

## A REPRESENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE IMIGRANTES NO BRASIL

### The Representation of Linguistic Education of Immigrants In Brazil

Andressa Beatriz GOTZINGER<sup>1</sup>  
José Marcelo Freitas de LUNA<sup>2</sup>

**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 se discutiu a representação de educação linguística: escolas nacionalizadoras para assimilação do imigrante. A segunda referiu-se ao período da Segunda Campanha de Nacionalização, tendo como categorias: as práticas monoculturais e monolíngues nas escolas nacionalizadoras. A terceira intitulou-se a redemocratização, com as categorias: 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 presenciam certa tolerância e proteção da diversidade linguístico-cultural existente no país.

**PALAVRAS-CHAVE:** Historiografia Linguística. Interculturalidade. Política Linguística. Representação de Educação Linguística.

**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 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

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade do vale do Itajaí (2016), e professora de Língua Portuguesa com experiência no Ensino Fundamental II (6º ao 9º), Ensino Médio (1º e 2º) e Ensino Técnico subsequente.

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP); Professor visitante na Universidade de Coimbra, UC, Portugal.

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 linguistic education; and monocultural and monolingual practices in nationalizing schools. The third section refers to the period from redemocratization. The categories addressed in this section are 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:** Linguistic Historiography. Interculturalism. Representation of Linguistic Education.

## 1 INTRODUÇÃO

Os imigrantes no Sul do Brasil, especialmente os alemães, desenvolveram seu próprio sistema de educação privada. O crescimento desse sistema escolar, inicialmente, deu-se, sem interferência do Governo Imperial, que, em geral, via a cultura, a ciência e a educação, em especial a germânica, como referência de qualidade e, portanto, poderiam trazer significativas contribuições para a cultura brasileira (LUNA, 2000). Estima-se que, em 1924, havia uma população em torno de 290.289 teuto-brasileiros no estado de Santa Catarina, para a qual havia 918 comunidades rurais com igreja, escola, clube social e recreativos (KREUTZ, 1991). Dentro do quadro geral da imigração alemã, daqueles que vieram para o Brasil, sua peculiaridade e seu significado residiam em sua organização sociocultural e religiosa, formando grupos que transpuseram seu mundo físico-social ao estilo da terra de origem como a língua, os costumes e tradições culturais, religiosas e alimentares, bem como o modo de organização social (KREUTZ, 1991). Nos termos de Kreutz (1991, p. 13) “terá sido um dos raros casos em que imigrantes se estabeleceram na terra de adoção com um grau muito elevado de ‘transplante cultural’.”

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 (LUNA, 2000). O governo autoritário e 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.

O Brasil do século XXI ganhou novos imigrantes internacionais. A crise mundial vivida por países como Estados Unidos, Portugal, Itália e Espanha, a partir de 2006, marcou o início de um novo fluxo de imigrantes provenientes de diferentes nações: estadunidenses, portugueses, espanhóis, alemães, sírios, turcos, libaneses, ganeses, senegaleses, haitianos, bolivianos, peruanos, paraguaios, chilenos, japoneses e outros (IBGE, 2010). Nesse período, o Brasil vivia uma nova configuração econômica e de crescimento, o que provavelmente atraiu novos imigrantes estrangeiros.

Nesse fluxo migratório, que viveu o Brasil, a imprensa apresentou o quadro geral das migrações laborais formadas por dois grupos. O primeiro é formado por profissionais estrangeiros trabalhando no país, os chamados expatriados. Trata-se o processo de expatriação de uma decisão política organizacional que visa à transferência do profissional para trabalhar e viver em outro país, em geral, acompanhado por sua família (FREITAS, 2010). Dois exemplos de expatriação divulgados pela imprensa são os médicos do Programa Mais Médicos do Governo Federal e os executivos de empresas multinacionais. Esses são profissionais qualificados, que costumam vir para suprir a mão de obra especializada em determinadas áreas ou a trabalho para a expansão da (s) empresa (s) que busca (m) novos mercados. Já o segundo grupo é formado por imigrantes, frequentemente, com pouca qualificação e oriundos de países em dificuldades econômicas; vêm em busca de novas oportunidades de emprego ou de estudo, melhores condições de vida. Esses são vistos como cidadãos de segunda classe, chegam sem dinheiro, sem emprego e sem moradia (BRASIL REPÓRTER, 2015). Como exemplo desse segundo grupo, divulgado pela imprensa, estão os bolivianos e haitianos<sup>3</sup>.

Esse cenário de imigração lança novos desafios para a sociedade, especialmente no que concerne ao ensino de línguas. O Brasil, apesar da diversidade linguística que

---

<sup>3</sup> A Pesquisa de Durval Fernandes “Estudos sobre a Migração Haitiana ao Brasil e Diálogo Bilateral” realizada em 2014 apresenta dados de entrevistas realizadas com os haitianos sobre seu perfil e 6,2% dos entrevistados disseram ter escolaridade em nível superior, o que indica um grupo menor de pessoal qualificado vindo ao país e, ainda assim, exercendo atividades laborais não compatíveis com suas habilidades profissionais.

possui, ainda não conseguiu garantir, a todas as escolas públicas brasileiras, programas adequados de ensino bilíngue. Por um lado, ainda se tem negligenciado as necessidades linguísticas de imigrantes peruanos, bolivianos, senegaleses e outros recém-chegados no país, pois eles têm dependido de iniciativas da sociedade civil para obtenção de conhecimento linguístico do português brasileiro, principalmente com relação à educação de seus filhos (MAHER, 2013). Por outro lado, são notórios alguns avanços como, por exemplo, a adoção da educação escolar indígena sob uma perspectiva bilíngue e intercultural e a regulamentação da LIBRAS e das escolas bilíngues para surdos. No caso específico da imigração, tem-se notado a ampliação dos debates voltados aos espaços das comunidades de fala imigrante e alguns projetos, como em Pomerode (SC), em torno do ensino de Português e Alemão, e, em Serafim Correa (RS), que foca o ensino de Português e Talian e entre outros municípios (ALTENHOFEN, 2013). Assim, o desafio consiste em pensar políticas educacionais que favoreçam a uma consciência pluricultural e promovam encontros interculturais entre grupos marcadamente diferentes, a fim de que possam, na diferença, empreender atitudes de respeito e de valorização da diversidade, enriquecendo-os mutuamente através dos encontros promovidos.

O artigo aqui apresentado objetiva discutir a representação de educação linguística de imigrantes no Brasil durante o período de 1900 a 2015. 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 posterior 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 de representação de educação linguística durante a Primeira Campanha de Nacionalização, na qual se discute a categoria *escolas nacionalizadoras para assimilação do imigrante*. Na seção seguinte, a representação de educação linguística durante a Segunda Campanha, na qual são discutidas as categorias *nacionalização do ensino e as práticas monoculturais e monolíngues*. As categorias bilinguismo na escola e bilinguismo fora da escola são discutidas na última seção.

## **A REPRESENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DURANTE A PRIMEIRA CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO**

Da análise do corpus foram encontradas as seguintes categorias: escolas para assimilação, nacionalização do ensino, monolinguismo e monocultura. Contudo, para esta seção será desenvolvida a unidade escolas para assimilação, enquanto as demais unidades (nacionalização do ensino, monolinguismo e monocultura) serão desenvolvidas na seção da Segunda Campanha de Nacionalização. Isso porque esses elementos reaparecem como ideais a serem postos em ação pela obra nacionalizadora da Segunda Campanha.

### **Escolas Nacionalizadoras para assimilação do imigrante**

O Brasil teve diferentes interesses para facilitar a adesão de imigrantes, especialmente europeus, ao seu território em meados do século XIX. Entre as justificativas, a preocupação em suprir a demanda de mão de obra para as construções de ferrovias pelo país e para as lavouras de café, em particular, no Sudeste (LAMOUNIER, 2008). A expansão nesses dois setores coincidia com a gradual abolição da escravidão; portanto, temia-se a falta de trabalhadores, ou ainda, um aumento desproporcional nos salários dessa categoria dada a baixa de profissionais (LAMOUNIER, 2008), vindo ser a imigração uma alternativa. Aliado ao interesse de substituição da mão de obra escrava, estavam o de ocupação estratégica das terras pouco povoadas do Sul, o branqueamento da população brasileira e o desenvolvimento da produção agrícola (LUNA, 2000). Neste último item, pretendia-se modernizar a agricultura brasileira por meio de novas técnicas de cultivo e trabalho, por isso a

preferência por imigrantes europeus, especialmente alemães, cujas colônias se destacaram.

Para atrair imigrantes europeus, especialmente alemães, o governo brasileiro adotou algumas medidas. Legislou-se a favor de doações de terras devolutas aos imigrantes e, em alguns casos, a isenção de impostos e da prestação do serviço militar (LUNA, 2000). Permitiu-se, ainda, aos imigrantes criarem escolas que, inicialmente, eram bem vistas. Em geral, a cultura germânica, a ciência e a educação em especial eram tidas como referência de qualidade, razão pela qual foram bem recebidos (LUNA, 2000).

Contudo, as atitudes em relação aos imigrantes começaram a mudar. Na transição para a República, passou-se a exigir a assimilação imediata de imigrantes à sociedade luso-brasileira que não mais assistia de forma positiva as diversas expressões culturais mantidas pelos imigrantes. Passou-se a considerar que ações como: falar a sua língua materna dentro do Brasil, possuir sistemas escolares próprios, exercer práticas religiosas diferentes, por exemplo, deviam ser controladas ou erradicadas (LUNA, 2000).

A República inicia-se sob influência do positivismo por parte dos líderes republicanos, que tinham uma visão de unidade brasileira (LUNA, 2000). Essa prerrogativa e a entrada do país no conflito da Primeira Guerra Mundial, que desencadeou os sentimentos nacionalistas, 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 a ser vistas como indesejáveis (LUNA, 2000). As tensões sociais geradas pela sociedade luso-brasileira daquele período, portanto, traduziram-se em exigências de assimilação através do incremento do ensino público (ou escolas nacionalizadoras) e da língua vernacular aos núcleos de colonização. Esta afirmação encontra evidência nos seguintes excertos:

[...] solicitar a preciosa atenção [...] a necessidade de desenvolver o ensino publico nos nucleos coloniaes [...] devido à completa incuria, em materia de instrução 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 impulsionar a instruccão primaria nacional [...] Para evitar males [...] é indispensavel [...] que se leve a instruccão 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 jornalísticos, que circulava na imprensa brasileira, apresentam o imigrante como um elemento que precisa ser assimilado por meio 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 com 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. Dito de outra forma, a escola refletiu o paradigma dominante daquele período, favorecendo ao paradigma da monocultura e de língua única.

O projeto de escola nacionalizadora, assim vista nesse período, dava ênfase à unidade nacional e ao uso exclusivo da língua portuguesa. Como vistos 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 que se reclamam escolas onde o ensino de português fosse desenvolvido de forma a promover a assimilação dos imigrantes na cultura nacional. 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.

## **A REPRESENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DURANTE A SEGUNDA CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO**

Emergiram, durante a leitura e definição das unidades, as seguintes categorias de análises: nacionalização do ensino, monolinguismo e monocultura.

### **Nacionalização do ensino e as práticas monoculturais e monolíngues**

A Segunda Campanha de Nacionalização do Ensino assumiu um caráter repressivo ainda maior que a primeira. A aproximação de mais uma guerra fez com que as ações governamentais se voltassem contra os grupos de imigrantes, e seus descendentes passaram a ser representados como “inimigos” da pátria, ou ainda como um “perigo” à nação brasileira (LUNA, 2000). Assim, o caminho natural foi a aceitação dessas informações como verdadeiras por parte da sociedade luso-catarinense e, conseqüentemente, o apoio às medidas coercitivas sancionadas contra os grupos de imigrantes e seus descendentes e, também, aos falantes de outras línguas minoritárias (LUNA, 2000).

As ações da Segunda Campanha de Nacionalização culminam com a chegada da Segunda Guerra Mundial. Este conflito despertou ainda mais os sentimentos nativistas dos governantes, que viram a obra nacionalista como indispensável. Nesse sentido, uma das ações da Segunda Campanha discutidas por Luna (2000) foi o decreto nº 88 de 31 de março de 1938, que obrigava as escolas estrangeiras a tirarem uma licença do Governo para funcionarem. A concessão dessa licença vinha vinculada ao cumprimento de muitas exigências como o uso exclusivo da língua nacional, seja nas aulas ministradas ou na escrituração de cartazes, avisos e prova da capacidade didática de professores, bem como de serem brasileiros os professores da língua nacional. Outra exigência mediante o decreto nº1.006 de 30 de dezembro de 1938 proibia o uso de material didático, obra e autores publicados em língua não nacional. Esses decretos foram ratificados em 1941 pelo nº 3.580 e mantiveram a proibição, ampliando também para os jornais, as revistas e até a literatura estrangeira (LUNA, 2000). Ficava, assim, proibida a circulação, bem como a importação de qualquer material que não fosse escrito em língua nacional.

Finalmente, para garantir que as determinações legais fossem seguidas, conforme Luna (2000), criou-se, por meio do decreto nº 124 de 18 de junho de 1938, a Inspeção Geral e a Liga Pró-língua. A atuação das Inspeções foi marcada, basicamente, pelo fechamento de escolas que, devido ao nível de exigência, não conseguiam se adequar; a liga Pró-língua tinha o objetivo de despertar o patriotismo



por meio de atividades que exaltavam os traços da cultura nacional e da língua portuguesa (LUNA, 2000).

Desse modo, 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 migrante 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 o jornal catarinense divulgou e apoiou amplamente a nacionalização do ensino executada pelo governo, conforme evidenciam 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).

[...] Em Santa Catarina, há muitas escolas [...] suspeitas, sob o ponto de vista da nacionalização [...] controle sobre essas sociedades escolares [...] serem subordinadas a organizações estrangeiras [...] têm fins outros [...] Conforme se pode verificar [...] difusão da cultura alemã em nosso país [...] o ensino em língua estrangeira, nessas escolas, têm-se verificado inúmeros casos de rebeldia [...] (O ESTADO, 1940).

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 e do paradigma dominante europeu, que exerceu essa mesma estratégia com outros povos colonizados. Então, a imposição do português aos imigrantes do século XIX, por exemplo, foi relacionada como uma forma de coesão social e manutenção do pensamento dominante. Assim, as práticas de caráter monocultural e monolíngues, à luz da época, foram fundamentais para obtenção de uma

identidade nacional que convinha aos interesses do governo da época. As matérias não chegam a mencionar explicitamente palavras como monocultural e monolinguismo, contudo podemos inferir a sua presença pela leitura da expressão “excessiva tolerância dos governos”. O excerto abaixo 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, permittindo o livre desenvolvimento de suas actividades e iniciativas, de modo a conservarem o culto da lingua [...], 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 (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). Por 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 nas duas campanhas (LUNA, 2000).

## **A REPRESENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DURANTE A REDEMOCRATIZAÇÃO**

Nesta seção, a seleção deu-se pelas categorias “bilinguismo na escola”, quando referência o espaço escolar, ou ainda outro espaço formal que funcione como escola e o

“bilinguismo fora da escola”, quando não faz referência a um espaço de ensino, currículos, aulas ou qualquer atividade que se relacione com o ensino propriamente.

### **Bilinguismo na escola**

Em contextos mais recentes, encontra-se a categoria “bilinguismo na escola” que está sendo aplicada com sentido amplo. As matérias que compõem essa categoria referem-se a uma situação de bilinguismo tanto na escola como em espaços formais. Assim, a ideia de escola está com o seu sentido ampliado, porque se refere tanto ao espaço de sala de aula e currículo, como também se refere a outros espaços formais de ensino, podendo ser a empresa ou instituições como o Sesi (Serviço Social da indústria) e Universidades. Os enunciados referentes a essa categoria podem ser evidenciados nos excertos publicados 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 [...] (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 [...] (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).

O período de redemocratização do país favoreceu à adoção de leis que concederam o direito à língua e à cultura das minorias no território brasileiro, ainda que em forma de leis. Nesse período, por exemplo, 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. 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 tornam 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).

Contudo, desde os tempos coloniais e das campanhas nacionalizadoras estiveram explícitas a ideologia da 'língua única'. Por exemplo, com a reforma pombalina e as campanhas de nacionalização, o português foi tido como a única língua a ser falada e permitida. E, ainda, pensa-se que os falantes dessa mesma comunidade linguística, o português, o falariam de modo igual (OLIVEIRA, 2007) entre si.

Assim, ainda está presente, para a maioria, uma concepção monolíngue. E essa concepção monolíngue tem dissimulado a realidade plurilíngue do país e gerado comportamentos hegemônicos sobre as línguas minoritárias e/ou variedades linguísticas de menor prestígio. Oliveira (2009) defende que ao longo da história foram produzidos, ativamente, conhecimentos e desconhecimentos. No primeiro caso se produziu o conhecimento de que no Brasil se fala português e, no segundo, o desconhecimento de que no país também são faladas outras línguas e variantes. Esse consenso foi fundamental para que as políticas de repressão tivessem suas justificativas. A história mostra que não fomos apenas um país multicultural e plurilíngue, mas ainda somos um país multicultural e plurilíngue, seja pelas variedades linguísticas do português faladas internamente, seja pela diversidade de línguas (OLIVEIRA, 2009). Como exemplo dessa heterogeneidade ainda se têm as línguas indígenas e de imigração usadas apenas na modalidade oral, devido à repressão sofrida ao passo que também se está presenciando o aparecimento de novos bilinguismos, desencadeados pelos novos fluxos migratórios (OLIVEIRA, 2009).

Nota-se, assim, nos excertos jornalísticos e pelas medidas legislativas dos últimos anos, que, de certa forma, conseguimos superar um passado que se silenciava através de medidas autoritárias e coercitivas, por um contexto em que se presenciam certa proteção da diversidade linguístico-cultural no país através da constituição. Mas, apesar dos avanços na legislação, 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 realizados no Rio Grande do Sul. Assim, no que concerne às línguas de imigração, as leis e as políticas de promoção linguísticas, ainda requerem acompanhamentos e ações efetivos. Quanto às leis, ainda não se têm os

poucos e poucos direitos reconhecidos às línguas de imigração (OLIVEIRA, 2005). E no que se refere 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.

### **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 somente em casa e, ainda, alguns contextos informais, cujo objetivo é resgatar as tradições dos antepassados, conforme evidenciam os excertos publicados no Diário Catarinense:

[...] outro ponto importante é o uso da língua portuguesa nas relações familiares. 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).

Preservar a cultura austríaca também é objetivo das comemorações de natal em Treze Tílias [...] as encenações do nascimento de Jesus e os cânticos são feitos em língua alemã, para lembrar 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).

A leitura dos excertos apresenta a realidade plurilíngue do Brasil, apesar da pouca discussão 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, tem 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 assimilação tivessem suas justificativas (OLIVEIRA, 2009).

Assim, vimos ao longo do estudo, que experiências anteriores 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 políticas linguísticas, que, através de ações e projetos diversos, tentam ampliar as línguas e proteger às minorias que ainda as falam.

Entretanto, apesar das ações legislativas dos últimos anos, essas 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. Essa insuficiência manifesta-se na 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 monolingüismo 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 podem vir a sofrer o estigma linguístico. Frequentemente, o estigma linguístico, pode estar 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, mas favorece à língua dominante. Assim, esse desequilíbrio, nesse mercado linguístico, pode resultar na perda das funções sociais das línguas minoritárias presentes nesses novos fluxos migratórios.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o objetivo de discutir a representação de educação linguística de imigrantes 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

Pelos subsídios teóricos e a interpretação dos dados, pode-se compreender que a escola, historicamente, refletiu as tendências do paradigma cultural dominante. Com a chegada de imigrantes, a maioria europeus, ao longo do século XIX, a escola sob decretos governamentais exerceu o papel de nacionalizadora, ou dito de outra forma, homogeneizou a sua população linguístico-cultural diversa.

Ao período recente, a redemocratização do país possibilitou a criação de leis que tentam proteger, ainda que timidamente, a diversidade linguístico-cultural do país, todavia as políticas educacionais estão submetidas aos conceitos do pensamento neoliberal dominante. Esses conceitos dominantes são expressos na forma de estratégias como avaliação em larga escala, a obrigação por resultados, a boa governança e a satisfação dos usuários (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013). Essas ações amparam-se em concepções monoculturais, pois os sistemas educacionais são capturados pela medida única de aprendizados dos alunos, saberes rígidos e provas padronizadas, o que coloca em questão a recente abertura das escolas para a diversidade cultural (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013). Assim, as ações legislativas iniciadas nos anos de 1990 são, ainda, incipientes para nortear reformas significativas no sistema educativo (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

Por esse motivo, sublinhamos a relevância da 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 existente no país. 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 posição que ensinar uma língua é ensinar algo de uma cultura (BASTOS; BRITO; FACCINA; HANNA, 2007), o que justifica uma ancoragem intercultural no ensino de línguas. O exposto demonstra a

pertinência e a atualidade da presente pesquisa para a área da educação, iniciando o estudo das políticas linguísticas implantadas no Brasil no século XIX e sua relação com a situação de pluralidade linguístico-cultural no ensino regular e oficial do século atual.

## 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.

BASTOS Neusa Barbosa; BRITO, Regina Helena Pires de; FACCINA, Rosemeire; HANNA, Vera Lucia Harabagi. *Perspectivas Interculturais no Ensino de Línguas no Brasil*. In: LUNA, José Marcelo Freitas de. (Orgs). *Educação e Linguística: Ensino de Línguas*. Santa Catarina, Editora Univali, 2007.

BRASIL REPÓRTER. *Migração: o Brasil em Movimento (cadernos temáticos)*. Publicação do programa Escravo, nem pensar! 2012. Disponível em: [http://reporterbrasil.org.br/wp-content/uploads/2015/02/10.-caderno\\_migracao\\_baixa.pdf](http://reporterbrasil.org.br/wp-content/uploads/2015/02/10.-caderno_migracao_baixa.pdf) acesso em: 12/08/2015.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo, Cortez, 2013.

FÁVERI, 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<sup>a</sup>. 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.

FREITAS, Maria. Ester de. *Expatriação Profissional – o desafio interdependente para empresas e indivíduos*. GES – Revista Gestão e Sociedade CEPEAD/UFMG v. 4, nº 9, 2010. ISSN: 1980 – 5756.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estudos. *Relatório do Censo Demográfico 2010: Resultados gerais da amostra*. 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf> acesso em: 12/08/2015.

KERSCH, Dorotea Frank. *Aspectos Identitários e de Atitudes dos falantes Bilíngues da região da fronteira do Uruguai – os dados de ADDU*. Anais Círculo de Estudos linguísticos do Sul (CELSUL) Pelota – RS, 2006.



KREUTZ, Lúcio. *O professor Paroquial: Magistério e Imigração Alemã*. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS; Florianópolis: Editora da UFSC; Caxias do Sul: editora EDUCS, 1991.

LAMOUNIER, Maria Lúcia. *Entre a escravidão e o trabalho livre. Escravos e imigrantes nas obras das ferrovias no Brasil no século XIX*. In Revista História Econômica FEA-RP/USP, 2008. JEL N36 N56 N96”.

LUNA, José Marcelo Freitas de. *O Português na Escola Nova Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática*. Blumenau: Edifurb; Itajaí: Ed. da Univali, 2000.

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.

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.

\_\_\_\_\_. *Prefácio*. In: CALVET, Louis-Jean. *As Políticas linguísticas*. São Paulo, Editora Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. *Brasileiro fala Português: Monolingüismo e Preconceito Linguístico*. In revista Linguagem – UFSCAR, v. 11, (nov-dez), 2009. ISSN: 1983 – 6988.

PEREIRA, Moacir. *Imprensa & Poder: a comunicação em Santa Catarina*. Florianópolis, Lunardelli, 1999.

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.