

ESTADO, NAÇÃO E LÍNGUA: DISPUTAS IDENTITÁRIAS EM TORNO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO (1930-1937)*

BEATRIZ DE BONA**

DORVAL DO NASCIMENTO***

RESUMO: O fluxo imigratório mais recente no Brasil iniciou no século XIX com a vinda de europeus para os Estados do centro-sul. Esses imigrantes constituíram núcleos coloniais e as escolas formadas por eles, mantidas pelos seus descendentes, tornaram-se um espaço amplo para análise de relações de identidade produzida por essas escolas. A língua foi um fator importante na formação das colônias de imigração e também na formação dessas escolas. O presente artigo busca investigar a língua como elemento central das escolas coloniais e como principal instrumento da nacionalização do ensino no período de 1930 a 1937.

PALAVRAS-CHAVE: Nacionalização do Ensino; Escolas Coloniais; Língua.

STATE, NATION AND LANGUAGE: IDENTITY CONFLICTS ON THE PORTUGUESE LANGUAGE WITHIN THE PROCESS OF NATIONALIZATION OF EDUCATION (1930-1937)

ABSTRACT: The most recent migratory flow in Brazil started in the 19th century with thousands of Europeans coming to the southeastern and southern regions of the country. These immigrants established colony centers, and their schools, maintained by their descendents, became sites in which identity relationships could be analyzed. Language was an important factor in the formation of the colonies and their schools. Current analysis investigates the role of language as a central factor in immigrants' colony schools and as the main focus of the nationalization of education during the 1930-1937 period.

* O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESCO, a quem agradecemos.

* Discente do curso de história da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC; Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade do Extremo Sul Catarinense - PIBIC/UNESC. E-mail: beatrizdebona@gmail.com

** Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS; Docente do Departamento de História da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: dorval@ufma.br

KEYWORDS: Nationalization of Education; Immigrants' Colony Schools; Language.

INTRODUÇÃO

Uma questão muito intrigante na nacionalização do ensino empreendida por Getúlio Vargas a partir de 1930 no Brasil é a língua como um dos principais focos da nacionalização. Tendo como questionamento central o motivo pela qual a língua estrangeira, que era mantida pelos descendentes de imigrantes nos núcleos coloniais do sul do país, se tornou um grande problema para a nação, buscou-se em estudos de cunho teórico entender qual a importância da língua na constituição da identidade do sujeito enquanto parte do núcleo colonial e como membro de um Estado-Nação. Os Estados-Nação constituíram línguas vernáculas dominantes (HOBSBAWM, 1990) e é esta língua que se torna um dos principais pontos para se conseguir a homogeneidade cultural almejada pelo Estado, que fazia então parte da ideia de nação que se tinha nas décadas de 1930 e 1940.

O período da Primeira República no Brasil (1889 a 1930) apresenta-se como um momento importante na formação da nação e também na educação brasileira. Esse foi um período de grandes transformações na sociedade brasileira, com o estabelecimento dos imigrantes europeus no país, com certa industrialização e urbanização e, posteriormente, a instauração da Segunda República por Getúlio Vargas em 1930. A nível mundial ocorreu a Primeira Guerra Mundial envolvendo países como a Alemanha e Itália, que haviam enviado imigrantes para o Brasil, e a chamada Crise de 1929, que afetou a economia capitalista em todo o mundo. Houve mudanças na estrutura educacional na virada do século XIX para o XX, que passou a ser organizada

em forma de grupos escolares. Nesse período assistiu-se o fortalecimento do chamado método intuitivo ou “lição de coisas”. É nesse contexto do final do século XIX que são formadas as escolas de imigração. Em 1930, quando Getúlio Vargas assumiu o governo federal, foram adotadas medidas mais rigorosas em relação à nacionalização do ensino. Neste período, em especial a partir do Estado Novo, as escolas de imigração foram fechadas sem a possibilidade de serem reabertas, o que havia ocorrido por ocasião da primeira campanha de nacionalização no contexto da Primeira Grande Guerra.

O presente artigo visa compreender as disputas identitárias em torno da língua portuguesa durante o processo de nacionalização. Busca-se discutir a importância da língua para os descendentes de imigrante e para o Estado brasileiro, além de perceber como a língua aparece nos discursos do período de 1930 a 1937. As fontes utilizadas pela pesquisa constituíram-se principalmente de relatórios dos inspetores federais das escolas subvencionadas. Essas escolas eram subvencionadas do governo brasileiro e, para tal, precisavam ser inspecionadas. Neste sentido a atuação dos inspetores federais se dava através de constantes visitas às escolas, onde eles observavam todo o cotidiano e práticas das escolas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A LÍNGUA COMO FOCO DA NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO

A língua, conforme discute Beremblum (2003), é um dos principais fatores de identificação do sujeito, pois permite identificá-lo como pertencente a um

determinado país, ou não, vindo a tornar-se então um forte elemento de distinção étnica. Podemos pensar a língua como ponto de identificação não só para quem ouve, mas também para quem fala. Assim, na constituição da identidade cultural dos descendentes de imigrantes, a língua foi um dos principais meios de identificação e constituição de sua identidade. As escolas formadas nos núcleos coloniais se tornaram um dos principais meios para que fosse ensinada a língua falada pelos imigrantes.

É importante destacar que a língua falada pelos descendentes de imigrantes não era a língua tal qual se tinha nos seus países de origem. Formou-se nos núcleos coloniais uma língua híbrida, na medida em que houve contato com outros grupos étnicos. Nesses contatos interétnicos houve variações na língua por eles falada e mesmo pela própria diversidade de dialetos que existia nos países de origem dos imigrantes, como a Alemanha e Itália. O bilingüismo também foi um fator crucial da formação dos dialetos falados pelos descendentes de imigrantes, pois esses grupos étnicos possuíam como característica principal o uso de uma língua estrangeira e o português como segunda língua. Giralda Seyferth cita diversos exemplos de palavras em que há uma mistura do português com o alemão, como *Mandiokmehl* (farinha de mandioca), *Frachtcaminhão* (caminhão de carga), por exemplo, (SEYFERTH, 1981, p. 129). Entretanto, a língua ensinada nas escolas certamente era a língua estrangeira culta, em vista de que os professores e livros escolares difundiam o cultivo dos idiomas dos países de origem dos imigrantes, apesar de que seu uso certamente variava, mesmo no cotidiano do ambiente escolar.

As escolas coloniais em sua maioria representavam características da dimensão cultural do grupo étnico. Muitas escolas eram subvencionadas por

governos estrangeiros como a Itália e Alemanha, recebiam material didático desses países, algumas escolas possuíam vínculos com a religião, tendo como principal característica o uso de uma língua estrangeira. Percebe-se que a escola tornara-se para os imigrantes um meio para afirmação do seu grupo étnico, na medida em que é ensinada não só a sua língua de origem, mas também as suas tradições e cultura referenciadas a partir do país do qual o grupo étnico dominante é originário. A perpetuação da língua de origem através da convivência familiar, na comunidade e na escola, passa a se tornar o principal fator de homogeneidade cultural, de identidade e de identificação desses núcleos coloniais.

A forma de ensino das escolas coloniais, as práticas culturais que remetem a outros países e, principalmente, a língua e o sentimento nacional por outro país iam de encontro com a formação da cultura nacional brasileira difundida pelo Estado. A formação de uma cultura nacional de acordo com Hall (2001, p. 49):

Contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional.

A partir dessa reflexão da importância da língua para a constituição da identidade dos imigrantes e seus descendentes, compreende-se que a língua se torna então o principal instrumento da nacionalização do ensino pelo caráter homogeneizador e da constituição da identidade e da cultura existente nos núcleos coloniais, que eram vistos pelo Estado como estrangeiros, além de constituírem um conjunto de práticas culturais que não era compatível, aos olhos

do Estado, com a cultura nacional em formação no Brasil. O Relatório do Inspetor Federal de Santa Catarina em 1936 é iniciado com um pequeno relato da imigração. A subvenção das escolas por países estrangeiros é apontada como uma expansão da influência daqueles países, de onde os imigrantes, embora não tivessem trazido instrução, trouxeram, porém, as bases de uma educação que precisavam manter, argumentando: “Por isso é que organizaram suas escolas particulares com elementos por eles escolhidos e, como era natural, ensinando exclusivamente a língua estrangeira, e procurando manter o espírito estrangeiro tal qual fosse esta terra a continuação da sua terra” (RELATÓRIO..., 1936, p. 2).

Importante pensarmos a relação da língua com o Estado-Nação, pois a língua se tornou um dos principais símbolos da comunidade nacional, tornando-se também um signo onde os seus membros se identificam, pois, ao falarem a mesma língua, reconhecem-se como parte de um mesmo grupo (BEREMBLUM, 2003). Portanto, a língua não se torna um símbolo da homogeneidade cultural apenas para os descendentes de imigrantes dentro do seu grupo étnico, mas também para toda a nação brasileira, pois o fato de os brasileiros falarem a língua portuguesa torna-se também um elemento da homogeneidade e da identificação da sua cultura, colocando-se em oposição à língua falada nos núcleos coloniais do Brasil. O Estado afirma uma representação de nação culturalmente homogênea, que era então o fundamento do projeto estatal na década de 1930, utilizando símbolos e representações com o intuito de despertar o sentimento de nacionalidade, de aderência e absorção dos brasileiros em relação à nação. Assim, os descendentes de imigrantes tornaram-se novamente o foco do Estado, pois eram os que mais estavam

distantes da nacionalidade afirmada e com mais dificuldades em assimilar a nacionalidade brasileira, aos olhos do Estado. Um desses principais símbolos foi exatamente a língua.

A língua falada pelos descendentes de imigrantes torna-se uma língua não oficial, dentro do processo de afirmação do Brasil enquanto Estado-Nação, também por isso vista como o principal problema para a assimilação e a nacionalização do ensino pelo Estado. Pois como Beremblum (2003) aponta,

É a partir da constituição dos Estados Nacionais que se torna necessária a unificação lingüística planejada e, com ela, a imposição de uma língua oficial – ou variedade de língua – processo que destitui as outras línguas ou variedades e as torna dialetos ou línguas não oficiais, marginais.

Um segundo problema que o Estado via para que acontecesse a assimilação dos núcleos coloniais era o distanciamento dos descendentes de imigrantes em relação ao sentimento e nacionalidade brasileira que o Estado buscava difundir. Esse era um grande problema, pois, além de falar uma língua que não era a língua vernácula oficial, portanto, era considerada estrangeira e uma ameaça à homogeneidade cultural empreendida pelo Estado, percebia-se, no período, que havia uma ausência da brasilidade, do pertencimento à nação brasileira nesses brasileiros que viviam nos núcleos coloniais.

Importante pensarmos que a constituição da nacionalidade brasileira perpassava a dimensão da escola colonial. Essas escolas foram o seu foco de atenção justamente por estarem mais distantes da formação dessa nacionalidade, porém era necessário constituir esse sentimento nacional em toda a população brasileira. Três esforços foram tomados no sentido de constituir a nacionalidade brasileira:

aplicar um conteúdo nacional nas escolas, aliado a outras medidas para essa formação; padronização das escolas e principalmente dos conteúdos escolares e materiais didáticos; e a erradicar as minorias étnicas, culturais e lingüísticas. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000). Percebe-se claramente que a escolas e mesmo os núcleos coloniais retratam uma dimensão oposta em relação à formação da nacionalidade desejada pelo Estado brasileiro. Após a instituição do Estado Novo essas medidas vão ser mais enfatizadas.

Em um discurso chamado *Realidades Brasileiras*, proferido pelo deputado Carlos Gomes de Oliveira em 1933 na Assembleia Constituinte e publicado no *Jornal do Brasil*, ao tratar dos imigrantes, afirma que eles, ao formar os núcleos coloniais, estavam conscientes da importância da instrução, pois foram construindo suas escolas “[...] provendo-as, naturalmente, com materiais e professores seus. Assim, foram-se educando gerações várias, inteiramente divorciados do nosso espírito.” (OLIVEIRA, 1939, p. 55-56).

Anderson (2008, p. 32) propõe como definição de nação “uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo soberana”. Pensar a ideia de nação se faz necessário, pois, com o início do governo de Vargas em 1930, começou a se afirmar uma representação de comunidade imaginada peculiar na história do Brasil, tendo como uma das principais características a de se alcançar a homogeneidade cultural do país, despertar um sentimento de nacionalidade, de amor à pátria e brasilidade do povo brasileiro, enfim, constituir uma identidade nacional brasileira. Ao trabalhar com a nação como comunidade imaginada, também Hall (2001) aponta a cultura como uma das principais fontes de identidade nacional no mundo moderno, e a nação, por ser

uma comunidade simbólica, é que se explica como possuindo poder para constituir uma identidade. É por meio de símbolos e representações da cultura nacional que vem a ganhar corpo a nacionalização do ensino das escolas coloniais.

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’. (HALL, 2001, p. 38).

A língua, conforme afirma Berenblum (2003), além de se tornar um símbolo da identidade nacional, vem a ser um elemento decisivo na formação da nacionalidade e então é despertado o sentimento de nacionalidade através da língua, como o seu símbolo mais visível. Pode-se perceber, a partir disso, a dimensão da importância que a língua veio a ter na formação da identidade nacional, e, desta forma, se permite pensar a língua vernácula brasileira como um instrumento usado para a nacionalização das escolas coloniais. A escola nesse sentido torna-se então um reforçador do uso dessa língua vernácula.

Chega-se, assim, a dois pontos principais: a língua foi um importante elemento da identidade dos descendentes de imigrantes e seu principal fator de homogeneidade e preservação da cultura desenvolvida por esses descendentes, e a língua brasileira é um dos principais elementos utilizados para nacionalizar as escolas coloniais. Isso nos dá subsídio para pensar que, nacionalizando a língua falada pelos descendentes de imigrantes, põe-se em risco o principal elemento de homogeneidade e as práticas culturais das colônias de imigrantes e

descendentes. Assim distanciados das suas tradições e da sua língua, aliado a outras medidas de cunho nacionalizador como o uso da bandeira nacional, estudo da geografia e história do Brasil, canto dos hinos pátrios, entre outros, os descendentes de imigrantes finalmente estariam próximos ao seio da nação brasileira e prontos para tornarem-se cidadãos brasileiros tal qual desejava o Estado.

As ações do Estado no sentido de nacionalizar as escolas coloniais se davam a partir da imposição de uma norma cultural, partindo da representação de nação constituída no período varguista, tendo como principal característica uma determinada concepção de nacionalidade e, a partir dela, a homogeneização da cultura brasileira. Essa homogeneidade tinha como a maior expressão o uso da língua portuguesa e, nesse sentido, as colônias formadas pelos imigrantes tornavam-se um problema para o Estado, na medida em que, além de falarem uma língua estrangeira, mantinham práticas culturais fora dos padrões da cultura nacional, causando uma ameaça para o Estado Brasileiro. “A dispersão, as preocupações com o isolacionismo e com a não assimilação pelos núcleos culturais, dos ideais de brasilidade foram as razões das intervenções das autoridades brasileiras, particularmente do exército, junto às populações de origem estrangeiras.” (CAMPOS, 1998, p. 113).

A nacionalização do ensino foi iniciada antes ainda de Getúlio Vargas ascender ao poder em 1930. Em 1911, por exemplo, em Santa Catarina, Vidal Ramos, então governador do Estado, com a contratação do paulista Orestes Guimarães empreende uma reforma educacional que tem como um de seus objetivos a nacionalização do ensino nas áreas coloniais. Aqui se inicia um processo de nacionalização, mas que se dá de forma mais gradual e branda em comparação com as medidas rigorosas que são tomadas no Estado Novo, a partir de 1937. A Reforma se deu através

da propagação da língua e da cultura nacional. São criadas escolas públicas para que os descendentes de imigrantes tivessem o acesso ao ensino oficial e por meio da escola era ensinada a história, a geografia e principalmente a língua portuguesa, para que então esses supostos estrangeiros, aos olhos do governo, fossem trazidos ao seio da nação brasileira. O uso de símbolos da cultura nacional, como a bandeira, os heróis nacionais e os cantos pátrios eram medidas utilizadas para que fosse despertado o sentimento nacional brasileiro nesses descendentes de imigrantes, tornando-se, então, cidadãos que viessem a cumprir seus deveres civis, amando e respeitando a pátria brasileira. Pensava-se que, através dessas medidas nacionalizadoras, a assimilação do estrangeiro acontecesse aos poucos, porém não teve os efeitos desejados pelo Estado, no sentido de assimilação completa desses descendentes.

2.2 A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO E A LÍNGUA NOS DISCURSOS DO PERÍODO DE 1930 A 1937

Para entendermos como a língua aparece nos discursos de 1930 a 1937 é preciso compreender como os descendentes de imigrantes, mesmo as escolas, eram vistas pelo Estado nessa época, na medida em que nos ajuda a percebermos melhor como se deu a nacionalização do ensino. O termo mais utilizado nos relatórios analisados, ao se referirem aos descendentes de imigrantes, é ‘estrangeiros’, pois, na representação de nacionalidade brasileira do governo na década de 1930, tudo aquilo que não se encaixava na ideia de nação, nacionalidade e patriotismo brasileiro tal como o varguismo entendia era considerado estrangeiro, assim como também aparece muito o termo ‘alienígenas’ ao fazerem referência a esses descendentes. “A amplitude do

que era considerado “estrangeiro” poderia fugir à simples e direta vinculação à pátria de origem. Sendo uma estigmatização político-ideológica, cidadãos brasileiros poderiam ser considerados estrangeiros se discordassem da doutrina oficial.” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 182).

O Relatório apresentado ao Ministério da Saúde e Educação em outubro de 1934 pelo inspetor das escolas subvencionadas de Santa Catarina apresenta a seguinte referência aos descendentes de imigrantes, em discurso proferido por ocasião da inauguração de um grupo escolar: “Tanto quanto outros recantos onde se implantam *elementos alienígenas*, Indaial merece atenção especial pela organização das suas escolas” (RELATÓRIO..., 1934, p. 22) (Grifo nosso).

É importante pensar como os descendentes de imigrantes se sentiam em relação ao Brasil. Com base na análise de Giralda Seyferth (1981), é possível afirmar que os descendentes possuíam um sentimento patriótico em relação ao Brasil, pois foi a terra que os acolheu e possuíam lealdade à sua nova pátria, mas seu sentimento de nacionalidade era voltado ao seu país de origem, pois se referenciavam àquele país para se distinguir enquanto grupo étnico no Brasil. Ao mesmo tempo em que possuíam um sentimento patriótico, de pertencimento ao Brasil, este mais relacionado aos limites territoriais em que se localizavam, também possuíam esse vínculo de nacionalidade voltado para o país de origem, mais relacionado com a cultura do que propriamente com a questão territorial (HOBSBAWN, 1990). Os descendentes de alemães “distinguíam entre os conceitos de cidadania e nacionalidade”, sendo que o primeiro “tinha a ver com a vinculação ao Estado” enquanto o segundo relacionava-se “com o direito de sangue (e não com a eventualidade de se ter ou não nascido na Alemanha)” (SCHWARTZMAN;

BOMENY; COSTA, 2000, p. 171).

As escolas formadas nos núcleos coloniais aparecem nas fontes utilizadas como um meio para a nacionalização dos núcleos coloniais, considerados estrangeiros. Pensando o espaço escolar como um meio de imposição de uma norma cultural pelo Estado e também um meio para a difusão das tradições e da língua pelos estrangeiros, a escola torna-se o principal meio encontrado pelo Estado para conseguir a assimilação total desses grupos.

A nacionalização se dava principalmente pelo ensino da língua portuguesa, da história e da geografia do Brasil e da educação cívica nas escolas. O espaço escolar tornou-se o principal meio para a difusão dos símbolos e representações da nacionalidade brasileira, sendo um espaço privilegiado para despertar o espírito brasileiro onde o Estado julgava haver um distanciamento desse espírito nacional. As escolas formadas pelos imigrantes foi o palco principal da nacionalização. No mesmo discurso sobre a nacionalização do ensino na inauguração de um grupo escolar em Indaial, o inspetor das escolas subvencionadas, falando sobre a Educação Cívica aponta:

[...] Façamos da escola um verdadeiro centro de civismo. Em lugar de imagens estejam os vultos dos nossos maiores cujas biografias sejam lembradas nos dias que os santificarem no altar da pátria. Em lugar de passagens bíblicas, estejam a reprodução dos feitos que glorificam a nossa história. Em lugar do pódio esteja a bandeira desdobrada às vistas dos que ali penetram simbolizando a nossa democracia que confraternizam num só elo todos os que aqui trabalhem. Em lugar dos dísticos insentivos (sic) da fé religiosa estejam as sentenças que convidam o espírito a sondar o âmago da alma brasileira, num ardente desejo de bem amá-la com filhos arrancados

das suas entranhas. Em lugar do pároco esteja o professor missionário da fé cívica, a ler o evangelho pátrio para a conversão dos tresmalhados da comunhão nacional (RELATÓRIO..., 1934, p. 25-26).

Outros elementos eram vistos de forma positiva pelo Estado, pois possuíam papel importante para despertar o sentimento nacional nos descendentes de imigrantes:

O Clube Agrícola, a biblioteca, o jornalzinho que pretendem organizar, são elementos poderosos na formação da consciência que desejamos ter em nossa pátria. Com o Clube agrícola, fazemos a criança amar o solo; com a biblioteca ampliamos a inteligência e o caráter e com o jornal formamos uma mentalidade sadia e capaz de elevar bem alto o nome da escola onde hauriram o conhecimento (RELATÓRIO..., 1936, p. 10).

Os relatórios e discursos em relação à nacionalização do ensino apontam sempre a falta de assistência durante a formação das colônias de imigrantes como um erro do passado, pois ali se constituíram núcleos homogêneos e culturalmente distintos da sua nova pátria, fazendo do Brasil uma extensão do país de onde vieram. Até o início da Primeira Guerra Mundial, essa situação de formação homogênea das colônias, as escolas e manutenção da cultura considerada estrangeira, ficou quase que em total abandono. Com o envolvimento da Alemanha na guerra e o surgimento da ideia de ‘perigo alemão’, as atenções voltaram-se aos núcleos coloniais, principalmente nos Estados do sul do país: “Vem daí as primeiras medidas tomadas para pôr freios à expansão já vultuosa (sic) de elementos estrangeiros que sonhavam ter no Brasil uma sucursal de sua

pátria” (RELATÓRIO..., 1936, p. 2). Foi com o início da Primeira Grande Guerra que se intensificaram as medidas nacionalizadoras, já iniciadas em 1911 com a Reforma de Orestes Guimarães. Expressão das medidas nacionalizadoras adotadas na primeira campanha de nacionalização, neste período, foi o bilinguismo nas escolas, que apesar de ainda ministrarem o ensino em língua estrangeira, tinha a língua portuguesa como segunda língua e os alunos possuíam a consciência da importância em aprender a língua, pois tinham o Brasil como pátria.

A Primeira República é um momento de afirmação do Brasil enquanto Estado-Nação, e nesse processo onde se funde Estado e Nação é que são construídas as bases para uma unificação linguística e cultural em num território particular (BEREMBLUM, 2003). O Estado, então, usa de representações e de símbolos da comunidade nacional para dar sentido à nação e vai ganhando força no Brasil a ideia de unidade. A nação necessita de unidade e essa unidade-cultural e linguística – possibilita a identificação dos indivíduos como cidadãos. (BEREMBLUM, 2003). A campanha de nacionalização do ensino empreendida no Brasil é a principal forma de expressão dessa necessidade do Estado de unificar cultural e linguisticamente a nação. Nacionalizando o elemento visto como estrangeiro, atingindo a sua total assimilação, aliado a um processo de despertar do sentimento nacional também nos brasileiros nativos, chegar-se-ia à unidade desejada no Brasil, além de ser importante para a sua afirmação enquanto Estado-Nação. A campanha da nacionalização do ensino é aqui trabalhada como um mecanismo para conseguir essa unificação cultural e principalmente linguística, no sentido de impor uma norma cultural.

As relações de identidade tornam-se um elemento importante a ser pensado nesse período de imposição de uma norma cultural. Hall (2001)

aponta a identidade na modernidade tardia como fragmentada, anteriormente vista como unificada e sólida. Nesse processo de construção, imposição e afirmação de uma norma cultural na modernidade clássica tudo parece sólido. Então “o processo de mudança estrutural da sociedade moderna vem a fragmentar aspectos culturais que passavam uma solidez, fornecendo assim um campo sólido para a construção do indivíduo social e sua identidade” (HALL, 2001, p. 9). Essas mudanças na sociedade vieram se refletir nas identidades pessoais, levando, segundo Hall (2001), à “perda de um sentido de si estável”, levando os indivíduos a uma crise de identidade. Essa discussão nos ajuda a pensar a identidade dos descendentes de imigrantes em relação às medidas nacionalizadoras. O fato de não poderem falar o seu dialeto, manter as suas tradições, além da imposição de uma cultura e identidade, provocava neles um processo de negação de traços e elementos fundamentais da sua identidade, para assimilar outros traços culturais, da formação de uma identidade nacional criada pelo Estado-Nação.

A língua, conforme foi apresentado, possui um papel central na formação do Estado-Nação, pois se torna o principal fator da unidade. A nacionalização, tendo como principal foco a língua falada pelos descendentes de imigrantes, aparece sempre como ponto central nos relatórios e discursos do período. Os relatórios dos inspetores federais analisados na década de 1930 apresentam sempre a língua como um fator de destaque, ao relatar a supervisão das escolas, tanto no que se refere ao fechamento das mesmas, tendo como um dos motivos principais ministrarem o ensino quase que exclusivamente em língua estrangeira, ou mesmo nas escolas em que se falava bem o português. Esse destaque se dava pela importância da língua como um símbolo nacional e como o principal ponto da homogeneidade da cultura

dos descendentes de imigrantes. Nacionalizando as línguas estrangeiras, difundindo a língua vernácula brasileira, aliado ao uso de outros símbolos e imagens da cultura nacional, atingiriam a assimilação total da cultura nacional pelos descendentes de imigrantes.

Na década de 1930, ainda é percebida pela inspetoria federal a presença muito forte da língua estrangeira nas colônias de imigrantes, principalmente nas alemãs. Em 1936, em relatório apresentado pelo Inspetor Federal de Santa Catarina José dos Santos Areão, ao inspecionar uma escola evangélica particular em Brusque, aponta que os dizeres na fachada da escola ainda estão em língua estrangeira, determinando a mudança do nome da escola para o português. No relatório ao Ministério relata o ensino do jardim de infância nessa escola, feito quase que exclusivamente em língua estrangeira, apontado como inadmissível e ainda contra a lei (RELATÓRIO..., 1936, p. 6). Em uma escola da capital, no mesmo relatório, aponta: “Por vezes ao passar pelo estabelecimento observei que a encarregada desta secção conversava em alemão com as crianças, cantava em alemão e até as vozes de comando para a ginástica era feita nessa língua. Verbalmente chamei a atenção ao Sr. Diretor para esta falha” (RELATÓRIO, 1936, p. 15).

No mesmo relatório, ao fazer referência a um boletim do dia do colono feito em Blumenau, escrito todo em língua alemã, aponta que esse boletim procura desfazer a obra nacionalizadora. Em sequência segue a tradução do boletim, feito por colegas de confiança do inspetor, tendo apenas os dizeres *Dia do Colono* em português. O boletim, segundo a tradução do relatório apresenta dez itens e diz:

Alemão do Brasil tu devez: [...] 4°)
Cuidar para que teus filhos falem
alemão, pensem em alemão, pois

são portadores do teu nome. 5º) Manter-te e aos teus filhos a tua escola de tuas tradições populares conservando e retendo as tuas tradições e o espírito do teu povo; [...] 7º) Que na intimidade e no círculo de tuas relações e na tua casa, o alemão entre alemães seja falado. [...] Já como criança aprendemos com nossa [ilegível] a rezar em alemão. Queremos também um dia aparecer diante de Deus com o espírito alemão (RELATÓRIO..., 1936, p. 23-24).

Percebe-se claramente nesse boletim do dia do colono a importância da língua para os descendentes de imigrantes que veem nela uma forma de preservação da sua cultura e também para o Estado que busca na unificação linguística a base para a ideia de comunidade imaginada baseada na homogeneidade cultural do país, desprezando, assim, todo elemento considerado estrangeiro que apresente risco para a homogeneidade da cultura brasileira, principalmente a língua. Por isso o destaque para a língua nos relatórios de inspeção federal das escolas subvencionadas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que a língua tornou-se o mais importante instrumento da nacionalização do ensino por ser o principal fator de homogeneidade e de identidade dos descendentes de imigrantes. A escola passou a ter um papel central nas colônias para manter traços da sua cultura e das tradições, principalmente da língua, e também para o Estado que via na escola o principal meio para a difusão da língua vernácula brasileira e para trazer ao seio da nação esses descendentes, que eram vistos como distantes da nação brasileira, buscando assim a sua

integração ao meio nacional.

O Estado buscou impor uma norma cultural, partindo então da representação de nação que forjou na década de 1930 e passou a tomar medidas no sentido de assimilação dos estrangeiros e imposição de uma língua comum a todos os brasileiros. O momento de afirmação do Brasil enquanto Estado-Nação e a formação de uma cultura nacional baseada na homogeneidade cultural e linguística do país motivaram a nacionalização do ensino, tendo como foco a língua estrangeira mantidas nas escolas de imigração na principal forma de expressão dessa busca pela homogeneidade cultural. A língua aparecia nos discursos da época sempre como papel central e principal fator de desagregação dos estrangeiros em relação à cultura brasileira.

Buscar entender a história em suas peculiaridades, através de estudos teóricos e análise de fontes primárias, faz do ofício do historiador um desafio encantador, pois encontramos respostas para as nossas perguntas e, junto com elas, novos questionamentos, tornando do ofício da pesquisa uma busca incessante para compreendermos cada vez mais o passado e nosso próprio tempo.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2008.

BEREMBLUM, Andrea. **A invenção da palavra oficial** – identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua na Era Vargas – Proibição do falar Alemão e Resistência no Sul do Brasil**. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6. ed.. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

HOBSBAWM, Eric. **Nações e Nacionalismo Desde 1780**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1990.

OLIVEIRA, Carlos Gomes. **Nacionalização e Ensino**. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 1939.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Ministro da Educação e Saúde pelo inspetor das escolas subvencionadas, João dos Santos Areão. [S. l.]: [S. n.], out. 1934.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Ministro da Educação e Saúde pelo inspetor das escolas subvencionadas, João dos Santos Areão. [S. l.]: [S. n.], out. 1936.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. A Constituição da Nacionalidade. In: TEMPOS de Capanema. São Paulo, SP: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 157-185.

SEYFERTH, Giralda. **Nacionalismo e identidade étnica**: a ideologia germanista e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí. Florianópolis, SC: Fundação Catarinense de Cultura, 1981.

Recebido em: 19 Abril 2009

Aceito em: 10 Julho 2011