

A representação de imigrante e de sua representação de educação linguística na imprensa catarinense: um estudo historiográfico

Andressa Beatriz Gotzinger¹
José Marcelo Freitas de Luna²

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo explicar a representação de educação linguística de imigrantes no Brasil. A base teórica do estudo é a Historiografia Linguística (HL), cujas pesquisas visam à reconstrução do conhecimento sobre as línguas e linguagem humana em diferentes recortes temporais. Do tipo documental, o estudo tem como corpus as narrativas jornalísticas veiculadas durante o período de 1900 a 2015 na imprensa catarinense. Os jornais escolhidos como fontes para a obtenção dos dados foram: *O Estado* e *Diário Catarinense*. Adotou-se, para o tratamento dos dados, a técnica de análise de conteúdo. Os resultados foram analisados em três seções distintas. A primeira seção referiu-se ao período da Primeira Campanha de Nacionalização, na qual discutiu-se a representação do imigrante, como trabalhador útil e como elemento indesejável, e a representação de educação linguística: escolas nacionalizadoras para assimilação do imigrante. A segunda seção referiu-se ao período da Segunda Campanha de Nacionalização, as categorias discutidas são a da representação de imigrante: o elemento indesejável e a representação de educação linguística: as práticas monoculturais e monolíngues nas escolas nacionalizadoras. A terceira seção referiu-se ao período posterior a duas grandes guerras e intitulou-se como da ditadura à redemocratização. As categorias discutidas são a de representação de imigrante: como trabalhador útil e imigrante de países pobres, e, ainda, a representação de educação linguística: bilinguismo na escola e bilinguismo fora da escola. Os resultados indicam a superação de um passado em que se silenciava, por meio de medidas coercitivas, para dar lugar a um contexto em que se presenciava certa tolerância e proteção da diversidade linguístico-cultural existente no país.

Palavras-chave: Representação de Educação Linguística. Representação de Imigrante. Política Linguística.

The representation of immigrants and their representation of linguistic education in the press from Santa Catarina: a historiographic study

ABSTRACT

This article explains the representation of linguistic education of immigrants in Brazil. The theoretical framework of the study is based on Linguistic Historiography (LH), which addresses the

¹ Professora de Língua Portuguesa com experiência no Ensino Fundamental II (6º ao 9º), Ensino Médio (1º e 2º) e Ensino Técnico subsequente. Possui Mestrado em Educação pela Universidade do vale do Itajaí (2014 - 2016), na qual foi bolsista de iniciação científica com pesquisa em Representação de Educação Linguística de Imigrantes no período de 1900 - 2016, uma historiografia linguística. E Graduação em Licenciatura Letras/Inglês pela Universidade Regional de Blumenau (2008 - 2012).

² Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1985); mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (1990), com estágio sanduíche na Universidade de Birmingham (Inglaterra); doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo (1999); e pós-doutorado, entre 2010 e 2011, na Universidade do Texas em Austin (Estados Unidos). Atualmente, é professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, professor visitante da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e Investigador do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais da Universidade Aberta de Portugal.

reconstruction of knowledge about languages and human language in different periods of time. This is a documentary type study, with a corpus consisting of journalistic narratives published between 1900 to 2015, in the Santa Catarina press. The newspapers chosen as sources for the document corpus were: *O Estado* and *Diário Catarinense*. For the data processing, the technique of content analysis. The results were analyzed in three distinct sections. The first section focuses on the First Nationalization Campaign period, in which we discuss the representation of immigrants: useful worker or undesirable element, and the representation of linguistic education: nationalizing schools for the assimilation of immigrants. The second section focuses on the Second Nationalization Campaign. The categories discussed in this section are the representation of immigrants: the undesirable element and the representation of linguistic education; and monocultural and monolingual practices in nationalizing schools. The third section refers to the period after the two world wars, characterized as the period from dictatorship to redemocratization. The categories addressed in this section are immigrant representation; as useful worker and immigrant from poor countries, and also the representation of linguistic education: bilingualism in school and out of school. The results indicate the legislative policies of recent years have overcome a past that was silenced through coercive policies, replacing it with a context marked by a certain tolerance and protection of the linguistic and cultural diversity that exist in the country.

Keywords: Representation of Linguistic Education. Representation of the Immigrant. Linguistic Policy.

1 INTRODUÇÃO

No dia 22 de abril de 1500, chegavam aqueles que viriam a ser os primeiros imigrantes colonizadores no Brasil. Tomando a descrição na carta escrita por Pero Vaz de Caminha, o primeiro contato entre portugueses e indígenas do litoral ocorreu por trocas de presentes e gentilezas – “tudo se passa como eles querem – para os bem amansarmos”. (SILVA, 2004, p. 73). A carta também revela a primeira política linguística implantada logo no início da nova colônia “seria mais fácil nós (portugueses) aprendermos a língua deles (os índios) do que eles a nossa”. (SILVA, 2004, p. 73). Não se julgue, porém, que os jesuítas aqui chegados em 1549 desenvolvessem uma política linguística aberta e respeitosa a todos os idiomas indígenas, essa política tinha a finalidade doutrinária, a língua da/para a catequese – se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, “[...] se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé [...] imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar [...]”. (SILVA, 2004, p. 74). Tais palavras do conteúdo da carta demonstravam que a política a se desenvolver seria a de impor a língua e a fé dos conquistadores sobre os povos conquistados.

Em meados do século XVI, a produção de açúcar crescia e multiplicavam-se os engenhos, a chamada economia açucareira. Frente ao abandono da tentativa de fazer dos

índios a principal fonte de mão de obra e o aumento crescente da produção de açúcar, fez-se necessário trazer mão de obra africana e contingente europeu para a administração colonial como para o trabalho de artesãos e implementação da agricultura, indústria e comércio açucareiro (SILVA, 2004). Os portugueses e sua língua foram estimulados a vir por todo o período colonial, já a migração forçada de africanos destinou-se para a mão de obra escrava nos engenhos e minas (SILVA, 2004). Por meio das migrações, desenvolveu-se economicamente a colônia brasileira, bem como a diversidade linguístico-cultural.

Com as imigrações, o território brasileiro do período colonial, apresentou como característica marcante a heterogeneidade linguístico-cultural que foi freada pelas leis pombalinas a partir do século XVIII. Marquês de Pombal instaura medidas linguística e cultural de caráter homogeneizador e obrigou o uso do português como língua oficial na colônia brasileira (SILVA, 2004).

O contexto brasileiro do final do século XIX teve novos interesses com a imigração. As justificativas variavam entre a substituição da mão de obra escrava, o branqueamento da população brasileira e a ocupação estratégica das terras pouco povoadas do Brasil que estavam vulneráveis à invasão paraguaia, bem como o desenvolvimento da produção agrícola no País. O Governo Imperial, para atrair o potencial de imigrantes europeus para o Brasil, legislou no sentido de doações de terras devolutas e por vezes isenção de impostos (LUNA, 2000). Esses imigrantes provinham de diversas nações: os alemães formaram a primeira corrente migratória a partir de 1824, os italianos vieram a partir de 1870, formando o maior contingente e também vieram portugueses, espanhóis, japoneses, russos, poloneses e diversas nacionalidades. (SILVA, 2004).

Contudo, o clima de opinião trazido pelas duas Grandes Guerras e fatores políticos específicos do período chamado Estado-Novo tiveram como alvo a escola de populações estrangeiras, sobretudo alemães e italianos (LUNA, 2000). O governo nacionalista criou decretos que atingiram fortemente os imigrantes. “A justificativa usada para a intervenção autoritária do Estado baseou-se na suposição [...] de que as crianças não recebiam o ensino da língua portuguesa” (LUNA, 2000, p. 20) e, por isso, essas escolas passaram a ser vistas como desnacionalizadoras, tendo sido a maioria impedida de funcionamento. Além disso, outros decretos proibiam a publicação de quaisquer revistas, jornais, livros, sendo que, nas escolas, o idioma português era de uso obrigatório, inclusive no que se refere ao material didático em vernáculo. (LUNA, 2000). Resumidamente, foi um período marcado fortemente por ações homogeneizadoras de culturas e línguas.

Na imprensa brasileira, boa parte das publicações jornalísticas passou a explorar as brutalidades cometidas pelos alemães contra as populações civis por eles atacadas durante a Segunda Guerra (LUNA, 2004). A partir disso, começou-se a criar uma imagem negativa dessa população, incluindo os alemães do todo Brasil que passaram a ser vistos como o “perigo alemão”. As matérias veiculavam informações de que a Alemanha teria interesse em expandir seu imperialismo na América, através do contingente de imigrantes espalhados em vários países, entre esses o Brasil (LUNA, 2004). O volume de publicações de conteúdo negativo, que circulou nos jornais, gerou a antipatia da sociedade luso-brasileira, a maioria, contra os imigrantes do sul brasileiro e contra as suas instituições escolares, vistas como desnacionalizadoras, uma vez que não ensinavam a língua nacional.

Recentemente, o Brasil ganhou novos imigrantes internacionais. A crise vivida por países europeus e pelos Estados Unidos a partir de 2006 marcou o início de um novo fluxo de imigrantes que normalmente rumavam para a Europa e América do Norte. Nesse período, o Brasil vivia uma nova configuração econômica e de crescimento, o que provavelmente atraiu novos imigrantes estrangeiros, que antes à crise rumavam aos Estados Unidos e Europa.

Nesse fluxo que viveu o país, a imprensa apresentou as migrações laborais formadas por dois grupos, em resumo. O primeiro é formado por profissionais estrangeiros trabalhando no país, os chamados expatriados. Esse grupo de profissionais vieram transferidos por empresas multinacionais, ou ainda, para suprir uma área específica com mão de obra, como por exemplo, os médicos do *Programa Mais Médicos* do Governo Federal. Já o segundo grupo é formado frequentemente por imigrantes oriundos de países com dificuldades econômicas; vieram em busca de oportunidades de emprego ou de estudo e melhores condições de vida. Como exemplo desse grupo, frequentemente divulgados pela imprensa catarinense, estão os haitianos.

Esse cenário de imigração lança novos desafios para a sociedade, especialmente no que concerne ao ensino de línguas e à consciência pluricultural de todos os membros sociais. As experiências com as imigrações no século XIX demonstraram o Brasil como um país que se empenhou em homogeneizar cultural e linguisticamente suas minorias. (LUNA, 2000). Evidente que, de lá para cá, são notórios avanços, por exemplo, adoção da educação indígena sob uma perspectiva bilíngue e intercultural, a regulamentação da LIBRAS e escolas bilíngues para surdos e alguns projetos como em Pomerode (SC) o ensino de Português e Alemão, em Serafim Correa (RS) o ensino de Português e Talian e entre outros municípios.

(ALTENHOFEN, 2013). Por outro lado, porém, ainda se tem negligenciado as necessidades linguísticas dos recém-chegados imigrantes, principalmente com relação à educação de seus filhos. (MAHER, 2013). Desse modo, o desafio brasileiro consiste em pensar políticas educacionais que favoreçam a uma consciência pluricultural e promovam atitudes de respeito e valorização da diversidade linguístico-cultural existente no país.

O artigo aqui apresentado objetiva descrever e explicar a relação entre a representação de imigrante e a educação linguística durante as duas Campanhas de Nacionalização até o período recente, no qual se presenciou a vinda de novos imigrantes. A base teórica do estudo é a Historiografia Linguística (HL), que visa à reconstrução do conhecimento sobre as línguas humanas através do tempo, descrevendo, analisando e interpretando o que foi dito sobre elas. Os materiais utilizados para a realização da pesquisa são documentos escritos, tendo como fontes secundárias: livros, artigos, teses, dissertações sobre o período e as políticas linguísticas e as fontes primárias que foram narrativas jornalísticas retiradas de dois jornais de grande circulação do estado catarinense, nos quais se encontram registradas as ideias linguísticas nos mais variados aspectos de uma época, registrando a vida em sociedade.

Adotou-se, para tratamento do *corpus* documental, a análise de conteúdo. A técnica procura reduzir o volume de informações contidas nos documentos em elementos pormenores, seja decompondo-a em unidades temáticas, classificando-a em categorias ou outras formas de decodificação que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação. (CHIZZOTTI, 2013). Para esta pesquisa, as categorias foram construídas posteriores à leitura, envolvendo idas e voltas ao material de análise e ao referencial teórico. Nesse momento, tentou-se reunir as partes: elementos do referencial teórico e a interpretação coerente do material de coleta para, então, chegar à discussão das categorias.

Além da introdução, este artigo encontra-se organizado em cinco seções: a referente à Primeira Campanha de Nacionalização, na qual se discute a categoria de representação do imigrante e a educação linguística, bem como a relação entre essas representações. Na seção seguinte, as representações referentes à Segunda Campanha são discutidas, bem como a relação entre elas e o mesmo se mantém para a última seção, na qual as representações são discutidas a partir do período de redemocratização do país. Nas considerações finais, aponta-se a importância de pesquisas de cunho intercultural no ensino de línguas.

2 Representação de imigrante durante a primeira campanha de nacionalização

2.1 O imigrante como trabalhador útil

Entre as representações veiculadas nos textos jornalísticos, é possível perceber a representação do imigrante como “trabalhador”. As matérias desse período apresentam o imigrante, especialmente o alemão e o italiano, como um “elemento útil” e “indispensável” para o progresso, reconhecendo a capacidade de trabalho do imigrante, bem como a sua capacidade de prosperar nos diversos setores econômicos, conforme evidencia uma amostra das reportagens publicadas pelo jornal *O Estado*:

[...] Todos quantos se interessam pelo desenvolvimento econômico do Brasil reconhecem que um dos problemas, cuja solução depende de um maior culto ao nosso progresso, é a imigração, attrahir o emigrante, localizá-lo em centros onde seja possível empregar, com maior proveito para a nossa terra, as energias do seu trabalho e as lucubrações da sua intelligencia [...] O grau de adiantamento em que se encontram os Estados do Sul, com a agricultura prospera, a indústria florescente e o comércio em nível de franca prosperidade, é devido tão somente ao elemento immigratorio [...]. (O ESTADO, 1923).

[...] progresso dessas felizes localidades, pela capacidade de trabalho estrangeira [...] nas localidades originárias de colonização alemã ou italiana e onde predominam esses elementos que se observa a febre de trabalho e de progresso [...] De facto [...] em Santa Catharina e no Rio Grande do Sul [...] são justamente as localidades que tiveram sua origem na colonização estrangeira [...] notaremos que os Brasileiros ali domiciliado é [...] um homem dotado de grande iniciativa e de uma capacidade empreendedora admirável [...] viajando pelo município de Blumenau [...] uma fábrica como a [...] Hering, por exemplo, não dirá que aquelle colosso [...] começou por dois ou três teares [...]. (O ESTADO, 1927).

Representações com estas características (trabalhador útil para o progresso) tiveram início em meados do século XIX, quando o governo Imperial demonstrava os primeiros interesses em atrair imigrantes, especialmente os europeus. No que concerne aos interesses do Brasil com a imigração, conforme Luna (2000), entre as justificativas estavam a ocupação estratégica das terras pouco povoadas do Sul, aliada ao desenvolvimento da agricultura e, nesse quesito, a população europeia podia contribuir com o conhecimento das técnicas para a agricultura. Assim, para atraí-los, em especial os imigrantes alemães, o governo imperial realizou doações de terras devolutas aos imigrantes dispostos a vir; em alguns casos, deu-se também a isenção de impostos e de prestação de serviço militar. (LUNA, 2000). Além disso, havia interesses de substituir a mão de obra escrava e de branquear população brasileira. (LUNA, 2000). Esses motivos fizeram com que os governantes do Império que legislassem no sentido de atrair, principalmente, italianos e alemães como trabalhadores nas terras cedidas.

Os imigrantes europeus tiveram destaque nos debates do século XIX para XX. Por um lado, segundo Fáveri (2004, p. 40), “como a solução para a regeneração da raça”, pensou-se a partir de um pressuposto de superioridade dos genes brancos, que, com o tempo, o povo brasileiro tornar-se-ia hegemônico. Outro aspecto do protagonismo do imigrante europeu está representado pela capacidade de trabalho e pelos “dotes empresariais”, prosperando nos estados do Sul, conforme evidenciou as amostras anteriores. Por outro lado, nem sempre representados de forma positiva, a aproximação dos conflitos bélicos faz eclodir hostilidades contra os imigrantes e, na imprensa, circulou alerta de riscos contra o Brasil, conforme discutiremos na seção seguinte.

2.2 O imigrante como elemento indesejável

Os imigrantes e descendentes passam a ser representados como elementos indesejáveis pela imprensa. A representação de indesejáveis está em torno do que se conheceu como “perigo”, porque, supostamente, alemães e italianos estariam ligados às atividades do nazi-fascismo e os “núcleos estrangeiros” vistos, assim, como um “problema” para a unidade nacional, porque formavam um grupo étnico que não se desprendiam de seus usos e costumes. Estas denominações aparecem no jornal *O Estado*, que publicou diversas matérias incitando uma representação negativa do imigrante e descendente, conforme veremos a seguir.

A representação de perigo alemão adquiriu intensidade com a aproximação do primeiro conflito bélico. Corroborar com essa afirmação Luna (2000), ao afirmar que o clima de opinião trazido pela Primeira Guerra fez eclodir os sentimentos nativistas e crescer disputas calorosas e hostis contra ao que passou a ser percebido por “perigo alemão”. Os relatos divulgados pela imprensa catarinense baseavam-se em denúncias de que imigrantes alemães e italianos estivessem envolvidos em atividades do nazi-fascismo e produziram uma propaganda de alerta contra os “perigosos” que poderiam a qualquer momento causar a “desintegração nacional”. O tom dessa propaganda pode ser sentido nos excertos do jornal *O Estado*:

O perigo allemão está no que parece afastado [...] O governo não deve, porém, descuidar dos perigos novos que por lá se preparam [...]. (O ESTADO, 1917).

[...] Blumenau, aonde a ambição e a ganancia germanica vêm há annos laboriosamente preparando um plano tenebroso de desintegralisação e de conquista [...] nacionalizar de vez as terras allemãs [...]. (O ESTADO, 1918).

Há muita gente que julga a Alemanha vencida [...] enganam-se redondamente [...] O allemão já está trabalhando para refazer a sua pátria: os seus filhos, os seus netos, todos os seus descendentes [...] Ninguém pode negar [...] a maquina formidável que aqui estava montada para a nossa completa germanização [...] precisamos acabar com o estrangeirismo na nossa terra. (O ESTADO, 1919).

Outra categoria que aparece nesse primeiro confronto bélico são “núcleos estrangeiros” como um “problema”. Os “núcleos de colonização estrangeira” referem-se à presença de grupos étnicos formados no processo de imigração, concentrados e vivendo em enclaves étnicos. O resultado desse agrupamento foi a manutenção de hábitos, usos e costumes nos moldes mais próximos possíveis da região de origem. (SEYFERTH, 1981). Contudo, a divulgação realizada pela imprensa catarinense acerca das manutenções culturais e linguísticas dos imigrantes foi representada na forma de um “problema” a ser revolvido pelas autoridades brasileiras. A divulgação voltava-se, ainda, contra os imigrantes e descendentes que queriam que instituições escolares ensinassem em língua alemã. Nesse item, o excerto menciona, até mesmo, a necessidade de punição diante dessa “afronta”. Essas representações circulavam no Estado, em tempos de guerra, caracterizando negativamente os imigrantes e descendentes por terem uma cultura e por falarem uma língua que não correspondiam ao ideal de nação unificada tido no período, conforme evidenciam as amostras do jornal O Estado:

[...] povoado contendo fortes núcleos estrangeiros, a quem deveríamos levar a nossa cultura [...] Há colônias que não têm escolas alguma e onde dia a dia tão crescendo muitos brasileiros que não conhecem a lingua do seu paiz. (O Estado, 1915).

[...] está sendo insuflada uma viva agitação entre colonos allemães contra as escolas públicas, porque não ensinam em língua alemã [...]. A gravidade dos factos [...] está a exigir do governo [...] a maxima energia para a punição severa [...]. (O ESTADO, 1919).

[...] o problema allemão [...] Os allmães respeitam as leis e as autoridades municipaes, mas ainda se não desprenderam de todo dos seus usos, costumes e tradições [...]. (O ESTADO, 1921).

O primeiro conflito bélico contribuiu com a mudança de percepção do imigrante útil para “indesejável”, “perigo”, veiculada pela imprensa catarinense. Corroborar com essa afirmação Luna (2000) ao apontar, em seu texto, que a entrada do Brasil na Guerra, nos dois períodos, fez eclodir o sentimento de medo e revolta. O texto de Luna (2000) corrobora, ainda, com a informação de que a imprensa, principalmente a de língua portuguesa, tornou-se um veículo de propaganda das atrocidades germânicas, em especial. A partir das notícias veiculadas, extremamente negativas em relação ao “perigo”, desencadearam-se os

sentimentos de patriotismo da nação, que, frente à forte propaganda, tomou os relatos jornalísticos como verdadeiros. (LUNA, 2000). Esse cenário negativo ao imigrante traduziu-se em exigências de assimilação cultural levadas a efeito pelas Campanhas de Nacionalização de Ensino, como discutidas a seguir.

2.2 Representação da educação linguística durante a primeira campanha de nacionalização

2.2.1 Escolas Nacionalizadoras para assimilação do imigrante

A República inicia-se sob influências do positivismo nos líderes republicanos que tinham uma visão de unidade brasileira. (LUNA, 2000). Essa prerrogativa e a entrada do país no conflito bélico levaram a sociedade a reagir de forma intolerante quanto às expressões culturais mantidas pelo grupo imigrante, tais como: falar a sua língua materna dentro do Brasil, os hábitos alimentares, as práticas religiosas e o fato de frequentar escolas próprias. Essas ações passaram ser vistas como indesejáveis. (LUNA, 2000). As tensões sociais geradas, portanto, traduziram-se em exigências de assimilação através do incremento do ensino público (ou escolas nacionalizadoras) e da língua vernacular aos núcleos de colonização, conforme evidencia os excertos:

[...] solicitar a preciosa atenção [...] a necessidade de desenvolver o ensino publico nos nucleos coloniaes [...] devido à completa incuria, em materia de instrucção primaria, por parte dos poderes publicos [...] surgia como consequencia [...] o crescimento de gerações [...] que desconhecem a lingua nacional, o que é evidente um grande mal para os interesses da nossa nacionalidade [...]. (O ESTADO, 1915).

[...] municipios de origem estrangeira [...] a necessidade da União impulsar a instrucção primaria nacional [...] Para evitar males [...] é indipensavel [...] que se leve a instrucção primaria na lingua nacional do paiz aos ultimos recantos de municipios coloniaes e são muitas [...] as escolas de que tem necessidade aquellas populações que bem comprehendem as vantagens de saber ler e escrever em vernáculo [...]. (O ESTADO, 1915).

Os textos apresentam o imigrante como um elemento que precisa ser assimilado através do ensino. Evidencia-se essa afirmação no excerto que diz “[...] solicitar a preciosa atenção [...] a necessidade de desenvolver o ensino publico nos nucleos coloniaes”. (O ESTADO, 1915). Luna (2000) registra a preocupação do governo com a assimilação do imigrante através do ensino do português compulsório, ainda no período imperial. Na ocasião, o projeto não foi levado adiante, contudo, a aproximação da Primeira Guerra, as medidas governamentais voltadas à educação dos imigrantes foram levadas a efeito pelo que

se conheceu como Primeira Campanha de Nacionalização do Ensino. (LUNA, 2000). A nacionalização do ensino visou à assimilação coercitiva do imigrante e seu descendente pela educação, atribuindo à escola o papel central da formação de uma identidade nacional com ênfase no paradigma da homogeneização cultural.

O projeto de escola nacionalizadora, assim vista nesse período, dava ênfase à unidade nacional e ao uso exclusivo da língua portuguesa. Como visto nos excertos jornalísticos anteriores, a imprensa, assim como toda a sociedade luso-brasileira, reclamava mais atenção aos núcleos de imigração sobre o quesito escola; contudo, conforme Luna (2000), merece destaque o fato de que se reclamavam escolas onde o ensino de português fosse desenvolvido de forma a promover a assimilação dos imigrantes. De modo geral, a escola nacionalizadora foi um projeto de caráter homogeneizador de culturas e línguas; a escola nacionalizadora, posta em ação por campanhas de nacionalização, ocupou-se em levar, unicamente, a cultura brasileira, o civismo e patriotismo aos filhos dos imigrantes, provavelmente, vistos como “desnacionalizados”, bem como ocupou-se exclusivamente do ensino de português e em português não admitindo manifestações de fala, livros didáticos ou cartazes em outro idioma que não o nacional. Nesse cenário nacionalizador, foi atribuído à língua nacional o papel primordial de articuladora da unidade nacional. Essa ideia ancorou-se na premissa geral de uma língua, uma só nação. Assim, pensou-se em homogeneizar as minorias através da imposição da língua oficial.

2.3 A Relação entre as representações

Nesta subseção, dedicamo-nos a explicar a relação empreendida entre as representações de imigrante e de educação linguística. Na Primeira Campanha, vimos as representações do imigrante como “trabalhador útil” para o progresso, bem como a mudança dessa percepção para “indesejável”, tratando-se do “perigo” que representava ao país, este último ligado às questões político-sociais traçadas pela iminência da Primeira Guerra.

2.3.1 O imigrante como elemento a ser assimilado

A relação empreendida acerca das representações de imigrantes e a educação voltada para eles e seus descendentes relacionaram-se com o desejo da sociedade luso-brasileira de assimilação. Como vimos anteriormente, a assimilação dos imigrantes e descendentes foi reclamada por uma massa social, ou seja, a maior parte da sociedade luso-brasileira a isso

almejava. Assim, conforme Luna (2000), as medidas governamentais voltadas à educação assimilacionista dos imigrantes e descendentes, nesse período, podem ser abordadas em torno do que se conheceu por Campanhas de Nacionalização do Ensino. De modo geral, as medidas impostas pelo processo de nacionalização visaram ao forte controle da educação destinada aos imigrantes e descendentes, bem como a censura sobre a cultura e a língua de imigrantes, podendo ser entendida, ainda, como uma manifestação explícita de intolerância ao Outro. (FÁVERI, 2004).

Naquele período, questões político-sociais traçadas pela iminência da Primeira Guerra motivaram o governo a adotar medidas coercitivas para assimilação da população imigrante. Conforme Luna (2000), a aproximação do conflito bélico despertou os sentimentos de patriotismo e fez crescer as hostilidades contra os imigrantes e descendentes representados como “perigo”, também evidenciado nas amostras. Para boa parte da sociedade luso-brasileira, as manifestações culturais mantidas pelos imigrantes, como usos e hábitos alimentares próprios, falar a própria língua dentro Brasil e frequentar escolas próprias e tidas como melhores, passaram a ser representadas como indesejáveis e traduziram-se em exigências de assimilação. (LUNA, 2000). A assimilação estava ligada às medidas coercitivas que foram impostas aos imigrantes e descendentes, em especial às suas instituições escolares que foram fechadas pouco a pouco, ou ainda, tomadas pelo governo. (LUNA, 2000). Assim, através de uma educação assimilacionista, ou ainda, nacionalizadora, o governo brasileiro pretendia a um ideal de unidade nacional.

Em seus estudos, Luna (2000) e Leitão (2011) demonstram que o português foi historicamente apresentado como a única língua para a sua população plurilíngue. As ações de ambos os períodos estudados podem ser caracterizadas como autoritárias, tendo causado a diminuição da funcionalidade das línguas trazidas pelos imigrantes ao longo dos séculos, como também das línguas indígenas. Assim, a imposição da língua portuguesa, nos períodos citados, atendeu aos ideais de uma sociedade monolíngue e monocultural. Pensou-se, ainda, que através do ensino e uso da língua portuguesa se alcançaria a uniformização social.

3 REPRESENTAÇÃO DE IMIGRANTE DURANTE A SEGUNDA CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO

3.1 O imigrante como elemento indesejável

Como na primeira fase do conflito, os jornais exploraram a representação do imigrante como “elemento indesejável” através de matérias que se intensificaram com a deflagração da Segunda Guerra. O “elemento indesejável”, nessa segunda fase, aparece relacionado com as categorias de palavras “alienígenas”, “núcleos estrangeiros constituindo um problema”, “perigo” e “quistos inassimiláveis de elementos estrangeiros”, conforme evidencia a amostra de reportagens publicadas no jornal o Estado:

[...] minorias alienígenas (...) seriam incorporadas gradativamente à nação [...] grupos de colonos, fragmentos de nacionalidades européas, transportadas ao nosso país [...] o Estado Novo já não precisa dos sullfraggios dos Allemães, Italianos, Poloneses e Israelitos obstinados no seu proposito de alheamento aos destinos do brasil [...]. (O ESTADO, 1938).

[...] núcleos de estrangeiros do sul constituem, de há muito, sério problema para a integridade moral do país [...] para nacionalizar essas zonas, povoadas por estrangeiros não identificados com o nosso país [...] o governo recorreu ao patriotismo [...] do Exército. A simples presença [...] junto as populações locais actuará como uma affirmação da nossa soberania [...]. (O ESTADO, 1939).

[...] guerra de 1914 que nos abriu os olhos [...] quistos inassimilaveis de elementos estrangeiros [...] De todas as correntes imigratórias a mais recente é a japonesa para a qual já se poderia ter agido de modo mais providente [...] Nosso ideal é que esses elementos [...] se assimilem o mais rapidamente possível. (O ESTADO, 1942).

Entre os anos de 1937 a 1945, em particular, uma parcela significativa da população imigrante e descendente sofreu interferências significativas na vida, produzidas pela Segunda Campanha de Nacionalização, que, como na primeira, buscava, em nome da unidade nacional, assimilação de “alienígenas”. “Alienígenas” eram os imigrantes e seus descendentes que portassem uma cultura e uma língua diferente da nacional, tida, portanto, como incompatível com os princípios de brasilidade. (SEYFERTH, 1997). A Segunda Campanha foi implementada durante o Estado-Novo para atingir a todos os “alienígenas”, ou ainda, “os núcleos estrangeiros”, regiões onde a maioria da população imigrante e seus descendentes residiam. (SEYFERTH, 1997). O primeiro ato de nacionalização atingiu as instituições escolares étnicas que foram obrigadas a realizar uma série de adequações, depois outras instituições sociais, como recreativas, esportivas e imprensa dos grupos imigrantes, sendo proibida de circular e, a partir de 1939, a intervenção direta do exército nas colônias estrangeiras. (SEYFERTH, 1997).

Outra categoria de palavra recorrente nos textos jornalísticos da época é o “quisto”. Esse termo pode vir acompanhado de adjetivos como inassimiláveis, estrangeiros, raciais, ou ainda, étnicos. Independente do acompanhamento, compreendamos que quisto é uma terminologia própria da patologia médica, portanto uma anomalia no corpo da nação. (SEYFERTH, 1997). Na visão da época, esse tipo de anomalia só poderia ser eliminado pela ação do civismo e, por isso, o exército apareceu como encarregado de divulgar os valores morais e virtudes cívicas para aqueles que representam “quistos”, contaminando o corpo da nação, ou ainda, aos “alienígenas”, “estrangeiros” inassimiláveis que constituem um problema nacional. (SEYFERTH, 1997).

Resumidamente, a imprensa, de modo geral, contribuiu com propagação e construção do perigo e do medo. Nos dois conflitos bélicos, os sentimentos patrióticos e nacionalistas provocaram tensões entre brasileiros e imigrantes, em especial os dos países do eixo; os brasileiros os viam ligados ao país de guerra, portanto “inimigo”. (FÁVERI, 2004). No ano de 1930 e 1940, com a ascensão do nazismo e com Hitler no poder (1933), o perigo de uma invasão da Alemanha na América do Sul passou a ser considerado com real (FÁVERI, 2004), o que favoreceu na representação coletiva de “perigosos”. Assim, para barrar o “perigo ou inimigo”, ações coercitivas do governo voltaram-se contra o “perigo” representado pelo imigrante estrangeiro e descendente, em especial os dos países do eixo.

3.2 Representação da educação linguística durante a segunda campanha de nacionalização

3.2.1 Nacionalização do ensino e as práticas monoculturais e monolíngues

A nacionalização do ensino foi um projeto desencadeado através de duas Campanhas Nacionalizadoras e teve como foco a promoção de uma educação assimilacionista. (LUNA, 2000). Essa assimilação se deu por meio de decretos que negaram o reconhecimento das diferenças culturais e linguística das comunidades imigrantes, bem como impôs uma educação voltada, de forma acentuada, para as práticas de valorização do monoculturalismo e monolinguismo. Assim, a cultura, a língua e as escolas das comunidades de população imigrante eram vistas como “desnacionalizadoras” pelo governo brasileiro, que por meio desse argumento, justificou a necessidade da nacionalização do ensino nas escolas étnicas. Merece destaque o fato de que imprensa catarinense divulgou e apoiou amplamente a

nacionalização do ensino executada pelo governo, conforme evidencia os excertos das reportagens publicadas no jornal o Estado:

[...] há colônias estrangeiras, espalham-se [...] escolas [...] que se ensinam pequenos Brasileiros a não querer ao sólo em que nasceram [...] A hora é própria para se reafirmar que o Brasil é e será dos Brasileiros [...] todos os naturais deste sólo privilegiado [...] qualquer que seja a sua descendência. Mas, para essa declaração ter expressão mais alta, necessário se torna a nacionalização rigorosa do ensino, porque a desnacionalização [...] chegou ao ponto de trazer consequências. (O ESTADO, 1938).

[...] um dos mais importantes problemas [...] a nacionalização do ensino [...] assumpto [...] recebido com o maior interesse [...] um decreto [...] regula perfeitamente o papel das escolas estrangeiras existentes [...] 'só posso ter palavras elogiosas para a medida que vem de adoptar nacionalizando o ensino'. (O ESTADO, 1938).

A [...] questão das escolas estrangeiras no Brasil foi pelo Estado Novo posta no cartaz [...] nosso governo não está medindo esforços na resolução de tão grave assumpto [...]. (O ESTADO, 1939).

Durante o Estado-Novo, um governo caracterizado como autoritário e de exacerbado nacionalismo, reafirmaram-se, fortemente, os ideais de uma única língua como legítima ao território nacional. Isso porque a língua foi tomada como elemento fixador de uma identidade nacional. Então, a imposição do português, por exemplo, foi relacionada como uma forma de coesão social. Assim, as práticas de caráter monocultural e monolíngues, à luz da época, foram fundamentais para obtenção de uma suposta identidade nacional. As matérias não chegam a mencionar explicitamente palavras como monocultural e monolingüismo, contudo podemos inferir a sua presença pela leitura da expressão “excessiva tolerância dos governos”. O excerto sugere um tom de descontentamento quanto à manutenção da cultura e da língua do Outro no Brasil:

[...] o que tornou esses núcleos um perigo dentro do nosso território [...] a excessiva tolerancia dos governos federais e estaduais, permitindo o livre desenvolvimento de suas actividades e iniciativas, de modo a conservarem o culto da língua [...], dos costumes e tradições [...]. (O ESTADO, 1939).

Assim, a Segunda Campanha de Nacionalização do Ensino foi um projeto homogeneizador de culturas e línguas, através de decretos e ações coercitivas. Entre as principais ações de coerção voltadas à educação de imigrante está a imposição do português como língua de instrução, ou seja, não se podia mais ministrar aulas em nenhuma outra língua que não fosse o português. (LUNA, 2000). Além do português, houve imposição, ainda, das disciplinas de História e Geografia do Brasil, bem como Hinos e Cantos Patrióticos (LUNA, 2000) para se difundir o sentimento de nacionalidade e amor à pátria brasileira. Registra-se,

ainda, nesse período, a proibição da circulação de material didático em língua estrangeira, esse fato findou as experiências do português como segunda língua. (LUNA, 2000).

Resumidamente, as escolas, durante as campanhas nacionalizadoras, tiveram um papel importante no que concerne à concretização do ideal monocultural e monolíngue do projeto nacionalizador. Nesse contexto, a exposição exclusiva do português serviu para subjugar a língua do Outro e para reduzir os intercâmbios culturais entre as pessoas da mesma comunidade, o que significou renegar a cultura do Outro, que passou a ser impedido de ler, de escrever, de comunicar e ouvir canções de sua cultura. (FÁVERI, 2004). Através de uma educação assimilacionista, o governo caracterizou o pluralismo cultural de sua população imigrante como indesejável e ameaçador da unidade nacional, sendo a população imigrante vítima do silenciamento linguístico opressivo das duas campanhas. (LUNA, 2000).

3.3 A Relação entre as representações

Nesta subseção, dedicamo-nos a explicar a relação empreendida entre as representações de imigrante e de educação linguística. Com a deflagração da Segunda Guerra, vimos que os jornais exploraram a representação do imigrante como “indesejáveis” e “ameaçadores” da unidade nacional, vindo a ser vítimas do silenciamento linguístico opressivo das Campanhas de Nacionalização, em especial da Segunda Campanha Nacionalizadora.

3.3.1 O silenciamento praticado contra populações imigrantes “indesejáveis”, “ameaçadoras”

A representação do imigrante como “indesejável” e “ameaçador” resultou em práticas opressivas de silenciamento linguístico. Esse silenciamento imposto aos imigrantes e descendentes pode ser percebido nas medidas proibitivas como, por exemplo, a não permissão para usar a língua materna do imigrante na comunidade religiosa, escolar ou entre as pessoas de uma mesma localidade. Fáveri (2004) aponta que a proibição da língua materna significou privações de relações na medida em que é pela linguagem que as pessoas organizam e dão forma às experiências. Junto à privação linguística imposta, surgiu, ainda, a construção do medo de falar sua língua materna e ser preso ou castigado. Os encontros religiosos também foram afetados com a proibição do idioma, levando a uma redução de pessoas nas missas. (FÁVARI, 2004). A veiculação de livros e jornais no idioma materno do imigrante foi igualmente proibida, as instituições escolares étnicas foram alvo de medidas

coercitivas (LUNA, 2000) e, ao mesmo tempo, transformadas em agenciadoras do ensino nacionalizador. Todas essas medidas foram formas de repressão linguística do Estado para silenciar o Outro.

O silenciamento deu-se, ainda, pela redução da importância da língua materna do Outro no dia a dia da escola. A língua materna do imigrante era vista como um problema e, portanto, alvo de um ensino nacionalizador e monolíngue. Nesse contexto, a escola exerceu a função de assimilação ancorada no paradigma da homogeneização linguística e cultural, que silenciou vozes, saberes e culturas de grupos minoritários. Assim, as ações silenciadoras voltadas para os grupos étnicos e seus descendentes também podem ser abordadas como linguicídio da língua materna dessas comunidades e, ainda, nos dias de hoje, poderiam ser reconhecidas como violação dos direitos humanos de determinados grupos. (LUNA, 2000).

4 REPRESENTAÇÃO DE IMIGRANTE A PARTIR DA REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS

4.1 O imigrante como trabalhador útil

Entre as representações veiculadas nas narrativas jornalísticas a partir da redemocratização, é possível perceber a representação de um tipo de imigrante como o trabalhador que foi bastante útil ao progresso dos estados sulinos. As narrativas das quais emergem essa categoria apresentam o imigrante europeu, em particular, e suas contribuições ao enriquecimento e desenvolvimento econômico dos estados do Sul, bem como para a modernização e a formação sociocultural da região³. Os enunciados referentes a essa categoria podem ser evidenciados nas amostras publicadas no Diário Catarinense:

Em homenagem [...] ao Sesquicentenário da Imigração Alemã [...] os colonizadores chegaram à terra [...] arregaçaram as mangas [...] o imigrante [...] foi um bravo, [...] um herói que [...] não fora a persistência daqueles que [...] chegaram no século passado [...] não estaríamos desfrutando da privilegiada situação de município altamente industrializado, onde impera o trabalho [...]. (DIÁRIO CATARINENSE, 1974).

[...] a imigração européia - alemã, italiana, francesa, belga ou de qualquer outra nacionalidade - trouxe a contribuição à 'modernização' de Santa Catarina [...]. (DIÁRIO CATARINENSE, 1983).

[...] documentário [...] tem como objetivo resgatar dados históricos da colonização do estado, destacando a importância dos estrangeiros [...] os imigrantes eram

³ Durante os dois conflitos bélicos os imigrantes europeus, em particular os alemães, foram vistos como “perigo”, entretanto, passado os conflitos, os jornais tanto *O Estado* como o *Diário Catarinense* voltam a apresentar o imigrante europeu como “trabalhador útil”.

absorvidos como mão-de-obra na lavoura, em substituição aos escravos. Mas os imigrantes traziam também tecnologia. Eles montaram uma infra-estrutura de auto-suficiência. Uma dessas atividades [...] a indústria de tecelagem que é a mais forte em Santa Catarina, entre outras como a cerâmica e a alimentícia [...]. (DIÁRIO CATARINENSE, 1990).

Há 120 anos chegavam [...] os primeiros imigrantes, com papel importante no crescimento da região. Eles lutaram para manter [...] a história, a cultura e as tradições desse povo que em muito contribuiu para o desenvolvimento dos estados do Sul [...]. (DIÁRIO CATARINENSE, 1992).

Representações do europeu como um tipo de imigrante responsável pelo progresso local ancoram-se numa perspectiva eurocêntrica. Essa perspectiva está assentada em culturas de racionais, pensamento ocidental e europeu que se vale de fundamentos científicos e tecnológicos para justificar uma superioridade. (FORNET-BETANCOURT, 2009). De acordo com o autor, a cultura dominante argumenta que suas explicações manifestam conteúdos de verdade, cujo resultado é alcançado por processos racionais e intencionais e, somente assim, é possível produzir conhecimento verdadeiro. Para Fornet-Betancourt (2009), a mesma cultura dominante privilegia o saber fazer “indústria” e nos instala em uma relação instrumental com o conhecimento. Dito de outra forma, o conhecimento é percebido como um instrumento, o qual pode ser usado e aplicado. Esse uso aplica-se, preferencialmente, para a produção e consumo. Dessa forma, o conhecimento e as inovações científico-tecnológicas das culturas dominantes voltam-se para o progresso e o desenvolvimento econômico, tidos como importantes nessas sociedades. Cabe destacar, ainda, que Fornet-Betancourt (2006) leva-nos para o conceito de violência epistemológica; pratica-se essa violência através do modelo desenvolvimentista dos países hegemônicos que consideram seu conhecimento como único e, assim, desvalorizam os saberes e conhecimento do Outro, conforme discutiremos a seguir.

4.1.2 Imigrante de países pobres

A segunda representação encontrada nos textos jornalísticos é a de “imigrante de países pobres”. Os textos narrativos, dos quais emergem essa categoria, trazem informações sobre a vinda de imigrantes sírio-libaneses e os de origem africana como senegaleses, ganeses e haitianos ao Brasil. Os textos noticiam questões relacionadas à pobreza, aos problemas étnico-religiosos, os desastres naturais e à falta de trabalho e oportunidades em seus países de origem, bem como as dificuldades na chegada dos haitianos, em particular, e a falta de

planejamento na acolhida adequada a grupos recém-chegados de imigrantes. Esse quadro geral pode ser evidenciado no conjunto de amostras publicadas no *Diário Catarinense*:

[...] pilar na ajuda dos refugiados Sírios que procuram acolhida brasileira é [...] igreja Ortodoxa Síria [...] quando chegam ao Brasil os refugiados costumam dizer que têm medo da morte. Um pesadelo como definem o conflito instalado no país [...] para ganhar a vida [...] participam de feiras livres, carregando caixotes [...]. (DIÁRIO CATARINENSE, 2013).

Dois anos após o terremoto que transformou em escombros a capital do país mais pobre das Américas, muitos haitianos têm vindo buscar no Brasil as condições de vida que não existe dentro de suas fronteiras - onde 60% da população está desempregada [...] e sofrem com a escassez de alimentos [...]. (DIÁRIO CATARINENSE, 2014).

[...] janeiro de 2010, quando um catastrófico terremoto devastou o Haiti e multiplicou o cenário de pobreza. [...] O inferno dos imigrantes começa antes mesmo da chegada [...] quando são roubados, extorquidos [...] a falta de dinheiro, a fome, a sede [...] Já no abrigo [...] do Acre, encontraram uma morada em condições desumanas [...] sofrem com a incapacidade de comunicação e a falta de informação [...]. (DIÁRIO CATARINENSE, 2015).

Representações com essas características depreciativas ancoram-se em tradições de história e conhecimentos de visão única. Essa visão única são os estereótipos que Adichie (2009) classificou como histórias incompletas, porque são baseadas em formulações apressadas e visões unilaterais, que ouvimos acerca de um determinado grupo e, portanto, não configuram um significado profundo/denso da realidade e tampouco o valor de um povo e uma cultura. (GEERTZ, 2014). Essa visão única marcou o colonialismo na América Latina e na própria África. Isso pode ser percebido se refletirmos na forma como determinados grupos étnico-raciais, especialmente os negros, foram subalternizados e estigmatizados em função da cor de pele, do tipo de língua falada e dos hábitos culturais tidos como inferiores. Assim, ao relacionar o imigrante às notícias de misérias e/ou dificuldades diversas de sobrevivência, quando veiculadas de forma repetitiva, cria a desvalorização do Outro e, conseqüentemente, a da sua cultura. Essa prática pode ser melhor demonstrada pelo que Fernet-Betancourt (2006) denominou por violência epistemológica.

Na América Latina, e, em particular, no Brasil, o processo de colonização foi marcado pela violência. Para Fernet-Betancourt (2006), uma das formas de desvalorizar e, mesmo, desautorizar o Outro, deu-se pelo que o autor denominou por violência epistemológica. Essa violência, como iniciada anteriormente, manifesta-se na hierarquização dos saberes e conhecimentos entre os povos. Desse modo, determinados povos foram, historicamente, submetidos à dominação de outros, configurando um cenário de colonizadores e colonizados. Os colonizadores, ao chegarem às terras dos colonizados,

foram impondo seu modelo de desenvolvimento econômico, sua língua, sua cultura e seus conhecimentos científicos como únicos. Essa prática traduziu-se na homogeneização cultural, que teve como função consolidar uma cultura dominante de base ocidental e eurocêntrica. (CANDAUI, 2012). Nesse sentido, não há como analisar a forma de representar determinadas minorias sem levar em conta que essas minorias são percebidas a partir de fatores relativos à classe social, etnia, linguagem e diferenças culturais vistas pela cultura dominante como “inferioridade” e, assim, caracterizando numa desvalorização e, mesmo, discriminação dessas minorias. Nessa forma de representar o Outro está implícita a violência epistemológica (FORNET-BETANCOURT, 2006), ou ainda, as relações de poder desiguais. (CANDAUI, 2012).

4.2 Representação da educação linguística a partir da redemocratização do país

4.2.1 Bilinguismo na escola

A categoria “bilinguismo na escola” está sendo aplicada com sentido amplo. As matérias que compõem essa categoria referem-se a uma situação de bilinguismo e à escola. Essa ideia de escola está com o sentido ampliado, porque se refere tanto ao espaço de sala de aula, currículo, ensino e a própria escola, como também refere a outros espaços formais, podendo ser a empresa ou instituições como o Sesi e Universidades. Os enunciados referentes a essa categoria podem ser evidenciados nas amostras publicadas no Diário Catarinense:

[...] Pomerode, a cidade mais germânica do país [...] No interior da cidade é comum encontrar comunidades que só sabem falar alemão, principalmente as crianças, que só aprendem português quando começam a frequentar a escola [...]. (DIÁRIO CATARINENSE, 2001).

[...]Pomerode [...] A preocupação com a preservação cultural ganhou também as salas de aula. Desde o início deste ano, o ensino da língua alemã é obrigatório a partir do primeiro ano do ensino fundamental nas escolas básicas da rede municipal. [...] ‘Muitas crianças vêm falando o alemão de casa’ – diz a diretora [...] o objetivo é reforçar o incentivo à cultura dos antepassados, além de oferecer aos estudantes uma outra língua [...]. (DIÁRIO CATARINENSE, 2006).

[...] Frantz [...] trabalha como tintureiro na fábrica de fios têxteis Círculo, em Gaspar. [...] Os haitianos [...] receberam do Sesi cursos de português [...] Frantz aprendeu português e hoje ensina o idioma para os colegas da Círculo uma vez por semana. No país natal, ele era professor de línguas [...] ‘Eu ensinava literatura, espanhol, francês e inglês básico’ [...]. (DIÁRIO CATARINENSE, 2014).

O ponto de encontro e, principalmente, de integração entre brasileiros e haitianos é a faculdade municipal de Palhoça, onde no primeiro semestre começaram a ser oferecidos cursos de língua portuguesa - a primeira dificuldade para quem fala crioulo. A adesão foi alta para pouca divulgação: 160 alunos [...] a instituição deseja aos alunos imigrantes: integração [...]. (DIÁRIO CATARINENSE, 2015).

Ao longo da contextualização empreendida na introdução, discutimos que a redemocratização do país favoreceu à adoção de leis que concederam o reconhecimento à língua e à cultura de minorias no território brasileiro. Nesse período foi firmada a constituição de 1988, que garantiu o exercício dos direitos culturais. Oliveira (2009) aponta o documento constitucional como um avanço ao reconhecimento da diversidade pois, por exemplo, foi concedido ao indígena o direito a escolas bilíngues e interculturais. Pode-se considerar como avanço, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais que oficializam a perspectiva intercultural no sistema educacional brasileiro. Ao longo dos anos de 2000, a incorporação das leis 10.436 e 10.639 que, respectivamente, reconhecem o direito ao uso da Língua Brasileira de Sinais (ALTENHOFEN, 2013) e que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira com o objetivo de legitimar e valorizar as origens do país. Ampliaram-se, ainda, nesse cenário, os debates acerca das comunidades de fala imigrante e projetos como em Pomerode e Blumenau (SC), o ensino de português-alemão e entre outros municípios. (ALTENHOFEN, 2013).

Nota-se nos excertos jornalísticos e pelas medidas legislativas dos últimos anos, que, de certa forma, conseguimos superar um passado que se silenciava por meio de medidas coercitivas para um contexto em que se presencia certa tolerância e proteção da diversidade linguístico-cultural no país. Mas apesar dos avanços, os estudos de Schneider (2007) e Kersch (2006) apontam que ainda não superamos estágios de indiferença, antipatia, discriminação e desprestígio social que sofrem falantes bilíngues rurais de alemão-português e espanhol-português, respectivos estudos no Rio Grande do Sul. Assim, ao que concerne às línguas de imigração, tanto as leis como as políticas de promoção linguísticas, ainda requerem acompanhamentos e ações efetivos. Quanto às leis, ainda não se tem os poucos e poucos direitos reconhecidos às línguas de imigração, como às indígenas e à comunidade surda. (OLIVEIRA, 2005). E no que se referem às políticas de promoção linguísticas, pensamos haver um longo caminho para que falantes bilíngues de línguas minoritárias não vivenciem práticas discriminatórias, seja nas instituições escolares ou em outros espaços públicos.

4.2.2 Bilinguismo fora da escola

A categoria “bilinguismo fora da escola” está aplicada às matérias jornalísticas que apresentam situações de bilinguismo em contextos informais e usos públicos. Os excertos apresentam, de modo geral, o bilinguismo em três situações: em algumas a língua de imigração sendo falada em casa, em outra faz menção à perda da funcionalidade da língua do imigrante em casa e no uso social e, ainda, alguns contextos informais, cujo objetivo é resgatar as tradições dos antepassados, conforme evidenciam as amostras publicadas no Diário Catarinense:

[...] A maioria usa a língua árabe nas suas relações domésticas, enquanto a língua portuguesa é utilizada nos atos estritamente necessários ao relacionamento público [...]. (DIÁRIO CATARINENSE, 1987).

[...] Em casa, Masaaki, Michiko e os filhos falam a língua japonesa. A mulher [...] domina melhor o português [...]. (DIÁRIO CATARINENSE, 1987).

Os primeiros palestinos chegaram em Santa Catarina em 1948 [...] Yoset Suliman [...] ‘Hoje falamos a nossa língua apenas com os velhos amigos. Em casa, os filhos já não compreendem nada [...] a maioria [...] casou-se com mulheres brasileiras’ [...]. (DIÁRIO CATARINENSE, 1987).

Preservar a cultura austríaca também é objetivo das comemorações de natal em Treze Tílias em Treze Tílias [...] as encenações do nascimento de Jesus e os cânticos são feitos em língua alemã, para relembrar os costumes do país que deu origem às tradições no município [...] tudo é encenado e contado em alemão [...]. (DIÁRIO CATARINENSE, 2012).

[...] Quem chega na casa logo ouve [...] ‘oui’ para cá e para lá, que significa ‘sim’ em francês, língua oficial do Haiti. Eles são muito receptivos e convidam para entrar [...]. (DIÁRIO CATARINENSE, 2014).

[...] entre cobertores, alguns escassos colchões [...]. Roupas espalhadas pelo chão, uma tv sintonizada em português – idioma que não compreendem [...] falam inglês ou algum dos 50 dialetos tribais ganeses [...]. (DIÁRIO CATARINENSE, 2014).

A leitura dos excertos apresenta a realidade plurilíngue do Brasil, apesar do desconhecimento que ainda se tem sobre essa realidade. Oliveira (2009) afirma que a história pode mostrar que não fomos apenas um país multicultural e plurilíngue, mas que ainda somos, seja pelas variedades linguísticas do português faladas internamente, seja pela diversidade de línguas, como as indígenas e as de imigração faladas por seus descendentes, como também pelos novos bilinguismos, os quais, como vimos nos excertos, têm surgido através dos novos fluxos migratórios. No entanto, a maioria dos brasileiros ainda entende o país como um lugar onde todos falam o mesmo idioma e o próprio autor desenvolve a sua reflexão afirmando que isso não é uma casualidade. Uma vez que conhecimentos e desconhecimentos são produzidos para diferentes finalidades e, nesse caso específico, o desconhecimento de que no país também são faladas outras línguas e variantes foi

fundamental para que as políticas de repressão tivessem suas justificativas. (OLIVEIRA, 2009).

Assim, vimos ao longo do estudo, que experiências passadas com as imigrações têm mostrado que o país se empenhou em homogeneizar cultural e linguisticamente suas minorias. (LUNA, 2000). E as ações de períodos anteriores causaram a diminuição da funcionalidade das línguas trazidas pelos imigrantes. Essas línguas, em cenários recentes, foram alvo de promoção de medidas linguísticas, que através de ações e projetos diversos nas escolas, tentam ampliar a valorização dessas línguas e proteger as minorias que ainda as falam.

Entretanto, apesar dos avanços legislativos dos últimos anos, esses ainda têm se mostrado insuficientes para o desenvolvimento de uma consciência pluricultural e atitudes de respeito e de valorização da diversidade linguístico-cultural existente no país. Corroboram com essa afirmação Oliveira (2005), ao colocar que, no país, a política linguística está ligada apenas à educação formal, mas nada se fala sobre atendimento de saúde pública e em outras instâncias públicas, em línguas minoritárias. Essa insuficiência manifesta-se, ainda, nas práticas de estigmatização que sofrem alunos de variedades linguísticas populares e falantes bilíngues cujas línguas não possuem seu valor reconhecido no mercado linguístico. Assim, essa falta de equilíbrio entre as línguas, nesse mercado linguístico, pode resultar na perda das funções sociais das línguas minoritárias presentes nesses novos fluxos migratórios, como detalharemos na seção seguinte.

4.3 A Relação entre as representações

Nesta subseção dedicamo-nos a explicar a relação empreendida entre as representações de migrante e de educação linguística, refletindo acerca dos novos fluxos migratórios no contexto escolar vigente.

4.3.1 Assimilação e os novos fluxos migratórios

Iniciamos reconhecendo avanços ao que concerne às reformas legislativas nas práticas constitucionais na perspectiva de valorizar a diversidade cultural, entretanto, as ações voltadas à promoção de práticas pedagógicas e atitudes de respeito e de valorização da diversidade existente no país são, ainda, incipientes. Corroboram com essa afirmação Saviani

(2013) e Santiago, Akkari e Marques (2013), que descrevem um sistema escolar focado nos resultados, especialmente os dos estudantes. Dessa forma, os sistemas de ensino estão voltados para determinados padrões de conteúdos e medidas avaliativas únicas, refletindo uma concepção monocultural e bancária⁴. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013). Para os autores supracitados, a educação está apoiada, fortemente, no positivismo e no legado do Iluminismo, os quais influenciaram a difusão de uma cultura científica por meio da escola.

Pela escola, essa perspectiva difundiu o pensamento da cultura dominante: no passado, a escola passou a portar ideais dominantes como a consolidação do nacionalismo e a formação do espírito patriótico dos futuros cidadãos, que, como vimos, foi eficaz na assimilação de determinadas culturas imigrantes. De forma similar, a escola continua a refletir o paradigma dominante, porém, desta vez, a educação vivencia novos rumos, como a privatização do ensino, a prestação de contas e a obrigatoriedade dos resultados, que contribuem para uma cultura escolar rígida e incentiva o desempenho de resultados, levando, conforme Santiago, Akkari e Marques (2013), ao afastamento das abordagens culturais já modestas no país, ou ainda, à uniformização dos alunos por meio da padronização institucional. (SAVIANI, 2013).

O segundo ponto é o crescimento ou a manutenção do preconceito linguístico que determinados grupos sofrem. Os resultados da pesquisa de Schneider (2007) e Kersch (2006), evidenciam uma realidade de estigma linguístico de alunos bilíngues de comunidades rurais e fronteiriça. Esses falantes são depreciados, frequentemente, pela sua pronúncia e/ou pelas trocas fonêmicas. Segundo a pesquisa de Schneider (2007) as crianças iniciam monolíngues em alemão, passando ao bilinguismo alemão-português que, por sua vez, parece caminhar em direção ao monolinguismo em português. A própria autora explica que, esses resultados parecem indicar que essas variedades podem, nas próximas décadas, desaparecer dessas comunidades. De forma similar, pode ocorrer o mesmo processo com os novos fluxos migratórios, em particular o imigrante em vulnerabilidade social, que pode vir a sofrer o estigma linguístico frequentemente atrelado à condição social e cultural do imigrante, ou seja, quanto menor é a condição socioeconômica do imigrante, menor valor também é atribuído a sua cultura e sua língua; trata-se de uma relação assimétrica de poder que desfavorece a manutenção de línguas minoritárias. Esse exemplo comprova o que Oliveira (2005) defende,

⁴ Concepção ancorada em Paulo Freire, na qual o educador conduz os educandos à memorização do conteúdo e não efetivamente exige a consciência na tomada de decisões.

a planificação do *Status* da língua, no Brasil, ser insuficiente, pois uma política linguística adequada versa sobre o equilíbrio entre as línguas dominantes e línguas minoritárias, quer dizer, administra o *status* e as funções sociais das línguas presentes. (CALVET, 2007).

Assim, diante do exposto, pensamos ser o contexto escolar, ainda, pouco favorável à promoção de uma consciência pluricultural e atitudes de respeito e de valorização da diversidade linguística dos grupos minoritários, pois a escola continua a refletir o paradigma dominante de perspectiva assimilacionista, centrado, principalmente, no foco por resultados, impondo políticas específicas para avaliação, financiamento, formação de professores, currículo e métodos de instrução (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013), e deixando a questão da inclusão e diversidade cultural como temas e abordagens esporádicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de descrever e explicar a relação entre a representação de imigrante e a educação linguística no Brasil entre o período de 1900 a 2015, destacando três períodos: a primeira e segunda campanhas de nacionalização e o fluxo de imigração recente em que se recebeu sobretudo haitianos. O presente artigo valeu-se de um corpus documental constituído por narrativas jornalísticas veiculadas no período proposto e fontes secundárias como teses, dissertações, artigos e livros, que contribuíram para a compreensão do contexto histórico. Para o tratamento dos dados, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, que permitiu-nos obter as categorias de análises.

Sublinhamos a relevância para a presente pesquisa em que se baseia este artigo para a definição de políticas educacionais que promovam a consciência pluricultural, bem como atitudes de respeito mútuo e de valorização da diversidade linguístico-cultural que os novos fluxos migratórios produzem, em particular nas escolas, pois, numa sociedade de crescente diversidade étnica e linguístico-cultural, a escola não pode deixar de refletir acerca dessas características multiculturais. Partindo do princípio de que a escola é multicultural, isto é, engloba alunos de etnias, religiões, línguas e culturas diferentes, com as diversas situações que isso pode acarretar, nomeadamente diferenças de mentalidades, choques entre culturas, dificuldades de comunicação e, muitas vezes, comportamentos agressivos, racismo, intolerância e de insucesso escolar, podem acometer grupos minoritários. Por esse motivo, a escola precisa desenvolver ideias e práticas de educação intercultural, entendida como aquela que enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes, de maneira a promover atitudes

abertas em relação ao Outro e conduza a processos integradores entre culturas. (COPPETE; FLURI; STOLTZ, 2014).

Não é à toa que o relatório de Jacques Delors (1996) *Educação: um tesouro a descobrir*, ao elencar os quatro pilares, destaca entre os desafios da educação do século XXI o de *aprender a conviver*, justamente porque a história da humanidade está marcada por guerras e conflitos decorrentes da dificuldade de convivência entre grupos diferentes. Assim, o documento evidencia-nos o desafio de gerir a nossa diversidade étnica e linguístico-cultural.

Outro ponto a mencionar é a importância de promover pesquisas na área de ensino de língua portuguesa (materna e estrangeira) e o viés intercultural ligado ao ensino de línguas. Sob essa afirmação, assume-se a intrínseca relação entre língua e sociedade, já que a primeira é que possibilita a interação entre os membros de uma comunidade através de diferentes práticas sociais e históricas. Para Marcuschi (2003), a língua é uma atividade sociointerativa que permite a transmissão de informações, a troca de experiências, a expressão de afetos e opiniões. Já para Rajagopalan (2003), a língua pode ser também uma questão política, uma vez que a escolha de seu uso, por exemplo, é feita de acordo com os interesses políticos do momento. E finalmente, Fiorin (2012, p. 57) lembra-nos que a língua não é uma nomenclatura pronta da realidade porque “nenhum ser do mundo pertence a uma determinada categoria”, os homens é que, por meio de suas línguas, criam as categorias e põem nelas os seres. Assim, as línguas são modos de perceber e interpretar realidades.

De modo geral, a língua é um sistema de comunicação intra/interpessoal, bem como intra/intercultural. (MATOS, 2003). Esse sistema é compartilhado por homens de uma mesma comunidade, através do domínio de uma variedade linguística ou de uma língua em particular, constituindo a identidade linguística do grupo. Assim, o processo de produção de língua é sempre um processo constitutivo de si próprio e de interação com o Outro. (GERALDI, 2012). Por isso, a escola, ao exigir o uso de uma única língua ou uma única variedade linguística, está, na verdade, silenciando os sujeitos e suas manifestações culturais.

REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, Cléo Wilson. *Bases para uma Política Linguística das Línguas minoritárias no Brasil*. In: NICOLAIDES, Cristiane; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. (Orgs). *Política e Políticas linguísticas*. Campinas, Editora Pontes e alab, 2013.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70 Lda, 1977.
- CALVET, Louis-Jean. *As Políticas linguísticas*. São Paulo, Editora Parábola, 2007.

- CANDAU, Vera Maria. *Sociedade Multicultural e Educação: tensões e desafios*. In: CANDAU, Vera Maria. (Orgs). Didática crítica e interculturalidade: aproximações. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2012.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo, Cortez, 2013.
- COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. *Educação intercultural e diversidade perspectivas possíveis*. In: COCCHETTI, Elcio e POZZER, Adecir. (Orgs). Educação e interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais. Blumenau, Edifurb, 2014.
- FAVERI, Marlene. *Memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina*. Itajai: Ed. Univali; Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2004.
- FERNANDES, Durval. (Coordenador); CASTRO, M^a. Consolação; CARMO, Vanessa; GUEDES, Paula; XAVIER, Taís de Fátima; PIMENTA, B. Beatriz. *Projeto Estudos sobre a Migração Haitiana ao Brasil e Diálogo Bilateral*. Belo Horizonte. 2014.
- FIORIN, José Luiz. *Teoria dos signos*. In: FIORIN, José Luiz. (Orgs). *Introdução à linguística: Objetos teóricos*. São Paulo, ed: 6^a Contexto, 2012.
- _____. *Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias*. In: XAVIER, Antonio Carlos e CORTEZ, Suzana. (Orgs). *Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias*. Rio de Janeiro, Parábola, 2003.
- _____. *Tareas y propuestas de la Filosofía Intercultural*. Wissenschaftsverlag Mainz: Aachen 2009.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. *La interculturalidad a prueba*. Wissenschaftsverlag Mainz: Aachen 2006.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, ed:1^a LTC, 2014.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e identidade: Que isto tem a ver com a escola e com a prática de sala de aula*. In: SEDRINS, Adenilson Pinheiro; CASTILHO, Ataliba Teixeira de; SIBALDO, Marcelo Amorin; LIMA, Rafael Bezerra de. (Orgs). *Por amor à linguística*. Maceió, EdUFAL, 2012.
- ILARI, Rodolfo. *Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias*. In: XAVIER, Antonio Carlos e CORTEZ, Suzana. (Orgs). *Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias*. Rio de Janeiro, Parábola, 2003.
- KERSCH, Dorotea Frank. *Aspectos Identitários e de Atitudes dos falantes Bilingües da região da fronteira do Uruguai – os dados de ADDU*. Anais Círculo de Estudos linguísticos do Sul (CELSUL) Pelota – RS, 2006.
- LEITÃO, Ana Rita Bernardo. *Problemática, sociocultural e educativa nas Aldeas e Missões do Real Colégio d Olinda séculos XVII e XVIII: contributos para a História Indígena e do Ensino do Português do Brasil*. 2011. 1124f. Tese (Doutorado em História). Universidade de Lisboa. Lisboa, 2011.
- LUNA, José Marcelo Freitas de. *O Português na Escola Nova Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática*. Blumenau: Edifurb; Itajai: Ed. da Univali, 2000.
- _____. *Vozes, em bom português, silenciadas por decretos*. In Revista CEHCOM/UNIVALI *Vozes e Diálogo*, v. 7, n^o 7, 2004. ISSN: 1519 - 5864”.
- MAHER, Terezinha Machado. *Ecos de resistência: Políticas Linguísticas e Línguas minoritárias no Brasil*. In: NICOLAIDES, Cristiane; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. (Orgs). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, Editora Pontes e alab, 2013.

- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias*. In: XAVIER, Antonio Carlos e CORTEZ, Suzana. (Orgs). *Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias*. Rio de Janeiro, Parábola, 2003.
- MARÍN, José. *Colonização e descolonização na educação e interculturalidade: relação entre saber local e saber universal, no contexto da globalização*. In: COCCHETTI, Elcio e POZZER, Adecir. (Orgs). *Educação e interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais*. Blumenau, Edifurb, 2014
- MATOS, Francisco C. Gomes de. *Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias*. In: XAVIER, Antonio Carlos e CORTEZ, Suzana. (Orgs). *Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias*. Rio de Janeiro, Parábola, 2003.
- OLIVEIRA, Carlos Gomes. *Nacionalização e ensino*. Rio de Janeiro, Livraria/Editora: José Olympio, 1939.
- _____. *Brasileiro fala Português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico*. In revista *Linguasagem – UFSCAR*, v. 11, (nov-dez), 2009. ISSN: 1983 – 6988.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Política Linguística na e para além da Educação Formal*. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguísticas (IPOL). Florianópolis – SC, 2005.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias*. In: XAVIER, Antonio Carlos e CORTEZ, Suzana. (Orgs). *Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias*. Rio de Janeiro, Parábola, 2003.
- SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. *Educação Intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis (RJ), Editora Vozes, 2013.
- SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4ªed. Campinas, Autores Associados, 2013.
- SCHNEIDER, Maria Nilse. *Atitudes e Concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão-português do Rio Grande do Sul*. 2007. 286f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- SEYFERTH, Giralda. *Nacionalismo e identidade étnica*. Santa Catarina: Fundação Catarinense da Cultura, 1981.
- _____. *Assimilação dos Imigrantes como questão Nacional*. In *Revista MANA*, v. 3, nº 1, 1997.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos. *Ensaio para uma Sócio-história do Português brasileiro*. São Paulo. Parábola, 2004.
- TED. EUA. 2009. Chimamanda Adichie. *O Perigo de uma única história*. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br acesso em 09/01/2016.