

MATERIAL DIDÁTICO DE ENSINO DO HEBRAICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ELEMENTOS NACIONAIS E RELIGIOSOS

HEBREW TEACHING MATERIAL: SOME CONSIDERATIONS ON NATIONAL AND RELIGIOUS ELEMENTS

Milan Puh¹
Matan Ankava²

RESUMO

Neste trabalho estudamos os discursos nacionais e religiosos encontrados em material didático de ensino de hebraico, produzido por uma escola paulistana judaica. Considerando a influência da ideologia sionista e das fontes judaicas na formação do hebraico moderno, entendemos que a relação entre as duas abordagens discursivas representa um projeto pedagógico e ideológico específico. Assim, o objetivo principal é compreender de que modo o religioso e o nacional são incorporados no ensino do idioma em comunidades fora de Israel.

Palavras-chave: língua hebraica, material didático, Análise do discurso, Políticas linguísticas

ABSTRACT

In this paper we study the national and religious discourse founded in Hebrew's teaching material, produced by a school in the city of Sao Paulo. Considering both Zionist ideology and the Jewish sources's influence over the modern hebrew's formation, we understand that the relation between the two discursive approaches represents a specific pedagogical and ideological project. Therefor, the main goal is to understand how those elements are incorporated in the didactic material used for Hebrew teaching outside of Israel.

Key-words: Hebrew language, educational material, Discourse Analysis, language policy

¹ doutorando em Educação na Universidade de São Paulo

² bacharel em História pela Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

O ensino da língua hebraica realizado na cidade de São Paulo é um campo amplo de investigação, onde a discussão em torno da abordagem do material didático utilizado permite a construção de propostas de análises discursivas. Essa perspectiva nos permite traçar uma política linguística singular, principalmente no modo como as instâncias escolares institucionais se identificam com o emprego de elementos nacionais ou religiosos no ensino daquela língua. Assim, o objetivo principal da pesquisa foi analisar de que modo diferentes ideologias marcam o discurso educativo utilizado na elaboração da política linguística da comunidade judaica paulistana. Essa comunidade, como outras comunidades de imigrantes em São Paulo, constituiu-se por fases migratórias, motivadas por questões econômicas, políticas, culturais particulares, e que marcam as discussões a respeito das abordagens nacionais e religiosas presentes atualmente no ensino da língua judaica.

Em fins do século XIX, uma imigração externa dá origem à formação da comunidade judaica em São Paulo. A respeito do processo constitutivo desta comunidade, são recorrentes colocações como a de Blay (2006), afirmando que experiências como a exclusão, perseguições e pogroms “são recordadas sistematicamente por meio de eventos comunitários. São fios que se entrelaçam e se estendem, dando origem a relações sociais a partir das quais os judeus constroem sua comunidade no Brasil”. A autora afirma que o contato linguístico foi o primeiro momento nessa aglutinação comunitária: o preenchimento de documentos, ao embarcar no porto de Santos, demandava alguém que conhecesse a língua do novo imigrante. Esta relação, que na época ainda se dava em ídiche, junto a entidades comunitárias de auxílio, espaços de culto religioso e práticas matrimoniais, configuraram também ambientes e comportamentos que fortaleceram a identificação e a aproximação entre os judeus na cidade.

Assim, ao chegar na capital paulista, os imigrantes judeus trouxeram elementos culturais que foram utilizados como base para a construção de sua comunidade. A fusão entre as diferenças regionais e as afinidades culturais gerou a construção de uma nova identidade; marcada por diversos discursos, tinha o

religioso como base. A concentração desses imigrantes em determinados bairros “permitia, mais do que tudo, a convivência diária entre os que habitavam no bairro e participavam dos eventos ligados à existência da comunidade”, defende Falbel (2008, p.411).

A ascensão do movimento sionista, o holocausto e, sobretudo, a criação do Estado de Israel, introduziram o discurso nacional nessa comunidade, influenciando significativamente sua identidade. Falbel constata que “a partir de 1945, o sionismo renasceu com um ímpeto nunca visto nas ruas judaicas das cidades brasileiras e foi a mola-mestra na vida comunitária” (idem, p.418). Neste contexto, houve um processo de ressignificação da religião e da cultura judaica; inclusive a substituição, nas escolas judaicas, do iídiche pelo hebraico. Assim, as ideologias de *chalutziot* (pioneirismo) e a atuação dos movimentos juvenis foram integrados pela nova geração, fomentando a difusão do discurso nacional, propagado pela nova pátria que visava a sua integração em uma identidade nacional homogênea linguística e culturalmente.

As tensões entre os dois discursos, com historicidades e berços diferentes, nos instigaram a pensar o seu lugar na educação e nas políticas linguísticas do ensino do hebraico. Tal preocupação atende a três áreas cruciais para a análise: a definição de conceitos-base como a nacionalidade, a identidade, a religião; o histórico desses conceitos pensados por e para judeus; e considerações metodológicas referentes à educação. Iniciando com a abordagem teórica dos conceitos fundamentais, realizamos depois a articulação mais direta com o ambiente judaico e a definição de passos metodológicos necessários para a análise do *corpus* - material didático para o ensino de língua hebraica – que encerra este trabalho.

QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Iniciamos a discussão teórica com Wortham (2008) que considera que quase toda a educação é mediada pelo uso da linguagem, o que nos permite dizer que a língua serve como lugar de condicionamento e mediação em que o indivíduo é interpelado por uma multiplicidade de contatos que definem sua identidade.

Nessa visão, em momentos de práticas de ensino-aprendizagem, é importante perceber que os educadores e falantes apresentam não apenas informações e opiniões sobre o tema em questão, mas também mostram suas afiliações com grupos sociais dentro e fora do ato de fala (WORTHAM, *idem*). Dessa colocação, podemos afirmar que a importância do estudo cultural e histórico, numa abordagem interdisciplinar, pode trazer, para o estudo da linguagem em educação, novas maneiras de entender as relações de identificação que marcam a política linguística, isto é, definem o nível macro de planejamento e efetivação de ensino de uma determinada língua.

A partir do nosso objetivo de pesquisa, decidimos focar nos aspectos de ordem religiosa e nacional, uma vez que eles se mostraram essenciais para um melhor entendimento do modo como a comunidade judaica em São Paulo se organiza para ensinar a sua língua. Aproveitamos o momento para trazer brevemente a concepção de comunidade de Saville-Troike (2003). Para a autora, a comunidade inclui a dimensão de conhecimento, posses ou comportamentos, compartilhados juntamente com a língua, além das fronteiras geográficas, das políticas comuns e as histórias, entre outros.

Ao nosso ver, quando tratamos uma comunidade em seu sentido linguístico, não podemos defini-la somente como uma comunidade que fala uma língua, pois as relações entre seus membros não se restringem à esfera linguística. Eles também se identificam uns aos outros em um contexto cultural maior e específico - um nome nativo pelo qual se identificam, automanutenção em uma rede social de contatos – sustentados por uma série de atividades e eventos, dentre as quais está o ensino da língua. Por meio de uma determinada visão de ensino, (re)criam laços sociais e uma história comum, além de processarem e serem processados pela língua determinada. Não podemos esquecer que da esfera pública, comumente conhecida como política oficial, provêm as ideologias no manejo dos interesses comuns da comunidade e do Estado que cria tensões entre o comunitário e o oficial, isto é, institucional.

Essas tensões e modos específicos de construção de uma perspectiva de ensino nos encaminham para as análises que se propõem a reconstruir os discursos e suas ideologias. Aqui convém abordar a obra de Schlieben-Lange (1993) que enxerga o discurso público (poderíamos dizer principalmente oficial) como facilmente acessível e permeável, pois seus argumentos têm forma

elementar de estereótipos. Frequentemente, a reconstrução de uma situação histórica acontece com mais facilidade por identificar e integrar diversos elementos ao sistema, ou seja, é possível reconhecer a presença de diferentes discursos que constituem um único acontecimento, o que nós certamente procuramos realizar ao construirmos a visão educativa que compõe a política mais ampla da língua judaica.

Concordamos com a autora quando conclui que os falantes de uma determinada língua conhecem temas tidos como “pertencentes” à língua, e nós acrescentaríamos não só à língua, mas também a outras manifestações culturais. Além disso, na visão de Schlieben-Lange (idem), os falantes da língua (mas também aqueles que a ensinam) são capazes de explicitar esse saber (claro, com certas limitações), distinguindo entre os elementos orgânicos da língua e aqueles “estrangeiros”, separando os elementos pertencentes à língua daqueles estranhos, os antigos e pouco usados, também como os novos e inesperados.

Para entendermos melhor a relação entre o discurso e a linguagem – fundamental para pesquisas como esta –, destacamos a definição de Orlandi (2012), que entende o discurso como efeito de sentido entre interlocutores. Para além de uma combinação de elementos linguísticos entre falantes de uma língua, é um processo que implica na elaboração de efeitos de sentido entre eles, baseados na historicidade dos eventos. Essa filiação pode ser percebida em atividades e participações efetivas dos membros de um grupo minoritário que visa se “proteger” das tendências homogeneizadoras, com efeito determinante sobre a imagem enunciativa produzida a partir da participação dos membros do grupo na construção de uma identidade.

Conforme nos informa Fairclough (2001), podemos nos aproximar de uma análise discursiva que se propõe uma inadequação à homogeneização linguística se olharmos para o modo como a identidade nacional e a “autoidentidade” representam um campo de “batalha” para a definição de determinado ensino de língua, sendo temas importantes para explicar a posição da língua em determinado contexto sócio-histórico.

Stuart Hall entende a identidade (cultural) como “um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (2003, p.49), mas certamente, é importante levar em consideração que essa identidade é definida por várias

modificações do próprio discurso nacional e da possível resistência de alguns grupos que não se identificam ou não concordam com essa ideia da nação proferida. Segundo a visão do autor, a narrativa da nação é divulgada por diferentes elementos, produtos da vida de um grupo ou sociedade, incluindo imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais, que simbolizam ou representam as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação. O que ele entende como importante para a formação de uma identidade nacional é a existência de um mito “fundacional” que é narrado como uma estória que define a origem da nação, ou seja, de seu povo em um passado tão remoto que ninguém consegue alcançá-lo, pertencendo a um tempo mítico e não real.

Apesar de se referir principalmente à formação de uma identidade nacional, Hall constata que “mitos de origem também ajudam povos desprivilegiados a conceber e expressar seu ressentimento e sua satisfação em termos inteligíveis” (2003, p.54). Ao longo da sua elaboração conceitual, o autor concebe três elementos fundamentais que constituem a cultura nacional: as memórias do passado; o desejo de viver em conjunto e a perpetuação da herança. Nossa inquietação interpretativa é voltada para as semelhanças e diferenças que as comunidades étnicas poderiam ter com o procedimento de afirmação de uma identidade. O último elemento do pensamento do autor jamaicano a respeito da identidade apresenta o aspecto constitutivo denominado como tradução. No entendimento de Hall, as traduções seriam as formações de identidade que atravessam e ligam as pessoas geograficamente dispersas, ou seja, localizadas fora de sua terra de origem e que preservam laços fortes com a terra natal, mas sem ilusão de um retorno ao passado. Sem ilusão de um retorno, porém com uma forte vontade de construir, através de alguma atividade cultural, um retorno imaginário para o lugar considerado como marco zero.

Retornando para a área de Educação, a colocação de Wodak (1997) nos apresenta uma dimensão educacional entremeada de relações de poder. A autora afirma que se deve pensar o ensino da língua como um valor simbólico que se agrega à identidade linguística de uma comunidade, (trans)formando os seus falantes e as representações simbólicas que eles possuem do mundo, delimitadas pelas soluções e restrições feitas no cenário nacional e local.

Se pensarmos na relação entre Políticas linguísticas e Educação,

entendemos necessário trazer Tollefson (2002) que defende o argumento de que as políticas linguísticas em educação não tratam somente a questão da escolha da língua como meio de instrução, mas ao invés disso, são frequentemente centrais para diversos processos sociais e históricos. Essa afirmação nos ajuda a entender que para se aprender uma língua é necessária uma abordagem mais ampla das questões relacionadas ao seu ensino e, nesse sentido, parece-nos importante deslocar a discussão e análise das práticas para outras áreas de conhecimento. Isso significa que uma abordagem teórico-interpretativa deste trabalho segue a linha de alguns outros autores que se dedicaram ao estudo do ensino, especialmente, no nível macro (propostas educacionais) que chamamos de políticas linguísticas.

Portanto, defendemos que uma abordagem que se propõe a analisar o material didático utilizado no ensino da língua de uma comunidade imigratória, não deve ficar somente preocupada com o ambiente formal da educação e/ou com os métodos e as técnicas necessários para a sua aprendizagem. O ensino da língua na educação sempre envolve atuação em diferentes ambientes que estão fora do alcance institucional – religiosos, nacionais (ou nacionalistas em seu sentido extremo) etc., e com diversos atores que atuam como educadores ou articuladores de uma estratégia de ensino.

DO BÍBLICO AO NACIONAL: UMA SÍNTESE HISTÓRICA DA LÍNGUA HEBRAICA

Para entender os significados por trás da presença de elementos religiosos e nacionais no ensino contemporâneo de hebraico, precisamos conhecer a correlação entre língua, nação e religião na formação do hebraico moderno. Historicamente, a religião judaica se apresenta como o ponto-de-partida da nossa discussão: as raízes do hebraico moderno são bíblicas e/ou mishnáicas; enquanto o sionismo apresentava-se como a solução para a “questão judaica”. Yinger defende que a religião é “um sistema de crenças e práticas por meio das quais um grupo de pessoas enfrenta os problemas essenciais da vida humana” (OUTHWAITE, BOTTOMORE, 1996, p.XX), enquanto Boudon (1993) afirma que é uma organização que gera um sistema normativo particular. No caso do judaísmo, a junção das duas percepções

resulta em uma dinâmica que serve como elemento aglutinador (que forma as comunidades judaicas) e, concomitantemente, excludente (que os distingue dos não judeus).

Mesmo após a destruição do Segundo Templo e o exílio dos judeus (70 E.C), o hebraico se manteve utilizado nas atividades religiosas e também na escrita cotidiana. Aqui cabe ressaltar que a distinção entre línguas “orais” – os vernáculos regionais – e línguas “escritas” – latim, por exemplo – é comum durante a Idade Média. Assim, mesmo presente na literatura, o hebraico como língua falada entra em declínio a partir do século II d.C, e volta a circular mais amplamente apenas no século XIX. Nota-se que estas datas coincidem com um afastamento geográfico dos judeus do seu lar histórico-religioso, a Terra de Israel. A ressurreição da língua hebraica origina-se no século XVIII com a literatura da *Haskalá*, a vertente judaica do Iluminismo europeu. O movimento mesclava influências ocidentais, herança bíblica e a noção do povo judeu como autônomo. Assim, impulsionou o renascimento e a circulação do hebraico, e as aspirações por um Estado judeu (RABIN, 1973).

O nacionalismo judaico – o sionismo – é um exemplo *sui generis* da ideologia nacionalista que tomou a Europa no século XIX, pois “não apresenta qualquer uma das características nacionais que realmente identificam um povo”, afirma Singer no prefácio da obra *Origens do Nacionalismo Judaico* (PINSKY, 1978). Terra, economia comum, ou língua, nenhum destes fatores acoplava o povo judeu oitocentista, ligado quase que exclusivamente pela religião comum. Assim, ao lado da ausência de características nacionais típicas, o senso religioso se firma como laço forte o suficiente para unificar judeus de regiões, culturas e condições distintas.

Com a difusão da *Haskalá* na Europa Oriental, na segunda metade do século XIX, nota-se uma importante ligação entre a revitalização da língua hebraica e a ascensão do sentimento nacional judaico. Ao longo do século XIX, um encadeamento retroalimentar de renovação do hebraico e o fortalecimento da identidade nacional judaica foi protagonizado por figuras como Judah Leib

Gordon³ e Mêndele Mocher Sofrim⁴. Neste esforço, destaca-se a atuação de Eliezer Ben Yehuda⁵ que, apelidado postumamente de “ressuscitador da língua hebraica” (“*mekhaye hasafa ha’ivrit*”), dedicou-se à transformação do hebraico em idioma falado, modernizando e ampliando a língua através da cunhagem de palavras novas e da elaboração de um dicionário⁶.

Uma considerável oposição inicial, fundamentada na sacralidade da língua, por um lado, e em sua incapacidade de possibilitar uma vivência social plena, por outro lado, deu lugar ao hebraico como uma potência unificadora primordial deste mosaico judeu que gradativamente vinha se construindo na Palestina e, posteriormente, na consciência coletivo dos judeus pelo mundo. Com a ascensão do sionismo e as ondas de migração para a Palestina, o hebraico voltou a ser falado cotidianamente em fins do século XIX, como parte da formação de um povo judeu moderno. Este processo foi consolidado com a fundação do Estado de Israel, e a fixação do hebraico como seu idioma oficial, em 1948. Ao chegarmos ao momento mais recente da língua hebraica, terminamos a nossa curta explanação sobre o curso dessa língua que certamente poderia ser ampliada com mais detalhes. Igualmente, ela poderia ser aproximar mais ainda da atualizada, mas consideramos que nesse caso o objetivo do artigo estaria posto em cheque, uma vez que propomos fazer uma análise do material produzido praticamente agora. Por isso, propomos seguir para a análise do material de ensino selecionado em que será possível entender mais sobre os caminhos que a língua hebraica está tomando (nas comunidades da diáspora no caso).

ANÁLISE

³ Judah Leib Gordon (1830-1892), poeta russo, dos expoentes do movimento da *Haskala* em seu país.

⁴ Mêndele Mocher Sofrim (1835-1917), pseudônimo de Sholem Yankev Abramovich, dos mais considerados escritores - em iídiche e hebraico - da modernidade

⁵ Eliezer Ben Yehuda (1858-1922), canonizado como o “pai” da Língua Hebraica moderna. Editor do primeiro dicionário deste idioma.

⁶ Trata-se de um processo inverso do que ocorreu, por exemplo, com os vernáculos europeus de raiz latina, que ocuparam o lugar do latim escrito. Podemos também observar um terceiro exemplo, os vernáculos europeus de raiz eslava, que compartilha características com os dois casos anterior: esses surgiram a partir do antigo eslavo eclesiástico, que era inicialmente uma língua falada; recebeu sua escrita do alfabeto cirílico e, posteriormente, deu lugar às modernas línguas eslavas, marcando um processo duplo de escrita-oralidade

Iniciamos a análise com a abordagem e adaptação da contribuição de Barzotto (1998) no campo de descrição, composição e abordagem do nosso *corpus*, pois consideramos essencial a apreensão deste em sua materialidade.

Assim, aprimoramos a proposta de exploração de revistas, apresentada por Barzotto (1998, p.37-41), uma vez que consideramos importante a proposta relacional do autor que procura constituir os discursos relacionando diferentes áreas de conhecimento/análise, mas também pelo apoio a organização do *corpus*. Passos sistematizados de abordagem do *corpus* nos auxiliou a selecioná-lo dentro dos mesmos parâmetros. Cabe aqui salientar que o autor brasileiro escolheu restringir-se às revistas, enquanto nós ampliamos essa visão para o campo de material didático.

Iniciamos com a abordagem por temas, buscando a motivação que resultou na escolha de determinados eixos. Segundo Barzotto (*idem*), esse tipo de abordagem é interessante para entendermos as condições de produção daqueles que escrevem e suas relações políticas e ideológicas com outros membros e/ou instituições da sociedade. Seguimos com a categoria trajetória, importância e atuação de personalidades, que serve para entendermos os protagonistas que aparecem no material, seu significado e importância. Aqui se trata de entender como determinados sujeitos são colocados no livro didático, qual é a função deles e o que eles nos dizem sobre a visão que se constrói sobre a língua e seu ensino. Depois passamos para os processos de transformação socioculturais que dizem respeito aos períodos, isto é, possibilitam a contextualização temporal e espacial (consideramos esses dois conceitos diretamente interligados) sem qual não seria possível se deslocar no *corpus* analisado. A relação entre o leitor e material impresso e/ou texto é significativa, pois busca definir de que modo o discurso presente no material se propõe a influenciar o pensamento de quem o lê. Seguimos para a análise de outras produções feitas pelos autores, as quais exploramos resumidamente, acessando os sites citados e livros comentados, em uma tentativa de nos aprofundarmos na produção e sua significância com alguma das personalidades para o momento sociocultural, caso contribua para a análise discursiva. Continuamos com a definição do ponto de vista apresentado no material analisado, enfocando na do discurso religioso e nacional que encontraremos na

proposta educativa. O último elemento trata da complementaridade entre o texto e a imagem na produção de sentidos, como coloca Barzotto, importante no momento de abordagem geral do *corpus*.

Passando para o nosso *corpus*, decidimos analisar exemplares do conjunto de material didático utilizado por uma escola particular localizada na capital paulista, empregado no ciclo Fundamental II. Trata-se de uma escola judaica, fundada na década de 1940. O conjunto de material foi confeccionado pelo corpo docente, onde encontramos contribuições de outros livros didáticos, gramáticas ou cartilhas, produzidas em Israel e/ou no exterior. Este *corpus* permite indagar como determinados conhecimentos são elaborados e incorporados no material, redefinidos de acordo com os entendimentos religiosos e nacionais.

Primeiramente, trataremos do material apostilado. A proposta é de servir como material totalizante a ser seguido no ensino de hebraico no ensino fundamental 2 (do 6o ao 9o ano). Decidimos incluir este material na construção do *corpus* justamente por ser produzido localmente e para um nível de conhecimento da língua que não foca nos conhecimentos básicos. Também consideramos instigante a própria proposta das apostilas, que visam o uso guiado e cotidiano em sala de aula, não somente como apoio ao ensino da língua, mas também como base para a organização e realização das aulas. Embora se utilize o material próprio, as referências bibliográficas são, quase que exclusivamente, oriundas de Israel. Foram utilizados dois livros - “Ivrit Mi’Bereshit” e “Ivrit min Ha-hatchala” e quatro páginas da internet: www.oranit.org.il, live.haifanet.org.il/alfon.asp, www3.cet.ac.il, www.bg-house.org. Decidimos abordá-los, segundo a proposta de Barzotto (1998), uma vez que os dados encontrados nas referências bibliográficas nos permitem fazer uma abordagem e, conseqüentemente, uma análise mais aprofundada da incorporação de elementos religiosos e nacionais ao pensar um material para o ensino de hebraico. Somos da opinião que uma política linguística na sua concretização - produção de apostilas - é resultado de múltiplas interações entre aqueles que produzem e os que produziram, fundadas em determinadas ideologias que transitam entre a comunidade e o Estado. Assim, entendemos que as decisões tomadas quando se pensava o que ensinar dizem muito sobre o lugar “político” de uma língua.

Os livros que servem de referência bibliográfica foram produzidos na década de 2000, voltados, originalmente, para um público adulto, em seus primeiros contatos com a língua. Já o material virtual serve como suporte pedagógico para o ensino escolar. Assim, a diversidade e vastidão das referências faz notar uma construção proposital do discurso das apostilas, elaborado dentro de uma variedade de narrativas e metodologias possíveis.

Passamos agora para a análise propriamente dita do material apostilado. Como é recorrente em material escolar, as apostilas contam com textos e ilustrações; assim, a nossa análise tem que levar em conta os dois níveis de representação, preocupando-se com suas afinidades e divergências. O livro tem no total 75 páginas, divididas conforme o livro entre três unidades: férias e agenda; habitação e imóveis; passeios pela “Terra” e residência.

Da escolha dos temas tratados e de sua abordagem é possível entender que a preocupação dos autores foi de aproximar o aluno a Israel, por meio de atividades e momentos que o inserem no ambiente nacional. É importante notar que no uso recorrente do hebraico moderno, a palavra “terra” (“*eretz*”) é associada diretamente com o território dominado pelo Estado de Israel; assim, seu uso constante nas apostilas busca aproximar o aluno a um lugar-comum na cultura e na consciência coletiva judaico-israelense contemporânea: o de um vínculo indissociável entre Israel e o povo judeu. Certamente, os temas das unidades se propõem integrar o máximo possível quem aprende a língua ao contexto nacional do país. Percebemos isso, entre outros, pelo uso de diferentes imagens, sempre iniciando as unidades como uma espécie de estímulo para observações e comentários. Assim, na capa se localiza uma imagem que mostra uma paisagem urbana em Israel por meio de placas e insígnias em hebraico, além dos balões representando as falas de determinadas pessoas. Ela é genérica, uma vez que não é possível identificar as características específicas de uma cidade israelense, mas segue um exercício de audição cujo tema é o caminho desejável para chegar à Universidade Ben Gurion, na cidade de Beer-Sheva. O texto, entre personagens que se encontram em Jerusalém, aborda diferentes caminhos para a cidade sulista, que tangem também ao sistema de transporte férreo e rodoviário do país. Passagens semelhantes, cujo assunto é deslocamento entre duas cidades israelenses, ocorrem também nas páginas 14 e 17. Outras imagens menores não

dialogam com os textos a não ser pela exemplificação [por exemplo, na p.7 temos um casal que toma café enquanto o texto e as perguntas que o seguem (p.6-7) tratam de uma visita à universidade); nas p.13 e 15 imagens de figuras que representam, simbolicamente, os protagonistas do exercício].

A presença e a inserção do aluno na realidade israelense se dão também através de situações que podem ser definidas como representativas para Israel. As páginas 17-18, por exemplo, tratam, através de texto e perguntas, de um episódio no qual uma mala desconhecida é encontrada no ônibus. A seleção “aleatória” de imagens não desvia o fato que ocorrências deste tipo marcam o imaginário, e ocasionalmente também a realidade, no país, devido aos vários atentados que já aconteceram no seu sistema de transporte público. Já nas p.19 e 20 encontramos alguns indícios de contexto específico israelense, presentes em uma imagem que apresenta uma tradução de um filme não israelense, usando diferentes pronomes escritos em hebraico e por meio de um mapa de Israel onde encontramos alguns dos principais pontos turísticos do país. Estas menções nacionais se juntam à presença maciça de trechos e exercícios escritos que abordam cidades, endereços e locais da Israel: apenas ao longo das primeiras quinze páginas o aluno já é familiarizado com as cidades de Tel Aviv, Jerusalém, Beer-Shevá, Ashdod, Eilat e Haifa, todas mencionadas, ao menos, uma vez. A página 21 apresenta uma espécie de síntese geográfica, através de um mapa que recobre a página inteira, mostrando suas principais cidades e edificações. Na ilustração é preponderante a presença cultural laica, por meio de construções mais modernas (por exemplo Tel Aviv) ou mais antigas (Cesarea), enquanto apenas Jerusalém e Nazaré recorrem a símbolos religiosos (católicos, muçulmanos). Isso nos mostra que existe uma miscelânea de elementos religiosos e nacionais, com a predominância dos últimos. É importante mencionar que a mapa foi retirado de um site paradigmático de Israel, voltado para o ensino de hebraico para crianças.

Na categoria “edificações” encontramos lugares conhecidos, atrações turísticas ou até mesmo ruas conhecidas. Aqui se inserem, por exemplo, a casa do primeiro Primeiro Ministro do Estado, David Ben Gurion (p.35-37); e hotéis localizados na cidade de Tel Aviv (p.58-59). Assim, notamos que a introdução do aluno ao material apostilado conta com o deslocamento geográfico e a situação

do ambiente em uma paisagem tipicamente israelense. O ensino do hebraico ocorre, por assim dizer, em Israel.

Ligado à esfera religiosa, encontram no livro menção de outras religiões: a Bahaí, cuja sede localiza-se na cidade de Haifa; e os beduínos, que habitam na região meridional do país. Apesar de sua presença, os textos tratam das religiões e seus seguidores apenas brevemente; estão lá como parte da diversidade cultural do Estado e, no caso dos Jardins Bahai, como um dos cartões postais da cidade israelense.

A realidade nacional-israelense está presente, ao longo de todas as apostilas, também através do emprego constante dos nomes próprios dos personagens, narradores, etc. Assim encontramos menções de Itzik (apelido moderno de Issac), Yael, Yossi (José), David, Dan, Rina, e por adiante. Assim como no hebraico moderno, alguns nomes são de origem bíblica (Esther, Sarah), enquanto outros são mais contemporâneos; praticamente todos, todavia, podem ser acoplados sob a rotulação de “nomes israelenses”.

A unidade dois trata de moradia e habitação, começando com duas pequenas imagens que mostram uma realidade genérica de Israel (há a presença do hebraico, mas sem marcas evidentes visuais ou textuais de que se trata de um lugar específico), seguidas por uma imagem-estímulo (são as imagens que definimos como estimuladoras para observação e expressão oral antes de se iniciar com o conteúdo específico da aula) que mostra, conforme o título, um *moshav em Israel*, sendo que este é uma forma de habitação comunitária comum no país. Na imagem há um único elemento textual-escrito - “Bem-vindos a Israel” (Welcome to Israel). Aqui encontramos pessoas que aparentam ser de diferentes etnias, da África, do mundo árabe, mundo ocidental etc.), sendo que as mulheres todas estão de saias, o que é um elemento religioso incorporado na imagem. Os trechos e exercícios escritos intercalados nestas páginas discutem situações cotidianas universais (estadia na praia, p.27 e 29; negociação imobiliária, p.34), mas sempre localizadas - com explicitação maior ou menor - em Israel.

As representações textuais e visuais dizem respeito às características gerais de moradia e habitação, até chegarmos à página 35 em que se descreve a casa de David Ben Gurion, primeiro ministro de Israel, um personagem estritamente ligado {a criação do país. A descrição é complementada com três

imagens da casa de Ben Gurion, bem como uma imagem da placa que identifica a casa, localizada na página 36 onde também estão perguntas referentes ao texto anterior. A abordagem dessa figura histórica termina na página 37 com a imagem do primeiro ministro, sendo esse o primeiro momento no livro em que figuras nacionais são mencionadas explicitamente. Uma situação parecida acontece na página 44 onde temos cinco imagens das quais três permitem a identificação o local, nomeadamente, o museu do Holocausto em Jerusalém, a vista de centro de negócios de Tel Aviv e uma rua de Israel onde não foi possível identificar o local.

Um outro elemento incorporado textual e visualmente ao discurso nacional são os beduínos, uma população nômade que povoava a região no momento da criação do Estado nacional israelense e que representa a preservação de um modo de existir mais tradicional, contraposto à imagem de um Israel mais moderno e tecnológico, como vemos na imagem-estímulo da terceira unidade (p.50). Nesta encontramos vários elementos que indicam novas tecnologias (painéis solares, reciclagem de lixo, energia eólica etc.). Trata-se de uma unidade que apresenta diferentes possibilidades de passeios e de conhecer hábitos e costumes de Israel, sugerindo temas como “visite Israel” (p.52), “visita cidade de Cesareia” (p.53), “diferentes festivais em Israel”. Os elementos religiosos são mais pontuais, representados por orações isoladas como “Eu vou sinagoga”, “caderno de Bíblia”, “em busca de comida kosher”.

No livro dois, isto é, no material apostilado que é considerado como sequência, encontramos também três unidades: compras e alimentos; hobbies e viagens; e trabalho e emprego. São divididas entre 74 quatro páginas, o que significa que se manteve o mesmo padrão no número de páginas e unidades. A escolha de temas que possibilitam um deslocamento para Israel (viagem, trabalho) nos pareceu significativa no discurso didático evidenciado nas páginas analisadas. Iniciamos novamente a análise pela capa em que encontramos uma imagem já bem localizada no cenário nacional israelense, apresentando a paisagem de Jerusalém com as muralhas e o famoso moinho do bairro Yamin Moshé, no qual encontramos diferentes personagens de literatura internacional (Pequeno príncipe, Dom Quixote, Shrek etc.). Essa mistura de elementos ocidentais em um cenário nacional pode ser explicada pelo fato de a imagem fazer parte do “Festival Internacional de Escritores” em Jerusalém. Mesmo assim,

consideramos a escolha intencional, pois a capital de Israel é utilizada como representativa para a nação em diferentes momentos e situações do discurso construído no livro. Por exemplo, aparece retratando uma visita de duas amigas à cidade, na página 5; e novamente quando se fala em comida - nas p.7 e 10 encontramos imagens da feira de Jerusalém.

Um bloco de páginas, entre 13-22, apresenta uma quantidade considerável de menções religiosas e/ou ligadas à cultura judaica: texto e perguntas que descrevem compras no supermercado para o *Shabat*, o dia sagrado na religião judaica (p.13-15); duas orações ligadas ao descanso neste dia (p.17); e textos ligados a Chaim Nachman Bialik - considerado o “poeta nacional” de Israel - e a outros pensadores e/ou escritores judeus. Do conjunto de imagens (p.22) destes, um é israelense contemporâneo (Amos Oz), enquanto a maioria está mais ligada à cultura iídiche (Sholem Aleichem, Isaac Leib Peretz).

A imagem da página 23, intitulada “no aeroporto em Israel” retoma a preponderância do discurso nacional, através da presença de cartazes e da bandeira nacional. Esta ilustração repercute para as páginas seguintes. A unidade 5, que lida com “hobbies” e “viagens”, introduz novos locais e cidades israelenses. A partir de então, os conteúdos descrevem Israel na sua totalidade ou partem para outras partes consideradas representativas e/ou simbólicas: um mapa do território nacional, incluindo a Faixa de Gaza e a Cisjordânia (p.33); roteiros e pontos de visitação em Israel (p. 34, 44, 69, 73); o kibbutz - nas p.49 e 63 temos as descrições, depois nas p. 64-5 a história do kibbutz Harduf e na p.66 a história de um voluntário holandês ou mais uma retomada da vida dos beduínos.

A unidade 6 tem como eixos os temas “trabalho” e “emprego”. Os novos temas, que não fazem parte efetivamente do dia-a-dia dos alunos, contam com a incorporação de elementos novos à construção do mosaico étnico de Israel: uma referência à imigração da antiga União Soviética (p.56), e outra à imigração etíope (p.58). Neste contexto também ganha respaldo o ULPAN, a instituição central para o aprendizado de hebraico para os imigrantes no país (p. 55, 67). Essas múltiplas referências demonstram uma maior diversidade de temas nacionais, enquanto o religioso, embora tenha ficado mais presente com a introdução de textos e diálogos que falam da Bíblia (p.31), do *Shabat* (p.59) etc., continua recebendo um espaço menor no livro.

A última apostila contém 79 páginas, e reproduz em sua capa a ilustração de aeroporto em Israel (apresentada inicialmente na apostila II, p.23). Tem, já nos temas das unidades, o Estado de Israel como eixo central: unidade 7 trata da “vida do novo imigrante na Terra”; unidade 8 - “um novo imigrante conhecendo Jerusalém”; e 9, “um novo imigrante se divertindo em Israel”. Como resultado, o conteúdo, praticamente em sua totalidade, é voltado e vinculado ao cotidiano e ao espaço geográfico nacional. Encontramos, por exemplo, menções ilustradas e escritas de *ulpan* (p.3, 4, 25); de Herzl (p.6); do correio de Israel (p.14); da *Knesset*, o Legislativo do país (37); de pontos turísticos locais situados em Jerusalém, como a Cidade Velha e o túmulo de Herzl (p.29-31, 33); e da produção cinematográfica israelense, com trechos descritivos e posters de filmes (p.69).

Nesta apostila, que retrata muito mais extensivamente a sociedade israelense, encontramos também a presença de elementos religiosos: o *Shabat*, por exemplo, que vem acompanhada por algumas ilustrações de pessoas ortodoxas, com as vestimentas típicas (pg.9, 26). Na unidade 8 a presença do discurso religioso ganha uma exposição maior, ligada ao caráter sagrado da capital nacional. Vemos assim algumas menções do Muro das Lamentações, do bairro ortodoxo de “Mea She’ariam” (p.46), e de um bar apresentado como de forte caráter judaico - o *Zosha* (p.50). A apresentação da cidade, não obstante, não se restringe à sua faceta sacra, mas aborda também locais e roteiros seculares, como shopping, feira, museu e bairros (p.31,33,39).

Resumindo, podemos afirmar que no material apostilado há uma preponderância clara do discurso nacional, comparado ao religioso. De fato, o ensino de hebraico conta com um deslocamento do aluno para a realidade israelense, na qual se constrói o processo de aquisição da língua, ligado à cultura local. Concomitantemente ao ensino do idioma, o aluno também é introduzido e instruído sobre o país, referência e protagonista no aprendizado.

CONCLUSÃO

Neste artigo abordamos material didático produzido fora de Israel (no Brasil), e utilizado em uma escola judaica na cidade de São Paulo, com o intuito de realizarmos uma análise do discurso religioso e nacional. Estudamos os dois principais conceitos (religião e nação) em textos teóricos, bem como em textos produzidos por pesquisadores vinculados a Israel e/ou ao Judaísmo. Além disso, construímos um aporte metodológico baseado na Análise do Discurso, Políticas Linguísticas e Educação, sendo essas as áreas pelas quais transitamos ao abordar o nosso *corpus* (o material didático mencionado).

Decidimos realizar uma pesquisa mais elaborada de diversos elementos característicos para os dois discursos, uma vez que quisemos mostrar a amplitude e a profundidade passíveis de serem exploradas, quando a leitura não toma o material de ensino como fato dado. A nossa preocupação foi de aproximar a discussão sobre a presença do religioso e nacional à área de Educação, pois entendemos ser necessário construir um quadro teórico-metodológico que possa servir aos docentes e outros profissionais envolvidos com o ensino de hebraico e da cultura israelense/judaica. A prolongada análise, sem recorrermos a generalizações e inferências, ajudou a exemplificar um tipo de abordagem crítica que pode se fazer do material como produto. Portanto, feitas essas constatações, podemos afirmar que a utilização de discurso mais religioso ou mais nacional na elaboração de material didático depende primeiramente da base ideológica e da proposta pedagógica da instituição que fez o material.

No caso do material consultado, a presença do elemento nacional é maior que do religioso, pelas inúmeras referências a tudo aquilo considerado pelos autores como israelense. Novamente, a divisão foi feita entre os elementos visuais: imagens de cidades e suas especificidades - mercados, ruas, muros, praças, parques; monumentos com projeção nacional; figuras históricas; habitações típicas etc.) e textuais: nomes de cidades, pessoas, atrativos turísticos; exercícios que ensinam como se comunicar em estabelecimentos comerciais, mercados ou transporte público; descrições e composições que tratam de figuras importantes para a história de Israel e para o sionismo. A predominância maior do nacional nessas apostilas é marcado pelo discurso formado tanto em Israel (com sua política de atrair e auxiliar imigrantes) bem como no Brasil (com a predominância das instituições de ensino que não valorizam somente o aspecto religioso da cultura e da língua).

Na análise, verificamos que a construção de sentidos sobre uma língua possibilita incorporar diversos fatores, que transcendem à questão puramente educacional, e encaminha para uma compreensão interdisciplinar, que exige a mobilização de diferentes conhecimentos na construção de um olhar crítico. Tanto a perpetuação de herança judaica como a apresentação da (nova) identidade israelense mostram que a língua não é somente um meio de instrução, mas sim uma modalidade de inserção em uma cultura e de construção identitária em constante tensão, algo que propomos mostrar neste artigo.

Assim, foi possível refletir sobre algumas percepções das comunidades da diáspora judaica e enxergar a construção de um discurso sobre a própria língua e cultura. Como resultado, encontramos uma interpelação de duas visões: uma, predominante, destaca o nacional; a outra, de menor presença nas apostilas, aproxima-se do religioso. Esse “jogo” de discursos entre a oficialidade (a língua entendida como ligada ao judaísmo ou ao sionismo) e a concepção local (a língua como produto das necessidades, mas também de ideologias vigentes) nos parece essencial na constituição da identidade linguística e cultura nas comunidades judaicas fora de Israel.

MATERIAL CONSULTADO

Escola Antonietta e Leon Feffer. Volume 1.
Escola Antonietta e Leon Feffer. Volume 2.
Escola Antonietta e Leon Feffer. Volume 3.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARZOTTO, V. H.. *Leitura de revistas periódicas: forma, texto e discurso: um estudo sobre a revista Realidade (1966-1976)*. São Paulo: Unicamp, 1998.
BLAY, Eva Alterman. *O Brasil como destino: Raízes da imigração judaica contemporânea para São Paulo*. São Paulo: Editora Unesp, 2013
FALBEL, Nachman. *Judeus no Brasil: estudos e notas*. São Paulo: Humanitas/Edusp, 2008.
FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
HALL, S. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
ORLANDI, E. *Discurso em Análise. Sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.

PINSKY, Jamie. *Origens do Nacionalismo Judaico*. São Paulo: Editora Hucitec, 1978.

RABIN, Chaim. O Renascimento da Língua Hebraica; em: *Ressurgimento da Língua Hebraica*, 7ª, ed. São Paulo: Editora B'nai B'rith, 1970.

RABIN, Chaim. *Pequena História da Língua Hebraica*. São Paulo: Summos Editorial LTDA., 1973.

SAVILLE-TROIKE, M. *The ethnography of communication*.3.ed. Malden: Blackwell Publishing, 2003.

SCHLIEBEN-LANGE, B. *História do falar e história da linguística*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

TOLLEFSON, J.W.. *Language Policies in Education: Critical Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2002

WODAK, R. Introduction. In: *Language Policy and Political Issues in Education*. Vol1. *Encyclopedia of Language Education*, p.335-370. London: Kluwer Academic Publishers, 1997

WORTHAM, S. E. F. Linguistic anthropology of education. In: MARTIN-JONES, M.; de MEJÍA, M.; HORNBERGER, N. (Orgs.). *Encyclopedia of Language and Education*, v. 3, *Discourse and Education*, p. 93-103. New York: Springer, 2008.