentados como superiores. Dessa forma, tal abordagem, que é integrante da “Geografia Humana”, oculta os conflitos sociais, escamoteando a perspectiva burguesa vinculada às relações políticas e de poder.

Seguindo por este caminho, a geografia ignora os inúmeros problemas sociais do mundo circundante e privilegia situações gerais e abstratas que pouco dizem de si mesmas. Os conteúdos ensinados revestem-se de uma aparente neutralidade e a própria sociedade “fiscalizada” passa a ser vista como uma comunidade em que a harmonia e a solidariedade, baseadas nos conflitos, nas diferenças sociais [...] gradual e autocorretivamente serão aperfeiçoadas pela ação do Estado ou pelas leis do próprio mercado, sem contudo colocar-se a questão da extinção das diferenças. A ordem burguesa é o único meio de garantir o progresso (Pereira, 1989, p. 28).

E especificamente quanto aos alemães? São apresentados como “diferentes” em sua contribuição. Por quê? Segundo a narrativa, devido a elementos que alçam a pretensão de superioridade germânica a um nível ainda maior que aquele ocupado pelos demais “brancos”: investiram e trabalharam em suas propriedades; agiram para preservação da germanidade; são dotados de criação e preservação de uma maior capacidade cultural, o que permitia manter a germanidade apesar da pátria adotiva; adquiririam formação política para serem melhores e superar os luso-brasileiros. Em seguida, acrescenta-se um registro sobre as primeiras colônias e os vários lugares de imigração alemã espalhados pelo Brasil (Sellin, 1909).

No que se refere ao modo de ocupação dos alemães nas colônias, consta: criaram diversas instituições e lugares de trabalho, tais como edifícios residenciais, estúbulos, pomares e áreas de cultivo vegetal e animal; apostaram nos investimentos sociais e na fundação de instituições, em que aparecem as escolas e o seu papel na preservação do “caráter alemão”, representado pela língua e pelos costumes, que proporcionariam aos alemães vencerem as restrições trazidas pelos luso-brasileiros.

Seu cuidado com o estabelecimento de escolas com o alemão como língua de instrução e igrejas com pastores alemães deu uma contribuição significativa para a manutenção de seu caráter alemão [...] A questão dos alemães no Brasil será garantir que a língua e os costumes alemães sejam preservados no futuro, apesar de quaisquer obstáculos que o lado luso-brasileiro deva preparar mais para eles (Sellin, 1909, n.p.).

Entendo que a natureza desses conteúdos promoveu um ensino que tinha por base uma dissociação entre as perspectivas geográficas e históricas, pois o discurso geográfico é despolitizado e afasta o potencial de reflexão e de participação efetiva na história de que cada sujeito é capaz, ao mesmo tempo em que esconde as contradições próprias do sistema de exploração capitalista e seus efeitos deletérios sobre a condição humana. Portanto, ratifico os termos de Pereira (1989, p. 34-35):

O escamoteamento da dimensão histórica da geografia e da dimensão geográfica da história, como também do caráter temporal e espacial do aluno, se revela então como uma opção política que favorece as classes dominantes, apesar deste propósito nem sempre ser consciente, tanto para a classe dominante quanto para o educador. [...] Para ensinar uma geografia que não isole sociedade e natureza, que não fragmente o saber sobre o espaço reduzindo sua dimensão de totalidade, o professor de geografia precisa conhecer a origem deste conteúdo.

A seção V, denominada “Produtos, indústria, comércio”, trata de modo geral dos produtos brasileiros, com base na distinção entre a sua natureza: “Os produtos do Brasil consistem em **produtos naturais, produtos agrícolas, pecuários e produtos industriais**. Quando se trata de produtos naturais, é feita uma distinção entre vegetais, animais e minerais” (Sellin, 1909, n.p.). Atendo-se a essa classificação, entre os produtos de origem vegetal, menciona-se a borracha e sua origem na seringueira, assim como a extração feita pelos seringueiros; a seguir, tem-se o cacau e uma explicação sobre o cacauero; quanto às madeiras, aparecem novamente, destacando-se o jacarandá, o cedro, a peroba e o ipê; ainda constam os “produtos coletados das florestas primitivas”,

com destaque para as castanhas da Amazônia e o pinhão colhido da araucária ou pinheiro do Paraná (Sellin, 1909, n.p.). E se acrescenta: “Os produtos de coleta incluem as drogas, frutas, resinas e fibras vegetais [...] como, por exemplo, a piaçava, a mamona, a cera de carnaúba, mas também as plantas vivas, principalmente as orquídeas, que constituem parte valiosa dos produtos da selva exportados” (Sellin, 1909, n.p.). Sobre os produtos de origem animal, são associados à caça e à pesca, constando uma referência à exportação de animais vivos e aos produtos deles extraídos.

A caça e a pesca fornecem sustento não só para os índios nativos, mas também para os brasileiros e imigrantes.

Muitos produtos da fauna brasileira também são exportados, como macacos, papagaios, outros animais vivos, peles de aves, penas de garça, gordura de baleia, cascos de tartaruga, cola de peixe, etc. (Sellin, 1909, n.p.).

Sobre os produtos minerais naturais, é reiterada a presença de minérios valiosos e de pedras preciosas, assim como os estados onde são encontrados. Ou seja, o Brasil é rico em diamantes e minério de ouro e tem pedras preciosas como esmeraldas, topázios e turmalinas. Os estados de Minas Gerais, Bahia, Mato Grosso e Goiás são os locais de extração, onde também ocorrem platina, paládio, prata, antimônio, bismuto, cobre, minério de ferro, manganês, mármore, sal, caulim e carvão (Sellin, 1909).

Entre os produtos agrícolas, o destaque é dado ao café, cultivado em fazendas, seguido por um rol que inclui a mangabeira, a maniçoba, o algodão, o tabaco ou fumo e, com destaque, a “canna de assucar” (*Zuckerrohr*), ao lado da mandioca, batata inglesa, batata doce, inhame, araruta, amendoim, feijão preto, legumes (ervilha, lentilha), milho, arroz, cereais (trigo, centeio, cevada, “avêa”), abóbora e as “plantas de fibra”, como o linho; e ainda há as “plantas de pasto” ou *Gramma*; e, por fim, tomate, melão, pepino, gengibre, páprica e abacaxi, vinculados à horticultura (Sellin, 1909, n.p.).

Quanto às árvores frutíferas, goiabas, pitangas e jaboticabas, que estavam “disponíveis na selva”, figuram ao lado da laranja e da banana, sendo destacadas a mamoeira, a mangueira, a jaqueira e a anona, assim como se nomeiam as seguintes frutas: marmelo, maçã, pera, pêssago, damasco e uva. A atividade de plantio é genericamente denominada, em português, pelo termo “lavoura”, em alemão *Landwirtschaftlicher*

Betrieb (“operação agrícola”), com algumas explicações quanto às técnicas inerentes (Sellin, 1909, n.p.).

Também se dá atenção à criação animal ou de gado, sobre a qual se diz ser feita “[...] de maneira tão imperfeita quanto a agricultura na selva”, dadas as práticas empregadas e as dificuldades na lida com os rebanhos (Sellin, 1909, n.p.). Ainda se fala das “estâncias”, associadas à ausência de produção de leite e manteiga, aproveitando-se para fazer uma alusão às colônias alemãs no Sul, apontadas como modelos de sucesso graças à introdução de novos animais.

No Brasil existem fazendas (estâncias) com milhares de cabeças de gado, nas quais não se tem leite nem manteiga, pois não é conveniente domar as vacas para ordenhá-las. Recentemente, pelo menos em Minas Geraes, iniciou-se com uma fazenda leiteira profissional, mas a maior quantidade de manteiga e queijo que se consome no país ainda parece – afora as não insignificantes importações estrangeiras – vir da agropecuária alemã das colônias no sul do Brasil. Também aí se obteve muito sucesso nos últimos anos com a introdução de novos animais reprodutores, como garanhões, touros, javalis, cabras, patos, galinhas, etc., e se deu provas de que a pecuária no Brasil, se praticada corretamente, é capaz de um grande desenvolvimento (Sellin, 1909, n.p.).

Portanto, há uma tácita referência à superioridade das populações sulistas onde estavam os imigrantes alemães, pois, em outros lugares do país, a criação de gado era realizada de modo muito rudimentar e “pobre”. Nas letras miúdas, destinadas ao aprofundamento dos estudos, constam algumas particularidades de sujeitos típicos do Brasil rural, inclusive com detalhamento da pronúncia.

A pecuária nos Campos está quase exclusivamente nas mãos de luso-brasileiros. Se estes são proprietários de uma grande fazenda de gado ou estância, eles são chamados de estancieros (pron. e-stan-zi-e-i-ros), enquanto seus povos são chamados de campeiros (pron. kam-pe-i-ros), e no Rio Grande do Sul também provavelmente gaúchos (pron. ga-ut-schos), no norte do Brasil vaqueiros (pron. va-ke-i-ros) e vigias capatazes (pron. ka-pa-ta-ses) (Sellin, 1909, n.p.).

Chegando aos conteúdos referentes à indústria, principia-se falando que “O Brasil é principalmente um país agrícola”, havendo limites para a atividade comercial e de grandes indústrias de transformação, citando-se a mineração em Minas Gerais, as charqueadas no Sul e os engenhos para processamento, olarias, moinhos e usinas de corte como iniciativas existentes (Sellin, 1909, n.p.). Contudo, há outros detalhamentos que tocam em questões como mão de obra qualificada, impostos e benefícios e acrescentam uma lista do que era produzido,

com um registro de que a presença dos alemães nessas atividades econômicas era significativa.

O desenvolvimento da manufatura de bens finos em maior escala teria sido difícil pela simples razão de que o país carecia de recursos e trabalhadores adequados. Apenas os crescentes impostos de importação e os outros benefícios do governo, que visavam tornar o Brasil o mais independente possível de outros países, levaram a uma vergonha extraordinária também dessa indústria.

Hoje as fábricas brasileiras produzem: artigos de algodão, lã, juta e linho, chapéus, artigos de papel, artigos de couro e calçados, móveis, vidro e madeira, máquinas, pólvora, fósforos, charutos, cerveja, aguardente e licor, conservas e biscoitos.

[...] Os alemães estão envolvidos em número expressivo em quase todas as cidades brasileiras e grandes cidades (Sellin, 1909, n.p.).

No item que trata do comércio com outros países, ou seja, da exportação e da importação, podia-se aprender sobre os parceiros comerciais mais importantes da época.

São importados todos os bens que o Brasil não pode produzir ou não pode produzir com a mesma qualidade e ao mesmo preço. A importação de 1906 envolveu: Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, Argentina, França, Portugal, Bélgica, Uruguai, Itália Áustria-Hungria. Das exportações em 1906, 79.967.0295 mil-réis foram para os Estados Unidos da América do Norte, Inglaterra, Alemanha, França, Áustria-Hungria, Argentina, Uruguai, Portugal (Sellin, 1909, n.p.).

E mais, temos o registro da Alemanha como um país de destaque no cenário das trocas comerciais, o que também se dava em função da atividade dos “colonos alemães no Brasil”, responsáveis por vínculos criados e a serem mantidos com o país de origem.

A partir desses números, conclui-se que a Alemanha ocupa o segundo lugar nas importações e o terceiro lugar nas exportações, posição que só gradualmente alcançou graças à integridade de sua indústria, seus comerciantes e companhias de navegação, mas também em particular os colonos alemães no Brasil atingiram compradores e distribuidores de suas mercadorias e deve buscar se estabelecer e expandir cada vez mais, para o qual todo alemão que tenha alguma ligação com o Brasil deve contribuir e contribuir para seu objetivo se possível (Sellin, 1909, n.p.).

Logo depois se encontra a seção que alude ao transporte ou àquilo que hoje chamamos de logística, mencionando, inclusive, cifras sobre a navegação de cabotagem.

Em 1906 os portos brasileiros aportaram: 17.763 navios de 1.446.4937 toneladas brutas.

[...] A Alemanha também ocupa o segundo lugar no transporte marítimo com o Brasil, atrás apenas da Inglaterra, seguida da França e da Itália.

[...] O tráfego costeiro (port. cabotagem) é permitido apenas para navios de bandeira brasileira e deixa muito a desejar, assim como o tráfego fluvial a vapor (Sellin, 1909, n.p.).

Há detalhes sobre estradas de ferro, carretas e tropas e, ainda, quanto ao telégrafo, ao correio e ao uso de telefone e da eletricidade (Sellin, 1909).

Geschichte. Eis a seção referente a um tratamento da “História”, em que se nota uma narração historiográfica alinhada à abordagem tradicional, já que os temas principais enumerados são sintetizados por narrativas que referem nomes e datas, mencionando-se fatos entendidos como dignos de destaque, tais como as capitânias hereditárias, o Tratado de Santo Ildefonso, Tiradentes, a vinda de João VI, a Independência no Ipiranga em 1822, Dom Pedro II, a Proclamação da República em 1889 e uma lista dos primeiros presidentes, chegando até 1909. Sobre o “descobrimento”, veja-se, como exemplo, o conteúdo do texto:

A costa do Brasil foi descoberta em 22 de abril de 1500 pelo navegador português Pedro Alvarez Cabral navegando para a Índia. Apareceu-lhe pela primeira vez na forma de uma montanha arborizada, a que chamou de *Osterberg* (Monte Pascoal), visto que a semana da Páscoa acabava de começar. Ele então rumou para o norte para reabastecer seus estoques e chegou a um porto no que é hoje o estado da Bahia, que ele chamou de Porto Seguro, e que ainda leva esse nome até hoje. Lá ele ergueu uma grande cruz de madeira com o brasão português em 1º de maio e tomou posse das terras recém-descobertas para a Coroa de Portugal.

Ele chamou a mesma de Terra de Vera Cruz, mas esse nome foi posteriormente alterado para Terra de Santa Cruz e, finalmente, para o Brasil, devido à madeira tingida de vermelho que dali era exportada em grandes quantidades (Sellin, 1909, n.p.).

Já nas páginas seguintes, aparecem outras abordagens, enumerando aspectos sociais, políticos e econômicos, como a atividade dos jesuítas, que é associada ao plano cultural.

Os jesuítas também atuaram de forma benéfica nesse ínterim, cuidaram dos índios perseguidos, falaram uma língua grotesca, o guarani, criaram as bases para uma língua indígena geral, a chamada língua geral, esta última até para uma linguagem escrita que poderia ser aprendida através de gramáticas e dicionários (Sellin, 1909, n.p.).

As invasões por nações estrangeiras não foram esquecidas. Inicialmente se discorre sobre os franceses, depois a respeito dos holandeses,

os quais teriam sido mais bem sucedidos na ocupação do Nordeste brasileiro, em 1624, “[...] sob a direção inteligente do Conde Moritz von Nassau” (Sellin, 1909, n.p.).

A seção VII, “Instituições Estatais”, aborda a Constituição da República de 1891, o Sistema Federativo e os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Encontra-se uma tabela com estados e capitais de 1900, com área em km² e população existente, assim como há dados estatísticos sobre a afiliação religiosa. Interessante haver um subtítulo “Educação popular”, que aborda a organização da instrução primária, a Escola Normal, algumas Faculdades e sua localização, o Museu Nacional e a Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro; fala-se, ainda, que há cerca de 500 jornais brasileiros e 36 alemães (Sellin, 1909). Também se mencionam o exército e a frota nacional, com dados adicionais sobre a simbologia nacional, que incluem a descrição do Brasão, da Bandeira e das cores nacionais, o verde e o amarelo.

Quanto à divisão política, a parte VIII traz os “Estados e localidades”, comentando-se que, em termos geográficos, distinguem-se cinco partes do país, as quais diferem quanto à localização, estrutura do solo, plantas, animais nativos e condições econômicas: Sul, com Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná; Leste, com os estados de São Paulo, Rio de Janeiro (Distrito Federal), Espírito Santo, Bahia, Sergipe, Minas Geraes; Nordeste, compreendendo Alagoas, Pernambuco, Pararyba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Maranhão; Amazônia, com os estados Grão Pará, Amazonas e o Território do Acre; e Brasil-Central, composto por Mato Grosso e Goyaz (Sellin, 1909).

A partir de então, há detalhes sobre cada uma das regiões e os estados que as compõem, começando com o Sul, com dados de cada um dos estados, tais como área, relevo, clima, população, comércio e transportes. O Sul é apresentado com características específicas porque vinculado à imigração alemã, com a criação da primeira colônia de imigrantes teutos, São Leopoldo, em 1824. Alinha-se menção à capital Porto Alegre e, sob perspectiva histórica, à Guerra dos Farrapos (*Farrappenkriege*), ocorrida no período entre 1835 e 1843 (Sellin, 1909). Sobre Santa Catarina, além dos limites geográficos, menciona-se Florianópolis, antes, essa capital se chamava Desterro. Notadamente quanto à presença europeia nessa parte do país, também há uma relação das várias colônias e de aspectos relacionados à sua origem (Sellin, 1909).

A seção sobre o Leste brasileiro começa com uma comparação entre o tamanho da região que hoje chamamos de Nordeste e o Império Alemão. “O Leste do Brasil tem uma área de 1.522.500 quilômetros quadrados e é quase três vezes o tamanho do Império Alemão” (Sellin, 1909, n.p.). Na parte dedicada ao clima, menciona-se a relação com doenças como a malária: “O clima é tropical na costa. Salvo regras especiais de proteção à saúde, ali também ocorrem febre e malária, [...] esta última doença até no alto São Francisco, enquanto as serras do interior são geralmente saudáveis” (Sellin, 1909, n.p.).

Quanto ao comércio, comenta-se: “São exportados café, açúcar, algodão, tabaco, cacau, borracha, arroz, produtos pecuários, bananas, laranjas, pedras preciosas, ouro, minério de manganês, plantas, charutos, cerveja, têxteis e outros produtos industriais” (Sellin, 1909, n.p.). Na parte relativa aos transportes, fala-se dos portos de Santos, Rio de Janeiro, Vitória e Bahia e de distâncias quanto aos deslocamentos por terra.

Em seguida, apresenta-se a parte dos dados específicos de São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal, que estava situado dentro do estado do Rio de Janeiro. Trago a narração elogiosa sobre a cidade do Rio de Janeiro:

A cidade do Rio de Janeiro, pitorescamente situada na Baía Guanabara, é uma das mais belas cidades do mundo, especialmente desde que as antigas ruas estreitas e ruas terciárias foram quebradas para dar lugar a avenidas, novas praças públicas e jardins foram criados, o cais do porto, bem como magníficos edifícios públicos e privados foram erguidos (Sellin, 1909, n.p.).

Continua-se com uma enaltecedora descrição da capital com vários aspectos, em que, indefectivelmente, os alemães são inclusos, sob perspectiva que enaltece suas instituições educacionais.

Sede do governo federal e um arcebispo, uma corte suprema, numerosos bancos e instituições de caridade, institutos científicos e associações, o Rio de Janeiro é o ponto de encontro dos círculos mais ilustres do país e da população imigrante estrangeira, incluindo os alemães com seus cursos secundários, escolas e outras instituições comuns que estão dignamente representadas. As atrações especiais incluem o famoso jardim botânico, a Praça da República com a estátua do Imperador Dom Pedro I, o Jardim Público, o Palácio Monroe, o Teatro Municipal, os palácios do governo, o antigo castelo imperial de São Christovão, hoje o Museu Nacional, a Igreja da Candelária, a biblioteca nacional e os grandes mirantes da Tijuca e do Corcovado (Sellin, 1909, n.p.).

E quanto à antiga capital Salvador, denominada São Salvador, é descrita com detalhes, incluindo menção à Faculdade de Medicina, uma das pioneiras do Brasil.

Fica no lado leste da Baía de Todos os Santos, que aqui forma um espaçoso porto seguro, e é dividida em uma cidade baixa e uma cidade alta, que são conectadas por um elevador hidráulico e uma ferrovia de cremalheira. Possui vários edifícios imponentes, cerca de 120 igrejas, vários monumentos, conexão de bonde elétrico [...] é a sede do governo do estado, um arcebispo, uma faculdade de medicina e outras instituições científicas e clericais [...] (Sellin, 1909, n.p.).

Segue um trecho sobre Minas Gerais, em que, embora Belo Horizonte seja mencionada, são recontadas origens históricas, como a antiga capital e sua importância no cenário econômico e político, também incluindo duas instituições educativas tradicionais: “A antiga capital Ouro Preto ou Vila Rica, que a ela se liga por via férrea, é o centro dos distritos mineiros, sede de uma universidade farmacêutica e de uma academia mineira [...]” (Sellin, 1909, n.p.).

Sobre a Amazônia, cuja peculiaridade, de acordo com o texto, consiste em forte irrigação, extensa cobertura florestal e clima uniforme, dentre outras características, fala-se de seu tamanho, com uma área unificada muito maior que o *Reich*: “A Amazônia tem uma área de 3.291.000 quilômetros quadrados, portanto é [...] seis vezes maior que o Reich alemão” (Sellin, 1909, n.p.).

Finalmente, no que se refere ao Brasil Central, também constam os dados sobre a área territorial, o clima, a população, o comércio e o transporte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Geografia dos Estados Unidos do Brasil* pode ser compreendida como uma notável sistematização de saberes geográficos que circulou em escolas étnicas alemãs de Santa Catarina. Boa parte do texto privilegia as características do espaço natural brasileiro, denotando aspectos da geografia física. Noutra parcela de conteúdos, o foco está nos usos que os diversos grupos humanos fizeram do espaço, assim como são descritas relações que a população manteve entre si, o que desvela alinhamento com as preocupações da geografia humana, embora de modo acrítico e sob perspectiva colonialista, que enaltece a branquitude e os imigrantes alemães. Ou seja, na medida em que se

analisa o corpo de conhecimentos sobre os três grupos populacionais trazidos como formadores da sociedade brasileira – negro, indígena e branco –, fica indicado que a ótica alemã presente na escrita está pautada em concepções de superioridade dos brancos, constituintes da germanidade e de matiz eurocêntrico.

Dentre os conteúdos, há ainda uma sistematização de temas correspondentes à geografia física, tais como geologia, relevo, solo, hidrografia, clima e vegetação, ao lado daqueles da geografia humana, ou seja, dos que focalizam os dados populacionais, as relações sociais e o ser humano, inclusive com uma abordagem pautada na História e nas instituições existentes. Isto permite uma interpelação inicial quanto ao equilíbrio entre os elementos físicos e as questões sociais, o que evidencia a proposição de um saber a ser transmitido pela abordagem geográfica tradicional, em que haveria uma pretensa preocupação com o concreto, mas na verdade enfatiza aspectos meramente descritivos, acabando por estabelecer o predomínio da abstração, veiculada por meio de uma listagem de conteúdos dispostos numa ordem enciclopédica linear e que gera a eliminação do raciocínio e da compreensão. Portanto, as análises evidenciam uma dualidade em que existiria a precedência do natural sobre o social, sem uma discussão ou aprofundamento quanto às formas de apropriação dos elementos da natureza, tornado o ensino da geografia acrítico e a-histórico.

Por fim, são ratificadas as análises que consideram as influências das matrizes da geografia moderna (ou tradicional), que teve origem na Alemanha. E isso é devido à natureza dos conteúdos presentes na *Landeskunde der Vereinigten Staaten von Brasilien*, que tanto pode ser associada à geografia sistematizada como um saber específico no século XIX, como ao impacto da produção, editoração e circulação de material geográfico e cartográfico para uso escolar que chegou às escolas étnicas alemãs de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, I. C. *Representações de germanidade, escola e professor no Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul [Jornal Geral para o Professor no Rio Grande do Sul]*. 2005. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.
- DECKER, S. *Lebensbilder aus der Flora Brasiliens*. São Leopoldo: Verlag Rotermund & Co., [1932?].
- DREHER, M. N. *Wilhelm Rotermund: seu tempo – suas obras*. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2014.
- FALCÃO, E. de C. *Zoobiblion. Livro de Animais do Brasil*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1964. 4 v.
- INSTITUTO BUTANTAN. São Paulo, [20--]. Disponível em: <https://butantan.gov.br/institucional/historico>. Acesso em: jun. 2025.
- KREUTZ, L. A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino. In: MÜLLER, T. L. (Org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Unisinos, 1994. p. 27-64.
- LACERDA, J. M. de. *Pequena Geographia da Infancia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves & C., 1908.
- MARTINS, G. *Inventário*. Jaraguá do Sul: [s. n.], 1938.
- PEREIRA, R. M. F. do A. *Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia Moderna*. Florianópolis: UFSC, 1989.
- SANTOS, A. V. dos. Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 146, p. 538-561, maio/ago. 2012.
- SCHAEFFER, E. Zacharias Wagener (1614-1668): o homem e sua obra. In: FALCÃO, E. de C. *Zoobiblion. Livro de Animais do Brasil*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1964. p.17-27. 4 v.
- SELLIN, A. W. *Landeskunde der Vereinigten Staaten von Brasilien*. Hamburg: Verein für das Deutschtum im Ausland – Allg. Deutscher Schulverein: Ostsguppe Hamburg, 1909.
- SILVA, A. L. da. *Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil – Rio de Janeiro (1870-1924)*. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Centro de Estudos Gerais, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.
- VIDAL, D. História da Educação como Arqueologia: cultura material escolar e escolarização. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 251-272, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818362017251>. Acesso em: 6 mar. 2023.
- WILLEMS, E. *A aculturação dos alemães no Brasil*. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1980.

“SHOGGAKO”, A INSTITUIÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA JAPONESA NO ESTADO DE SÃO PAULO: ASSOCIAÇÕES, COMUNIDADES, NACIONALISMO (1926–1941)

Yukihide Reinaldo Kanashiro
Katya Braghini

– Voltei em novembro do ano passado, no navio Buenos Aires Maru¹⁶⁰. Como queria que meu filho estudasse numa escola primária do Japão, resolvi voltar. Estou deixando o menino na casa de parentes e vou voltar novamente para o Brasil.

– Mas lá parece que tem também boas escolas primárias, né?!

– Não sei, nenhuma me despertou interesse.

(Ishikawa, 2008, p. 36)

A epígrafe indicada é parte de um diálogo que ocorreu dentro da hospedaria de imigrantes em Kobe¹⁶¹, em 1930, entre dois imigrantes japoneses, durante o período em que esses trabalhadores realizavam os preparativos para o embarque ao Brasil. Essa conversa foi extraída do romance escrito pelo então jovem Tatsuzô Ishikawa que, ao emigrar para o Brasil e testemunhar a dura realidade, resolveu escrever sobre sua experiência. Assim que retornou ao Japão, Ishikawa escreve *Sôbô*, cuja tradução é “povo subjugado”, que foi lançado no mercado editorial japonês em 1933.¹⁶² Diferente de outros escritores dentro da literatura

¹⁶⁰ *Maru*, proposto a um determinado termo, é usado para designar nomes de embarcações (Ishikawa, 2008, p. 36).

¹⁶¹ Cidade portuária japonesa de onde partiam os navios de emigrantes japoneses. É na cidade de Kobe que funcionava a Hospedaria de Emigrantes, criada em 1928, com subsídio do Ministério do Interior do Japão, Shakai Kyoiku no Naimusho (Mita, 1999, p. 40).

¹⁶² Em 1935, a obra foi laureada com o Primeiro Prêmio *Akutagawa* de Literatura, um dos mais cobiçados prêmios do gênero no Japão. O livro se notabilizou não somente pelo encanto da estética e do lirismo do padrão literário japonês, mas pela sua forma, uma ruptura que agradou aos críticos, com o uso da ironia e a denúncia social na literatura.

japonesa de sua época, Tatsuzô Ishikawa rompeu com as convenções conseguindo denunciar as péssimas condições de viagem e os negócios escusos das companhias de imigração, tecendo verdadeiras críticas à política de desassistência aos trabalhadores rurais, em especial aos mais pobres.

Sua literatura de denúncia social auxilia no entendimento de muitos fatos, principalmente por dar ênfase em acontecimentos e reforçar as evidências de outras fontes da história. Assim, a obra se consagrou fazendo denúncias com base no que ele viu. Para este trabalho sobre a educação dos filhos dos imigrantes japoneses, pensando a constituição de uma rede de escolas primárias japonesas, o trecho apresentado mostra que eles acreditavam que encontrariam, além de trabalho e renda, “boas escolas primárias” para educar seus filhos, e, quando isso não acontecia, era decepcionante.

O uso do termo “ensino primário”, quando se refere à escola dos filhos de imigrantes, no lugar do simples ensino do idioma japonês ou mesmo de escola de língua japonesa, numa forma mais genérica, traz revelações. Essa indicação sugere, na história da imigração japonesa, uma educação formal, sistematicamente estruturada por meio de uma rede de ensino, promovida pelo Ministério da Educação do Japão.

A preocupação da personagem descrita no romance sintetiza aquela vivenciada pelas famílias de imigrantes japoneses que vieram ao Brasil, nas primeiras décadas do século XX. Essa narrativa, contida na obra de ficção, vai ao encontro com o contexto da época, pois foi entre os anos de 1926 e 1941¹⁶³ que se verificou a maior entrada de imigrantes japoneses no Brasil (Saito, 1961, p. 39), coincidindo com o período de maior expansão do número de suas escolas, 1930 a 1941¹⁶⁴ (Moriwaki; Nakata, 2008, p. 39). Esses dois fenômenos sociais somente foram possíveis por meio da participação do governo japonês nos processos, ao “tutelar” a emigração de seus trabalhadores (Sakurai, 2000), adotando a emigração como a “política de Estado” (Dezem, 2008, p. 3). Essa política emigrantista, com contornos de expansão colonialista, marca a forte interferência do Estado japonês em diversas questões, por exemplo, nas companhias de emigração e na emigração para Brasil a partir de

¹⁶³ “Esse período de 15 anos corresponde a 75% do total de imigrantes, antes da Segunda Guerra Mundial, quando foram introduzidos 148.975 imigrantes” (Kanashiro, 2021, p. 43).

¹⁶⁴ De acordo com Moriwaki e Nakata (2008), este período é considerado o “período áureo” da história das escolas de ensino japonês no Brasil.

1917¹⁶⁵, com apoio do Ministério das Relações Exteriores, do Ministério da Fazenda do Japão e, nos assuntos educacionais dos imigrantes no Brasil, do Ministério da Educação, *Mombusho*, a partir de 1927 (Shibata, 1997, p. 29).

Demartini (2000), que pesquisou sobre as escolas de imigrantes japoneses no Brasil, identificou uma variedade de tipos dessas escolas no período anterior a Segunda Guerra, classificando-as da seguinte forma: a) escolas agrícolas construídas pelas companhias de imigração; b) escolas noturnas para jovens e adultos; c) escolas de língua japonesa para crianças, depois transformadas em escolas primárias isoladas e grupos escolares públicos; d) escolas primárias completas mantidas por particulares; e) escolas primárias completas mantidas por ordens religiosas; e f) escolas primárias/médias profissionalizantes (Demartini, 2000, p. 51).

Percebe-se que não havia apenas um tipo de escola primária dentre os japoneses, mas existiu uma forma um tanto estandar de constituí-la no seio das comunidades, no período anterior a Segunda Guerra, e que foi arquitetada em virtude “dos esforços e interesses dos pais em proporcionarem certo grau de escolaridade aos descendentes” (Demartini, 2000, p. 65). Este texto procura apresentar um quadro social, político e educacional que mostre a criação de escolas primárias nas comunidades japonesas no estado de São Paulo, no período indicado, expondo um imbricado jogo de políticas trabalhistas, no âmbito das relações internacionais entre Brasil e Japão, e apontando as práticas associativistas das comunidades japonesas como o âmago dos processos de constituição de escolas para crianças das colônias. Busca-se, com este trabalho, tecer o entendimento sobre as relações entre as associações mediadas pelas leis educacionais brasileiras, vinculadas aos anseios dos imigrantes e suas imagens sobre a escolarização formal. Desataca-se, por esse motivo, o aspecto nacionalista da escola japonesa como forma de condicionamento e manutenção do sentimento gregário, hierárquico e solene da cultura japonesa para os filhos dos trabalhadores que se estabeleceram no Brasil.¹⁶⁶

¹⁶⁵ Em 1917, foi fundada a *Kaigai Kogyo Kabushiki Kaisha*, a K.K.K.K24 (Companhia Ultramarina de Empreendimentos Sociedade Anônima), “através da reorganização da *Toyo Imin Kaisha*, com apoio financeiro do Ministério das Relações Exteriores e do Ministério da Fazenda, ambas do Japão” (Mita, 1999, p. 40).

¹⁶⁶ Este texto é um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Yui maru: as escolas de imigrantes japoneses e suas comunidades no estado de São Paulo. A Escola Primária Kazushi e a Escola Campo Limpo*

Além da obra de Demartini (2000), as pesquisas de Kanashiro (2021), Silva (2016), Omuro (2015) e Shibata (2009, 1997) nortearam a execução deste estudo, sob o ponto de vista das análises histórica e dos aspectos educacionais, complementadas pela pesquisa sobre os materiais didáticos feita por Okamoto (2018). As documentações são as mais variadas e são apresentadas e descritas enquanto o texto é apresentado.

AS ESCOLAS PRIMÁRIAS DOS IMIGRANTES JAPONESES EM SÃO PAULO E SUA RELAÇÃO COM AS ASSOCIAÇÕES COMUNITÁRIAS IMIGRANTES

A introdução do imigrante japonês no Brasil ocorreu em 1908, como solução para a falta de mão de obra nas fazendas de café e, posteriormente, como contribuição para o processo de colonização e de povoamento dos vazios e áreas de desbravamento, nas regiões do interior, principalmente nos estados de São Paulo, Paraná e do atual Mato Grosso do Sul, o que suscitou na formação de núcleos com homogeneidade étnica, as colônias, *shokuminchi*.

Essa condição de isolacionismo social e geográfico, aliada à escassa atuação do Estado na questão educacional nessas áreas, engendrou iniciativas comunitárias para constituição de suas próprias escolas, que funcionaram como o coração de suas respectivas colônias. Tais iniciativas foram fundamentais para vencer as dificuldades de comunicação, a ausência de amparo e assistência por parte do poder público, nos locais onde esses imigrantes foram introduzidos, além de solucionar ou minimizar os inúmeros problemas comunitários das mais diversas ordens. Esses trabalhadores precisaram se organizar, pensando na melhoria da vida comum e a própria sobrevivência de suas famílias.

Tomoo Handa¹⁶⁷ registrou o seguinte: “Antes de sedes de associações¹⁶⁸ para seus encontros comunitários e sociais, os japoneses procuravam construir a escola. Nos primeiros tempos, reuniam-se nas escolas para tratar dos problemas da comunidade. Ou para comer e beber” (Handa, 1987, p. 282). Esse autor registra a importante presença

(1930-1957), financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

¹⁶⁷ Tomoo Handa imigrou para o Brasil em 1917 e foi o autor do livro de memórias *O imigrante japonês* (1987).

¹⁶⁸ Trata-se de associação de japoneses, denominado *nihonjinkai*. Esse coletivo de imigrantes japoneses esteve presente em todos os núcleos de grande concentração desses imigrantes e realizou importante papel na organização social das comunidades.

das escolas no seio da comunidade, já nos primeiros anos da imigração japonesa no Brasil.

Anos mais tarde, com o aumento do fluxo desses imigrantes para o país, novos núcleos e colônias se formaram e, acompanhando o latente processo de crescimento, novas escolas e associações surgiram. Conforme o relato de Handa (1987), a primeira escola dos imigrantes japoneses erigida no Brasil foi a Escola Primária Taisho, no bairro Liberdade, município de São Paulo, em 1914, oficialmente fundada em 1915, reconhecida como escola particular em 1919 (Handa, 1987, p. 187). Conforme a pesquisa sobre as instituições educativas japonesas feita por Shibata (1997), após a escola do bairro Liberdade, foram fundadas a Escola Primária de Cotia, na região metropolitana de São Paulo, em 1916; a Escola Primária Hirano, no noroeste do interior do estado de São Paulo, em 1917; e a Escola Primária Katsura, no município de Iguape, litoral sul do estado de São Paulo, em 1917. No início, as primeiras escolas possuíam as instalações precárias, estavam voltadas para suas comunidades e realizavam o ensino da língua pátrias desses imigrantes, com o currículo japonês, e eram denominadas “escolas japonesas”, *nihon gakko*, ou “escolas estrangeiras” (Shibata, 1997, p. 23).

Nesse período, com o crescimento das escolas particulares de imigrantes de diversas origens, em várias localidades, as autoridades educacionais paulistas passaram a adotar medidas de restrição e controle. A Lei n. 1579, de 19 de dezembro de 1917, regulamentada pelo Decreto n. 2.944, de 8 de agosto de 1918, que estabeleceu as diversas disposições sobre a instrução pública do estado de São Paulo, passou a exigir o registro obrigatório de todas as escolas, inclusive as particulares, para a autorização de funcionamento e, entre outras exigências, que o ensino da língua portuguesa, geografia e história do Brasil fossem ministrados e confiados a professores brasileiros em todas as instituições.

Em 1920, com a Lei n. 1750, foi reduzida a idade mínima para o ensino de língua estrangeira para menores de 10 anos, com novas exigências para os registros de funcionamento das escolas, obrigando-as a apresentarem, junto a autoridade de ensino, a localização do prédio das aulas, disciplinas ensinadas, horário das aulas, material didático, professores responsáveis, etc. Exigia-se também os termos de compromisso para o ensino do vernáculo por brasileiros natos, além

do cumprimento de um programa alinhado à política nacionalizante da educação da época, como cantos e obediência às celebrações das datas cívicas nacionais. Portanto, as escolas desses imigrantes passaram a funcionar com a dupla escolarização, do ensino nacional, em um turno, e do ensino japonês no contraturno. Com tais medidas, cumpria-se com as exigências das autoridades educacionais do estado e garantia-se ainda a condição de oferecer o ensino do idioma japonês aos filhos de imigrantes. Porém, dados indicam que, mesmo diante de restrições, o número de escolas seguiu curso de intenso crescimento, as quais proliferavam-se praticamente em todos os núcleos de imigrantes japoneses, nas cidades do interior do estado, Vale do Ribeira, no eixo Santos-Juquiá e na região metropolitana (Shibata, 1997; Moriwaki; Nataka, 2008). Segundo Shibata (1997, p. 18),

Foram essas escolas localizadas na capital e no interior do estado, destinadas ao atendimento dos filhos dos imigrantes ou dos próprios, que despertaram o interesse do consulado japonês de São Paulo, e que, também, atraíram as atenções das autoridades brasileiras, devido à sua aparência estrangeira .

A partir de meados da década de 1920, com o crescimento do número dessas escolas, iniciou-se seu processo de organização e padronização, sob o ponto de vista político e educacional, a partir de uma entidade que centralizou as discussões de interesses dessas unidades espalhadas pelo estado.

Na edição do periódico da comunidade, *Notícias do Brasil*, o *Burajiru Jihô*¹⁶⁹, de 15 de março de 1927, foi noticiada a fundação de *Zaihaku Nihonjin Kyoikiu Kai* (Associação Japonesa de Ensino no Brasil). Entre os objetivos dessa entidade, destacam-se: “atividades de ligação entre as escolas; unificação da orientação educacional dos filhos de japoneses; melhoria da qualidade e do tratamento do professor; realização de seminários e conferências sobre a educação; aperfeiçoamento de livros didáticos” (Wakisaka *et al.*, 1992, p. 100). Para Shibata (2009), nesse momento, foi traçada a “dupla escolarização”, do ensino nacional e

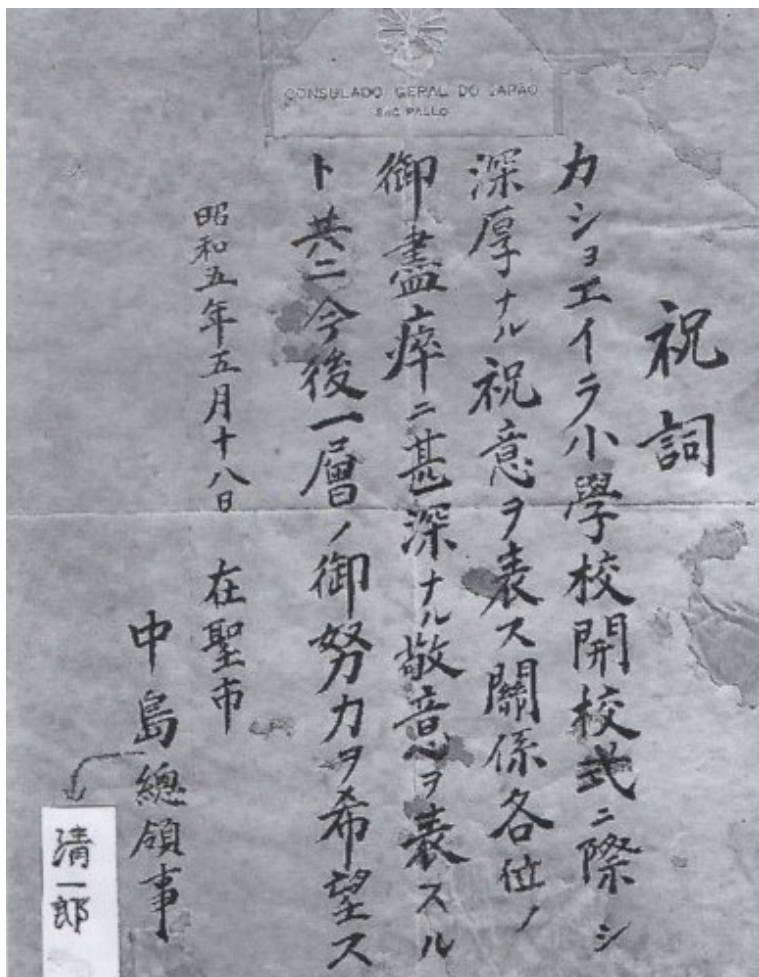
¹⁶⁹ De acordo com a pesquisadora Monica Okamoto, o impresso *Notícias do Brasil* (1917–1940) ou *Burajiru Jihô*, comandado por *Seisaku Kuroishi*, foi um dos principais periódicos da comunidade de imigrantes japoneses no Brasil, no período anterior à Segunda Guerra, ao lado do seu concorrente, o jornal *Nippak Shimbum* (1916–1941), dirigido por Saku Miura. Enquanto o *Burajiru Jihô* assumia um posicionamento de direita, articulado aos interesses do Consulado Japonês e da KKKK ou *Kaigai Kogyo Kabushiki Kaisha* (Companhia Ultramarina de Desenvolvimento S/A), o jornal *Nippak* “funcionava como oposição, uma voz de esquerda entre a elite japonesa e brasileira” (Okamoto, 2018, p. 235). “Financiado e mantido pelo próprio governo japonês, o ‘*Burajiru Jihô*’ durante duas décadas selecionou, traduziu, reinterpretou as notícias e a ideologia ultranacionalista que vinha do Japão para o contexto brasileiro de acordo com as conveniências das autoridades nipônicas” (Okamoto, 2018, p. 234).

do ensino do idioma pátrio dos imigrantes, com o apoio do governo japonês, por meio das já referidas entidades, para a constituição de suas próprias escolas (Shibata, 2009, p. 22-23).

A *Niponjin Gakko Fukei-kai* ou *Zai São Paulo Nihonjin Gakko Fukei-kai*, que, para Wakisaka *et al.* (1992), seria a Associação de Pais de Alunos de Escolas Japonesas de São Paulo ou Liga dos Amigos das Escolas Japonesas de São Paulo, foi oficialmente criada em 1929, “por intermédio do Cônsul Geral (Seichiro) Nakajima”, dissolvendo a Associação de Ensino (ou Educacional) dos Japoneses no Brasil (Wakisaka *et al.*, 1992, p. 212).

A entidade prestava orientações para a abertura e registro de escolas e enviava representantes consulares às unidades, como formas de apoio e controle. A partir desse momento, tornou-se comum que as escolas japonesas recebessem visitas de “representantes consulares, legitimando o funcionamento” (Morales, 2008, p. 34). Isso pode ser verificado no documento de felicitações dadas à Escola Primária Cachoeira pelo cônsul do Japão em São Paulo.

Figura 1 – Documento¹⁷⁰ expedido pelo Consulado do Japão em São Paulo, assinado pelo Cônsul Seichiro Nakajima, com felicitações à Escola Primária Cachoeira, no município de São Paulo, em 1930



Fonte: ACAC (2018, p. 22).

Após a reformulação do estatuto, em março de 1936, a entidade *Fukei-kai* passou a se denominar Associação de Difusão do Ensino de Japoneses do Brasil – *Burajiru Nihonjin Kyoiku Fukyu-kai* ou *Fukyu-kai*. A entidade começou a publicar a revista *Reimei* (Alvoradas), além de

¹⁷⁰ Tradução: “Palavras de congratulação (título). Nesta ocasião da inauguração da Escola Primária Cachoeira, expressamos nossa profunda felicitação. Ao mesmo tempo que expressamos nosso imenso respeito aos exaustivos esforços dos envolvidos, esperamos que se empenhem cada vez mais. São Paulo, 18 de maio de 1930. Assina: Cônsul-Geral Seiichiro Nakajima”.

nomear inspetores escolares para “melhoria da eficiência do ensino do idioma nipônico” (Wakisaka *et al.*, 1992, p. 213).

O que se vê pelo estudo é que, por meio dos contatos legais entre Brasil e Japão, houve processos de adaptação das escolas às determinações brasileiras, mas com a ideia de manutenção da língua japonesa nas instituições. Segundo Shibata (1997, p. 106):

Em 1938, por força das novas regulamentações federais relativas à nacionalização das escolas estrangeiras no Brasil, a associação educacional passa por uma nova modificação. Dessa forma, a Associação Difusora do Ensino Japonês é substituída por um organismo semelhante, porém modificada para Associação Difusora da Cultura Japonesa no Brasil (Brasil *Nihonjin Bunkyo Fukyu-kai*) e, nesse processo, as escolas primárias japonesas que se registravam junto à entidade como *shogakko* ou escola primária, em japonês, foram orientadas para mudar a denominação para *Shogakusha*, ou seja, escola de estudos preliminares. No embate das duas forças nacionalistas, percebe-se que, da parte dos japoneses, a intenção era o empenho pela manutenção do ensino do japonês no Brasil.

Percebe-se um quadro de alterações, tanto de denominação como de atribuição, de uma mesma pessoa jurídica, ao longo das duas décadas de funcionamento. Essas transformações derivam de adaptações que a instituição foi obrigada a cumprir, frente ao avanço das medidas de restrições, impostas ao funcionamento das escolas, principalmente, a partir de 1930, com a política de nacionalização de Getúlio Vargas. O quadro se agravou com a implantação do Estado Novo (1937), com a intensificação e o endurecimento de medidas, desencadeando perseguições, criminalização do ensino e do funcionamento dessas escolas, o que, por fim, resultou no fechamento delas.

Essas entidades centrais, a *Fukei-kai* (Associação de Pais de Alunos de Escolas Japonesas de São Paulo) e *Fukyu-kai* (Associação de Difusão do Ensino de Japoneses do Brasil), forneceram orientação, política e educacional ao funcionamento das escolas, com envio de materiais didáticos¹⁷¹, além de conceder auxílio financeiro¹⁷², com recursos oferecidos pelo governo japonês, para a educação em escolas devidamente registradas. Entre as importantes orientações, evidenciava-se a obtenção de registro¹⁷³ dessas escolas e as articulações e negociações

¹⁷¹ De acordo com Shibata (1997), a partir de 1929, o material didático das escolas japonesas no Brasil vinha do Japão via seu consulado em São Paulo (Shibata, 1997).

¹⁷² Conforme consta no site da biblioteca da *Dieta*, Parlamento japonês, o governo concedeu subsídios de 35.000 yen por ano, para construção de escolas e pagamento de salário de professores (Kanashiro, 2021).

¹⁷³ De acordo com Shibata: “A partir de 1930, a *Fukei-kai* passa a orientar as escolas sobre os procedimentos necessários para a sua regularização, junto às instâncias oficiais de ensino no estado” (Shibata, 1997, p. 98), enviando formulários com orientações para o registro. Quando entra em vigor o Código de Edu-

de diversos problemas, principalmente junto às autoridades nacionais de educação (Silva, 2016, p. 244-246).

Durante o tempo de atuação dessas entidades, verificou-se a fase de maior expansão do número de escolas no estado de São Paulo. Para Moriwaki e Nakata (2008), que pesquisaram sobre o ensino da língua japonesa no Brasil, o período compreendido entre os anos de 1930 e 1941 é considerado como “período áureo” na história das escolas japonesas no Brasil, quando foi registrado maior crescimento dessas unidades.

De acordo com os autores, em abril de 1938, registrou-se o número de 476 escolas em operação (Morikawa; Nakata, 2008, p. 39).¹⁷⁴ Essa iniciativa de intervenção do governo japonês nas atividades educacionais nas escolas desses imigrantes representa uma medida, parte de um conjunto ações, de uma política de “imigração tutelada”. Houve a atuação do governo japonês, a partir de 1924, em diversos setores, como educação, saúde e atividade econômica dos imigrantes no Brasil (Sakurai, 2000, p. 85).

Para facilitar a aproximação das autoridades nacionais e evitar possíveis problemas, principalmente com relação à autorização de funcionamento das escolas, essas entidades adotavam discurso “colaboracionista” em relação à educação brasileira, uma forma dissimulada para despistar a vigilância e o controle das autoridades. O discurso de que o filho do imigrante japonês, nessas escolas, deveria priorizar o ensino nacional, com a preocupação “voltadas à formação de bons brasileiros” (Shibata, 1997, p.95), adotando o ensino japonês como uma língua estrangeira, era seguido pelas famílias de imigrantes japoneses. Esse discurso era compartilhado pelo jornal *Notícias do Brasil, Burajiru Jihô*, veículo de comunicação, partidário do governo japonês, vinculado aos interesses do seu próprio consulado e da Companhia de Imigração (Shibata, 1997, p. 15; Okamoto, 2017, p. 451-487).

Apesar do discurso “colaboracionista”, na prática, não foi essa realidade encontrada. Para esses agentes e para própria comunidade, a escola era entendida como o principal ponto aglutinador do “espírito japonês”, desempenhando, portanto, importante papel para a reprodução de valores e crenças do pensamento japonês, reforçados pelo

cação do estado de São Paulo, em 1933, as escolas japonesas encontravam-se em parte regularizadas.

¹⁷⁴ Essa quantidade de escolas tem uma pequena variação se compararmos com os dados apresentados no sítio da internet da Biblioteca da *Dieta*, Parlamento japonês, que apresenta valores aproximados, sendo: “122 escolas até junho de 1931 e 486 escolas até março de 1939” (Kanashiro, 2021, p. 67).

sentimento de orgulho, ou seja, para eles, “a escola era ‘um meio de se tornar japonês’” (Shibata, 1997, p. 12-13).

Ademais, outro importante fator contribuiu para esses imigrantes priorizarem a educação japonesa. Para a maioria dos trabalhadores que vieram no período anterior a Segunda Guerra, a experiência no Brasil era encarada como situação transitória, pois acreditavam que retornariam brevemente ao país de origem, e, portanto, o aprendizado do japonês era visto como a mais importante prioridade, uma vez que desejavam regressar enriquecidos e com os filhos educados no modelo do Japão.

Também, há de se destacar o entendimento corrente da época de que os filhos dos imigrantes não se tornassem “caboclos”, visto que, ao se encontrarem inseridos numa realidade de isolamento social, com poucas interações e relações sociais com outros grupos da sociedade majoritária, mantinham, na maioria das vezes, contato apenas com os trabalhadores das fazendas, que possuíam baixa escolaridade. Vale lembrar que esses imigrantes eram portadores do *Yamato Damashi* (Espírito Japonês), e as vitórias nas campanhas das guerras Sino-Japonesa (1894-1895) e Russo-Japonesa (1904-1905), além da colonização da Coreia (1910) e ocupação da Manchúria (1932), inflaram verdadeiro sentimento de “orgulho e superioridade”, contribuindo para acentuar o processo de isolamento (Kanashiro, 2021, p. 77-80). Portanto, em oposição aos que defendiam a centralidade do ensino nacional, a defesa da prioridade do ensino japonês, a fim de “resguardar o caráter nacional japonês”, era a vertente dominante entre os imigrantes naquele momento (Shibata, 1997, p. 25).

Evidenciou-se que a intervenção do consulado japonês nas escolas desses imigrantes extrapolou as questões educacionais e culturais. Além dos saberes, do ensino do idioma e de sua cultura ancestral, essas instituições eram utilizadas para exaltar os valores como devoção filial e adoração aos símbolos imperiais, entendidos como essência do “ser” japonês. Por meio dos seus inspetores de ensino, o consulado japonês atuou não apenas nos assuntos educacionais, mas disseminou o ultranacionalismo japonês, principalmente nos aspectos político e ideológico, como se pode ver pelo estudo de Morales (2008):

Os *shigaku* (os inspetores da educação), enviados pelo Ministério das Relações Exteriores, tentavam incutir “ideais imperialistas” aos professores, incitando a exacerbação do sentimento patriótico e da “superioridade da nação japonesa” por conta da euforia gerada com as conquistas ultramarinas na Manchúria e em Shangai (1931-1933) (Morales, 2008, p. 34-35).

Ao longo de mais de duas décadas, a *Fukei Kai* e *Fukyu kai*, além de outras entidades centrais, tiveram capital importância para o fomento da educação para os filhos de imigrantes japoneses no Brasil. A participação do Ministério da Educação do Japão, via Consulado do Japão de São Paulo, serviu para reproduzir o pensamento ideológico do governo japonês da época, no caso, do “próprio Imperador” (Mita, 1999, p. 122). Porém, para os filhos dos imigrantes, imersos em um contexto sociopolítico totalmente diferente, considerando-se que viviam em outra realidade, esses conteúdos eram “incompreensíveis” (Okamoto, 2018, p. 227).

Com o Decreto Lei n. 406, de 1938, as restrições ao funcionamento das escolas se intensificaram, o que levou a um quadro de perseguições, visando os seus fechamentos. Das quase quinhentas escolas existentes no final da década de 1930, com as medidas, a grande maioria das escolas foi obrigada a fechar. Poucas foram as unidades que conseguiram manter-se em funcionamento, evitando seu fechamento. Destino semelhante teve a *Fukyu kai*. Com a Segunda Guerra Mundial e o rompimento das relações diplomáticas do Brasil com o Japão, em 29 de janeiro de 1941 (Okubaro, 2016, p. 151), as autoridades japonesas e os funcionários de órgãos japoneses tiveram que deixar o país (Silva, 2016, p. 270). Sem entidades ligadas ao consulado japonês, toda a “estrutura social simbólica” de organização e operacionalização do amparo e assistência foi desarticulada, instaurando um caos por conta da desinformação e da política de perseguição aos países do Eixo deflagrada pelo Estado Novo (Mita, 1999, p. 121-122).

Com o término da Segunda Guerra, a partir de 1950, a comunidade volta a se reorganizar, o que, para a história das escolas de ensino japonês no Brasil, foi classificado como “período de reabertura (1950-1965)” (Moriwaki; Nakata, 2008, p. 66). Nesse momento, as novas escolas abertas, vinculadas às comunidades e às respectivas *nihonjinkai*, receberam a denominação de escola de ensino de língua japonesa, *nichigo gakko*. Essas “escolas comunitárias” não mais eram orientadas com a anterior denominação de escola primária, *shogako*, do pré-guerra.

Passaram, a partir dessa ruptura, a ministrar a língua japonesa como idioma estrangeiro e de herança, preservando os mesmos aspectos comunitários, desta vez, sem o apoio do consulado japonês. Contudo, evidenciou-se que, em ambas as situações, tanto nos casos de *shogakko* e *nichigo gakko*, o cumprimento da dupla escolarização, com a obrigatoriedade do ensino primário nacional como requisito de funcionamento, estendeu-se por alguns anos, mesmo após o término da guerra.

Ao longo de suas vidas, as trajetórias dessas escolas tiveram diversos desdobramentos, muitas foram incorporadas à rede oficial de ensino (Demartini, 2000, p. 49), já nos primeiros anos de funcionamento. Outras tiveram sua incorporação na rede de ensino de forma tardia, evoluindo primeiro para grupos escolares. Nos casos verificados, após a incorporação, acabou se dissociando e desvinculando qualquer relação de existência entre a atual unidade escolar, hoje pertencente à rede oficial de ensino, com a escola originária constituída pela *nihonjinkai* local, como foi o caso da Escola Mista de Campo Limpo, que se tornou a Escola Estadual Dr. Pedro de Moraes Victor (Kanashiro, 2021) e da Escola Primária Particular Colônia de Itaquera, que se tornou a Escola Estadual Professora Lina da Costa Couto (Itaquera Nikkei Clube, 1997). Essas duas escolas, localizadas no município de São Paulo, partiram da iniciativa das *nihonjinkai* locais, com vistas ao ensino do japonês aos seus filhos.

Entretanto, para a maioria das escolas de imigrantes japoneses no Brasil, a Segunda Guerra não permitiu a mesma sorte. Elas foram fechadas pelo Estado Novo e nunca mais foram reabertas, como o caso da Escola Primária Kazushi (Kanashiro, 2021), do bairro Saboó, no município de Santos.

OS ASPECTOS COMUNITÁRIOS: O ASSOCIATIVISMO JAPONÊS E A CONSTITUIÇÃO DE ESCOLAS

Assim como a igreja, para os imigrantes europeus, representava o símbolo maior de cada uma de suas comunidades, para os imigrantes japoneses no Brasil, a escola assumia essa representação, sendo, portanto, transformada no centro de gravidade de cada um dos núcleos. Era nas escolas que as comunidades se reuniam, faziam

as celebrações, comemoravam e convergiam os esforços para uma possível fixação no território brasileiro. As iniciativas de constituição dessas escolas partiam das próprias comunidades. Dada a rápida e orgânica expansão, é possível pontuar alguns aspectos comunitários presentes nesse grupo social que foram reproduzidos nos diversos núcleos e que contribuíram para que uma escola fosse constituída e operada.

A fusão dos valores e costumes dessa população à rede de apoio e orientação, por meio das instituições ligadas ao consulado japonês, permitiu uma escola lograr êxito da maneira que foi, principalmente, nas décadas de 1920 a 1940, quando o fenômeno foi notado pelo rápido e intenso crescimento, como já apontado anteriormente.

Dessa forma, pontua-se alguns dos principais aspectos comunitários, presentes nesse grupo social¹⁷⁵, que foram vitais para o sucesso do plano. Para melhor compreensão desse trecho propõem-se o entendimento do processo de constituição de um empreendimento escolar, como em um projeto. Desta forma, o processo histórico pode ser pensado pela divisão em diferentes etapas que caracterizaram as partes da organização do plano:

- » primeira etapa, constituição da associação de japoneses, a *nihonjinkai*;
- » segunda etapa, captação de recursos;
- » terceira etapa, construção da escola;
- » quarta etapa, operação de funcionamento.

A primeira etapa para constituição do empreendimento é a formação de um coletivo dos imigrantes japoneses locais, a associação de japoneses, que, na tradução literal em japonês, quer dizer *nihonjinkai*. Antes de construções de sedes, o grupo social deveria se organizar, por meio de seus próprios membros, para definição de um quadro de pessoal com divisões de responsabilidades. Isto é, cada colônia, com grande concentração de japoneses, tinha sua própria associação ou *nihonjinkai*, composta pelos próprios colonos.

¹⁷⁵ É importante dizer que, embora se diga “japoneses”, isso não significa que todos os grupos estabelecidos no interior do estado tenham, no plano dos costumes, uma unidade, no sentido nacional. Portanto, os núcleos escolares acabam sendo uma espécie de aglutinador de diversidades locais, regionais, cujos hábitos não são necessariamente os mesmos. Em todo caso, é possível dizer que há uma forma estandarizada de estabelecimento de escolas por núcleos de comunidades que, em meio as suas diversidades, estabelecem um contanto em prol de um interesse comum, ter uma escola.

Invariavelmente, essas associações dispunham de cargos de presidente, vice-presidentes, secretários, tesoureiro e diversas outras pastas, como diretores de educação, diretores de esportes, entre outras, variando de acordo com o perfil de cada unidade, como a existência de departamentos de senhoras e de jovens (Sakurai, 2010, p. 111).

A escolha do quadro diretivo era feita na própria comunidade, com a eleição de membros que ocupavam cargos transitórios, os quais se revezavam a cada eleição. Era por meio dessa diretoria eleita que as escolas eram constituídas, dirigidas e administradas (Shibata, 1997; Handa, 1987; Saito, 1973). Em suas assembleias, eram deliberados os assuntos de interesse da comunidade, inclusive no que se refere à necessidade de construção da própria sede, local de instalação da escola. É como relata Yamashiro (1996), em seu livro de memórias, sobre a decisão da assembleia para a construção da “casa de ensino”, em 1925, na região de Cedro, na Linha Santos-Juquiá (Yamashiro, 1996, p. 56-57).

A antropóloga Ruth Benedict (2019) lembra que essa capacidade de organização social dos japoneses remonta à época da Restauração *Meiji* no Japão (1862–1912). Benedict (2019) identificou algumas dessas características existentes nos vilarejos no território nipônico, entendendo ainda as diferenças dos papéis sociais de cada um dos membros nas comunidades dentro do grupo social.

Nota-se que, desde o período *Meiji*, a organização social, o espírito gregário e associativo sempre estiveram presentes nas comunidades desses imigrantes. Por meio da formação de seus coletivos, conseguiram mobilizar ações voltadas aos interesses do próprio grupo, pautadas no forte espírito de cooperação e solidariedade. Além da *nihonjikai*, coletivo principal dentro de uma comunidade, existiam outros coletivos, organizados por distinção de gênero e faixa etária, como a associação de senhoras, *fujinkai*, associação de moços, *seineikai*, associação de jovens, *shonenkai*. Ishikawa (2008) narra a atuação desses coletivos, de jovens, de moços e de senhoras, formados pelos próprios passageiros dos navios, durante o período de viagem ao Brasil, como forma de descontrair e amenizar as dificuldades impostas pelo tempo de permanência na mesma embarcação, durante a travessia.

Entre as primeiras providências das associações, estavam o cadastro dos imigrantes associados, *kaiin*, e a divisão geográfica da respectiva colônia em seções ou setores. As seções eram divididas em ordem nu-

mérica, “enumeração seccional”, em áreas delimitadas por abrangência territorial dentro dos loteamentos, criando-se, assim, um vínculo de pertencimento de cada uma das famílias com as respectivas seções. Feitas as divisões, nomeavam-se responsáveis para cada uma delas, para representação junto à comunidade. Entre as atribuições desses responsáveis, figuravam o recebimento de correspondências e de assinaturas de jornais e outros impressos, realização de cobranças, além de servir como eficiente forma de comunicação dentro da colônia, cumprindo o papel de informar outros moradores sobre assuntos importantes, como deliberações das reuniões da *nihonjinkai*, fazer convocações para realização de assembleias, mutirões, informar ocorrência de mortes e problemas das mais variadas ordens, como segurança, furtos, suspeitos que rondavam a comunidade etc. Essa forma de organização social presente nas comunidades dos imigrantes japoneses foi também observada em outras pesquisas (Omuro, 2015; Morales, 2008; Dezem, 2000).

De modo semelhante, o reconhecimento de tais atividades foi notado pelas autoridades educacionais estaduais, no município de Lins, conforme o *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, de 1936, organizado pelo Diretor de Ensino, professor Almeida Júnior:

Já dissemos antes como os japoneses obtém a escola para seus filhos e a vida entre os adultos se passa sob um regime bem organizado de cooperação, ficando a cargo de um membro da colônia, a quem chamam de chefe, escolhido por eleição, deliberar sobre as necessidades do núcleo (São Paulo, Anuário de Ensino, 1936, p. 331).

A segunda etapa necessária para constituição do empreendimento era a arrecadação. A construção da escola configurava-se como uma etapa subsequente da formação da associação. A decisão de se edificar um empreendimento só poderia se consolidar se houvesse um claro entendimento de sua finalidade e para quantas pessoas haveria o atendimento. A partir disso, era possível dimensionar o espaço, as instalações necessárias e o seu custo, conforme a quantidade de crianças existentes na colônia. Diante dessas informações, a obtenção de meios para sua realização era fundamental. Iniciava-se o processo de captação de recursos financeiros, cuja arrecadação era promovida pelos próprios imigrantes da comunidade (Kanashiro, 2021).

A modalidade de contribuição comumente utilizada nas comunidades nipo-brasileiras é chamada de *kifu kin*, modelo trazido pelos

próprios imigrantes. Trata-se de um sistema de arrecadação de contribuição social, doação espontânea, dos membros da associação, associados ou *kaiin*, feitas em envelopes, como forma de demonstração do espírito de cooperação e solidariedade por parte do ofertante a uma determinada causa.

Essa prática da entrega de contribuição financeira, doação com valores espontâneos, feita dentro de envelopes, era, para os japoneses, uma cerimônia carregada de muito simbolismo e formalidade, praticada nas mais variadas relações sociais e ocasiões. É como escreve Handa (1987) sobre a contribuição financeira, para o caso de falecimento de algum membro da comunidade, nos primeiros anos da imigração: “era ainda costume entre os japoneses oferecer uma pequena quantia em dinheiro, o chamado *koden*, a família do morto” (Handa, 1987, p. 483).

Em seu livro de memórias, Handa (1987) lembra o caso da construção de uma escola pela comunidade: “todos faziam um esforço, contribuindo cada casa com 5 ou 10 mil-réis. Na época, tratava-se de despesa pesada, mas... o que fazer?” (Handa, 1987, p. 291). Em ambos os casos, contribuições espontâneas são ofertadas para diferentes ocasiões, diferenciadas apenas pelo tipo de mensagem escrita no próprio corpo do envelope.¹⁷⁶

Isto é, após a constituição da *nihonjinkai*, com a composição definida do quadro diretivo, e decisão de construção de uma escola ou associação, membros da diretoria, normalmente o presidente e diretor financeiro, além do representante responsável da respectiva seção, percorriam as casas dos imigrantes, munidos de um caderno para registro das anotações, a fim de arrecadar os envelopes, com as contribuições em espécie dos associados. Nos envelopes entregues, constavam o nome da família associada, *kaiin*, que fazia a contribuição. Após a arrecadação, no momento mais oportuno, uma lista constando todos os nomes e os valores das respectivas contribuições era tornada pública e, dependendo da ocasião, fixada visivelmente na sede da escola ou associação.

Era, também, uma prática bastante comum, a lista da doação ser ordenada de forma decrescente, com os nomes das famílias que faziam a maior contribuição financeira encabeçando a lista, seguidos pelos

¹⁷⁶ Atualmente encontram-se disponíveis para comercialização diferentes tipos de envelopes, para diferentes ocasiões. Exemplo: o envelope para festividades (casamento, aniversário, etc.) possui estampa diferente da do envelope para ocasiões fúnebres.

demais nomes, de forma decrescente. Ao lado do nome de cada família, aparecia o valor contribuído. O *kifu kin* é uma contribuição única, para um determinado fim, sendo, portanto, diferente do rateio de custos de manutenção e de mensalidades. Ao considerar se tratar de contribuição espontânea de doação, não havendo determinação, mas sugestão de faixas de valores para se contribuir, disputas por questões de prestígio, entre os membros da comunidade, certamente se faziam presentes no momento da oferta.

Figura 2 – Evento em nova sede da Associação Cultural e Esportiva de Campo Limpo, 1953



Fonte: Kanashiro (2021, p. 54).

A título de exemplo, vemos a foto registrando a presença da *nihon-jikai* e da *seineikai* da associação de Campo Limpo, na zona norte do município de São Paulo. Ao fundo, a fachada na nova sede, com a lista das doações, *kifu*, afixada na parede de madeira. Percebe-se que, à medida que os nomes das famílias doadoras, escritas verticalmente, afastam-se para a esquerda diminuem os algarismos, ou seja, o lado

direito da lista, junto à porta de entrada da sede, é a parte inicial da lista, com os nomes das famílias que fizeram maiores doações.

A prática de ofertar contribuições espontâneas presentes entre os japoneses constitui um peculiar aspecto de sociabilidade desse grupo. Por meio desse costume, de cooperação e solidariedade, manifestava-se a prática dos sentimentos de “obrigação” e “débito” nas relações sociais, fortalecendo um maior sentimento de vínculo que pede por retribuição às ações praticadas, estabelecendo uma reciprocidade entre as diferentes partes.

Feita a arrecadação, partia-se à terceira etapa do processo, que era a construção da sede da unidade escolar, quando se vê o trabalho comunitário. Uma vez definido e negociado o local de construção da sede do empreendimento, escola ou associação, e dispondo dos recursos materiais, entrava em cena a mobilização do conjunto de interessados para sua edificação. O trabalho braçal era dos próprios colonos por meio de mutirões, estimulados pelo tal espírito de cooperação e ajuda mútua.

Os mutirões destinados à obra da sede da escola, geralmente, contavam com a participação efetiva de toda a família, estando os jovens, pela *seineikai*, nos trabalhos mais pesados, como escavações de poços e fundações; nos cortes do madeiramento, os mais experientes nas montagens de carpintaria; e as mulheres no preparo dos alimentos para ser servido aos trabalhadores. Evidenciou-se que as construções das escolas, geralmente em madeira, ocorriam de maneira rápida, “em alguns casos, era feita em poucos dias, de três a cinco dias” (Demartini, 2000, p. 46).

Com a sede edificada, a última etapa era operacionalizar: o empreendimento. Como já tratado, para o cumprimento das determinações dadas pelas autoridades, uma escola somente poderia funcionar se lecionasse o ensino nacional, com uma professora normalista (Yamashiro, 1996, p. 57), ou seja, se a escola mantivesse uma docente que fosse formada pelo ensino normal¹⁷⁷ (Decreto n. 2944/1918). Essas escolas funcionavam no sistema multisseriado, sendo que, em um dos turnos, ensinava-se o ensino nacional, em obediência às exigências das autoridades locais para funcionamento. No contraturno, ensinava-se

¹⁷⁷ De acordo com Piletti (2011), o ensino normal tinha a finalidade de: “1) formar professores de escolas primárias; 2) habilitar administradores escolares para as mesmas escolas; 3) desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas sobre a educação da infância” (Piletti, 2011, p. 189-190).

o idioma da língua pátria de origem dos pais dos alunos, o japonês. Em algumas localidades, existia a cessão e alocação de professores da rede municipal para o ensino nacional. Embora a autorização de funcionamento conforme a legislação estadual, exigisse a obrigatoriedade de curso normal para a docência do ensino nacional, para o ensino japonês, muitas vezes, o papel era desempenhado por leigos.

Outra característica, como exemplifica Omuro (2015), em seu estudo realizado na região de Registro, é que, na maioria das escolas analisadas, o papel do professor não se restringia somente às atividades de ensino. Em muitos casos, os docentes moravam em edificações anexas à instalação escolar, desempenhando o papel de zeladoria das instalações prediais (Omuro, 2015). É o que também verificou Silva (2016) em seu estudo sobre as escolas japonesas na Baixada Santista e no Vale do Paraíba: “cabia ao professor, além da parte pedagógica, toda administração do prédio, limpeza, organização etc. O professor era responsável por todo o funcionamento da escola, centralizando em uma única pessoa todos os serviços” (Silva, 2016, p. 175).

Conforme já abordado anteriormente, as escolas desses imigrantes estavam diretamente ligadas às associações de japoneses, sendo o prédio escolar o local de funcionamento da própria sede da associação. Porém, deve-se destacar a existência de dois diferentes caixas financeiros dentro da sede da associação. O primeiro consiste no *kaihi*, que trata das contribuições anuais ou mensais dos membros das associações de japoneses. Esse custo envolve todas as famílias dos núcleos comunitários, diz respeito aos custos de manutenção predial e das instalações em geral, da associação que representa toda a comunidade. O valor dessas contribuições era definido nas assembleias e era fixo, pago por cada família associada, independentemente da quantidade de membros.

Para arcar com os custos de remuneração dos professores e das despesas escolares, materiais didáticos e de apoio em geral, a associação contava com um segundo caixa, exclusivo para tal fim. Todas essas despesas eram divididas entre as famílias que estabeleciam relação com a escola, sendo cobradas mensalmente de acordo com a quantidade de crianças matriculadas. A administração desse caixa era feita pela associação exclusiva de assuntos educacionais, vinculadas e subordinadas ao *nihonjinkai*. Essa prática foi constatada

nas escolas nos municípios de Santos (Kanashiro, 2021, p. 149-150), da cidade de Registro no estado de São Paulo (Omuro, 2015) e, também, mencionada no livro de memórias de Yamashiro (1996).

Figura 3 – Escola Primária Kazushi, município de Santos, 1936



Fonte: Kanashiro (2021, p. 142).

Observação: sentados na posição central os professores do ensino primário nacional e do ensino primário japonês. Trata-se da primeira foto de alunos e equipe escolar desde a inauguração. Chama a atenção a incomum quantidade de adultos em registro de memória escolar. Estes são a *nihonjinkai*, e o fazer questão da aparição no registro histórico indica que eles fazem parte da escola.

O ULTRANACIONALISMO E O MILITARISMO NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS JAPONESAS EM SÃO PAULO

“Então, muito bem, todos perfilados! Baixem a cabeça em cumprimento” (Handa, 1987, p. 293).

A saudação nas escolas japonesas ocorre após a voz de comando dada pelo professor, sendo falada no idioma japonês da seguinte forma: *“Kiritsu! Kyotsuke! Rei!”*. Foi o que proferiu o professor da escola de imigrantes japoneses aos seus alunos no momento de despedida de sua turma, após um dia de aula nos primeiros anos da imigração, e está registrado no livro de memórias de Handa (1987). Não é uma simples saudação de despedida ou pronunciamento dirigido aos alunos. É uma voz de comando, como uma ordem unida, quando o chefe de um grupo

exerce sua autoridade. É dessa forma que ocorrem as saudações entre o professor e seus alunos. É assim que um professor abre e encerra os trabalhos em sala de aula no período anterior à Segunda Guerra.

No *kiritsu*, os alunos assumem a posição de estarem em pé, alertas; no *kiotsuke*, de maneira cadenciada e sincrônica, assumem a posição “perfilada”, que é a posição militar de sentido (atenção), ou seja, corpo ereto, pés unidos, mãos junto ao corpo e dedos espalmados; e, na última voz de comando, *rei*, “baixem a cabeça”, curvam-se em reverência ao professor e em seguida aos próprios colegas de classe. Tudo isso ocorre com muita marcialidade, centrada na autoridade do professor, quando os alunos de forma cadenciada, com simultaneidade de movimentos, respondem numa uníssona saudação o bom dia ou despedida.

Tizuko (Tereza) Shiraki, nascida em 6 de novembro de 1928, era uma ex-aluna da Escola Japonesa de Santos. Ela, assim, descreveu a rotina escolar enquanto era estudante:

Tinha, como que diz assim, antes de sentar na carteira, era como um soldado que faz, como é? Continência! Mas antes de sentarmos na carteira, que eram cadeiras que fala carteira, existia-se a posição de sentar, internamente né. Diferente! Não era só chegar e sentar assim, saía da fila, tudo em posição direito para depois, só na hora que o sensei, sensei se chama professor, na hora que o professor falasse “pode sentar” se sentava, enquanto ele mandava ficar em posição, ficávamos em posição (Silva, 2016, p. 529).

Além dessa impressão de disciplina rígida e militar, por agir “como soldado”, pode-se verificar ainda, em outros trechos da entrevista, que se reforça esse sentimento presente nas escolas, como por exemplo, pelo uso de filas para entrar nas classes e para outras atividades, além de distinção nas classes escolares por classificação de turmas (Silva, 2016).

A ação do militarismo na educação japonesa, antes da Segunda Guerra, esteve presente em vários aspectos, como nas questões de disciplina do comportamento, forte representação da autoridade, valorização da hierarquia e resignação, isto é, a capacidade de não reclamar. Isaltina Uehara, que, também, estudou na Escola Japonesa de Santos, no período anterior à guerra, relembra sua experiência na instituição, onde a imagem da figura do professor ficou marcada pela ousadia, rígida disciplina e dureza nas repreensões em sala de aula (Silva, 2016). O exercício da autoridade feito pelos professores, usando

da firmeza e repreensão, transmitiam aos alunos a ideia de que os professores japoneses eram bravos (Silva, 2016; Kanashiro, 2021).

Para animar a atmosfera castrense, a prática de marchas e canções militares faziam parte do repertório voltado aos alunos. Uma música muito executada nas escolas, nos eventos poliesportivos (*undokai*) e competições esportivas era a marcha militar de *Gun Kan*, da Marinha Imperial Japonesa¹⁷⁸. Por ser uma marcha militar, era contagiante e fazia despertar no ouvinte a incorporação de sentimentos de encorajamento, engajamento e unidade.

As aulas de educação física também merecem menção. O ponto central dessa atividade era a realização de uma ginástica rítmica calistênica, *Radio Taiso*, pelos alunos. A *Radio Taiso*, tocada nas antigas vitrolas e reproduzida nos alto-falantes, é caracterizada pela coordenação rítmica dos seus praticantes, com vigorosos movimentos cadenciados e de forma sincrônica, com uma sequência planejada e padronizada de exercícios e movimentos, centradas no comando de um único guia, que executa os movimentos, para que os membros participantes possam reproduzir a partir da imitação e repetição. A ginástica por imitação, com movimentos sincrônicos e cadenciados, é uma modalidade muito visível no meio militar, executada nos quartéis, nas escolas e cursos de formação.

Na questão da rotina escolar, vale ainda destacar outros pontos interessantes, assim como as organizações militares têm suas próprias canções, que funcionam como hinos, “as escolas tinham seu hino escolar próprio (*kôkâ*), composto por pais e/ ou professores” (Morales, 2008, p. 56). E, da mesma forma que os serviços de limpeza e faxina, nas unidades militares, é atividade coletiva programada e realizada pelos próprios soldados, nessas escolas, havia um dia específico da agenda semanal, o *sôji*, destinada à faxina, que cabia aos alunos.

A influência militar na educação das crianças japonesas foi analisada por Okamoto (2018, p. 227):

¹⁷⁸ Vídeo disponível, em canal não oficial, no qual contém a letra em inglês e a execução da canção em japonês. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M0cR_33PLGI. Acesso em: 17 out. 2021.

Durante a modernização Meiji (1868-1912), a educação japonesa foi utilizada sistematicamente com o propósito de doutrinação político do povo japonês, e a moralidade e o patriotismo foram constantemente acentuados na construção de uma educação militar. O propósito era criar um Estado Imperial e uma sociedade moderna imbuídos de nacionalismo e militarismo.

Okamoto (2018) analisou os materiais didáticos das escolas primárias, nesse período, produzidos pelo Ministério da Educação do Japão e importados pelo consulado japonês, que eram encadernados em um único volume e continham as unidades curriculares na seguinte ordem: Educação Moral e Cívica, Vernáculo, Geografia e História, Ciências, Desenho, Habilidades Manuais, Educação Física e Música, e, finalmente, Matemática e Física. Dentro dessa ordem apresentada, é inferido o grau de importância atribuída a cada saber conforme a política educacional japonesa da época. Nesse entendimento, a Educação Moral e Cívica, *shushin*, por ocupar posição de precedência na publicação, assumindo lugar de honra, recebe maior importância frente aos demais saberes.

Para Okamoto (2018), a Educação Moral e Cívica tinha como propósito a “doutrinação não racional”, que, complementada com o Vernáculo, Geografia e História, trazia “textos e lendas de princesas e histórias do Japão antigos narradas de forma grandiosa em comparação a outras nações”, contribuindo para incutir a “ideologia ultranacionalista ao imaginário das crianças” (Okamoto, 2018, p. 230). Essa ênfase na educação moral e ética japonesa, *shushin*, pode ser verificada nos relatos épicos de personagens históricos, orientações para a boa convivência social, enaltecimentos de virtudes como coragem e heroísmo, a solidariedade coletiva, as boas relações familiares, civismo, dedicação ao trabalho, veneração imperial e aos símbolos nacionais etc., de modo a pedir a “submissão e a lealdade dos súditos e reconhecer a condição privilegiada de ser japonês” (Shibata, 1997, p. 1).

Essa constatação pode ser verificada no livro de memórias de Yamashiro (1996) quando fala de sua experiência escolar na comunidade de Cedro, região Santos-Juquiá, na década de 1920:

Além de ler e escrever havia outras matérias, como um pouco de história e geografia do Japão, educação moral, etc. Na aula de educação moral, me interessavam histórias de grandes homens que haviam começado do zero e chegaram a altas posições, como Sontoku Ninomiya, jovem e pobre camponês que gostava muito de estudar e se tornou importante líder rural do Japão da primeira metade do século XIX, e Abraham Lincoln o pobre lenhador que por meio de muito esforço e estudo chegou à Presidência dos Estados Unidos (Yamashiro, 1996, p. 74).

As narrativas de feitos de superação e heroísmo, tinham como estratégias encorajar e desenvolver nas crianças a perseverança e fazer com que, quando adultas, “através do esforço pessoal, os indivíduos poderiam almejar melhores posições sociais, desde que portadoras de virtudes” (Shibata, 1997, p. 118). Além da valorização do esforço e perseverança no trabalho, frequentemente abordado nas narrativas, há a ideia de utilitarismo, contido nas tarefas de habilidades manuais e no desenvolvimento hábitos de parcimônia, desenvolvidas nas unidades de matemática e física, a fim de tornar as crianças “futuras poupadoras” (Okamoto, 2018, p. 230).

Quanto à questão de gênero, o material didático exclusivo à educação moral feminina trazia a concepção “boa esposa e mãe sábia” (*ryôsai kenbo*), com a preocupação de “servir seus homens e familiares e manter a continuidade do sistema familiar patriarcal” (Okamoto, 2018, p. 229). Na análise de Okamoto (2018), um dos aspectos ideológicos, contido nos materiais didáticos, também chama a atenção.

Na capa eram estampados desenhos que remetessem ao progresso, à tecnologia, à urbanização e à industrialização. A folha de rosto também era um espaço aproveitado para mostrar o espírito desbravador, aventureiro e civilizatório. A ideia era passar a mensagem de “raças superiores” levando a civilização aos países exóticos. Na sequência, em vermelho, destaque à bandeira nacional japonesa com explicações acerca de seu significado e surgimento. Por último, antes do prefácio, eram apresentadas de forma solene fotos de treinamento militar, canhões, tanques e bombardeios, dando assim, uma aparência heroica aos soldados. Foi dessa maneira que o governo japonês tentou impor a ideologia ultranacionalista ao imaginário das crianças (Okamoto, 2018, p. 230).

Nota-se que os livros didáticos, produzidos pelo Ministério do Japão e importados para o Brasil, registravam práticas de celebrações cívicas japonesas no calendário escolar¹⁷⁹, com a leitura do Édito¹⁸⁰ da

¹⁷⁹ Nas escolas primárias japonesas no Brasil, no período anterior à Segunda Guerra, “as celebrações cívicas de culto ao Imperador como o Dia do Império (*Kigen Setsu*), 11 de fevereiro e o Aniversário do Imperador (*Tencho Setsu*), 29 de abril, datas cívicas japonesas, eram comemoradas como feriado entre os imigrantes e contavam com forte presença das famílias nestas reuniões” (Kanashiro, 2021, p. 76).

¹⁸⁰ Édito da Educação. Um dos pontos mais emblemático da reforma educacional da Restauração Meiji, responsável por nutrir o sentimento nacionalista japonês, foi a instituição do “Édito Imperial sobre a

Educação, que tornava a escola como “centro de culto ao imperador” japonês¹⁸¹, evidenciando a proposta de doutrinação ideológica das escolas por parte do governo japonês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os imigrantes japoneses, a escola assumiu a mais emblemática representação, pois significava individualmente a marca de cada uma das diferentes comunidades. Sua constituição no seio das comunidades sintetiza a combinação de esforços sistematizados das *nihonjinkai*, em diversas ordens, que foram reproduzidas nas escolas espalhadas em São Paulo. Como vimos, não existiu um padrão único de modelo escolar nas unidades constituídas no referido estado, foram vários tipos, entre os quais, a escola primária japonesa e a escola de língua japonesa. Porém, independentemente do tipo de escola, a atuação da *nihonjinkai* foi sempre determinante e fundamental para a criação da escola, já que a sede dessas associações seria o local de seu funcionamento.

Ao considerar que o período de maior expansão dessas escolas coincide com o período de intensificação das medidas de restrição de seu funcionamento, evidencia-se que a motivação para abertura e funcionamento dessas instituições superou por muitos anos o contraponto das medidas de restrições impostas pelas autoridades nacionais, inicialmente, promovendo adequações, conforme as exigências dessas autoridades, e, posteriormente, desafiando as determinações, por meio de práticas dissimuladas. Com o Estado Novo e o endurecimento das medidas, muitas escolas insistiram em funcionar, resultando em casos de polícia, com prisões e apreensões.

Ao analisarmos a forma de constituição das escolas desse grupo social, que ocorreu de maneira orquestrada, as singulares características de organização social garantiam com eficiência as mobilizações

Educação” ou “Decreto Imperial sobre a Educação”, *Kyoiku Chokugō* (Omuro, 2015, p. 60). Esse documento, assinado pelo Imperador *Meiji*, no dia 30 de outubro de 1890, conferiu “poder moral absoluto ao Imperador” (Okubaro, 2016, p. 150) e tratou a educação como uma missão nacional. De acordo com Omuro (2015), foi um documento “baseado nos ensinamentos do confucionismo e xintoísmo, que valorizava a cultura tradicional japonesa, o respeito e a harmonia nas famílias, o desenvolvimento das artes e do intelecto em favor do crescimento da pátria” (Omuro, 2015, p. 60).

¹⁸¹ No Brasil, desde a chegada dos primeiros imigrantes e a constituição das primeiras escolas até os fechamentos durante o Estado Novo, o Editó Imperial sobre a Educação, “pendurado ao lado do retrato do Imperador (*Go-Shinei*)”, era sistematicamente reverenciado pelos alunos e professores (Okamoto, 2018, p. 228; Saito, 1973, p. 436), fazendo todas as escolas da comunidade japonesa no Brasil de “centro do culto ao Imperador” (Saito, 1973, p. 436).

necessárias para constituição e funcionamento das escolas. Existem alguns aspectos que se tornaram aditivos a toda essa motivação, entre eles, estão as características sociais e culturais desses imigrantes, que conferiam verdadeiro sentimento de orgulho e identidade, objetivado a construção da escola, que assumia o papel central e agregador de toda comunidade e de sua etnicidade.

Por meio da criação das entidades centrais, que apoiavam as escolas, a partir de 1927, a *Fukei Kai* e, posteriormente, a *Fukyu Kai*, o consulado japonês deu assistência, padronizou e incentivou a abertura e o registro dessas instituições como escolas primárias. Além de fornecer materiais didáticos e subsídios, também forneceu outros importantes elementos que complementaram essa motivação, os aspectos político e ideológico, a partir da disseminação do ultranacionalismo japonês, com a exaltação dos símbolos imperiais e o sentimento de superioridade de seu povo. Em suma, a mobilização de aspectos ligados à moral, aos valores pátrios, ao sentimento gregário indica que as questões intangíveis não podem ser descartadas dentre as motivações para constituição e funcionamento das escolas pelas *nihonjinkai*.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO CULTURAL E AGRÍCOLA CACHOEIRA. *Associação Cultural e Agrícola Cachoeira: 90 anos, 1928–2018*. São Paulo: Paulos, 2018.
- BENEDICT, Ruth. *O crisântemo e a espada: padrões da cultura japonesa*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- DEMARTINI, Z. de B. F. Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a História da Educação brasileira. *Educação & Sociedade*, [S. l.], ano XXI, n. 72, ago. 2000.
- DEZEM, R. *Um exemplo singular de política imigratória: subsídios para compreender o processo de formação dos núcleos pioneiros de colonização japonesa no estado de São Paulo (1910–1930)*. São Paulo: Unesp, 2008.
- HANDA, T. *O imigrante japonês*. São Paulo: TA Queiroz, 1987.
- ISHIKAWA, T. *Sôbô: uma saga da imigração japonesa*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.
- ITAQUERA NIKKEI CLUBE. *Colônia de Itaquera: 70 anos de História*. São Paulo: [s. n.], 1997.
- KANASHIRO, Y. R. *Yui Maru: as escolas de imigrantes japoneses e suas comunidades*. A escola primária Kazushi e a Escola Mista de Campo Limpo. 2021. Dissertação (Mestrado em em Educação: História, Política, Sociedade)

– Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC–SP), São Paulo, 2021.

MITA, C. *Bastos: uma comunidade étnica japonesa no Brasil*. São Paulo: Humanitas FFLCH USP, 1999.

MORALES, L. M. O ensino de língua japonesa nas escolas comunitárias no período pós-guerra. *Estudos Japoneses*, São Paulo, n. 31, p. 81-98, 2011.

MORALES, L. M. *Cem anos de imigração japonesa: o japonês como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORIWAKI, R.; NAKATA, M. *História do ensino da língua japonesa no Brasil*. São Paulo: Unicamp, 2008.

MOTOYAMA, S.; OKUBARO, Jorge. *Do conflito à integração – uma história da imigração japonesa no Brasil – Volume II (1941-2008)*. São Paulo: Paulo's, 2018.

OKAMOTO, M. S. A educação ultranacionalista japonesa no pensamento dos nipo-brasileiros. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 55, p. 225-243, maio/ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/80207>.

OKAMOTO, M. S. Ultranacionalismo, educação e mídia. A atuação dos impressos nipo-brasileiros Burajiru Jihô e Nippak Shimbun (1916-1941). In: DE LUCA, T. R.; GUIMARÃES, V. (Org.). *Imprensa estrangeira publicada no Brasil*. Primeiras incursões. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2017.

OKAMOTO, M. S. História e ficção no romance Sôbô, de Tatsuzô Ishikawa. In: HASHIMOTO, F. et al. (Org.). *Cem anos da imigração japonesa*. São Paulo: Unesp, 2008.

OKAMOTO, M. S.; NAGAMURA, Y. Burajiru Jihô (Notícias do Brasil) e Nippak Shimbun (Jornal Nipo-brasileiro): os primeiros tempos dos jornais japoneses no Brasil (1916-1941). *Escritos*, Repositório Rui Barbosa de Informações Culturais – RUBI, 2015. Disponível em: <https://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/20.500.11997/18094>. Acesso em: 1º jul. 2026.

OMURO, S. de A. T. *A escolarização da comunidade nipo-brasileira de Registro (1913-1963)*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PILETTI, C.; PILETTI, N. *História da educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2018.

SAITO, H. *Assimilação e integração dos japoneses no Brasil*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1973.

SAITO, H. *O japonês no Brasil: estudo de mobilidade e fixação*. São Paulo: Sociologia e Política, 1961.

SAKURAI, C. Contribuição da imigração japonesa para o Brasil moderno e multicultural. In: Vários autores. *Centenário* São Paulo: Paulo's Comunicações e Artes Gráficas, 2010.

SAKURAI, C. *Imigração tutelada: os japoneses no Brasil*. 2000. 191 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

- SÃO PAULO. *Anuário do Ensino do Estado*. São Paulo: Diretoria Geral da Instrução Pública/ Secretaria da Educação e da Saúde Pública, 1936.
- SÃO PAULO. *Anuário do Ensino do Estado*. São Paulo: Diretoria Geral da Instrução Pública/ Secretaria da Educação e da Saúde Pública, 1926.
- SÃO PAULO. *Anuário do Ensino do Estado*. São Paulo: Diretoria Geral da Instrução Pública/ Secretaria da Educação e da Saúde Pública, 1922.
- SÃO PAULO. *Anuário do Ensino do Estado*. São Paulo: Diretoria Geral da Instrução Pública/ Secretaria da Educação e da Saúde Pública, 1920.
- SÃO PAULO. *Anuário do Ensino do Estado*. São Paulo: Diretoria Geral da Instrução Pública/ Secretaria da Educação e da Saúde Pública, 1913.
- SHIBATA, H. *Da casa de pau-a-pique aos filhos doutores: trajetórias escolares de gerações de descendentes japoneses (dos anos 1950 aos anos 1990)*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- SHIBATA, H. *As escolas japonesas paulistas (1915–1945): a afirmação de uma identidade étnica*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- SILVA, R. da S. *A rede educacional japonesa da Baixada Santista e Vale do Ribeira (1908-1945)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista, São Paulo, 2016.
- WAKISAKA, K. (coord.) et al. *Uma epopéia moderna, 80 anos da imigração japonesa no Brasil*. São Paulo: Hucitec: Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa, 1992.
- YAMASHIRO, J. *Trajetória de duas vidas*. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão: Centro de Estudos Nipo-Brasileiros: Bartira, 1996.

14

UMA CARTILHA ELABORADA PARA ALFABETIZAR E EVANGELIZAR OS INDÍGENAS DA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS NA DÉCADA DE 1950: A CARTILHA *KUATIAÑE'Ê MOÑE'Ê KUAARÃ*

Cristiane Pereira Peres
Alessandra Cristina Furtado

INTRODUÇÃO

As cartilhas utilizadas na educação escolar no século XX tornaram-se fontes privilegiadas para os historiadores da educação, uma vez que contribuem para a pesquisa histórica sobre a alfabetização e a escrita da História da Educação. Nessa perspectiva, a proposta deste capítulo é analisar a cartilha *Kuatiañe'ê moñe'êkuaarã – O papel que fala*, elaborada pela professora da Missão Evangélica Caiuá (MEC) Maria Luiza Rodrigues na década de 1950, para alfabetizar e evangelizar as crianças indígenas das etnias Kaiowá, Guaraní e Terena, na Reserva Indígena de Dourados (RID). Importa marcar que é no decorrer dos anos de 1970 que os estudos sobre os manuais escolares vieram a ser de interesse dos historiadores como objeto e fonte de pesquisa (Choppin, 2002).

A década de 1950 marca o período em que a professora Maria Luiza Rodrigues chegou à Missão e, após experiências de alfabetização com as crianças indígenas, elaborou a Cartilha na Língua Guaraní. O estudo possui embasamento teórico nos referenciais da história cultural e embasamento temático na História da Educação, história de Mato Grosso e história das cartilhas escolares. Como *corpus* documental, além da cartilha *Kuatiañe'ê moñe'êkuaarã – O papel que fala*, também serão utilizados outros documentos do arquivo pessoal da professora Maria Luiza Rodrigues, documentos oficiais do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e periódicos protestantes, para o desenvolvimento das

análises. Desse modo, “a relação com as fontes é a base sobre a qual se edifica a pesquisa historiográfica” (Ragazzini, 2001, p. 15).

Um trabalho dessa natureza proporciona visibilidade a uma cartilha elaborada por uma professora não indígena para ministrar aulas na escola da Missão Evangélica Caiuá que atendia a crianças indígenas da Reserva Indígena de Dourados, referente a uma época, conforme indicam vestígios documentais, em que os professores encontravam diversas dificuldades para terem acesso a livros que orientassem o seu trabalho em sala de aula. Além disso, se pensarmos em escolas situadas em estados como Mato Grosso, distantes geograficamente dos grandes centros brasileiros e situadas no interior do Brasil, as dificuldades de acesso a esses materiais direcionados aos professores eram mais acirradas.

Outro aspecto que merece destaque é que um trabalho como este permite compreender quais eram os materiais didáticos que circularam dentro de uma realidade étnica e cultural, na escola da Missão Evangélica Caiuá (Escola Primária General Rondon), na década de 1950, como foi o caso dessa cartilha utilizada no processo de alfabetização das crianças indígenas das etnias Kaiowá, Guarani e Terena, que, além de ser empregada na alfabetização, era também usada nas atividades de evangelização dos indígenas. Nessa perspectiva, os manuais escolares são uma fonte rica e complexa para os historiadores, pois, como recursos utilizados no ensino escolar, operam na construção de identidades em diferentes períodos e contextos históricos, sociais, culturais e econômicos (Choppin, 2002). Ainda, a cartilha possibilita conhecer a história, os objetivos e os discursos que marcaram a educação para os indígenas no século XX.

O capítulo foi organizado em dois momentos principais: no primeiro, contextualiza-se a Reserva Indígena de Dourados e focaliza-se a vinda da professora Maria Luiza Rodrigues, autora da cartilha, para a Missão Evangélica Caiuá e a sua atuação na alfabetização de crianças indígenas. No segundo momento, é analisada a Cartilha *Kuatiañe’ẽ moñe’ẽkuaarã*, bem como a sua proposta de alfabetização e evangelização para as crianças Kaiowá, Guarani e Terena.

A RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS E A VINDA DA PROFESSORA MARIA LUIZA RODRIGUES PARA A MISSÃO EVANGÉLICA CAIUÁ

A Reserva Indígena de Dourados foi criada no ano de 1917, pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com uma extensão de 3.539 hectares,¹⁸² para acomodar, de início, os Kaiowá, os primeiros a serem retirados dos seus territórios tradicionais, e, posteriormente, os Guarani e Terena.

A primeira equipe da Missão Evangélica Caiuá se instalou em Dourados no ano de 1929 para desenvolver seus trabalhos de evangelização e alfabetização com os indígenas que haviam sido deslocados dos seus *tekoha*¹⁸³ para a Reserva Indígena de Dourados, em decorrência dos movimentos de povoamento e colonização da região. Tal equipe foi composta por um agrônomo, um médico, um dentista e um professor. “O engenheiro agrônomo ensinará aos índios lavrar a terra por processos científicos e modernos. O médico, com o auxílio do cirurgião dentista, curar-lhes-á os males *physicos*. O professor instrui-los-á e o ministro vai guiá-los ao Pae Celeste” (O Puritano, 6 abr. 1929, p. 5).

Ante essa organização dos missionários metodistas e presbiterianos que compuseram a primeira equipe da Missão, é possível destacar que suas atividades estiveram centradas no trabalho, em ensinar aos indígenas as técnicas agrícolas não indígenas, no manuseio da terra; na área da saúde, em atender suas enfermidades, mas também em inserir novos hábitos quanto à higiene e ao tratamento das doenças; na educação, no ensino da Língua Portuguesa, de novos valores e de costumes não indígenas; e na evangelização. Isso posto, na América Latina, “a presença protestante implicou uma luta pela hegemonia de visão de mundo, da história e valores, da qual não estaria ausente a educação” (Santos, 2017, p. 7).

A professora missionária Maria Luiza Rodrigues, autora da cartilha *Kuatiañe’ê moñe’êkuaarã – O papel que fala*, chegou na Missão Evangélica Caiuá no ano de 1951, a fim de contribuir para os trabalhos na área da educação e evangelização desenvolvidos pela Missão. A decisão da professora de residir em Dourados e compor a equipe missionária, adveio após o diretor da Missão, o Reverendo Orlando

¹⁸² Documento do Posto Indígena Francisco Horta. *Relatório*, julho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro (microfilme n. 7, planilhas 91-92).

¹⁸³ “[...] é o lugar onde se dão as condições de possibilidade do modo de ser guarani. A terra, concebida como *tekoha* é, antes de tudo, um espaço sócio-político” (Melià, 1990, p. 36, grifo do autor).

Andrade, manifestar, via telegrama enviado ao Reverendo Benjamim César da Igreja Presbiteriana Central do Rio de Janeiro, a necessidade de professores na Missão. Maria Luiza Rodrigues decidiu aceitar a proposta de trabalho e se mudou do Rio de Janeiro para Dourados. Concebendo que era um chamado de Deus para estar entre os missionários nos trabalhos desenvolvidos com os indígenas da Reserva de Dourados (Sales, 2019). A Figura 1 permite conhecer a professora Maria Luiza Rodrigues.

Figura 1 – Professora Maria Luiza e o Cavalo Araporã



Fonte: Arquivo pessoal Maria Luiza Rodrigues (1957).

Na fotografia, a professora aparece montada no cavalo chamado Araporã. Embora as fotografias não sejam o foco de análise deste capítulo, convém destacar que uma imagem como essa da professora Maria Luiza Rodrigues merece ser analisada por alguns detalhes e minúcias que ela apresenta, conforme adverte Ginzburg (2002). A professora está vestida de calça comprida, camisa de manga longa e com um chapéu na cabeça, uma vestimenta, à época, comum para os homens, mas não para as mulheres, que, ainda nesse período da década de 1950, vestiam-se comumente com vestidos e saias com blusas. Ao que tudo indica, esse tipo de roupa da professora Maria Luiza Rodrigues era

apenas usado para ela se locomover dentro da Reserva Indígena de Dourados, devido às longas distâncias percorridas e à ausência de automóveis no período. Na Missão Caiuá, os cavalos eram utilizados pelos missionários nas visitas que realizavam nas casas dos indígenas e nos trabalhos desenvolvidos na área da educação e da saúde, bem como no orfanato e nos cultos realizados na Reserva.

A professora Maria Luiza Rodrigues se deslocava da Missão até a escola construída, no ano de 1955, na região da Farinha Seca, na aldeia Bororó, em seu cavalo Araporã. Nessa instituição, que recebeu alunos até a 4ª série, a professora permaneceu até o ano de 1961. A escola

[...] ficava distante uma légua da sede onde os missionários moravam e a professora Maria Luiza enfrentou este desafio de todos os dias, levantar cedo, pegar seu cavalo e ir dar suas aulas lá no local chamado Bororó. Passava o dia na escola recém-construída e a tarde quando voltava sempre reservava um tempo para visitar o pajé ou algumas famílias, para conversar com seus pais e aprender mais da cultura, pois assim poderia estar mais perto de seus alunos e poder ajudá-los (Missão Caiuá, 2018, p. 16-17).

No desenvolvimento das aulas de alfabetização com as crianças indígenas, a professora Maria Luiza Rodrigues observou as dificuldades que apresentavam na alfabetização em português, posto que a língua materna das crianças era a guarani. Assim, “diante da dificuldade de seus alunos em aprender a ler foi até ao Paraguai e aprendeu o Guarani para ensiná-los a ler na própria língua” (Missão Caiuá, 2018, p. 16). Realizou o curso no ano de 1954 na Universidade de Assunção, no Paraguai.

Após regressar, elaborou, entre os anos de 1955 e 1957, a Cartilha *Kuatiañe’ẽ moñe’ẽkuaarã – O papel que fala*, a qual foi finalizada para impressão em 1959. As experiências de alfabetização, evangelização e trocas sociais e culturais vivenciadas pela professora com os Kaiowá, Guarani e Terena, possibilitou aprender sobre suas línguas, culturas, saberes, tradições, religião, formas de plantio e relações familiares e sociais. Tais relações, educacionais, sociais e religiosas possibilitaram que elaborasse a cartilha de alfabetização na língua guarani.

CARTILHA KUATIAÑE'Ë MOÑE'ËKUAARÃ: UMA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO

As cartilhas escolares, elaboradas com o objetivo norteador da alfabetização, fazem parte de um contexto histórico, cultural, social, econômico e político de uma época. Dessa forma, realizar estudos sobre os manuais escolares é mergulhar em contextos diversos, complexos e repletos de memórias. Isso indica ainda, conforme afiança Chartier (1990), que o livro e outros impressos, como jornais e revistas, são materialidades que põem em circulação ideias, e, a partir desses materiais, podemos indagar acerca dos processos de produção de conteúdos e discursos de que são portadores.

Nesse estudo, o mergulho científico se dá na análise da cartilha *Kuatiañe'ë moñe'ëkuaarã – O papel que fala*, elaborada na língua guarani pela professora missionária Maria Luiza Rodrigues, na década de 1950, em Dourados – MT. É certo que a criação de cartilhas na língua materna dos povos indígenas não era um fato comum nesse período no Brasil, sendo assim, a elaboração e a escrita dessa cartilha devem ser entendidas como um produto derivado de um esforço pessoal e profissional da referida docente, resultado da sua formação no magistério, mas também da sua compreensão de que alfabetizar e evangelizar os indígenas da reserva era uma missão. Esta foi assumida desde a sua vinda para a Reserva Indígena de Dourados, quando recebeu os convites dos reverendos da Igreja Presbiteriana Central do Rio de Janeiro, conforme já mencionado anteriormente neste texto.

A cartilha aqui analisada só foi possível de ser pesquisada, porque a professora Maria Luiza Rodrigues guardou durante anos um exemplar dela em seu arquivo pessoal. Para a pesquisa historiográfica, isso revela como os arquivos pessoais mantêm, conforme bem assinalam Cunha e Almeida (2021, p. 3), “seu valor de fonte, uma vez que abrem múltiplas possibilidades de consulta para a construção de narrativas”.

O conteúdo da cartilha está apresentado em 61 páginas, composto por escritas e figuras. As lições estão organizadas uma em cada página, com o mesmo tamanho de letra em cor preta, e as ilustrações todas em preto e branco, no canto superior direito. As temáticas são abordadas com poucas palavras, frases curtas e pequenos textos, sempre acompanhados de ilustrações. Em sua apresentação, as lições correspondem

ao número da página, sem a presença da escrita, por exemplo: na Lição 1, só aparece, no centro inferior da folha, o número da página.

As ilustrações que compõem a cartilha foram elaboradas pela professora Loide Bonfim. Tais ilustrações fazem referência as palavras ensinadas na língua guarani, como: “po (mão), tapiti (coelho), juru (boca), jyva (braço), ãkã (cabeça), tĩ (nariz), tata (fogo), kururu (sapo), angua (pilão)” (Peres, 2022, p. 110) e outras. “A professora Loide Bonfim realizou diversas funções na MEC, foi professora, enfermeira e evangelizadora, atuou na escola primária, na escola dominical, na igreja, no orfanato e no ambulatório médico com o médico Nelson de Araújo” (Peres; Furtado, 2022, p. 145), além de assumir a direção da Missão com seu esposo, o Reverendo Orlando Andrade, entre os anos de 1943 e 1984.

A Figura 2 ilustra a capa da cartilha.

Figura 2 – Capa da cartilha *Kuatiañe'ẽ moñe'ẽkuaarã*



Fonte: Rodrigues (1959).

A capa, impressa toda em preto e branco, ilustrada pela professora Loide Bonfim, apresenta a imagem de um caminho com um coqueiro ao lado, o título da cartilha, o nome da autora, da Missão Caiuá e o

ano. Na língua guarani, *caminho é tape*. A escrita faz referência a cultura Guarani, mas que também marca o caminho que as crianças indígenas deveriam seguir na alfabetização e evangelização. Assim, é importante considerar que, “por mais que os autores insistam em tratar a alfabetização como uma questão meramente técnica, *não* se podem considerar totalmente desvinculados entre si educação, alfabetização e ‘fatores macroeconômicos e socioculturais’” (Mortatti, 2008, p. 106, grifo da autora).

O conteúdo da cartilha está organizado, nas primeiras lições, por palavras e suas respectivas ilustrações. Na sequência, as palavras são inseridas em frases e textos – organizados em uma sequência de frases, que estão relacionadas ao cotidiano das etnias Kaiowá, Guarani e Terena e também dos não indígenas. Após os estudos sobre as palavras, frases e textos, constam as atividades com as ilustrações para as crianças escreverem os nomes das figuras – *Ehaí ko’ã ta’anga réra – Escreva o nome do desenho*. Posteriormente, há um exercício com frases denominado *Para lembrar – Gueromandu’a*.

Vale destacar que as ilustrações dessa cartilha sempre estão acompanhadas de palavras, pequenos textos e de atividades. É importante salientar também que as palavras que compõem o conteúdo da cartilha reportam-se às atividades cotidianas, às partes do corpo humano, às características físicas, a numerais, aos animais, à família, aos alimentos, a adjetivos, a verbos e a outras palavras.

A Figura 3 apresenta a primeira lição da cartilha.

Figura 3 – Primeira lição da cartilha *Kuatiañe'ê moñe'êkuaarã*



Fonte: Rodrigues (1959).

A primeira lição faz uma relação direta com a cultura dos Kaiowá, ao trazer o *tata* – fogo, posto que “o pertencimento a um fogo é pré-condição para a existência humana entre os Kaiowá” (Pereira, 2008, p. 7). O fogo doméstico

[...] constitui a unidade sociológica mínima no interior do grupo familiar extenso ou parentela, composta por vários fogos, interligados por relações de consangüinidade, afinidade ou aliança política. [...] reúne idealmente um homem, seus filhos e filhas solteiros e sua esposa (ou suas esposas, nos poucos casos de poligamia) (Pereira, 2008, p. 7-8).

Assim, iniciar a alfabetização das crianças indígenas pela leitura e escrita do *tata* – fogo remete à cultura dos Kaiowá. O gesto pode ser compreendido como uma estratégia de alfabetização utilizada pela professora não indígena, que buscava aproximar as crianças do processo de leitura e escrita, além de tornar o processo de alfabetização mais efetivo. Ao considerar que a professora Maria Luiza Rodrigues contou à revista Missão Caiuá que “descobriu que o indígena era muito inteligente, mas tinha muita dificuldade na alfabetização em português” (Missão Caiuá, 2018, p. 16). É possível inferir que iniciar o conteúdo da cartilha com uma importante referência à cultura dos Kaiowá era necessário e significativo para o processo da leitura e escrita, mas

também pode ter sido uma relação reduzida a uma estratégia didática da professora Maria Luiza Rodrigues para se aproximar da cultura indígena e das crianças, a fim de alcançar os seus objetivos na alfabetização. Isso nos remete a Certeau (1998, p. 100), mais precisamente em sua concepção sobre estratégia, que se refere à capacidade de “produzir, mapear, impor o ‘lugar de poder’ almejado pelo estrategista, que busca meios de manutenção dentro de relações externas”.

Na sequência, as lições passaram a inserir as palavras na elaboração de frases, como: *Pe taita po* – A mão do meu pai; *Pe tapiti rape* – O caminho do coelho; *Pe taita juru* – A boca do meu pai; *Pe ava ãkã* – A cabeça do índio; *Pe ava rajy iporã* – A filha do índio é bonita; *Pe tajýra ipiru* – A filha dele é magra (Rodrigues, 1959). As frases e palavras são apresentadas na cartilha em letra bastão e cursiva, como pode ser observado na lição número seis.

Figura 4 – Sexta lição da cartilha Kuatiañe 'ê moñe'êkuaarã

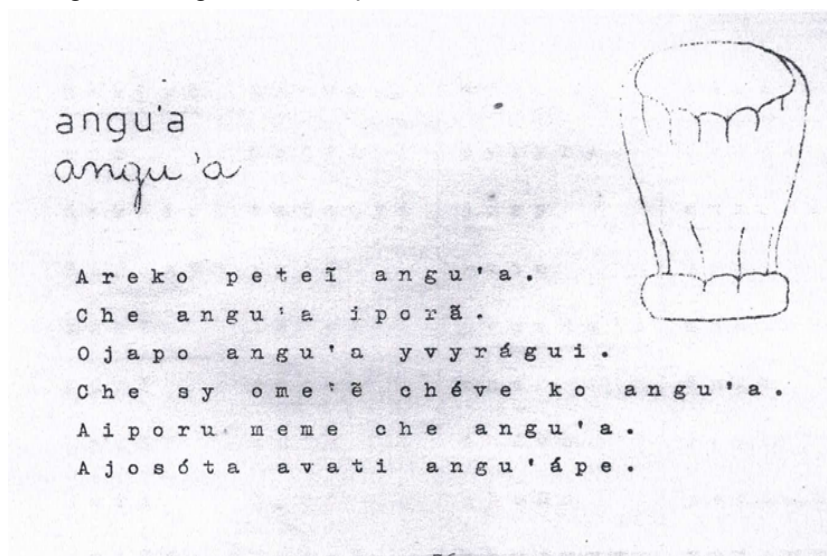


Fonte: Rodrigues (1959).

Na sexta lição, é possível observar a ilustração referente à palavra *ākā* – cabeça e a palavra na construção da frase: *Pe ava ākā* – A cabeça do índio. A partir de 1920, no Brasil, as cartilhas de alfabetização “[...] passaram a se basear predominantemente em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa), e começaram a ser produzidos os manuais ou guias do professor acompanhando as cartilhas [...]” (Mortatti, 2019, p. 38). Assim, mesmo que os estudos sobre os métodos e as cartilhas de alfabetização não tenham sido desenvolvidos sobre uma cartilha escrita na língua guarani, notam-se as influências do método misto nas páginas da cartilha *Kuatiañe’ẽ moñe’ẽkuaarã*. Provavelmente, isso está relacionado à formação da professora Maria Luiza Rodrigues, que, no ano de 1945, terminou o magistério na Escola Normal do Liceu de Humanidades de Campos dos Goytacazes, e, após, desenvolveu a docência em turmas de alfabetização. Como educadora cristã, atuou em classes da Escola Bíblica Dominical e no ministério de ensino da Igreja Presbiteriana de Campos dos Goytacazes (Sales, 2019).

Nas lições em que aparecem as palavras e as frases na construção do texto, verifica-se a sequência das sentenças em que se faz referência à palavra estudada, como na lição da palavra *angu’a* – pilão.

Figura 5 – Trigésima sexta lição da cartilha *Kuatiañe’ẽ moñe’ẽkuaarã*



Fonte: Rodrigues (1959).

Desse modo, a lição *angu'a – pilão* permite observar o processo de alfabetização por meio da palavra e da construção de frases e a formação do texto. Assim, as frases fazem referência à palavra central da lição e ao cotidiano das etnias na Reserva. Nessa lição, faz-se uso do pilão, da relação da mãe com o pilão, logo com o trabalho doméstico, e da produção do alimento.

Segue a lição traduzida para a compreensão do contexto.

angu'a – pilão

Areko peteĩ angu'a. – Tenho um pilão.

Che angu'a iporã. – Meu pilão é bom.

Ojapo angu'a yvyrágui. – O pilão é feito de madeira.

Che sy ome'ê chéve ko angu'a. – Minha mãe me deu esse pilão.

Aiporu meme che angu'a. – Uso com frequência meu pilão.

Ajosóta avati angu'ápe. – No pilão vou socar o milho (Rodrigues, 1959, p. 36).

Ainda com base na cartilha, nota-se que os conteúdos de alfabetização foram organizados de modo que trabalhasse as vivências cotidianas dos indígenas. Contudo, também, foram pensados como uma estratégia, no sentido adotado por Certeau (1998), por buscarem inserir novos conhecimentos com valores não indígenas para as crianças indígenas, como trabalho, relação familiar, moralidade, higiene com o corpo, relação e cuidado com os animais, como se verifica na Lição 39, que apresenta a palavra *hãĩ – dente* e oito frases em forma de texto sobre as condições do dente e os cuidados que se deve ter. A abordagem do cuidado com o corpo no conteúdo da cartilha pode estar relacionada ao fato de que, após a década de 1920, no Brasil, “[...] educação e saúde figuraram como elementos indissociáveis na configuração de um programa de moralização, que tinha, como um dos seus mais importantes pilares, a higienização da população” (Rocha, 2003, p. 54).

A Lição 41 aborda a *mboi – cobra*. Seu conteúdo possui como objetivo alertar as crianças sobre os acidentes com picadas de cobra, que eram frequentes na área da reserva. Essa lição está relacionada à Lição 42, sobre o *jagua – cachorro*, ao trazer que “*Peteĩ mboi oisu'u pe jaguápe – Uma cobra picou o cachorro*” (Rodrigues, 1959, p. 42). Explica, ainda, que o *jagua* é um amigo, “*ele cuida da minha casa e ao redor da casa – há'e ñangareko che róga kupére*” (Rodrigues, 1959, p. 42, grifos nossos). Portanto, o cuidado e proximidade que as etnias da reserva mantinham com os animais foram observados pela professora Maria Luiza Rodrigues e inseridos no conteúdo da cartilha.

O alfabeto na língua guarani é apresentado somente na Lição 45. Na organização dos conteúdos, não se seguiu a ordem alfabética das palavras, e o alfabeto não foi apresentado de início na cartilha. Isso denota que o ensino na língua guarani realizado pela professora Maria Luiza Rodrigues ocorreu por meio da aprendizagem das diversas palavras.

Os textos da cartilha que não foram elaborados a partir de uma palavra receberam os seguintes títulos: *Tekotevê hesãi voí hágua* (para ter uma boa saúde); *Che rete* (meu corpo); *Oka'úva rekove* (a vida de um bêbado) e textos dos versículos bíblicos, como o retirado de João 3:16:

Disse o Filho do Senhor Deus: Porque Deus amou ao mundo de tal maneira, que deu o seu Filho unigênito, para que todo o que nele crê não pereça, mas tenha a vida eterna¹⁸⁴ (Rodrigues, 1959, p. 59, tradução nossa).

Os textos com conteúdos bíblicos revelam que a cartilha também foi elaborada tanto com objetivo de alfabetizar quanto evangelizar as etnias da reserva, por meio do ensino escolar. Assim, a educação para os indígenas da Reserva de Dourados buscou alfabetizar, evangelizar, assimilar, civilizar e integrar as etnias na sociedade não indígena. Para os missionários presbiterianos, era preciso “[...] civilizar e evangelizar os pobres selvagens brasileiros, tantas vezes desprezados, perseguidos, escravizados e caluniados” (O Puritano, 6 abr. 1929, p. 5).

O texto *Tekotevê hesãi voí hágua – para ter uma boa saúde* apresenta os cuidados necessários que as crianças deveriam ter diariamente com o corpo, como: tomar banho todos os dias, lavar as roupas, escovar os dentes, cozinhar bem os alimentos, lavar as mãos antes das refeições, tomar medicamentos quando necessário. Já o texto *Che rete – meu corpo* trabalha as funções da boca, dos olhos, do nariz, ouvidos, dentes, mãos e que Deus é onisciente. Em relação ao conteúdo do *Tekotevê hesãi voí hágua – para ter uma boa saúde*, não se pode deixar de registrar aqui que, embora o texto aparecesse escrito na língua guarani e a professora Maria Luiza Rodrigues tivesse o propósito de associar a escrita dessa cartilha ao cotidiano do indígena, percebe-se que, nesse texto, estavam expressos os costumes e valores da cultura não indígena. Isso possibilita lembrar Certeau (1998) no que diz respeito às estratégias, afinal, é possível observar, por meio do conteúdo desse texto, que a professora Maria Luiza Rodrigues acabava, de uma certa

¹⁸⁴ Texto original: *He'i Tupã Nandejára Ra'y: "Tupã Nandejára voí ohayhu tuvichaitégui umi yvypóra-kuérape ome'ê Ta'yra peteĩ há'eñomivape, ikatu haña opa ojeroviava guive Hese anichéne okañy, ohupytynte haña pe Tekove ijapyra'yva."*

forma, procurando produzir e, até mesmo impor, normas de higiene presentes na cultura não indígena.

Desse modo, o ensino sobre os cuidados diários que as crianças precisavam ter com o corpo buscou inserir de forma individual e coletiva novos hábitos de higiene, de manusear os alimentos e de tomar os medicamentos; ignorando as culturas indígenas sobre fazer uso das ervas na cura das doenças e seus próprios rituais de cura. Assim, a elaboração do texto *Tekotevê hesãi voí hágua – para ter uma boa saúde* pode fazer referência a criação do Instituto de Higiene de São Paulo, no ano de 1918, em que se implementou na sociedade, por meio da relação entre educação e saúde, “[...] adesão a novos valores, ensinando uma nova moral e uma nova forma de viver a vida, pela participação ativa nos *rituais da saúde*, capazes de redimir das doenças, da pobreza, do atraso e da ignorância” (Rocha, 2003, p. 53-54, grifos da autora). Era preciso tornar os indígenas pessoas asseadas de acordo com o entendimento não indígena, para integrá-los à sociedade e contribuir para a formação da cultura, identidade e sociedade brasileira idealizada pelos republicanos.

O texto *Oka’úva rekove – vida de um bêbado* “[...] apresenta que a pessoa ao beber a chicha fica bêbada e, assim, fica alegre semelhante ao macaco, e se continuar bebendo, fica semelhante à onça, ao querer brigar e ficar bravo; e quando fica bem bêbado, fica igual a uma cobra, arrastando-se pelo chão” (Peres, 2022, p. 151). Com essa abordagem, o texto objetiva trabalhar a moral e o fim do alcoolismo entre os indígenas, por meio de uma história que associa a pessoa bêbada ao macaco, à onça, à agressividade e a uma cobra. Para inserir esses novos valores na reserva, o trabalho dos missionários consistiu “[...] no estabelecimento de escolas de alfabetização, instrução cristã, instrução de higiene e agricultura, oferecendo as populações indígenas toda a assistência física, intelectual, social, moral e espiritual que for possível” (Expositor Cristão, 6 ago. 1940, p. 7). Assim, a alfabetização dos indígenas, via a inserção de novos hábitos, valores e comportamentos, buscou o desenvolvimento da moral, da civilidade, da higiene e do trabalho entre as crianças indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cartilha *Kuatiañe'ẽ moñe'ẽkuaarã – O papel que fala*, elaborada pela professora da Missão Evangélica Caiuá Maria Luiza Rodrigues, na década de 1950, escrita na língua guarani, aqui analisada, foi utilizada na escola da Missão Caiuá, para alfabetizar e evangelizar as crianças indígenas das etnias Kaiowá, Guarani e Terena da Reserva Indígena de Dourados. No entanto, é possível reconhecer que, embora essa cartilha estivesse toda escrita na língua materna, abordando principalmente conteúdos e ilustrações que faziam parte do cotidiano e da cultura dos povos indígenas, percebe-se que, em algumas lições, a professora Maria Luiza Rodrigues acabava difundindo normas, valores e costumes da cultura não indígena. Com isso, atendia à formação da sociedade nacional do período, em âmbito social, cultural, educacional e de higiene.

Contudo, é importante destacar que a cartilha é um marco na História da Educação escolar direcionada aos indígenas, ao reconhecer a língua guarani e realizar o processo de alfabetização na língua materna, mesmo que alguns conteúdos tivessem o objetivo de inserir as crianças indígenas na cultura não indígena, com novos costumes, valores, crenças e usos, e de evangelizá-las. Como afirma Melià (1979, p. 77), “[...] a língua é um lugar privilegiado onde viver a cultura e a história de um povo”.

Uma análise como essa da Cartilha *Kuatiañe'ẽ moñe'ẽkuaarã – O papel que fala* permite ainda compreender e refletir acerca de objetos da cultura material escolar que circularam na escola direcionados aos povos indígenas, em uma localidade situada no meio rural, no interior do Brasil, fora dos grandes centros brasileiros. Além disso, possibilita entender sobre os processos de escolarização, neste caso específico, sobre uma experiência singular no processo de alfabetização de crianças indígenas, que acabou por proporcionar a elaboração de uma cartilha, na língua guarani. Ainda, oportuniza pensar e conhecer sobre a história da escola para os indígenas e de suas materialidades.

Por fim, é possível perceber, e até mesmo reconhecer, a relevância de aprofundar pesquisas dessa mesma natureza acerca de materiais que circularam no processo de escolarização dos povos indígenas. Trata-se de uma realidade étnica e cultural que ainda é um campo aberto para estudos e merece aprofundamento e maior atenção dos pesquisadores

da área de História da Educação, como também merecem a devida dedicação as investigações sobre a história da escolarização dos povos originários.

REFERÊNCIAS

- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CHARTIER, R. *A história cultural*: entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: Difel, 1990.
- CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-4, abr. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596>. Acesso em: 16 fev. 2023.
- CUNHA, M. T. S.; ALMEIDA, D. B. Arquivos pessoais no radar do tempo presente: dimensões e possibilidades nos estudos acadêmicos. *Cadernos de História da Educação*, v. 20, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/63328/32544>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, n. 28, ago. 1940.
- GINZBURG, C. *Relações de força*: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- MELIÀ, B. A terra sem mal dos Guarani: economia e profecia. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 33, p. 33-46, 1990. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111213>. Acesso em: 7 fev. 2023.
- MELIÀ, B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- MISSÃO EVANGÉLICA CAIUÁ: a serviço do índio para a glória de Deus. 3. ed., ano 3, ago. 2018.
- MORTATTI, M. do R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Revista ACOALFAplp*: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Acesso em: 7 fev. 2023.
- MORTATTI, M. do R. L. *Métodos de alfabetização no Brasil*: uma história concisa. São Paulo: Unesp Digital, 2019.
- O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 1461, abr. 1929.
- PEREIRA, L. M. A criança kaiowa, o fogo doméstico e o mundo dos parentes: espaços de sociabilidade infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 32., 2008, Caxambu/MG. *Anais [...]*. Caxambu/MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2008. p. 1-24. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-32-encontro/gt-27/gt16-23/2454-levipereira-a-crianca/file>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- PERES, C. P.; FURTADO, A. C. Loide Bonfim: retratos da trajetória de uma mulher na Reserva Indígena de Dourados-MT (1938-1984). *Revista Teias*, v. 23, n. 70, jul./set. 2022.

PERES, C. P. *Educação e religiosidade na Reserva Indígena de Dourados/MT (1929-1969): práticas, representações e apropriações*. 2022. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2022.

RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? Trad. Carlos Eduardo Vieira. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 18, p. 13-28, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/stdS9BXTz783zPQkKvcFCsF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2023.

RODRIGUES, M. L. *Cartilha kuatiañe'ẽ moñe'ẽkuaarã* – o papel que fala. Missão Evangélica Caiuá, 1959.

ROCHA, H. H. P. Educação escolar e higienização da infância. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/PWPzQC9cnBqfZsGPWzn8hJR/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 19 fev. 2023.

SANTOS, J. M. L. Protestantismo, ideologia e educação na América Latina El Congreso sobre a obra Cristiana em Sud-América. Montevideu, 1925. *Fatos & Versões*, Uberlândia – MG, v. 9, n. 17, p. 1-26, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufams.br/index.php/fatver/issue/view/342>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SALES, C. L. B. P. de A. *Da planície goitacá às tribos Kaiowá e Guarani – Maria Luiza Rodrigues: vida e obra em missão*. 2019. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Teologia) – Faculdade Batista do Estado do Rio de Janeiro, Campos dos Goytacazes-RJ, 2019.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. *Relatório*. julho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, planilhas 91-92).

FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA Professora Maria Luiza e o cavalo Araporã. *Arquivo pessoal Maria Luiza Rodrigues*, 1957.

FOTOGRAFIA Capa da cartilha *Kuatiañe'ẽ moñe'ẽkuaarã*. *Arquivo pessoal Maria Luiza Rodrigues*, 1959.

FOTOGRAFIA Primeira lição da cartilha *Kuatiañe'ẽ moñe'ẽkuaarã*. *Arquivo pessoal Maria Luiza Rodrigues*, 1959.

FOTOGRAFIA. Sexta lição da cartilha *Kuatiañe'ẽ moñe'ẽkuaarã*. *Arquivo pessoal Maria Luiza Rodrigues*, 1959.

FOTOGRAFIA. Trigesima sexta lição da cartilha *Kuatiañe'ẽ moñe'ẽkuaarã*. *Arquivo pessoal Maria Luiza Rodrigues*, 1959.



UM MODO POSFÁCIO DE CONTRIBUIR: A CULTURA MATERIAL EM DESTAQUE!

Gizele de Souza

Em 2007, Roger Chartier faz a conferência “Escutar os mortos com os olhos”¹⁸⁵ como aula inaugural do Collège de France. Na ocasião, apresentou e refletiu sobre algumas perguntas, dentre elas: “o que é um livro?”; “o que é um autor?”. Chartier (2008, p. 26) argumenta que há “uma relação originária e indestrutível entre a obra e seu autor”. Mas essa ligação “não é universal nem imediata, pois, se todos os textos foram realmente escritos ou pronunciados por alguém, nem por isso todos são atribuídos ao nome de uma pessoa” (Chartier, 2008, p. 26). Diante de importante questão, o autor menciona Foucault, que problematizou, em 1969, na obra *A ordem do discurso*, o que seria um autor. A resposta de Michel Foucault vai na direção de sustentar o autor como um dos dispositivos para pôr ordem na preocupante proliferação dos discursos. Porém isso, reflete Chartier (2008, p. 26), não esgota “a força heurística da interrogação, a qual nos obriga a abandonar a tentação de, implícita e indevidamente, considerar como universais categorias cuja formação ou uso são historicamente bastante variáveis”. Diante dessas perguntas sobre o que é o livro e o que é um autor, Chartier ainda alerta para a seguinte necessidade:

que se cruzem os princípios que, de formas diversas conforme as épocas, regem a ordem dos discursos, com os regulamentos e as convenções que, de modo igualmente diverso, governam a ordem dos livros, ou, de modo mais geral, o regime da publicação do escrito. Assim, poderão ser traçados os limites entre aquilo que era e aquilo que não era aceitável, numa situação histórica em que a propriedade das obras não era em primeiro lugar a do próprio autor, nem a originalidade o primeiro critério a comandar a sua composição ou apreciação (Chartier, 2008, p. 29).

¹⁸⁵ Utilizo a versão publicada, em espanhol, em 2008, pela Katz Editores. Circula, no Brasil, uma versão reduzida desse material, traduzida do francês e publicada em português, em 2010, pela *Revista Estudos Avançados* da USP, n. 24, 69.

Para além das formulações conceituais presentes na reflexão de Roger Chartier aqui citada, qual relação eu vislumbro com o debate deste livro, *Produção e circulação de livros em escolas étnicas no Brasil entre os séculos XIX E XX*? Uma resposta imediata seria: a obra trata de livros de leitura, manuais e cartilhas escolares de e para imigrantes. Mas tal resposta é insuficiente, pois o conjunto de pesquisas e reflexões acionadas na referida obra não diz respeito apenas a esses artefatos culturais, tão bem conhecidos por nós – os livros. Eles são objetos de investigação, a partir dos quais toda uma rede de personagens e tramas se abre para o entendimento acerca da História da Educação brasileira e de suas relações transnacionais, por meio de delimitações temporais distintas. Portanto, a discussão central recai sobre a contribuição para os estudos em cultura material escolar. Os livros de leitura, os manuais e cartilhas que povoam as mentes e os textos dos(as) pesquisadores(as) deste livro ajudam a pensar tanto a literatura do campo específico dos estudos étnicos em história como as redes intrínsecas entre impressos, História da Educação e materialidades educativas.

Essa interface de materialidade, etnicidade e educação traz à baila enredos contextuais e políticos, estratégias discursivas e comerciais, referências e tradições pedagógicas que, postas em combinação, dão conta de compreender representações e circulações de publicações, as quais, no Brasil, foram utilizadas a favor do processo de escolarização.

O campo de estudos e publicações em cultura material escolar já esteve, em períodos anteriores, atrelado aos temas dos livros e leituras, dos impressos, da memória e biografias. Essa configuração se modificou e se ampliou ao contar com outras fontes e perspectivas de pesquisa, passando a incluir museus e arquivos escolares, disciplinas escolares e acadêmicas, arquitetura, experiências de educação não escolar, assistência à infância, história de artefatos escolares e de tecnologia educacional, processos nacionais e internacionais de produção, circulação e apropriação de modelos e proposições pedagógicas. Também é relevante sublinhar que o tema dos livros escolares, manuais e cartilhas passou a compor o repertório dos estudos sobre materialidades de modo reconfigurado, possibilitando a abertura de novas veredas sobre práticas pedagógicas, sujeitos, agentes e agências educativas, representações em disputa.

O livro organizado por Terciane Ângela Luchese e Claudia Panizzolo segue nessa direção de entendimento dos impressos como vetores de histórias da educabilidade e de circulação da promoção de práticas pedagógicas. Tal perspectiva reforça o campo potente da cultura material escolar como “o conjunto dos artefatos materiais em circulação e uso nas escolas, mediados pela relação pedagógica, que é intrinsecamente humana, revelador da dimensão social” (Peres; Souza, 2011, p. 54).

Natalie Davis (2006, p. 10), em entrevista a Denis Crouzet¹⁸⁶, afirma que o “historiador deve ser generoso, atento aos vestígios, às vozes do passado”. Eu diria também, na esteira de Davis, que devemos ser generosas com os nossos vestígios investigativos, assim como com o nosso ofício de contar histórias nas quais os artefatos escolares são guias de visibilidade de sujeitos sociais, de teorias pedagógicas, de práticas e rituais escolares ao longo dos anos.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, R. *Escuchar a los muertos com los ojos*. Lección inaugural em el Collège de France. Trad. Laura Fólica. Buenos Aires: Madrid: Katz Editores, 2008.

DAVIS, N. Z. *Pasión por la historia*. Entrevista con Denis Crouzet. Trad. Anaclet Pons y Justo Serna. València: Universitat de València; Granada: Universidad de Granada, 2006.

PERES, E.; SOUZA, G. de. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, C. A. (Org.). *Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)*. São Luís: Edufma: Café&Lápis, 2011. p. 43-68.

¹⁸⁶ “Pasión por la Historia, entrevistas con Denis Crouzet”, 2006, València e Granada.



SOBRE OS AUTORES

Ademir Valdir dos Santos foi um colega querido da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que faleceu em 16 de dezembro de 2025. Pedagogo, mestre (1999) e doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (2003). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Estava na função de Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Foi líder do Grupo de Pesquisa Gephiesc – Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Instituições Escolares de Santa Catarina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5958-689X>

Adriano Malikoski é licenciado em Filosofia e Pedagogia, mestre e doutor em Educação pela Universidade de Caxias do Sul – UCS, pesquisando temáticas sobre a imigração polonesa no Rio Grande do Sul. Foi professor de disciplinas ligadas à Educação e Filosofia na mesma universidade. Atualmente, coordena projetos sociais em Organizações da Sociedade Civil. É autor do livro *Escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul*. E-mail: adriano.malikoski@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6822-2086>

Alessandra Cristina Furtado tem Pós-doutorado em Educação (FE-USP). É doutora em Educação (FE-USP) e mestra em História (FHDSS-UNESP/Franca). Professora titular da FAED-UFGD. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade (UFGD-CNPq), Grupo de Pesquisa interinstitucional Educação de Mulheres nos Séculos XIX e XX (UFRN/UERJ-CNPq) e do grupo Arquivo, Arquivos Pessoais e Patrimônio e Educação (UFRGS-CNPq). Bolsista de produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. Email: alessandrafurtado@ufgd.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6084-2299>

Carla Fernandes da Conceição é mestra e doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. É autora de *Società Dante Alighieri de São Carlos: associativismo étnico no interior paulista*

(1902-1930) e professora de História em escolas privadas. E-mail: carla-fcon@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1565-2995>

Claudia Panizzolo tem Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (2006) e estágio pós-doutoral na Universidade de Caxias do Sul – UCS e na Università degli Studi Del Molise, na Itália (2019). Professora Associada IV da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – EFLCH/Unifesp. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp e do curso de Pedagogia. Pesquisadora com projetos financiados pelo CNPq e pela Fapesp. Ocupa a função de membro titular do Conselho Fiscal da atual diretoria (2024-2026) da Sociedade Brasileira de História da Educação. Coordenadora do GT Infância e Juventude da Anpuh regional SP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Infância, Cultura, História – GEPICH; membro-pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória – Grupheim; membro pesquisadora do Grupo de Pesquisa Transfopress Brasil – Grupo de Estudos da Imprensa em Língua Estrangeira no Brasil. E-mail: claudiapanizzolo@uol.com.br; claudia.panizzolo@unifesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3693-0165>

Cintia Gonçalves Martins é doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (PPGE/UNESC), na linha de pesquisa sobre Educação, Linguagem e Memória. Vice-líder do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (GRUPEHME). Docente dos cursos de licenciaturas integradas e do curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Docente efetiva da disciplina de história do ensino fundamental II no município de Içara/SC. Email: cintiamartins@unesc.net. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5073-1026>.

Cintia Regia Rodrigues é professora do Departamento de História e Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – Furb. Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Coordena o Laboratório de Didática da História – Ladih/Furb. Integra o Grupo

de Pesquisa Laboratório de Estudos em Educação, Diferenças e Inclusão (Laedi). Participa do Transfopress Brasil – Grupo de Estudos da Imprensa em Língua Estrangeira no Brasil. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil. Atualmente se dedica aos seguintes temas: povos indígenas e política indigenista, história indígena, educação, culturas e diversidades, História da Educação e relações interétnicas. E-mail: regia_rs@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3319-3702>

Cristiane Pereira Peres é doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Vice-líder do Grupo de Pesquisa História da Educação Memória e Sociedade (GEPHEMES/UFGD). Professora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Tem experiência em pesquisas desenvolvidas na área da Educação, com ênfase nos seguintes temas: educação para os povos originários; educação inclusiva; educação e diversidade; e história das instituições escolares. Email: cris.peres@uems.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5906-2834>

Gabriel Dalmolin é graduado em História pela Universidade Regional de Blumenau (Furb) e pós-graduado em Metodologia do Ensino de História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi. Professor da Escola de Educação Básica Osvaldo Cruz (Rodeio – SC). Coordenador da empresa Historicidade – Consulta e Pesquisa, sediada em Rodeio – SC. Foi diretor do Museu do Imigrante de Timbó – SC. É autor dos livros *A sociedade da capela: trabalho, fé e educação no povoado de Rodeio (1883-1904)* e *Laços transoceânicos: o pacto de amizade entre Rodeio/SC e Fornace/TN*. E-mail: gdalmolin23@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-0062-7048>

Giani Rabelo é doutora em Educação pela UFRGS e professora titular na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (GRUPEHME) e coordena o Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC). Desenvolve pesquisas em História da Educação, com ênfase em história das mulheres e educação, patrimônio histórico educativo, cultura

escolar, memória, gênero e ditaduras. É professora colaboradora externa do Instituto Universitario de Estudios Sociales de América Latina, da Universidade de Alicante. Foi professora visitante na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Sevilla, em 2023. Email: gra@unesc.net; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3304-8268>.

Gizele de Souza é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, com estágio no exterior na Università degli Studi di Pavia, na Itália. Fez pós-doutorado na Università degli Studi di Firenze, Itália. É professora titular no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná e no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. É Bolsista Produtividade em Pesquisa B do CNPq e Coordenadora do Nepie – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil. E-mail: gizelesouza@ufpr.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6487-4300>

Katya Braghini é doutora e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo – USP. Coordena o Núcleo de Estudos Escola e seus Objetos – NEO. Coordena a Rede Iberoamericana de História da Educação em Ciências – REDiHEC. Tem pós-doutorado no Departamento de História da Ciência no Conselho Superior de Investigaciones Científicas –CSIC de Madri. É membro do Núcleo de Pesquisas sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades – Nupes da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Professora e pesquisadora do PEPG em Educação: História, Política, Sociedade – EHPS – PUC-SP. E-mail: katya.braghini@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7790-2884>

Luciana Kubaski é licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, mestre em Educação (UEPG) e doutora em Educação (UEPG). É professora da UEPG e da Faculdade Sagrada Família – FASF. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação. E-mail: lkaves@uepg.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7931-447X>

Mariana Eliane Teixeira é graduada em História pela Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ, mestre em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Tanto no mestrado quanto no doutorado, dedicou-se a estudar a presença de imigrantes italianos em Minas Gerais. Possui pós-graduação em As Áfricas e suas Diásporas pela Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Campus Passos, desde 2013. Coordenou o Laboratório de Humanidades entre 2021 e 2025. Atualmente, dedica-se às pesquisas na área da Educação e do Ensino de História. E-mail: mariana.teixeira@ifsuldeminas.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5790-3556>

Maria Angela Peter da Fonseca é psicóloga e licenciada em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas – UCPel e Música pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel, mestre em Educação (UFPel) e doutora em Educação (UFPel). Fez pós-doutorados na UFPel. É membro do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (Ceihe – UFPel) e do Grupo de Pesquisa: Processos Educativos e Escolarização de Grupos Étnicos Alemães e Italianos na Região de Pelotas (1880-1980) (UFPel). Tem imersão no Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória da Universidade de Caxias do Sul – UCS. E-mail: mpeterdafonseca@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2388-2141>

Norberto Dallabrida é doutor em História Social pela Universidade de São Paulo – USP. É professor aposentado da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc, docente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe – UFS e professor visitante na Faculdade de Educação da USP. É autor do livro *O mestre-escola: retalhos da vida de Giovanni Trentini em Rio dos Cedros*, coautor de *A escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina* e organizador da coletânea “*Brechas no monopólio educacional*”: *classes secundárias experimentais e inovação do ensino secundário nos anos 1950 e 1960*. Assina a coluna “Histórias da Educação” no *Jornal da Educação* (www.jornaldaeducacao.inf.br). E-mail: norbertodallabrida@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5100-2028>

Patricia Tavares Raffaini é mestre e doutora em História Social pela Universidade de São Paulo – USP. Realizou pós-doutorado em História do Livro e da Literatura Infantil e Juvenil pela Ffch/USP e em Humanidades Digitais pelo IEB/USP. Dentre várias publicações, é coorganizadora de *Livros Infantis Velhos e Esquecidos* e autora de *Livros para Morar* e do juvenil *Diário de Anita*. E-mail: patiraffaini@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1921-6269>

Patrícia Weiduschadt é professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Faculdade de Educação – FaE, da Universidade Federal de Educação – Ufpel. Doutorado em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos – Unisinos. Pesquisadora PQ do CNPq. E-mail: prweidus@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6804-7591>

Terciane Ângela Luchese é licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul – UCS, mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS e doutora em Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Fez pós-doutorados na Itália. É professora da UCS nos Programas de Pós-Graduação em História e em Educação. É pesquisadora 1D do CNPq. Lidera o Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória e participa do grupo Tranfopress Brasil. E-mail: taluches@ucs.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6608-9728>

Yukihide Reinaldo Kanashiro é doutorando e mestre em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Bacharel em Ciências Econômicas pela Fundação Armando Álvares Penteado e em Engenharia Elétrica pela Universidade Nove de Julho. Atua como Instrutor de Formação Profissional no Senai – SP e é pesquisador-membro do Núcleo de Estudos Escola e seus Objetos (NEO). É colaborador e pesquisador no Projeto Past Wrong Future Choice (PWFC), University of Victoria, BC, Canadá. Email: yukihide.kanashiro@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9275-2407>

Valéria Contrucci de Oliveira Mailer é mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Colaboradora no Arquivo Histórico José Ferreira da Silva em Blumenau – SC. Participa do Transfopress Brasil – Grupo de Estudos da Imprensa em Língua Estrangeira no Brasil. E-mail: vmailerbr@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3196-4753>

Valquíria Elita Renk é doutora em Educação. Docente da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, nos Programas de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas – PPGDHPP e em Bioética – PPGB. Professora e pesquisadora a área de educação de escolas étnicas no Paraná, desde 2000, quando concluiu o Mestrado em Educação na PUCPR, onde pesquisou sobre a educação de imigrantes alemães católicos de Curitiba. No doutorado em Educação, realizado na Universidade Federal do Paraná – UFPR, pesquisou sobre o processo de nacionalização das escolas étnicas eslavas no Paraná. Investiga arquivos privados, institucionais e públicos e também trabalha com história oral. É membro da Sociedade Brasileira de História da Educação e do Nuhfope – Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Formação e das Práticas Educativas (UFPR). É professora visitante no Doutorado em Humanidades na Universidade Católica de Moçambique. E-mail: valquíria.renk@pucpr.br; valquiriarenk@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2679-7471>

Vera Lucia Martiniak é licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, mestre em Educação (UEPG) e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, com pós-doutorados na área da Educação. É professora da UEPG nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Inclusiva. É pesquisadora produtividade p ela Fundação Araucária. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas: Infância, Cultura e História (Gepich) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação. E-mail: vlmartiniak@uepg.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3092-9817>

A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da Educus na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

Nossos Selos

**EDUCS**

EDUCS/Ensino, relativo aos materiais didático-pedagógicos;



EDUCS/Origens, para obras com temáticas referentes às memórias das famílias e das instituições regionais;



EDUCS/Pockets, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;



EDUCS/Pesquisa, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;



EDUCS/Literário, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;



EDUCS/Traduções, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;



EDUCS/Comunidade, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;



EDUCS/Internacional, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;



EDUCS/Infantojuvenil, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;



EDUCS/Teses & Dissertações, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.



★UCS

EDUCS
EDITORIA

50★
ANOS

