

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUANA EWALD

“ESSA MANCHA FICOU!”: MEMÓRIAS SOBRE PRÁTICAS DE
LETRAMENTO EM CENÁRIO DE IMIGRAÇÃO ALEMÃ

BLUMENAU

2014

LUANA EWALD

**“*ESSA MANCHA FICOU!*”: MEMÓRIAS SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO
EM CENÁRIO DE IMIGRAÇÃO ALEMÃ**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau - F U R B.

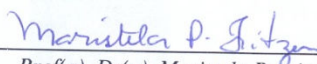
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maristela Pereira Fritzen.

**BLUMENAU
2014**

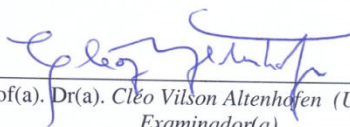
LUANA EWALD

**ESSA MANCHA FICHOU!": MEMÓRIAS SOBRE PRÁTICAS
DE LETRAMENTO EM CENÁRIO DE IMIGRAÇÃO ALEMÃ**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



Prof(a). Dr(a). Maristela Pereira Fritzen – FURB
Orientador(a)



Prof(a). Dr(a). Cleo Vilson Altenhofen (UFRGS)
Examinador(a)



Prof(a). Dr(a). Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig – FURB
Examinador(a)

Blumenau, 27 de março de 2014.

À memória daqueles que viveram o silenciamento das línguas de imigração do Brasil em função de políticas nacionalistas amparadas pela ditadura do governo Vargas.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr.^a Maristela Pereira Fritzen, pela dedicada orientação desta dissertação e pelo forte incentivo. Em especial, agradeço por me direcionar ao olhar sensível da cultura e línguas faladas na minha cidade (Timbó) e dentro da minha própria casa; por permitir que, a partir das implicações de sua tese e das memórias reconstruídas nas histórias de infância contadas por seu pai, o projeto desta pesquisa nascesse. Obrigada pelo acolhimento durante toda a minha formação acadêmica, pela constituição dos laços de amizade que com certeza foram fundamentais para a construção apaixonada deste texto.

Às pessoas entrevistadas para a realização desta pesquisa que, ao reviverem conosco suas memórias, oportunizaram-me aprendizagens acerca do contexto onde vivo, das pessoas com quem convivo, das histórias de vida de nossas Omas e Opas; a estes, minha infinita gratidão.

Ao meu noivo, Douglas Gessner, meu maior incentivador, pela participação inclusive no processo de geração de dados. A ele sou grata pelas conversas, pelo companheirismo, pelo apoio de todas as minhas escolhas, enfim, pelo amor que certamente me tornou uma pessoa melhor nesses últimos anos.

Ao meu pai, Sido Ewald, pela colaboração durante a transcrição dos dados, em especial dos excertos falados na variedade da língua alemã local. Também agradeço a ele por ter compartilhado comigo, ao ouvir parte das entrevistas, histórias contadas por meus avós acerca da proibição da língua alemã em Santa Catarina. À minha mãe, Rosinei T. Miguel Ewald, irmãs, Daiana e Jessica Ewald, pessoas que sempre torceram por mim. Ao lado da minha família comecei minha trajetória, repleta de incentivo, carinho e apoio; por isso, sempre serei grata!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB. Ao Professor Dr. Osmar de Souza e à Professora Dr.^a Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig, obrigada pelas reflexões, pelas importantes contribuições teóricas, pelas sugestões para melhoria da pesquisa, pelo incentivo e acolhimento durante todo esse processo.

À Professora MSc. Bethânia Coswig Zitzke, por em 2008, durante minha graduação em Letras, ter me perguntado: “Por que tu não te inscreves para a bolsa de iniciação científica?”. Talvez essa pergunta tenha sido a chave para o desejo de pesquisa que cresceu cada dia mais dentro de mim e me levou ao Mestrado. Obrigada por ter me incentivado, por

todos os ensinamentos e por ter sido uma das responsáveis para que o meu caminho de pesquisa tenha sido orientado pela Professora Maristela.

À M.^a Bruna Alexandra Frazen, que representou para mim a inspiração desde a graduação até o Mestrado, foi minha primeira amizade no NEL (Núcleo de Estudos Linguísticos da FURB), a primeira colega do curso de Letras a dar sugestões nos meus textos acadêmicos. Obrigada Bruna pelos conselhos, pelas ajudas, apoios, encorajamentos, por caminhar comigo por todo esse tempo.

À Gilmara Mendes Goulart e Belisa dos Santos, que comigo formam as irmãs Cajazeiras (em referência ao Bem Amado, de Dias Gomes) do Mestrado, agradeço por cada momento compartilhado, desde as pertinentes discussões acerca da Educação, Literatura e Linguagem às conversas descontraídas, que tanto nos acalmam e tranquilizam. Ao lado de vocês duas vivi a poética do mundo acadêmico.

À Estela Maris Bogo Lorenzi e Viviane Beckert Spiess, pela amizade formada nesses dois anos de Mestrado e pela oportunidade que me ofertaram em conhecer de perto seus contextos de vida, trabalho e pesquisa.

Às demais amigas da linha de pesquisa Linguagem e Educação pelas contribuições ao meu trabalho e, é claro, pelos momentos de estudo e descontração.

Ao NEL, pela aprendizagem e ideias de cada encontro, que me fizeram crescer enquanto pesquisadora e agente de educação em casa, na rua, na universidade ou escola. Um agradecimento especial à Martha R. Maas, Thais Schlichting e Lara Lenzi, pessoas que vou carregar sempre comigo.

Ao Professor Dr. Cléo Wilson Altenhofen, por ter aceitado o convite para a banca de defesa e pelas discussões iniciadas no X CELSUL (Círculo de Estudos Linguísticos do Sul); na semana da Língua Alemã na FURB; e II Seminário Internacional de Língua e Literatura e I Instituto de Estudos Linguísticos, em Chapecó.

À CAPES, pela bolsa de estudo concedida durante os dois anos da pesquisa.

Aos amigos e colaboradores que não foram nominados, mas que também participaram desta pesquisa de distintas maneiras.

TIMBOEMA

Nesta rua cabe tudo

O eclipse, a elipse

A voz do vento

O pássaro mudo

Tudo se entrecruza aqui

Nesta rua, para sempre em Timbó

As dúvidas de todas de não estar aqui

E a certeza absurda de ser só

Esta rua resume o mundo

Eleusis? Salamina? Alexandria?

De algum tempo arcaico

Me reconheço nesta via.

Lindolf Bell

TIMBOEMA

In dieser Straße hat alles Platz

Die Eklipse, die Ellipse

Die Stimme des Windes

Und der stumme Vogel

Alles kreutz sich hier

In dieser Straße , für immer in Timbó

Alle Zweifel derer die nischt hier sind

Und die absurde Gewißheit allein zu sein

Diese Straße Umfaßt die Welt

Eleusis? Salamina? Alexandien?

Aus einer altertümlichen Zeit

Erkenne ich mich in dieser Straße.

Lindolf Bell

(übersetzt von Ing. Josef Gasparek)

TIMBOEMA

In questa via c'entra tutto

L'eclipse, l'elipse

La voce del vento

L'uccello tácito

Tutto s'incrocia qui

In questa via, per sempre a Timbó

I tutti dubbi di non essere aqui

E l'assurda certeza di esser da solo.

Questa via riepiloga il mondo

Eleusis? Salamina? Alessandria?

Da qualche tempo arcaico

Mi riconosco in questa via.

Lindolf Bell

RESUMO

O alemão como língua de imigração ainda hoje é utilizado, ao lado do português, por teuto-brasileiros no Sul do Brasil, embora tenha sido estigmatizado ao longo da história, principalmente por meio de políticas pautadas em uma concepção monolíngue. Nesta investigação de cunho qualitativo-interpretativista, vinculada à Linha de Pesquisa Linguagem e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau, aborda-se o período da segunda campanha de nacionalização do ensino, quando a ditadura do governo de Getúlio Vargas (1937-1945) impôs o fechamento de instituições ligadas à língua alemã e o silenciamento dos seus falantes. Diante dos conflitos gerados pelas medidas repressivas dessa campanha, objetiva-se, com a presente investigação, compreender que sentidos o silenciamento linguístico imposto ao grupo teuto-brasileiro trouxe a suas práticas de letramento nas línguas alemã e portuguesa. Para contemplar essa história linguística, procurou-se garantir que a voz de sujeitos que a vivenciaram no Médio Vale do Itajaí, SC, todos teuto-brasileiros acima de 78 anos, fosse ouvida. Dessa forma, utilizou-se como principal instrumento de pesquisa a entrevista narrativa, por meio da qual os sujeitos participantes do estudo puderam reconstruir sua trajetória de vida relacionada às práticas sociais de leitura e escrita em sua língua de herança. As reflexões teóricas propostas nesta pesquisa estão amparadas, principalmente, (1) na Linguística Aplicada, ao se tratar do contexto sociolinguístico em estudo; (2) nos Novos Estudos do Letramento, ao focalizar as memórias de leitura e escrita como práticas sociais, culturais e históricas; (3) nos Estudos Culturais, ao considerar questões de língua e identidade que perpassam o contexto do Médio Vale do Itajaí; (3) na perspectiva enunciativa do círculo bakhtiniano, ao interpretar as memórias reconstruídas dialogicamente nesta investigação, como enunciados produzidos na interação social realizada por meio da linguagem. A análise aponta que tais memórias se entrelaçam, se interferem, umas ecoando nas outras, produzindo e reconstruindo histórias de letramentos interculturais. Nesse sentido, ao sinalizarem o pertencimento a um grupo étnico, os sujeitos participantes deste estudo, em suas narrativas, constroem uma história coletiva que traz implicações para se pensar os letramentos ao tratar de (1) práticas que têm lugar na escola, no trabalho, na família e na igreja; (2) os conflitos linguísticos e identitários que coexistem na tensão de diferentes campos sociais; (3) as representações sobre os teuto-brasileiros e sobre a língua que falam; (4) as políticas linguísticas nacionais e locais.

Palavras-chave: Letramentos; Imigração Alemã; Identidade; Memórias; Língua de imigração.

ABSTRACT

German, as an immigration language, is even nowadays used together with Portuguese by German-Brazilian from Southern Brazil, although it has been strongly stigmatized along history, mainly through policies supported by a monolingual conception. The period of second nationalization campaign of education is approached in this survey of qualitative-interpretative nature, bound to Language and Education Research Line, of Postgraduate Program in Education/Master of Education of Regional University of Blumenau (FURB). The period in study is related to the closure of institutions linked to German language and the silencing of their speakers imposed by the dictatorship of Getúlio Vargas' government (1937-1945). Given the conflicts generated by the repressive measures of that campaign, the objective of this research is to understand the meanings that the linguistic silencing imposed to the German-Brazilian group brought to their literacy practices in German and Portuguese languages. To contemplate that linguistic history, the voice of the subjects who experienced that, all German-Brazilians over 78 years, in Itajaí Middle Valley, SC, was heard. Therefore, the main research instrument used was the narrative interview, through which the participants of the research were able to rebuild their life history related to the social practices of reading and writing in their heritage language. The theoretical reflections proposed on this research are supported primarily (1) in Applied Linguistics, to treat about the sociolinguistic context in study; (2) the New Literacy Studies, while focusing memories of reading and writing as social, cultural and historical practices; (3) Cultural Studies, to consider issues of language and identity that permeate the context of Itajaí Middle Valley; (3) Bakhtin's enunciative perspective, to interpret dialogically the reconstructed memories in this investigation, as enunciations produced in the social interaction accomplished through language. The analysis shows that such memories entwine, interfere themselves, echoing each other, producing and reconstructing histories of intercultural literacies. Thus, by signaling membership in an ethnic group, the participants of this study, in their narratives, build a collective history that has implications when thinking literacies to deal with (1) practices that take place at school, at work, at home and at the church; (2) language and identity conflicts that exist in the tension of different social fields; (3) the representations of German-Brazilian and the language they speak; (4) national and local language policies.

Keywords: Literacies; German Immigration; Identity; Memories; Immigration Language.

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

FURB – Universidade Regional de Blumenau.

IEL – Instituto de Estudos da Linguagem.

LA – Linguística Aplicada.

SC – Santa Catarina.

RS – Rio Grande do Sul.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO¹

/ - truncamentos bruscos, a fala é cortada.

MAIÚSCULAS – o uso de maiúsculas indica ênfase ou acento forte.

(()) – comentários do analista e traduções de palavras que são faladas em língua alemã.

(...) – o uso desse símbolo indica que parte da fala foi omitida, isto é, está transcrito apenas um trecho ou cortado parte do todo.

Como utilizamos as convenções adaptadas, optamos por fazer uso de sinais de pontuação como marcadores da entrevista narrativa.

Todos os nomes de pessoas citados nas entrevistas, além dos sujeitos participantes do estudo, são pseudônimos atribuídos na pesquisa.

¹ De acordo com as orientações adaptadas de Marcuschi (1986).

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Figura 01: Mapa do Estado de Santa Catarina e dos municípios integrantes da AMMVI – Associação dos Municípios do Médio Vale do Itajaí	18
Gráfico 01: Número de trabalhos desenvolvidos por linhas de pesquisa e PPG's	21
Quadro 01: Sujeitos entrevistados	34
Figura 02: Diário da Sra. Bertha	83
Figura 03: Sino, artefato cultural da Sra. Bertha	96

LISTA DE EXCERTOS

EXCERTO 01, SRA. WALBURGA, NASCIDA EM 1928 EM TIMBÓ.	43
EXCERTO 02, SR. HERBERT, NASCIDO EM 1929 EM TIMBÓ.....	44
EXCERTO 03, SR. ULMER, NASCIDO EM 1928 EM INDAIAL.....	45
EXCERTO 04, SRA. BERTHA, NASCIDA EM 1934 EM BLUMENAU.	48
EXCERTO 05, SR. BERNARDO, NASCIDO EM 1916 EM GASPAR.....	50
EXCERTO 06 – SRA. BERTHA, NASCIDA EM 1934 EM BLUMENAU.	56
EXCERTO 07 – SR. BERNARDO, NASCIDO EM 1916 EM GASPAR.....	58
EXCERTO 08 – SR. BERNARDO, NASCIDO EM 1916 EM GASPAR.....	59
EXCERTO 09, SR. HERBERT, NASCIDO EM 1929 EM TIMBÓ.....	61
EXCERTO 10, SR. KILIAN, NASCIDO EM 1928 EM RIO DOS CEDROS.....	62
EXCERTO 11, SRA. BERTHA, NASCIDA EM 1934 EM BLUMENAU.	70
EXCERTO 12, SR. HERBERT, NASCIDO EM 1929 EM TIMBÓ.....	72
EXCERTO 13, SR. KILIAN, NASCIDO EM 1928 EM RIO DOS CEDROS.....	73
EXCERTO 14, SRA. WALBURGA, NASCIDA EM 1928 EM TIMBÓ.	74
EXCERTO 15, SR. ULMER, NASCIDO EM 1928 EM INDAIAL.....	76
EXCERTO 16 – SRA. BERTHA, NASCIDA EM 1934 EM BLUMENAU.	81
EXCERTO 17, SR. KILIAN, NASCIDO EM 1928 EM RIO DOS CEDROS.....	81
EXCERTO 18 – SRA. BERTHA, NASCIDA EM 1934 EM BLUMENAU.	83
EXCERTO 19, SRA. WALBURGA, NASCIDA EM 1928 EM TIMBÓ.	86
EXCERTO 20 – SRA. BERTHA, NASCIDA EM 1934 EM BLUMENAU.	89
EXCERTO 21 – SR. ULMER, NASCIDO EM 1928 EM INDAIAL.....	91
EXCERTO 22 – SRA. BERTHA, NASCIDA EM 1934 EM BLUMENAU.	91
EXCERTO 23, SR. ULMER, NASCIDO EM 1928 EM INDAIAL.....	94
EXCERTO 24, SRA. BERTHA, NASCIDA EM 1934 EM BLUMENAU.	96
EXCERTO 25, BERNARDO, NASCIDO EM 1916 EM GASPAR.....	98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO AO TEMA DE PESQUISA.....	16
1.1 PERGUNTA DE PESQUISA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA	18
1.2 VOZES QUE ANTECEDEM ESTA PESQUISA: UM LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	20
1.3 ROTEIRO DO TRABALHO	28
2 “COM MUITAS LEMBRANÇAS”: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIAS	30
2.1 ENFOQUE DA PESQUISA.....	30
2.2 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A GERAÇÃO DOS DADOS	32
2.2.1 Os sujeitos da pesquisa	32
2.2.2 A escolha pelos instrumentos	36
2.3 O OLHAR LANÇADO PARA O CONTEXTO EM ESTUDO	37
3 “LEMBRANÇAS DE PERÍODOS LINDOS, DE PERÍODOS TRISTES”: RECORTES DA HISTÓRIA DO MÉDIO VALE DO ITAJAÍ.....	40
3.1 RECONSTRUINDO O CONTEXTO HISTÓRICO: DA FORMAÇÃO DA COLÔNIA AOS SILENCIAMENTOS LINGUÍSTICOS.....	42
3.1.1 “A coisa mais importante eram os filhos na escola, na igreja”: a formação das instituições de ensino teuto-brasileiras	47
3.1.2 A primeira campanha de nacionalização do ensino.....	53
3.2 “AUF WIEDERSEHEN, EU VOU, FUI PRESO PORQUE EU FALEI ALEMÃO”: A SEGUNDA CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO	55
4 “ENTÃO ELES ATÉ VINHAM NAS CASAS VER QUEM É QUE TINHA ALGUNS LIVROS EM ALEMÃO”: MEMÓRIAS SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS	65
4.1 COMPREENSÕES SOBRE LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS: ACORDOS TEÓRICOS	66
4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO	69
4.3 “QUANDO ENTRAMOS NA ESCOLA, AÍ NÓS VIMOS NA PAREDE DUAS FOTOS BEM GRANDES, NEREU RAMOS E GETÚLIO VARGAS”	72
4.4 “NÃO SE PODIA (...) DIZER QUE TEM AULA DE ALEMÃO”: DAS PRÁTICAS ÀS RUPTURAS DOS LETRAMENTOS DE UM GRUPO.....	80
4.5 “SÓ PODIA FALAR PORTUGUÊS NAQUELA ÉPOCA DA GUERRA”: ATITUDES DE RESISTÊNCIA À SEGUNDA CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO	93

5 “ESSA MANCHA FICOU!”: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS MARCAS PRESENTES NAS HISTÓRIAS DE LETRAMENTOS INTERCULTURAIS.....	100
REFERÊNCIAS	103

1 INTRODUÇÃO AO TEMA DE PESQUISA

A colonização do estado de Santa Catarina, no Sul do Brasil, é caracterizada como predominantemente alemã, embora alguns imigrantes de outros países, além de povos indígenas, também tenham contribuído para a composição do cenário intercultural do Estado. Nesse processo de imigração, por iniciativa do alemão Hermann Blumenau, foi fundada a Colônia Blumenau (com imigrantes vindos do norte da Alemanha) em torno de 1850², em Santa Catarina, uma das mais importantes colônias alemãs da América Latina (FRITZEN, 2007; LUNA, 2000; SEYFERTH, 2004).

É dentro desse contexto multicultural e plurilinguístico que se desenvolve a presente investigação, como resultado de uma trajetória acadêmica iniciada em 2009. Esta pesquisa, realizada no Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (doravante FURB), na linha de pesquisa Linguagem e Educação, é uma continuação dos estudos realizados em minha inserção na iniciação científica durante o curso de licenciatura em Letras na mesma universidade.

Em 2008, quando ingressei no curso de Letras, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas, comecei a olhar para o bi/multilinguismo da região em estudo, onde vivo. Devido ao fato de as disciplinas iniciais, principalmente de Linguística e Língua Portuguesa terem despertado em mim uma visão para o plurilinguismo do país, lancei outros olhares para minha cidade, Timbó, para minha família e para as línguas do meu próprio contexto. Passei a compreender de diferentes maneiras a “terra” que Bell, poeta timboense referenciado na epígrafe deste trabalho, descrevia em seus poemas, buscando valorizar as paisagens e a cultura do contexto do Médio Vale do Itajaí.

Convém acentuar, ainda, que de 2009 a 2011, atuei como bolsista/CNPq nos seguintes projetos de iniciação científica: Representações sobre línguas de imigração entre professores em formação, (cf. EWALD; FRITZEN, 2009); Bilinguismo social na escola: com a palavra professores do ensino fundamental em contexto de línguas de imigração (cf. EWALD; FRITZEN, 2010; FRITZEN; EWALD, 2011); e Histórias de letramento em cenário de imigração alemã no Vale do Itajaí, SC (cf. FRITZEN; EWALD, 2012; EWALD; FRITZEN, 2012a; EWALD; FRITZEN, 2012b).

A presente investigação está ancorada nesse último projeto, “Histórias de letramento em cenário de imigração alemã da região do Vale do Itajaí, SC”. Durante o processo de

² A fundação da colônia é datada por alguns autores em 1948, devido à chegada do sobrinho de Hermann Blumenau, embora o grupo de imigrantes alemães tenham chegado em 1850.

desenvolvimento desse estudo, dados parciais foram publicados na revista *Trabalhos em Linguística Aplicada* (FRITZEN; EWALD, 2013), além de socializados em eventos acadêmicos, como: (1) no III Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade, realizado na UNICAMP, em 2012; (2) no X CELSUL (Círculo de Estudos Linguísticos do Sul), em 2012; (3) no I Colóquio Nacional: Diálogos entre Linguagem e Educação e VII Encontro do NEL, em 2012; (4) e no X e XI Simpósio Integrado de Pesquisa em Educação, promovido pelos Programas de Mestrado em Educação da UNIVILLE e da FURB; entre outros.

Buscamos dar continuidade ao projeto citado através da presente investigação, que objetiva compreender que sentidos o silenciamento linguístico imposto ao grupo teuto-brasileiro³ trouxe a suas práticas de letramento nas línguas alemã e portuguesa. A temática da investigação situa-se na confluência entre a área da Educação e a subárea da Linguística Aplicada em contexto de língua minoritária.

As análises da dissertação também se encontram alicerçadas na teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin. Para tanto, construímos este texto por meio de diversas “vozes”, oriundas dos diálogos travados com as leituras teóricas relacionadas ao tema em estudo, das orientações recebidas, e com demais professores e colegas da universidade. A teoria enunciativa sustenta que, em todo discurso, há a participação de outras vozes e outros discursos, por isso, a partir deste momento optamos em utilizar na escrita deste trabalho a primeira pessoa do plural. Logo, afirmamos que para esta pesquisa não existe o “eu” sozinho, mas o “nós”. Uma única voz, pois, não gera diálogo, precisamos sempre de um outro para que, através da linguagem, produzamos sentidos e compreensões acerca da experiência humana, uma vez que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Para organizarmos essa ação dialógica nas discussões propostas na presente investigação, dividimos o Capítulo Introdução em três partes. Inicialmente tratamos dos aspectos que nos levam a levantar a questão norteadora deste estudo, bem como dos demais objetivos e das justificativas. Em seguida, apresentamos um levantamento da produção de

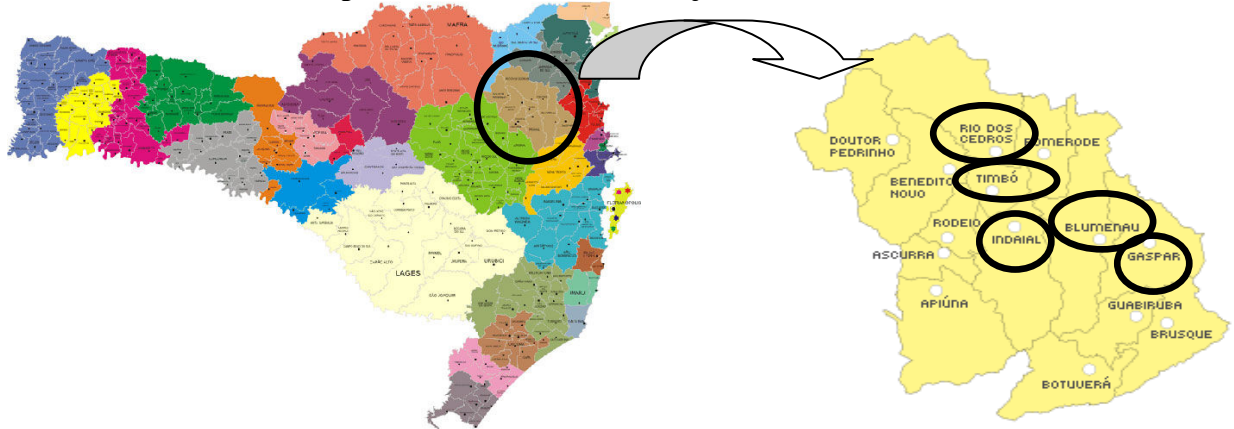
³ A expressão teuto-brasileira é atribuída às pessoas descendentes de alemães que ainda mantêm a língua de herança e que fazem parte da terceira ou quarta geração no Brasil. Definir o grupo teuto-brasileiro é complexo, pois pode acontecer de nem todos os incluídos na categoria se classificarem necessariamente de tal maneira. Entretanto, sentimos a necessidade, ao longo da pesquisa, de atribuir uma denominação a respeito da identidade étnico³-linguística dos sujeitos. Seyferth (1999) define o termo como uma combinação entre a origem alemã e a cidadania brasileira, entre o pertencimento à nação alemã e ao mesmo tempo ao Estado brasileiro, enquanto visto como multirracial ou multiétnico. Assim, consideramos que o grupo não está diretamente ligado à nação alemã, mas ainda partilha traços da cultura do país de origem dos imigrantes, principalmente através do uso da língua alemã.

conhecimento articulada com o objeto de investigação. Por fim, discorreremos sobre o roteiro da dissertação, a fim de apresentarmos o desenho de todo o trabalho.

1.1 PERGUNTA DE PESQUISA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

Para esta dissertação, delimitamos como campo de pesquisa municípios do Médio Vale do Itajaí, constituinte do território do Vale do Itajaí, localizado em Santa Catarina, que faziam parte da então Colônia Blumenau, fundada em 1850 por imigrantes alemães. Essa colônia compreendia quase toda a região do Médio Vale. Hoje, essa região é formada pelos seguintes municípios: Apiúna, Ascurra, Benedito Novo, Blumenau, Botuverá, Brusque, Doutor Pedrinho, Gaspar, Guabiruba, Indaial, Pomerode, Rio dos Cedros, Rodeio e Timbó. Conforme a figura que segue, os sujeitos participantes deste estudo nasceram em cinco dos municípios mencionados.

Figura 01: Mapa do Estado de Santa Catarina e dos municípios integrantes da AMMVI – Associação dos Municípios do Médio Vale do Itajaí



Fonte: Disponível em: < www.ammvi.org.br >. Acesso em: 12 de janeiro de 2014.

Pesquisas têm apontado para, além das línguas portuguesa, indígenas, dos surdos (LIBRAS), a presença de línguas de imigração, como o alemão, em comunidades dessa região. Através do uso das diferentes línguas, bem como da projeção identitária de seus falantes, o Médio Vale do Itajaí formou-se como um “cenário sociolinguisticamente complexo” (CAVALCANTI, 2011). Ainda que o multiculturalismo e o plurilinguismo constituam o contexto em estudo, a história do Médio Vale do Itajaí é marcada por apagamentos, deslocamentos linguísticos impostos por políticas monolíngues, determinando a língua portuguesa como a única língua legítima. Esses apagamentos estão relacionados com o

mito do monolinguismo, que desconsidera contextos de bidialetalismo e também de bi/multilinguismo (CAVALCANTI, 1999).

Dessa forma, os imigrantes que inicialmente foram acolhidos pelo país para colonizarem as terras do Sul do Brasil e seus descendentes sofreram perseguições, especialmente durante a segunda campanha de nacionalização do ensino implantada durante o governo de Getúlio Vargas (1937-1945), que, por meio de decretos e leis, proibiu o uso de línguas “estrangeiras”⁴ em território brasileiro.

Diante dos conflitos gerados pelas medidas repressivas da segunda campanha de nacionalização, refletimos sobre a seguinte pergunta de pesquisa: **Que sentidos a proibição da língua alemã trouxe às práticas de leitura e escrita de teuto-brasileiros?** Para tanto, objetivamos **compreender**, como já citado, **que sentidos o silenciamento linguístico imposto ao grupo teuto-brasileiro trouxe a suas práticas de letramento nas línguas alemã e portuguesa**. Convém acentuar que um sujeito não fala a “língua portuguesa” ou a “língua alemã”, mas uma forma determinada dessas línguas. Como o objetivo desta pesquisa não está ligado aos estudos das variedades das línguas, por convenção, adotamos o termo alemão ou português para denominarmos de modo geral as formas faladas no contexto em estudo.

Diante do objetivo geral apresentado acima, elaboramos três específicos:

- I. (Re)Construir as memórias sobre práticas de letramento em português e em alemão de teuto-brasileiros que vivenciaram o período da segunda campanha de nacionalização no Médio Vale do Itajaí, SC;**
- II. Identificar as agências de letramentos que viabilizaram o acesso à leitura e escrita em alemão e em português por esses sujeitos;**
- III. Analisar a ação e o papel dessas agências na interdição ou no acesso aos letramentos em português e alemão.**

Por meio do levantamento da produção científica relacionada ao tema desta dissertação, vemos que ainda há poucos estudos sobre as experiências na educação formal dos descendentes de imigrantes alemães que sofreram diretamente o silenciamento linguístico em função das políticas de nacionalização adotadas pelo governo Vargas (1937-1945). Os

⁴ Utilizamos a denominação línguas estrangeiras por assim serem descritas nos documentos oficiais da época, mas compreendemos que essas línguas são, na verdade, línguas de imigração faladas em diferentes campos sociais por pessoas nascidas no Brasil.

conflitos gerados pela proibição das línguas de imigração, causados principalmente durante essa campanha de nacionalização do ensino, são relacionados com estudos realizados em contextos de imigração, no entanto, pouco se tem oportunizado às pessoas que vivenciaram o período mencionado em narrar suas histórias vinculadas a ele.

Para alcançarmos o período histórico desejado, selecionamos sujeitos acima de 78 anos. Vemos, assim, a importância de desenvolver pesquisas que deem voz a essas pessoas enquanto elas ainda possuem condições de compartilharem suas memórias, uma vez que podem contribuir para a reconstrução da história local e das políticas linguísticas do país.

As questões a serem discutidas na presente pesquisa podem vir a colaborar para discussões realizadas durante formações iniciais ou continuadas de professores que convivem nesse contexto sociolinguístico ao qual está situado o cenário em estudo. É preciso, pois, assim como propõe o grupo de pesquisa “Vozes na Escola”, liderado pela professora doutora Marilda Cavalcanti, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)⁵, que professores reflitam sobre o mito de trabalhar em comunidades sem conflitos, isto é, comunidades homogêneas.

Para que cursos de formação de professores discutam questões de políticas linguísticas e educacionais ligadas a cenários multiculturais e plurilinguísticos, buscamos refletir, nesta pesquisa, as complexidades que envolvem o Médio Vale do Itajaí, SC. Seria importante, como postulam Cavalcanti e Moita Lopes (1991), que disciplinas nos cursos de licenciatura contemplassem conteúdos da Linguística Aplicada, Sociolinguística (Educativa) “para sensibilizar futuros professores para o contexto sociolinguístico complexo que os esperam em muitos dos lugares onde farão sua prática docente” (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991, p. 418).

1.2 VOZES QUE ANTECEDEM ESTA PESQUISA: UM LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

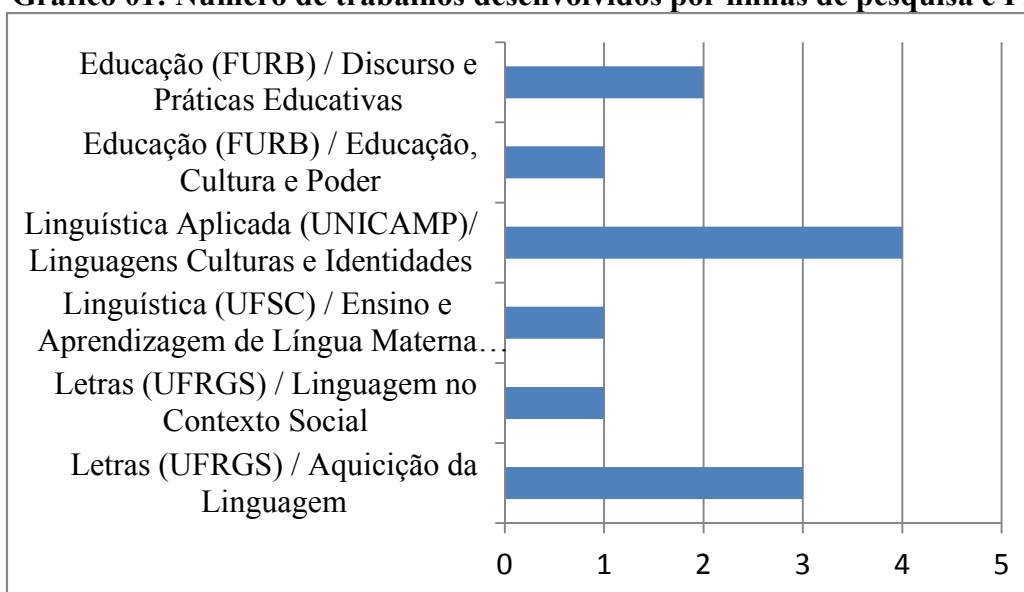
Pretendemos, nesta seção, situar o tema em estudo quanto ao que já vem sendo produzido nos últimos anos, restringindo a busca a dissertações de mestrado e teses de doutorado. Para tanto, consideramos algumas palavras-chave: imigração/língua alemã, campanha de nacionalização do ensino, políticas linguísticas, práticas de letramento. O

⁵ A presente investigação está vinculada ao grupo “Vozes na Escola” através do projeto: “Histórias de letramento em cenário de imigração alemã da região do Vale do Itajaí, SC” (Processo CNPq 477434/2010-0 – Edital Universal MCT/CNPq 14/2010). Disponível em: <<http://vozesnaescola.wordpress.com/>>. Último acesso em: 02/09/2013.

levantamento do “estado da arte” ou o “estado do conhecimento”, conforme Ferreira (2002, p. 258), busca mapear e discutir a produção acadêmica acerca de um objeto de estudo, tentando responder “de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.” Para tanto, se faz necessário buscar a produção acadêmica através de um estudo inicialmente quantitativo, com a finalidade de mapear as pesquisas em determinados períodos, locais e áreas de conhecimento. (FERREIRA, 2002, p. 265).

Em relação às pesquisas de dissertação de mestrado e tese de doutorado, encontramos 12 trabalhos desenvolvidos nos programas de pós-graduação em Linguística Aplicada, Linguística, Letras e Educação entre 1997 e 2012. Buscamos estudos desenvolvidos no fim da década de 1990 e início dos anos 2000 por termos encontrado poucas pesquisas recentes que articulassem em sua temática contextos onde ainda se fala alemão como língua de imigração. Abaixo, apresentamos um gráfico que representa o número de pesquisas desenvolvidas por programas de pós-graduação e suas respectivas linhas de pesquisa:

Gráfico 01: Número de trabalhos desenvolvidos por linhas de pesquisa e PPG's.



Fonte: Gráfico gerado para esta pesquisa.

Dentre as teses de doutorado, optamos por trazer, ainda, dois outros trabalhos que originaram os livros: (1) “O Português na Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática” (LUNA, 2000); (2) “Memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina” (FÁVERI, 2004).

Através dos estudos elencados, discorreremos sobre alguns distanciamentos e aproximações com a presente pesquisa, pela temática, campo de investigação, período histórico, ou pela própria discussão proposta. Assim, refletimos sobre a pertinência da pesquisa que desenvolvemos, dialogando com outras produções acadêmicas, como mais uma possibilidade de resposta às problemáticas que foram levantadas acerca do tema nos últimos anos.

Este levantamento sobre a produção de conhecimento foi realizado em três bancos de dados distintos: na Biblioteca da FURB, Biblioteca Digital do IEL da UNICAMP e na BDTD. No levantamento bibliográfico inicial encontramos pesquisas desenvolvidas por: Ribeiro (2000) e Maas (2010), na linha de pesquisa Discurso e Práticas Educativas (atualmente Linguagem e Educação, onde esta pesquisa está inserida), e Cipriani (2006), na linha de pesquisa Educação, Cultura e Poder. Além desses trabalhos, como já citado, elencamos dois livros encontrados na Biblioteca da FURB que foram originados das teses de doutorado de Luna (2000), publicado pelas editoras da FURB e da UNIVALI, e de Fáveri (2004), publicado pelas editoras da UFSC e UNIVALI.

No Mestrado em Educação da FURB, com o objetivo de avaliar o quanto o processo de nacionalização da década de 1930 influenciou na formação de sujeitos catarinenses, dos municípios de Gaspar e Blumenau, Ribeiro (2000) realiza um levantamento sobre a organização da sociedade e também das escolas alemãs do século XVII. Cipriani (2006), com sua perspectiva teórica pautada em Foucault, procura compreender as relações de poder que permearam a Escola Normal Pedro II, do município de Blumenau, SC, sobretudo, entre o corpo docente e discente que a ela estiveram vinculados entre as décadas de 1940 e/ou 1950.

Através da contextualização histórica que realizamos em nossa pesquisa, nos aproximamos de ambos os estudos, de Ribeiro (2000) e de Cipriani (2006). Os distanciamentos, contudo, além de estarem presentes na perspectiva teórica, também estão no *corpus* e no enfoque das pesquisas. Damos, pois, “ouvidos” (cf. ALTENHOFEN, 2013, p. 96) aos teuto-brasileiros que vivenciaram essa campanha de nacionalização do ensino - a qual é citada principalmente por Ribeiro (2000) - em municípios do Médio Vale do Itajaí para falarem de suas próprias memórias sobre diferentes práticas de letramento em diversas agências, além da escola.

Na dissertação de Mestrado de Maas (2010), objetiva-se compreender o discurso da Proposta Curricular do Município de Pomerode, SC, dos elaboradores desse documento e dos alunos sobre o ensino da língua alemã no currículo escolar das escolas municipais. Apesar de nos aproximarmos mais dos estudos realizados por Maas (2010), no que compete ao olhar

para o contexto de imigração alemã em Santa Catarina, à perspectiva pautada na teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin e na Linguística Aplicada, nos distanciamos, ainda, quanto ao objeto de estudo. Estamos, pois, dialogando em temáticas próximas, que visibilizam contextos bi/multilíngues, mas com objetivos diferentes.

No livro “Memórias de uma (outra) Guerra”, Fáveri (2004) procura compreender, através de narrativas, ofícios, cartas, leis, jornais, processos crimes, “como a população civil de Santa Catarina viveu esta “outra” guerra, observando, nas franjas do cotidiano, os enfrentamentos e possibilidades de resistência, os múltiplos papéis sociais vividos por homens e mulheres, nacionais e estrangeiros” (FÁVERI, 2004, p. 27). Aproximamo-nos dessa pesquisa por reconstruirmos memórias de teuto-brasileiros de SC que viveram o período conflitante da II Guerra Mundial. No entanto, os distanciamentos colocam-se pelo foco, pois buscamos compreender memórias sobre práticas de letramento ligadas ao período de nacionalização, enquanto Fáveri (2004) reconstrói historicamente essa “outra” guerra que ocorreu em Santa Catarina, advinda das medidas políticas coercitivas da ditadura de Getúlio Vargas, o que a leva a utilizar diversas outras fontes de pesquisa, além das narrativas.

Ao tratar sobre o ensino da língua portuguesa na Escola Alemã de Blumenau, com o objetivo de “reconstruir a prática pedalingüística do ensino de Língua Portuguesa nas escolas teuto-brasileiras”, Luna (2000, p. 23) analisa livros didáticos utilizados nas escolas fundadas pelos imigrantes alemães até o período da segunda campanha de nacionalização do ensino do município de Blumenau, SC. Essa pesquisa se aproxima e contribui com a presente investigação através da contextualização histórica dos movimentos de imigração de Santa Catarina e através da discussão de medidas políticas implementadas durante a primeira e a segunda campanha de nacionalização do ensino neste Estado.

Na busca que realizamos na Biblioteca Digital do IEL, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Linguagens, Culturas e Identidades, elencamos os estudos desenvolvidos por: Jung (1997); Pereira (1999); Berg (1999); e Fritzen (2007). As principais aproximações estão relacionadas à perspectiva teórica da Linguística Aplicada e aos contextos de imigração investigados, embora cada trabalho apresente distanciamentos pelo foco em estudo.

Jung (1997) procura observar como se constroem os eventos de letramento em uma escola inserida na comunidade rural bilíngue (alemão/português), campo de sua pesquisa interpretativista e de base etnográfica, desenvolvida no mestrado em Linguística Aplicada da UNICAMP. A temática do estudo contempla questões de apagamentos decorrentes em contextos plurilíngues por virtude de uma política monolíngue em nível nacional, que orienta

a prática de diversos professores. Apesar de o foco da presente pesquisa não estar no ensino bilíngue, discussões acerca das duas línguas faladas pelos sujeitos e suas variações fazem parte da própria contextualização do cenário de imigração deste estudo.

Em sua tese de doutorado, de caráter etnográfico, Pereira (1999) objetiva apresentar aspectos relativos ao *continuum* oral/escrito em uma comunidade bilíngue (alemão/português) localizada na região oeste paranaense. Para investigar o contexto social dessa comunidade, a autora realiza um levantamento documental a partir dos registros escritos da Secretaria de Educação ou atas do Livro de Registro escolar, além de entrevistas com a Secretária de Educação e responsável pela equipe de ensino. Os resultados mostram que, além de os membros daquela comunidade estudada utilizarem o alemão dialetal como “língua de solidariedade” e o português como “língua na escola”, é impossível separar a inter-relação entre os modelos de escrita da escola e os que circulam socialmente fora dela. Aproximamo-nos desse estudo no que se refere ao olhar para um contexto de imigração alemã, ainda que nos distanciemos quanto aos procedimentos de investigação e ao foco: primeiro, pelo fato de Pereira (1999) se inserir numa comunidade; e segundo, por seu interesse no *continuum* oral/escrito, enquanto que voltamos nossos olhares para os sentidos que um silenciamento linguístico trouxe às práticas de leitura e escrita de teuto-brasileiros social e historicamente construídas.

Em sua dissertação de mestrado, Berg (2000) objetiva estudar o discurso e as representações das línguas alemã e portuguesa em aprendizes do alemão ministrado como língua estrangeira em escolas municipais do I grau (denominação utilizada a respeito do ensino fundamental) em Blumenau, SC. A autora analisa, seguindo lineamentos da Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos, registros de depoimentos obtidos com alunos que já tiveram uma relação anterior com o alemão no ambiente familiar e frequentavam essas escolas que ofereciam a língua na grade curricular ente 5ª e 8ª séries. Os dados resultaram na observação de alguns sentidos nos discursos em torno de itens lexicais como aprender/ensinar, esquecer/perder e trabalho/trabalhar. Os distanciamentos entre nossas pesquisas se refletem pelas escolhas metodológicas de análise e principalmente na preocupação por parte de Berg (2000) com a aquisição da linguagem em termos de ensino da língua estrangeira alemã, ainda que a autora reconheça, assim como reconhecemos em nossa investigação, o alemão como língua familiar na região.

Em tese de doutorado, Fritzen (2007) também lançou o olhar para o contexto de imigração de Blumenau, SC. Para alcançar o objetivo de analisar as práticas sociais de leitura e de escrita construídas em sala de aula, Fritzen (2007) descreve o cenário sociolinguístico de

uma escola rural multisseriada localizada em zona de imigração alemã. Os resultados da investigação, caracterizada como etnográfica e interpretativista, sugerem que o uso da língua alemã faz parte da interação entre seus falantes dentro da comunidade pesquisada, restringindo-se, na maioria das vezes, às interações informais. Os resultados também sugerem que as práticas de leitura e escrita observadas em sala de aula não dialogam com os usos sociais feitos pelo grupo em estudo, refletindo os conflitos linguísticos existentes tanto na escola quanto na sociedade. A presente pesquisa possui aproximações da investigação de Fritzen (2007) justamente por ela orientar este trabalho, o que ajuda a estabelecermos um diálogo entre ambos os estudos. Assim como na tese de doutorado abordam-se questões de letramentos em contexto de línguas minoritárias, também tratamos aqui dessas questões a partir das memórias de sujeitos teuto-brasileiros, contribuindo para se pensar na leitura e escrita através das práticas valorizadas pelo grupo. Estudos como o de Fritzen (2007) apontam, pois, para a importância de dar continuidade a pesquisas que busquem olhar para as práticas de leitura e escrita como sociais, levando em consideração o cenário bi/multilíngue onde estão inseridas.

Através da busca realizada na BDTD, encontramos cinco trabalhos de duas distintas universidades (UFSC e UFRGS). No mestrado em Linguística da UFSC, Mailer (2003) desenvolveu seu estudo na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Língua Materna e de Língua Estrangeira, com o objetivo de investigar a relação entre a língua alemã e a identidade de cidadãos teuto-brasileiros na cidade de Blumenau, SC. O trabalho de Mailer (2003) não somente se aproxima do nosso, como vem a contribuir no que se refere à abordagem dada à construção da realidade teuto-brasileira pautada na língua alemã antes e depois do processo de silenciamento linguístico do governo, embora não estejamos pesquisando diretamente as políticas linguísticas. Os resultados dessa pesquisa (MAILER, 2003) apontam para a necessidade de políticas que levem a discussão do *status* da língua alemã falada na região e seu ensino na rede pública em cidades do Vale do Itajaí, entre elas, Blumenau.

No Mestrado em Letras da UFRGS, na área dos Estudos da Linguagem, elencamos a dissertação de Hilgemann (2004), desenvolvida na linha Linguagem no Contexto Social, bem como de Breunig (2005), Uflacker (2006) e Leão (2007), desenvolvidas na linha Aquisição da Linguagem. No trabalho de Hilgemann (2004), objetiva-se investigar concepções sobre língua e identificar mitos presentes entre professores em situação de contato entre línguas. Os sujeitos participantes dessa pesquisa (HILGEMANN, 2004) qualitativa e interpretativista são professores de duas diferentes escolas, uma de ensino fundamental e outra de ensino médio, que apresentavam contato direto com a situação multilíngue (alemão-italiano-português) ou

que entraram em contato com o bilinguismo (alemão-português) através de alguns alunos. Os resultados da pesquisa apontam para a representação de língua e bilinguismo comuns a contextos monolíngues e multilíngues. Essas tendências correspondem, respectivamente a: (1) mitos de que o brasileiro deve falar português e de que o Brasil é um país monolíngue; (2) professores de contextos multilíngues que “encaram o bilinguismo do aluno como capital linguístico de valor e altamente desejável [...] para inserção no mercado de trabalho e no aspecto cognitivo e comunicativo” (HILGEMANN, 2004, p. 142). Ainda que nossos estudos se aproximem quanto à visão de contextos multilinguísticos, se afastam quanto às discussões voltadas diretamente aos professores, sujeitos participantes da investigação de Hilgemann (2004).

Breunig (2005) desenvolveu sua dissertação de mestrado com o objetivo de investigar a alternância de código empregada em uma primeira série, em um contexto multilíngue, no interior de Santa Maria do Herval, RS. Nos resultados da investigação de Breunig (2005), há a ocorrência da alternância de código durante as interações em sala de aula como uma possível estratégia da pedagogia culturalmente sensível. Assim, de acordo com a autora, os alunos provenientes de contextos multilíngues passam a ter voz, vez e acolhimento na escola. Breunig (2005) toma como perspectiva teórica, ao olhar para a pedagogia culturalmente sensível (BORTONI, 1994; ERICKSON, 1987 apud BREUNIG, 2005), a Linguística Aplicada. Aproximamo-nos dessa dissertação por também adotarmos esse mesmo viés teórico ao considerarmos o contexto onde estão inseridas as práticas de letramento do grupo teuto-brasileiro e as línguas faladas nele.

No estudo de Uflacker (2006), objetiva-se investigar a interação face a face nas aulas de alemão padrão, verificando como as identidades são tornadas relevantes nesse contexto e observando especificamente as ações que envolvem os alunos falantes de dialetos do alemão. Para tanto, através da sua pesquisa de cunho etnográfico com base na Análise Microetnográfica (ERICKSON, 1992, 1996 apud UFLACKER, 2006), a autora adentrou em três turmas de alemão, duas de um Centro de Línguas e uma turma de uma Universidade em Porto Alegre, RS. Os resultados de sua pesquisa sugerem que o conhecimento prévio demonstrado pelos alunos consistia em características de identidade relevantes nesse contexto. Entretanto, tais alunos ainda negociavam atributos que demonstram insegurança e baixa autoestima em relação à língua alemã aprendida no contexto familiar. As aproximações de nossas pesquisas se colocam pela preocupação com cenários de imigração. Enquanto Uflacker (2006) analisa uma situação atual para trazer implicações relacionadas às línguas e

identidades, investigamos uma história linguística lançando um olhar para o passado para contribuirmos com compreensões construídas no presente.

Na dissertação de Leão (2007), objetiva-se analisar a transmissão intergeracional do *Husrückich* como língua de imigração alemã em Vale Real - RS, e suas implicações para a compreensão dos processos de manutenção (*language maintenance*), substituição (*language shift*) e revitalização (*language revitalization / reinforcement*) de línguas minoritárias. O *corpus* da pesquisa é composto por depoimentos orais como reflexo da memória coletiva da comunidade, coletados através de relatos orais e de um questionário sobre o alemão falado no passado na comunidade, bem como por publicações entre as quais a autora destaca a Revista Vale Real. O estudo de Leão (2007), de cunho quantitativo e qualitativo, se aproxima do nosso devido ao cenário de imigração alemã e ao foco voltado a memórias coletivas. No entanto, diverge pelo fato de contemplarmos as práticas sociais de leitura e escrita e à metodologia, já que não utilizamos instrumentos quantitativos.

Dentre todos os estudos elencados para compor este levantamento da produção de conhecimento, os resultados e implicações de seis trabalhos (HILGEMANN, 2004; BREUNIG, 2005; UFLACKER, 2006; LEÃO, 2007; PEREIRA, 1999; JUNG, 1997) tratam de contextos plurilíngues e interculturais do Rio Grande do Sul e do Paraná. As discussões desses trabalhos contribuem para se pensar sobre as concepções de língua e mitos presentes entre professores em situação de contato entre línguas, as identidades e o contexto multilíngue em sala de aula.

Dos oito trabalhos ligados ao estado de Santa Catarina (BERG, 2000; FRITZEN, 2007; MAILER, 2003; MAAS, 2010; CIPRIANI, 2006; RIBEIRO, 2000; LUNA, 2000; FÁVERI, 2004), apenas dois deles focalizam os letramentos relacionados ao contexto intercultural da região, os quais foram desenvolvidos por Fritzen (2007) e por Mass (2010). Ainda que essas pesquisas tratem do período de nacionalização do ensino, ao abordarem o contexto de seus estudos, não visam diretamente os letramentos que ocorreram durante esse período. Não encontramos em estudos desenvolvidos nos últimos quinze anos, portanto, a participação dos teuto-brasileiros deste Estado, mais especificamente da região do Médio Vale do Itajaí, para falarem sobre suas experiências de leitura e escrita vivenciadas a partir de 1937. Há necessidade, assim, de ouvirmos essas pessoas a fim de reconstruirmos parte da história da educação desta região, das relações entre língua(gem), práticas de letramento e políticas linguísticas, para refletirmos sobre as atuais medidas educativas voltadas a contextos de diversidade linguística e cultural.

Dessa forma, vemos espaço e relevância para nossa pesquisa, pois, ainda não há, dentre todos os trabalhos que buscamos, outro estudo que pretenda compreender, na voz dos próprios teuto-brasileiros que viveram a campanha de nacionalização do ensino, que sentidos o silenciamento linguístico trouxe aos seus letramentos em língua alemã e em língua portuguesa.

1.3 ROTEIRO DO TRABALHO

Neste capítulo, discorreremos sobre questões introdutórias da investigação, como a descrição das motivações para realizá-la, seguidas pela pergunta de partida, objetivos e justificativas. Também neste Capítulo, fazemos o levantamento sobre a produção de conhecimento articulada com o tema da presente investigação.

No Capítulo 2, apresentamos os procedimentos metodológicos, no que se refere à abordagem qualitativa e interpretativista da pesquisa, os instrumentos utilizados, os sujeitos participantes do estudo e o olhar lançado para o contexto da investigação, voltado para as questões microssociais da educação.

Apresentamos o contexto em estudo no Capítulo 3. Dedicamos uma primeira seção nesse capítulo para tratarmos dos procedimentos de análise e a concepção de memória, ancorada na teoria enunciativa de Bakhtin e seu Círculo. Discorreremos sobre questões da política adotada no país que levou à imigração alemã em Santa Catarina, resultando na fundação da Colônia Blumenau e na formação das escolas comunitárias e religiosas teuto-brasileiras. Em seguida, apresentamos alguns depoimentos dos sujeitos participantes do estudo para tratarmos das duas campanhas de nacionalização, a primeira de âmbito estadual, a partir de 1911 e, a segunda, de âmbito nacional, a partir de 1937.

No Capítulo 4, organizado em cinco seções, discorreremos sobre conceitos teóricos de letramentos e identidade, bem como sua relação com a educação, para, por meio das narrativas dos sujeitos, analisarmos suas memórias sobre práticas de letramento em português e em alemão no decorrer de suas vidas. As narrativas dos entrevistados são analisadas respectivamente a partir das compreensões sobre identidade cultural e nacional, bem como das práticas e agências de letramento no acesso à leitura e à escrita em alemão e em português por parte da comunidade teuto-brasileira. Por fim, levando em conta a ação e o papel dessas agências na interdição ou no acesso aos letramentos mediado pela língua de imigração, analisamos os movimentos de resistência presentes nas memórias reconstruídas no Médio Vale do Itajaí.

Apresentamos, no Capítulo 5, as considerações finais, sem nos propormos a dar um ponto final ao estudo. Nesse sentido, retomamos alguns itens que respondem os objetivos da pesquisa para abrirmos a possibilidade de novas discussões serem realizadas sobre a educação em contexto intercultural. Abordamos a importância de tais discussões serem travadas em formações de professores, tanto iniciais quanto continuadas para ajudar na compreensão do cenário bi/multilíngue encontrado por esses profissionais nas escolas onde atuam ou irão atuar um dia.

2 “COM MUITAS LEMBRANÇAS”: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIAS

Apresentamos, neste capítulo, o processo de desenvolvimento da investigação em três seções. Na primeira, procuramos esclarecer algumas características que constituem o enfoque qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994) do presente estudo. Em seguida, apresentamos os instrumentos da pesquisa, bem como seu *corpus* e os sujeitos participantes. Por fim, tratamos do olhar voltado ao contexto em estudo.

2.1 ENFOQUE DA PESQUISA

Os procedimentos utilizados nas Ciências Sociais, como sustenta Moita Lopes (1994), tornam a produção científica intrinsecamente subjetiva, especialmente por essa área de conhecimento se interessar pela semiótica que caracteriza o mundo social. Nesse sentido, significados são construídos pelo homem por meio da linguagem, que “interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” a serem interpretadas sobre o mundo social (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Diante dessas e outras questões, tomamos como principais bases, Moita Lopes (1994) e Bogdan e Biklen (1999) para utilizarmos-nos das orientações do processo de investigação de abordagem qualitativa-interpretativista, em um estudo que faz uso do olhar da etnografia (ERICKSON, 1984; FRITZEN; LUCENA, 2012) para um contexto social específico, com interesse sócio-histórico relacionado aos letramentos.

O ponto de vista interpretativo citado por Moita Lopes (1994) tem origem na sociologia hermenêutica de Max Weber⁶. A partir das considerações sobre essa sociologia hermenêutica, optamos por desenvolver a presente pesquisa por meio de uma metodologia qualitativa-interpretativista. Em termos gerais, Bogdan e Biklen (1999, p. 47-51, grifos no original) apresentam cinco principais características de pesquisas com abordagem qualitativa em Educação:

⁶ Além de Weber, Émile Durkheim e Karl Marx foram sociólogos clássicos que deram origem aos paradigmas do consenso e do conflito presentes nas bases de investigação. Afastando-se de Durkheim e Marx, Weber considerava a sociologia uma ciência interpretativa, que investiga valores sem necessariamente estabelecer normas e ideias (TOMAZI, 1993). Por meio da sociologia hermenêutica interpretativa, Weber teve como objeto de estudo a ação social, compreendida, segundo Tomazi (1993), como toda ação individual dotada de sentido, mas orientada pela ação do outro/dos outros.

1. *Na investigação qualitativa a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...] 2. A investigação qualitativa é descritiva. [...] 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...] 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...] 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.*

Conforme descrevemos ao longo desta seção, a presente investigação se caracteriza como qualitativa a partir dessas cinco características apontadas por Bogdan e Biklen (1999). Podemos afirmar, quanto à primeira delas, que este estudo é constituído pelo ambiente natural dos sujeitos. Desenvolvemos esta investigação, pois, contemplando as memórias sobre práticas de letramento em um cenário de imigração alemã, o Médio Vale do Itajaí. Por essas práticas serem cultural e socialmente determinadas, são sempre produzidas em contextos específicos (BARTON; HAMILTON, 2004; KLEIMAN, 2008a).

Conforme a segunda característica da pesquisa qualitativa apresentada acima, utilizamos a entrevista narrativa (BAUER; GASKEL, 2002) como uma possibilidade de gerar dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1999), nesta pesquisa, teuto-brasileiros que vivenciaram a segunda campanha de nacionalização do ensino. Esse instrumento para gerar os dados da investigação proporciona uma “compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores, e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.” (GASKELL, 2012, p. 65).

O termo gerar dados, em vez de coletar, é empregado a respeito da construção de conhecimento realizada por meio dos métodos qualitativos (MASON, 2001). Nessa perspectiva, de acordo com Mason (2001), costuma-se rejeitar a ideia de que o pesquisador possa ocupar uma posição completamente neutra na ação de “coletar” informações sobre o mundo social. Por essa razão, ao invés de buscarmos por dados que já existam e que possam ser coletados, procuramos por um processo para gerá-los.

Compreendemos que as implicações do processo em que o investigador se envolve ao gerar dados qualitativos (MASON, 2001) é mais significativo que o resultado de sua “coleta”, como discutem Bogdan e Biklen (1999) ao tratarem da terceira característica de uma pesquisa qualitativa em educação. Na posição epistemológica que nos colocamos nesta pesquisa, desenvolvemos o interesse pelo processo de investigação ao buscarmos descrever os fenômenos estudados do ponto de vista dos vários atores envolvidos, por meio da entrevista.

O enfoque interpretativista adotado na presente pesquisa determina a quarta e quinta características qualitativas mencionadas por Bogdan e Biklen (1999), já que ambas estão relacionadas à análise indutiva e à importância designada aos significados que os atores

sociais dão à experiência humana. Moita Lopes (1994, p. 331), ao analisar as concepções ontológicas sobre a natureza do mundo social, em que se baseia a tradição de pesquisa interpretativista, postula que as investigações nas Ciências Sociais deveriam “dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade.” Nesse sentido, desenvolvemos esta investigação por meio da interpretação semiótica que constitui o contexto social em estudo.

Para que se possa compreender como se deu início a essa interpretação, descrevemos mais detalhadamente, na próxima seção, os procedimentos para a geração de dados desta pesquisa, dentre os quais estão os instrumentos, os sujeitos participantes e o *corpus* que nos permite realizar leituras, análises e produções de conhecimento continuamente.

2.2 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A GERAÇÃO DOS DADOS

Utilizamos como instrumentos para a geração dos dados da pesquisa, entrevistas narrativas com teuto-brasileiros que viveram suas experiências escolares durante a segunda campanha de nacionalização do ensino no Médio Vale do Itajaí, bem como anotações de campo. Em alguns casos, essas anotações foram realizadas juntamente com fotografias tiradas nas casas dos entrevistados. Para melhor apresentarmos os procedimentos de geração de dados, dividimos esta seção em duas respectivas subseções: os sujeitos da pesquisa e a escolha pelos instrumentos.

2.2.1 Os sujeitos da pesquisa

Os atores sociais desta investigação são sujeitos teuto-brasileiros que vivenciaram o período de nacionalização do ensino (a partir de 1937) no Médio Vale do Itajaí, SC. Utilizamos o termo sujeito, ao longo do trabalho, com base no extenso diálogo da teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin (2011, p. 395, grifo no original), que o define como “ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.” Adotar a denominação sujeito, assim, implica refletir sobre a linguagem do ponto de vista do próprio círculo bakhtiniano, que a considera interação humana, atividade dialógica, construção histórica e ideológica. A denominação sujeito, então, passa a ser empregada a respeito daquele que, através da linguagem, dessa interação humana, é capaz de viver e agir em sociedade (BAKHTIN, 2006).

Também dialogamos com os Estudos Culturais com relação ao termo. Hall (2005) sustenta que o sujeito, na pós-modernidade, é produzido pela identidade temporal. “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2005, p.13). As identidades constituídas por um sujeito assumem um papel histórico, isto é, em cada novo momento ou novo diálogo, o sujeito é capaz de assumir uma nova identidade.

Diante dessas definições, os participantes do estudo são sujeitos teuto-brasileiros que, através da linguagem utilizada nas narrativas, em interação com o pesquisador, enunciam suas realidades, seus pontos de vista e os sentidos que atribuíram no momento da entrevista à proibição da língua alemã e aos letramentos dos quais participaram ao longo da vida. A seleção desses sujeitos se deu pela idade (nascidos até 1934), e descendência (todos teuto-brasileiros), uma vez que o objetivo da pesquisa era abranger o período histórico que inicia com a segunda campanha de nacionalização do ensino (a partir de 1937). Dentro da região campo de estudo, obtivemos contato pessoalmente ou por telefone com sujeitos nascidos nos municípios de Indaial, Rio dos Cedros, Blumenau, Timbó e Gaspar. Em certos casos, pessoas que tomavam conhecimento deste estudo indicavam amigos, vizinhos ou parentes que correspondessem ao perfil de sujeito da pesquisa, relatando a importância de ouvirmos suas histórias de vida.

As entrevistas que compõem o *corpus* desta investigação foram realizadas entre outubro de 2010 e maio de 2012, gravadas em áudio, catalogadas e depois transcritas conforme as convenções adaptadas de Marcuschi (1986)⁷. Uma das entrevistas foi realizada na FURB, as demais, nas casas dos sujeitos, por vezes com a presença de netos ou cônjuge, que auxiliavam quanto à troca do código do português para o alemão. É importante mencionarmos que as entrevistas realizadas nas casas nos deu acesso a materiais escritos em língua alemã ou portuguesa que os sujeitos possuíam até a data de gravação (como jornais, revistas, cadernos e outros materiais usados na esfera religiosa).

Vale lembrar que a presente investigação está ancorada a um projeto mais abrangente de pesquisa⁸. Nesse projeto, foi realizado um total de 16 entrevistas por diferentes colaboradores da pesquisa. Para compor o *corpus* deste trabalho, selecionamos seis dessas

⁷ Convém acentuar que não pretendemos utilizar essas convenções para uma análise da conversação. Por isso são feitas adaptações para a realização de uma análise enunciativa das narrativas dos sujeitos entrevistados.

⁸ Como citado na introdução deste trabalho, o presente estudo é uma continuação do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq: “Histórias de letramento em cenário de imigração alemã da região do Vale do Itajaí, SC” (Processo CNPq 477434/2010-0 – Edital Universal MCT/CNPq 14/2010).

entrevistas, considerando três fatores: (1) estive presente, autora desta dissertação, nas seis entrevistas, conduzidas, em certos casos com a orientadora, em outros, sozinha; (2) todos os entrevistados participaram de práticas de letramento em língua alemã na infância; (3) os sujeitos selecionados fazem parte da terceira e quarta geração de imigrantes alemães no Brasil (quatro deles da terceira e dois da quarta).

A fim de preservarmos a identidade dos entrevistados que compõem a pesquisa, atribuímos pseudônimos para identificá-los. Segue abaixo um quadro em que apresentamos os dados de suas fichas de identificação:

Quadro 01: Sujeitos entrevistados

Pseudônimo	Ano em que nasceu	Cidade onde viveu na infância	Educação Formal	Data da Entrevista e Idade
Bernardo	1916	Gaspar	O ensino era ofertado nas línguas alemã e portuguesa.	08/10/2010 94 anos
Herbert	1929	Timbó	No primeiro ano o ensino era ofertado nas línguas alemã e portuguesa, mais tarde, apenas na língua portuguesa.	20/01/2011 82 anos
Kilian	1928	Rio dos Cedros	O ensino era ofertado apenas na língua alemã nos três primeiros anos, mais tarde, na língua portuguesa.	25/02/2011 83 anos
Ulmer	1928	Indaial	O ensino era ofertado nas línguas alemã e portuguesa. Com a campanha, o ensino tornou-se monolíngue em português.	25/02/2011 83 anos
Walburga	1928	Timbó	No primeiro ano o ensino era ofertado nas línguas alemã e portuguesa, mais tarde, apenas na língua portuguesa.	19/01/2011 83 anos
Bertha	1934	Blumenau	Monolíngue, ensino ofertado na língua portuguesa.	09/05/2012 78 anos

Fonte: Dados gerados nesta pesquisa.

Além das descrições indicadas no quadro acima, vale destacar que todos os sujeitos têm como religião a Evangélica Luterana. Conforme Mailer (2003), 98% dos imigrantes alemães que chegaram a Blumenau eram membros da Igreja Evangélica Luterana. A maior parte dos entrevistados estudou em escolas comunitárias ou religiosas teuto-brasileiras vinculadas a igrejas dessa religião (denominadas por eles, durante as entrevistas, de escola

alemã).

As práticas sociais cotidianas dos sujeitos apresentados no quadro acima, como a religiosa, agrícola e escolar, levou-os a se inserirem em práticas de letramento distintas (essa discussão é retomada no capítulo 4). Na história do Sr. Bernardo, por exemplo, há letramentos escolarizados e religiosos em alemão, pelo fato de esse sujeito, em toda a vida escolar, ter frequentado, antes da segunda campanha de nacionalização do ensino, uma escola da comunidade Evangélica Luterana, onde o próprio pai era professor.

Por meio das anotações realizadas em campo, no dia 20/01/2011, observamos que além das políticas nacionalistas, o trabalho no campo, desde a infância, dificultou o acesso do Sr. Herbert ao ensino na língua alemã dentro do processo de educação formal. Por viver em uma comunidade distante de alguma escola, aguardou seus irmãos mais novos terem idade suficiente para ingressarem na escola. Os letramentos escolares envolvendo a língua alemã ocorreram, para o Sr. Herbert, apenas no primeiro ano escolar, quando, em seguida, as medidas da segunda campanha de nacionalização do ensino atingiram a instituição que frequentava. Durante o processo de escolarização do Sr. Herbert, no entanto, ele deixava de frequentar a escola por longos períodos, em função das épocas de colheita nos campos agrícolas de sua família. As práticas de letramento que se manifestam na narrativa do Sr. Herbert, por conseguinte, se constituíram predominantemente em casa.

O Sr. Kilian e o Sr. Ulmer estudaram em diferentes escolas teuto-brasileiras, tendo, pelo menos no primeiro ano da alfabetização, acesso ao ensino formal na língua alemã. Embora esse ensino tenha sido interrompido com as políticas educacionais do período ditatorial Vargasista (1937 – 1945), diferente do Sr. Herbert, esses senhores puderam frequentar a escola regularmente, além de também continuarem a participar de práticas de letramento na língua do grupo em casa e na igreja.

A Sra. Walburga foi a única entrevistada que desde o primeiro ano escolar frequentou uma instituição de ensino estadual. Como seu pai sabia ler e escrever em alemão, foi alfabetizada em casa na língua do grupo. Durante a entrevista, a Sra. Walburga descreve a importância de se envolver em práticas sociais em língua portuguesa, mas também fala sobre os livros que sua família possuía e lia em língua alemã.

A Sra. Bertha foi a única entrevistada que frequentou uma escola religiosa Católica de Blumenau, ensino ministrado em português. Mais tarde, contudo, estudou em Porto Alegre em um internato vinculado à Igreja Evangélica Luterana, também com ensino monolíngue em português. O acesso que essa senhora teve ao ensino da língua alemã escrita ocorreu através de seus familiares, que a envolviam em práticas de letramento ligadas à literatura e música

clássica, e de aulas clandestinas, pagas pelo pai, que aconteciam nos fundos de uma camisaria de Blumenau (*vide* capítulo 4).

2.2.2 A escolha pelos instrumentos

A entrevista, em uma pesquisa qualitativa em Educação, segundo Gaskell (2012), pode servir como um instrumento para, através de esquemas interpretativos, compreender-se as narrativas dos atores sociais em relação ao mundo e às suas vidas. Selecionamos a entrevista narrativa como o principal instrumento por considerarmos que, por meio dela, poderíamos incentivar os sujeitos participantes do estudo a narrarem suas memórias sobre suas práticas de letramento. O objetivo desse tipo de entrevista, pois, “é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes [entrevistados] tão diretamente quanto possível.” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 93). A entrevista, segundo Freitas (2002, p. 29),

[...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como um [sic] produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

Entendemos que os sujeitos reconstituem sua trajetória de vida relacionada às práticas sociais de leitura e escrita e ao próprio período da campanha de nacionalização, ressignificando um período histórico que envolve o seu grupo étnico-linguístico. Através da entrevista narrativa, pois, tivemos a possibilidade de, além de conhecermos as memórias dos entrevistados, compreendermos parte da história do grupo teuto-brasileiro do Médio Vale do Itajaí, SC, na voz desses sujeitos.

Vale ressaltar que os pontos de vista dos sujeitos ficam manifestados no tom de fala, nos gestos e nas próprias palavras escolhidas para narrarem fatos de suas vidas. Por isso, juntamente com as entrevistas, foram feitas anotações em campo, a fim de registrarmos aspectos relacionados ao tema da pesquisa, às reações e ao comportamento verbal e não verbal dos participantes, nem sempre captáveis na entrevista em áudio. Para contribuir com a geração de dados, também geramos algumas fotografias de materiais escritos (como diários, cadernos, certidões de nascimento, casamento e confirmação) e demais “artefatos culturais”

(SILVA, 2004)⁹ que de alguma forma constituíram os letramentos dos sujeitos participantes do estudo.

Como abordamos anteriormente, as análises do *corpus* desta investigação encontram-se também amparadas na teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin. Ao considerarmos os enunciados dos sujeitos participantes do estudo, na perspectiva bakhtiniana, assumimos a posição de que tudo pode ser significativo durante as entrevistas, pois tudo faz parte do enunciado do entrevistado, como as gesticulações e os próprios silêncios. Assim, o uso das anotações em campo se mostrou importante para também gerar os dados da investigação. Na própria abordagem qualitativa assumida no presente trabalho, há a recomendação, pois, de que “o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 49).

Diante das questões ora abordadas, procuramos, através dos instrumentos de pesquisa e com o olhar da etnografia, considerar o contexto social do Médio Vale do Itajaí e os sujeitos teuto-brasileiros que viveram nele suas experiências escolares para investigarmos as questões microsociais da educação, o que é abordado a seguir.

2.3 O OLHAR LANÇADO PARA O CONTEXTO EM ESTUDO

Situamos a presente pesquisa, desenvolvida sob a ótica das Ciências Sociais, na fase do retorno interpretativista de Weber (NOGUEIRA, 1995), com um olhar voltado a situações sociais específicas e aos sujeitos que nela estão envolvidos. Dessa forma, embora o presente estudo não possa ser considerado etnográfico¹⁰, lançamos o olhar da etnografia ao cenário pesquisado, levando em conta os diferentes elementos que o envolvem, como a cultura, as línguas e seus falantes. O olhar etnográfico orienta, então, a presente pesquisa ao se “garantir” que a “voz” (ALTENHOFEN, 2013, p. 96-7) dos sujeitos constitua a investigação, o que nos permite analisar os sentidos atribuídos pelo grupo teuto-brasileiro às suas práticas sociais de leitura e escrita.

⁹ Artefatos Culturais, como objeto de análise dos Estudos Culturais, são “sistemas de significação” construídos socialmente “na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder” (SILVA, 2004, p. 142).

¹⁰ A etnografia, como um processo de investigação guiado por um ponto de vista teórico reflexivo, envolve questões acerca do campo de investigação, como comportamentos cotidianos dos sujeitos em sociedade, a observação do pesquisador inserido na situação social, sua concepção adotada para essa observação e sua análise (ERICKSON, 1984). Segundo Lucena (2012), a etnografia permite que estudos na Linguística Aplicada possam analisar os aspectos sócio-políticos “através da sociologia, antropologia, linguística, educação e de outras ciências sociais” (LUCENA, 2012, p. 122) para diferentes contextos educacionais.

A expressão “garantir voz” é aqui utilizada no sentido de permitir que vozes silenciadas por políticas linguísticas tenham visibilidade, que sejam ouvidas, conforme Altenhofen (2013). Convém acentuar que a abordagem de uma política linguística plural implica, como defende Altenhofen (2013, p. 96, grifo no original), ““**dar ouvidos**” e incentivar o plurilinguismo” nas diferentes comunidades, não apenas “dar voz” àqueles que voz sempre tiveram. O autor discute, ainda, que, “tendo em vista a defesa dos direitos linguísticos frente a políticas de silenciamento, justifica-se [também] a pertinência de substituir a noção de “dar voz” pela noção de “garantir voz”, nos debates da sociedade.” (ALTENHOFEN, 2013, p. 97).

Neste estudo, procuramos garantir que a voz dos sujeitos, todos teuto-brasileiros, seja ouvida quanto às suas memórias relacionadas às práticas de letramento que aconteciam antes, durante e após o período de nacionalização na região do Médio Vale do Itajaí, SC. Assim como propõe Erickson (apud FRITZEN, 2012, p. 56), buscamos utilizar o olhar da etnografia ao descrevermos “eventos do ponto de vista, pelo menos em parte, dos vários atores envolvidos, com a preocupação de compreender e enfatizar os significados que esses eventos têm para os membros desse contexto.”

Em pesquisas que dialogam com a Linguística Aplicada e a Educação, de acordo com Lucena (2012), tenta-se compreender e problematizar, por meio do olhar da etnografia, as relações de poder que envolvem a educação e se desencadeiam dentro e fora do contexto social específico, isto é, envolvem um contexto micro e macrossocial. Nesta pesquisa, procuramos discutir questões macrossociais ao levarmos em conta a trajetória de políticas educacionais homogeneizadoras, decorrentes da segunda campanha de nacionalização do ensino. Essas políticas, pois, ao longo da história, foram elaboradas sob um ponto de vista funcionalista, fora do campo de pesquisa, ou seja, fora do contexto escolar, sem considerar os acontecimentos produzidos pelos atores em seu ambiente natural. No entanto, buscamos principalmente lançar um olhar ao contexto microsocial desta pesquisa ao focalizarmos nos sujeitos teuto-brasileiros, nas suas histórias sobre práticas sociais de leitura e escrita ligadas a um período de guerra e perseguições.

Diante do exposto, realizamos este estudo com a intenção de investigarmos questões educacionais a partir dos sujeitos/atores sociais que delas fizeram e fazem parte, também considerando os aspectos presentes nas políticas linguísticas adotadas durante a segunda campanha de nacionalização do ensino. Voltamos os olhares para as questões macro e microsociais, portanto, ao procurarmos problematizar as decisões tomadas em educação quando realizadas apenas em contextos exteriores da escola ou comunidade onde as práticas

cotidianas se concretizam. Propomos que se considere a vida escolar, bem como da comunidade local para se pensar a educação. Assim, o ensino da língua portuguesa, imposta como única língua legítima, e das línguas de imigração, muitas vezes pouco reconhecidas no currículo, nas políticas linguísticas, ou no discurso escolar, poderiam ser pensadas em demais pesquisas desenvolvidas em Educação.

Os falantes dessas línguas e o contexto onde vivem são fundamentais para se refletir sobre as diferenças e relações de poder legitimadas ao longo da história. Este é o meio que apresentamos para investigar, através de um estudo qualitativo e interpretativo, os sentidos que a proibição de uma língua de imigração trouxe às práticas de letramento em um contexto social específico.

3 “LEMBRANÇAS DE PERÍODOS LINDOS, DE PERÍODOS TRISTES”: RECORTES DA HISTÓRIA DO MÉDIO VALE DO ITAJAÍ

Ao se investigarem memórias, especialmente quando voltadas a um período marcado por medos causados pela imposição de silenciamentos, cabe ao pesquisador a tarefa de buscar histórias em meio aos sentimentos do passado revividos no presente. São os enunciados que materializam essas memórias, formados e transformados no discurso dos sujeitos participantantes deste estudo, que permitiram as análises que seguem neste trabalho. Por isso, dedicamos esta parte inicial do capítulo para discorrermos sobre as compreensões construídas acerca de memórias, bem como a forma pela qual procedemos para analisá-las, isto é, as categorias de análise.

Nesta investigação, levamos em conta a história vivida pelo grupo teuto-brasileiro para olharmos para o presente e refletirmos sobre um futuro. Através das memórias desses sujeitos que vivenciaram a segunda campanha de nacionalização do ensino, consideramos que as histórias vividas no Médio Vale do Itajaí estão diretamente refletidas e refratadas, para usar o viés bakhtiniano, nas representações sobre línguas de imigração e políticas linguísticas. Para realizarmos as discussões sobre os sentidos que esses sujeitos trazem à memória em relação ao silenciamento linguístico imposto durante a segunda campanha de nacionalização, inicialmente fazemos uma interpretação da materialidade linguística presente nos dados gerados. Como assinala Freitas (2002, p. 29):

Ao se analisar o material colhido no campo, procurando compreender o que emergiu numa situação de observação ou de entrevista, ou ainda numa análise de artefatos, é que se percebem os pontos de encontro, as similaridades como também as diferenças, a particularidade dos casos.

A partir dos dados gerados, realizamos interpretações das memórias de cada teuto-brasileiro entrevistado com a intenção de darmos visibilidade à história linguística e educacional desse grupo “minoritarizado” (CAVALCANTI, 2011). Desenvolvemos, então, uma organização em forma de cinco categorias de análise para tratarmos dos dados, partindo das aproximações que identificamos nas entrevistas realizadas. Respectivamente, apresentamos essas cinco categorias: (1) o contexto histórico em estudo; (2) a reconstrução do período da segunda campanha de nacionalização do ensino; (3) a constituição étnico-linguística do grupo teuto-brasileiro e a sobreposição de uma identidade nacional no contexto educacional em estudo; (4) as práticas de leitura e escrita em português e em alemão, suas agências e a interdição aos letramentos; e (5) atitudes de resistência. Para organizarmos a

análise em uma sequência histórica, categorizamos os dados a partir de “códigos de processo” (BOGDAN; BIKLEN, 1999). Nesse sentido, os esquemas analíticos formam a reconstrução de recortes de um período ligado a silenciamentos no Médio Vale do Itajaí.

Para realizarmos as discussões dentro das categorias de análise, em diálogo com os Estudos Culturais (HALL, 2005; SILVA, 2012), tomamos como base a Linguística Aplicada (CAVALCANTI, 1999; 2011; FRITZEN, 2007; RAJAGOPALAN, 1998; 2003). Também levamos em consideração os (Novos) Estudos de Letramento principalmente por meio das pesquisas de Street (2003a; 2003b), Dionísio (2007), Barton e Hamilton (2004), Heath (1982), Kleiman (2007; 2008a; 2008b) e Vóvio e Grande (2010).

Ao contextualizarmos o cenário em investigação, travamos diálogos com as memórias reconstruídas pelos sujeitos participantes do estudo e algumas pesquisas que compõem o levantamento bibliográfico presente na introdução deste trabalho. Para tornar esse diálogo possível, pretendemos trazer, ainda, nossas compreensões acerca de memórias, isto é, o olhar analítico voltado às reconstruções realizadas pelos sujeitos em suas narrativas. Em consonância com as discussões realizadas por Fáveri (2004, p. 25), consideramos que:

A memória tem esse poder de nos encantar e afetar com os detalhes fugidios, porque as narrativas expressam-se a partir dos pontos de vista próprios, buscadas do ontem e reinterpretadas hoje, ressignificadas, sim, porque os signos, e seus significados correlatos vêm da imagem de cada um e que toca a dimensão da vida – recordar é estar vivo: um símbolo, cheiro, som, toque faz remexer na lembrança. Cada depoente tem uma história, é personagem do próprio enredo, e mesmo que esta se misture à memória coletiva, não deixa de ter um componente individual.

As memórias dos sujeitos entrevistados são interpretadas dialogicamente a partir da perspectiva enunciativa do Círculo de Bakhtin, enquanto base epistemológica e base metodológica na pesquisa. Justificamos o amparo em tal teoria devido ao olhar lançado para o contexto cultural de onde são reconstruídas as histórias dos sujeitos entrevistados, a partir dos significados e valores numa “tomada de posição/ato responsivo” (FARACO, 2006). Dentro dessa concepção, a memória desempenha o papel de transformar o passado – ela o compreende em sua índole inacabável, num movimento constante do discurso (BAKHTIN, 2011). O passado, assim, apresenta sentidos que são sempre vividos e significados de forma renovada em cada diálogo (BAKHTIN, 2011).

A partir da perspectiva enunciativa do Círculo de Bakhtin, consideramos que memórias correspondem a enunciados produzidos na interação social, realizada por meio da linguagem, como uma construção ideológica e histórica. Bakhtin (2011, p. 399) salienta que por essa construção, “[...] nas lembranças levamos em conta até os acontecimentos posteriores

[...] percebemos e interpretamos o lembrado no contexto de um passado inacabado.” (BAKHTIN, 2011, p. 399).

É justamente pelo inacabamento do passado, assim como do próprio sujeito, que a memória não apenas se constitui, mas é reconstruída a cada novo diálogo, entrelaçando o passado e o futuro no enunciado (BAKHTIN, 2011). A memória do passado é a história coletiva, as lembranças construídas socialmente por um grupo e por isso relacionadas com a constituição dos sujeitos. Já a memória do futuro volta à concepção de sujeito como ser incompleto, pois é ele quem está construindo sua história de acordo com a projeção que faz de si e do outro, portanto, se relaciona com questões ideológicas.

Quando o sujeito conta sua história de vida, retorna a períodos a partir de alguns elementos imutáveis no discurso, que passam a fazer “parte da própria essência da pessoa” (POLLAK, 1992, p. 202). Por outro lado, os elementos que costumam ser mutáveis na história do sujeito dependem de uma projeção e podem se modificar em “função dos interlocutores, ou em função do movimento da fala” (POLLAK, 1992, p. 202). Nesse caso, as memórias do passado e do futuro se interferem em elementos mutáveis e imutáveis da história de vida de uma pessoa.

Diante desses conceitos, discutimos as memórias reconstruídas pelos sujeitos participantes do estudo a partir das cinco categorias mencionadas anteriormente, iniciando com o contexto em estudo. Entendemos que, através do fenômeno social que é a memória, os sujeitos puderam reconstituir sua trajetória de vida relacionada às práticas sociais de leitura e escrita, ressignificando sentidos sobre o período da segunda campanha de nacionalização do ensino vivido pelo grupo.

3.1 RECONSTRUINDO O CONTEXTO HISTÓRICO: DA FORMAÇÃO DA COLÔNIA AOS SILENCIAMENTOS LINGUÍSTICOS

Para compreendermos os sentidos que trazem as memórias reconstruídas no Médio Vale do Itajaí sobre as práticas de letramento, a partir do silenciamento linguístico imposto a teuto-brasileiros pelas medidas coercitivas da segunda campanha de nacionalização do ensino, é necessário descrevermos, ainda que brevemente, o contexto histórico. Dessa forma, iniciamos esta seção situando historicamente as políticas de imigração europeia e a formação da Colônia Blumenau para, em duas subseções, discorrermos sobre a fundação de escolas étnicas e a primeira campanha de nacionalização do ensino. O foco desta seção, portanto, está

na contextualização do Médio Vale do Itajaí, que é realizada por meio de outros estudos situados neste contexto e alguns excertos das entrevistas desta pesquisa.

O estado de Santa Catarina, como já mencionado neste estudo, foi colonizado predominantemente por imigrantes alemães, mas, como aponta Seyferth (1999), a exclusividade dessa etnia restringiu-se às duas primeiras décadas de ocupação (1820-1830). Há registros em documentos coloniais do Vale do Itajaí da chegada de imigrantes italianos, em maior número, russos, húngaros, austríacos, irlandeses e franceses em menor quantidade¹¹, assim como também chegaram, mais tarde, migrantes de outras regiões do país.

Vale lembrar que a Colônia Blumenau, “fundada em 1848 às margens do rio Itajaí, por iniciativa do alemão Dr. Hermann Blumenau” (LUNA, 2000, p. 29), abrangia uma parte expressiva do Médio Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Além de colonos, muitos imigrantes intelectuais, artesãos ou operários, de acordo com Mailer (2003), começaram a se estabelecer principalmente na Colônia Blumenau e Joinville. Luna (2000, p. 30) salienta que “de todas as ex-colônias alemãs no Brasil, o município de Blumenau é, sem dúvidas, um dos que se destacaram mais por sua bem-sucedida economia e pela preservação de traços e valores alemães”, embora hoje o uso da língua de imigração esteja mais restrito às áreas agrícolas da região.

Em síntese, a principal justificativa dada pelo Governo Brasileiro para a imigração europeia está ligada à “ocupação estratégica das terras pouco povoadas do Sul, aliada ao consequente desenvolvimento da produção agrícola, à substituição de mão-de-obra escrava e o branqueamento da raça brasileira.” (LUNA, 2000, p. 81). Essa ideologia do branqueamento, como sustenta Seyferth (1986), pregava dentro das concepções racistas da política imigratória a miscigenação para a purificação das raças, objetivando diminuir a população negra do país.

Diante da história de imigração, o trabalho no campo se tornou herança familiar entre vários descendentes de alemães que viveram e ainda vivem no Médio Vale do Itajaí. Essa herança, pois, é desvelada nas histórias dos sujeitos que vivem nesta região, como descreve a Sra. Walburga no excerto a seguir, sobre a prática familiar de alugar as propriedades para a comercialização de animais criados no campo:

Excerto 01, Sra. Walburga, nascida em 1928 em Timbó.

Walburga: ele ((referindo-se ao pai)) aprendeu mais ((a língua portuguesa)) porque nós tínhamos muitos pastos. Que na época o caso então era diferente. Não tinha transporte rodoviário, como se diz hoje em dia. Então eles traziam os bois e, como vamos dizer? Cinquenta bois, aqui a família Hoffman ficava. Cinco bois o Formigari

¹¹ Essa diversidade de imigrantes está relacionada, em partes, “às preocupações das autoridades brasileiras com possíveis enquistamentos étnicos, o que recomendava “colônias mistas”” (SEYFERTH, 1999, sp).

ficava. Então eles deixavam todos esses bois lá em casa, no pasto. E cada um ia pegando a cota deles lá ((risos)). E por isso, esses não sabiam falar alemão (...)

A Sra. Walburga reconstitui sua história com relação à vida e ao trabalho no campo de pessoas que moravam na região, ao falar sobre os pastos da família, para onde seu pai trazia animais e os redistribuía entre os agricultores. Por meio desse trabalho, ela revela as práticas sociais mediadas pela língua portuguesa, em um período em que a língua alemã desfrutava de prestígio social no Médio Vale do Itajaí. O contato com a língua portuguesa e a própria aprendizagem dessa língua se deu nas famílias de muitos teuto-brasileiros por meio do trabalho. Para a Sra. Walburga, seu pai “*aprendeu mais ((a língua portuguesa))*”, justamente pelos “*muitos pastos*” que a família locava, passando a interagir com pessoas que não falavam alemão, geralmente por serem de outra descendência imigratória, ou por se identificarem com outro grupo étnico-linguístico.

As memórias aqui reconstruídas nos reportam para o Médio Vale do Itajaí em outro tempo, quando a língua alemã era utilizada em diferentes “campos sociais” (BAKHTIN, 2011) de prestígio, como o do trabalho, divulgando e reconstituindo os valores culturais do grupo teuto-brasileiro. São nesses campos sociais que se propagam e se constituem a ideologia oficial ou cotidiana, através dos movimentos discursivos que fazem as forças centrípetas e centrífugas¹² (BAKHTIN, 2002), como discutimos ao longo desta seção. Nesse sentido, a seguir, apresentamos parte das narrativas do Sr. Herbert e do Sr. Kilian, que falam sobre a escrita em distintos “campos sociais” (BAKHTIN, 2011):

Excerto 02, Sr. Herbert, nascido em 1929 em Timbó.

Entrevistadora: O senhor lembra se em casa havia livros, jornais, revistas em alemão?

Herbert: Bem antigo? Não sei se tem. Meu irmão já me pediu. Se tinha a planta, a velha escritura do terreno, (...)

Neta: Mas não tinha nada na casa do *Opa* ((avô))? Jornal, calendário, livro?

Herbert: Livro? Livro, eu falei pra vocês. Minha *Oma* ((avó)) tinha um livro de médico. Lá, não foi/ quando tinha no pulmão ou tinha uma coisa não foi ((ia)) no médico, todos vinham aqui, na minha *Oma*.

Entrevistadora: Em que língua era o livro?

Herbert: Em alemão. Depois foi da minha mãe. Minha *Oma* faleceu em quarenta e quatro. Então a minha mãe em quarenta e seis, então ela deu remédio, então a minha mãe falou esse livro é da minha irmã. Então a minha tia veio, “eu só quero ler o livro”. Levou o livro pra ler e não devolveu mais. (...)

¹² A ideologia, como um reflexo da existência social, habita no signo enquanto “arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN, 2006, p. 45). Nesse sentido, as ideologias se dão em índices de valor contraditórios, por meio das forças discursivas centrípetas e centrífugas: (1) as forças centrípetas buscam centralizar e unificar o plurilinguismo, num tendência de silenciamentos; (2) enquanto que as forças centrífugas da língua revelam o plurilinguismo em um processo de descentralização e desunificação (BAKHTIN, 2002).

Excerto 03, Sr. Ulmer, nascido em 1928 em Indaial.

Ulmer: (...) daí veio/ aí veio a doutrina, né. Um ano todo domingo lá pra Indaial. Era longe (...) mas a doutrina foi em alemão. Porque o pastor não sabia falar, quem dava era a filha dele também. E daí eu me lembro, na doutrina, a reza também, tudo palavras compridas assim, em alemão as palavras eram compridas (...)

As narrativas desta pesquisa estão situadas em um cenário maior, retratando campos sociais onde se davam práticas de leitura e escrita na língua de imigração. A partir desse cenário, o Sr. Herbert conta sua história individual, citando um material escrito na língua alemã utilizado no contexto familiar e na comunidade em geral (Sr. Herbert, Excerto 02: *“Minha Oma ((avó)) tinha um livro de médico”*). Nesse caso, em especial, o livro é um artefato cultural que permaneceu em uso na família por gerações, revelando o prestígio da língua em práticas sociais ligadas à medicina caseira. O valor atribuído pelo Sr. Herbert ao livro escrito em alemão se desvela na queixa com relação a uma apropriação desse material, realizada durante sua narrativa sobre as gerações descendentes de sua *“Oma”* que herdaram tal artefato: *“então a minha mãe falou esse livro é da minha irmã. Então a minha tia veio, “eu só quero ler o livro”. Levou o livro pra ler e não devolveu mais.”*.

Os momentos de leitura do livro citado pelo Sr. Herbert, como descreve, são feitos *“quando tinha no pulmão ou tinha uma coisa”* que necessitasse de intervenção medicinal. A comunidade, no entanto, *“não foi ((ia)) no médico, todos vinham aqui, na minha Oma”*. A leitura, no recorte selecionado dessa narrativa, aparece como uma prática social que ultrapassa o campo da escola, refletindo os usos da escrita realizados por uma comunidade, em sua língua de herança para alguns tratamentos de saúde. Vale destacar que, no próximo capítulo serão apresentados e discutidos mais dados sobre os materiais escritos que os sujeitos entrevistados possuíam.

O prestígio que desfrutava a língua alemã atravessa diversos outros campos sociais além da escola, como o campo familiar e religioso. Nesse sentido, o Sr. Ulmer reconstitui experiências relacionadas aos letramentos durante a *“doutrina [que] foi em alemão”*. Pesquisas (FRITZEN, 2007) apontam que hoje, na região do Médio Vale do Itajaí, o letramento em língua alemã é comum entre os mais velhos, que tiveram acesso a ele por meio da escola e da própria igreja, antes das campanhas de nacionalização. Por isso, nas narrativas construídas nesta pesquisa, convém olharmos para os campos sociais nos quais a leitura e a escrita na língua de herança são praticadas por esses sujeitos, bem como para a ruptura de tais práticas nesses campos. Na igreja, uma das agências responsáveis pelos letramentos em alemão, nas memórias do Sr. Ulmer, está também o prestígio da língua do grupo, já que era

por meio dela que o próprio pastor, ator social importante na esfera religiosa, interagiu com a comunidade (“*Porque o pastor não sabia falar ((alemão))*”).

No Médio Vale do Itajaí, como apontam as narrativas desta investigação, a língua portuguesa era pouco utilizada (justamente pela falta de contato com pessoas que a soubessem falar, escrever ou ler), embora possuísse prestígio maior nacionalmente. Regiões como esta, que divulgavam e reafirmavam valores culturais ligados a uma língua não legitimada no Brasil, no entanto, passaram a ser consideradas como um problema para um projeto de nação monocultural que se tentou propagar ao longo da história.

As representações negativas da língua ou cultura de “grupos minoritarizados” (CAVALCANTI, 2011) se constroem pelas produções ideológicas que se firmaram e firmam nos discursos hegemônicos consolidados em todo o território nacional. Tomando como base os estudos do Círculo de Bakhtin (2006), consideramos que a ideologia parte do pensar de uma sociedade e se estabelece a partir das vozes sociais constituídas em diferentes campos da atividade humana. A ideologia é materializada a partir do universo de signos sociais. Todas as palavras que pronunciamos ou escutamos são ideológicas, uma vez que enunciam para cada sujeito “[...] verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2006, p. 96). Dessa forma, todo enunciado, por expressar o posicionamento do sujeito, é ideológico, possui um sentido, o que leva o filósofo da linguagem a afirmar que todo signo é ideológico (BAKHTIN, 2006).

Para Bakhtin e seu Círculo, “tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*.” (BAKHTIN, 2006, p. 29). O universo da criação ideológica engloba todo tipo de manifestação dialógica da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, enfim, de todo e qualquer campo social.

Diante dessas questões teóricas postuladas por Bakhtin e seu Círculo, consideramos duas vertentes de ideologia: (1) **oficial**, quanto à representação constituída a partir de decisões políticas que tratam a diversidade cultural e linguística presente no Médio Vale do Itajaí como um problema a ser erradicado; (2) e **cotidiana**, quanto à “atitude responsiva ativa”¹³ (BAKHTIN, 2006) dos sujeitos inseridos nessa realidade, que passaram a resistir à

¹³ Todo sujeito se posiciona ideologicamente em seu enunciado, construindo-o na relação com o outro através do que ouve ou fala, isto é, através da produção de uma atitude responsiva ativa. Em outras palavras, ao tomar os signos do outro como próprios, o sujeito constrói uma compreensão ativa e responsiva: “Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra* [sem que necessariamente seja contrária]” (BAKHTIN, 2006, p. 135, grifo no original).

implementação das políticas homogeneizadoras. É nesse emaranhado de fios enunciativos, pois, que a ideologia do cotidiano do grupo teuto-brasileiro se coloca na contraposição da ideologia oficial das determinações políticas, embora os enunciados governamentais ou dos sujeitos teuto-brasileiros sofram influência de ambas as ideologias continuamente.

Tais determinações políticas foram impostas através das campanhas de nacionalização do ensino que proibiram o uso de línguas “estrangeiras” nas escolas e outros campos sociais. Com relação à educação, vale destacar que as instituições de ensino fundadas em Santa Catarina, na sua maioria, eram étnicas. A proibição de línguas de imigração nessas escolas, logo, foi uma violência linguística que deixou marcas em muitos sujeitos que vivenciaram a nacionalização do ensino. Foram esses sujeitos que abriram suas casas para reconstruírem conosco as memórias de tal período, através de narrativas ligadas à coerção linguística num momento histórico de guerra, ditadura e silenciamentos. Para darmos continuidade a essa discussão, abrimos uma subseção sobre a fundação das escolas demarcadas pelo pertencimento étnico no Médio Vale do Itajaí.

3.1.1 “A coisa mais importante eram os filhos na escola, na igreja”: a formação das instituições de ensino teuto-brasileiras

Como citado anteriormente, o Brasil incentivou a vinda dos imigrantes europeus à região Sul, mas o sistema escolar que existia nesses Estados era altamente deficitário, havia poucas escolas públicas funcionando em todo o território nacional. Por conseguinte, assim que chegaram, os imigrantes alemães começaram a organizar escolas étnicas, mantidas com o apoio das respectivas lideranças religiosas (KREUTZ, 2003). É preciso levar em consideração que as primeiras instituições fundadas pelos imigrantes alemães no Brasil foram as igrejas e as escolas (geralmente ligadas uma à outra). Dessa forma, havia diversas razões ideológicas pelas quais os imigrantes alemães apresentavam um interesse expressivo pela fundação de instituições de ensino. Aqui, destacamos duas dessas razões: primeiro, os imigrantes traziam consigo um conhecimento escolar, “já que a Alemanha foi uma das precursoras da instrução pública moderna gestada desde os primórdios da Reforma Protestante”; e segundo, havia a necessidade de “integração à sociedade brasileira” (BEZERRA, 2007, p. 44).

Dentre as escolas de Santa Catarina, ainda no início do século XX, Luna (2000) aponta que 40% eram privadas (comunitárias e religiosas), das quais 80% pertenciam aos imigrantes alemães e seus descendentes e 20% eram escolas italianas e polonesas. “Em Blumenau

especificamente havia, na mesma época, 10 escolas estaduais e 113 escolas privadas, com respectivamente 520 e 5.011 alunos matriculados.” (LUNA, 2000, p. 20).

Especialmente por motivos religiosos e por trazer aspectos da cultura do país de origem, era indiscutível o fato de que a língua alemã era o idioma de instrução e de ensino nas escolas dos imigrantes e seus descendentes (KREUTZ, 2003). Essas questões que tornaram o ensino da língua e cultura alemã essenciais na educação dos imigrantes nos levam a refletir sobre a ideologia do cotidiano (BAKHTIN, 2006), transformada no discurso e representativa para a constituição da identidade cultural do grupo teuto-brasileiro.

Nos campos sociais, em meio aos índices de valor e às forças enunciativas centrípetas e centrífugas, vão se constituindo as ideologias oficial e do cotidiano (BAKHTIN, 2006). Determinada pela classe dominante, a ideologia oficial tem “um caráter intangível, imutável, e supra-classes sociais, abafando e ocultando a luta dos índices sociais de valor, e divulgando o discurso da monovalência.” (MIOTELLO, 2005, p. 173). A ideologia do cotidiano, por sua vez, está relacionada a grupos socialmente organizados não governamentais, que “apostam seus valores nas interações, e por isso representam-se no plano concreto dos acontecimentos por uma série de atos materiais determinados.” (MIOTELLO, 2005, p. 173).

Considerando o contexto histórico em estudo, bem como a perspectiva dialógica bakhtiniana, a ideologia oficial é produzida pelo governo, por quem está no poder, enquanto que a ideologia do cotidiano é produzida pelos grupos minoritários, como os imigrantes alemães e seus descendentes, sendo que uma ideologia influencia e interfere na outra mutuamente. A Sra. Bertha, no excerto a seguir, traz em seu enunciado um pouco de como ocorreu o processo de produção ideológica na formação das escolas teuto-brasileiras de Blumenau:

Excerto 04, Sra. Bertha, nascida em 1934 em Blumenau.

Bertha: (...) e a cultura alemã, quem vinha da Alemanha, vinha de um país desenvolvido onde a coisa mais importante eram os filhos na escola, na igreja. Eram os dois é, como é que é? Os dois pilares do ser humano pro alemão. Então, que/ que eles traziam? A Bíblia e o cancionário alemão. Todos eles trouxeram isso. Só que chegando aqui, não tinha professor. (...) os professores vinham da Alemanha, eles faziam um curso na Alemanha se preparando pra vir pro Brasil. Um curso de português. Mas ã, ensinado lá, não por brasileiros, também por alemães. Então, minha tia é que contava que ela aprendeu o português, porque o português era uma matéria dentro do programa da escola alemã. História, Geografia, tudo isso eles aprendiam em alemão, mas o português era uma matéria. (...) ATÉ QUE na nacionalização, os professores que estavam aqui ((em Blumenau)) eram tudo professores da Alemanha (...)

Como questões de identidade, falar sobre o grupo teuto-brasileiro implica falar sobre a língua alemã, utilizada na comunidade em geral, inclusive nas escolas, como descreve a Sra. Bertha. “A identidade de um indivíduo”, conforme Rajagopalan (1998, p. 41), “se constrói na língua e através dela”, o que constitui certos posicionamentos nos discursos dos sujeitos sobre si próprios e sobre “outros”. Neste estudo, compreendemos que tais posicionamentos são também ideológicos, o que leva os descendentes de imigrantes alemães, em termos de identidade, a se considerarem de nacionalidade brasileira, ao mesmo tempo em que “a língua e peculiaridades étnicas de origem” são mantidas (KREUTZ, 2003, p. 136). São essas questões que estão refletidas na história educacional do grupo, da fundação de escolas étnicas à ruptura do ensino da língua alemã.

Ao reconstruir suas memórias, a Sra. Bertha recupera parte da história coletiva do grupo teuto-brasileiro quanto às experiências escolares, em um tempo em que a língua alemã estava presente no contexto familiar, social e educacional. Sobre o currículo escolar das instituições de ensino teuto-brasileiras, essa senhora descreve que o alemão era utilizado como língua de instrução nos processos de ensinar e aprender, e o português, lecionado como uma disciplina. Sempre houve, então, uma preocupação com relação ao ensino do português, embora os imigrantes alemães, pela ideologia do cotidiano e, principalmente por questões de identidade, instruissem suas crianças na língua alemã.

O Excerto 04 reflete e refrata essa preocupação por parte das escolas étnicas, ligadas ao uso de materiais didáticos para o ensino da língua portuguesa (“*os professores (...) faziam um curso na Alemanha se preparando pra vir pro Brasil. Um curso de português*”). Pesquisas apontam (entre outros, LUNA, 2000; KREUTZ, 2003) que no sistema escolar teuto-brasileiro se desenvolveram atividades de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa, por conseguinte, foi necessário o desenvolvimento de materiais didáticos próprios para o ensino do português para crianças que falavam outras línguas. Por isso, houve o investimento em edições e reedições de materiais didáticos produzidos pela Associação de Professores Teuto-Brasileiros de Santa Catarina¹⁴ (como também houve esse investimento e, em maior escala no RS) para a instrução da língua portuguesa (KREUTZ, 2003).

No excerto 04, “*a coisa mais importante eram os filhos na escola, na igreja*”, a Sra. Bertha evoca ideologias construídas socialmente e que constituem suas próprias heranças

¹⁴ Em 1900, no Rio Grande do Sul, foi criada a Associação de Professores do *Jornal de Professores* e da Escola Normal, responsável pelas discussões-orientações da produção e uso do material didático para o ensino do português na escola teuto-brasileira (KREUTZ, 2003). No estado de Santa Catarina, também se sentia a necessidade de discutir o ensino do português nas escolas, o que levou, em seguida, a formação da Associação de Professores Teuto-Brasileiros de Santa Catarina.

discursivas. Tanto a igreja quanto a escola são campos sociais que se tornaram importantes para a formação da identidade cultural dos sujeitos descendentes de alemães. Por meio dessas duas instituições, dos “*dois pilares do ser humano pro alemão*”, esses sujeitos tiveram acesso à aprendizagem da língua de herança em práticas sociais mediadas pela linguagem escrita.

As práticas, principalmente escolares, realizadas pelos imigrantes europeus foram valorizadas socialmente e estimuladas pelo governo, até o final do Império. Conforme Luna (2000, p. 31), “a cultura germânica, ciência e educação em especial eram frequentemente consideradas não só nos países novos, mas também nos europeus, como referência de qualidade”.

A partir do término do Período Imperial, no entanto, a sociedade brasileira procurou controlar ou mesmo erradicar as expressões culturais mantidas pelos imigrantes (LUNA, 2000). Assim, apesar da tentativa de incluir efetivamente a língua portuguesa no currículo da escola teuto-brasileira, desde a sua formação até a década de 1930, o ensino da língua oficial do Brasil foi considerado pelo governo como insatisfatório, de acordo com Kreutz (2003). Como a própria Sra. Bertha relata, “*chegando aqui, não tinha professor. (...) os professores vinham da Alemanha*”, por conseguinte havia poucos professores que soubessem falar a língua portuguesa e, aqueles que a aprendiam, o faziam com outros alemães. Dessa forma, o português passou a ser ensinado com dificuldade às crianças que tinham, muitas vezes, contato apenas com a língua alemã, ainda que nascidas no Brasil.

As memórias aqui analisadas evocam usos e sentidos para a língua alemã, até a segunda campanha de nacionalização do ensino, em práticas de leitura e escrita na sociedade, inclusive em agências de prestígio, como a escola. A partir do excerto abaixo, parte constitutiva da entrevista com o Sr. Bernardo, discutimos alguns usos cotidianos da escrita na língua de imigração do grupo, realizados na escola onde esse sujeito estudou, tendo o pai como professor:

Excerto 05, Sr. Bernardo, nascido em 1916 em Gaspar.

Bernardo: (...) oficialmente era um dia português, um dia alemão. Isso ele levava a capricho. Papai tocava muito bem o violino, nós cantávamos muito, o canto o papai ensinava bastante. Tanto é que aí vocês vê uma foto da escola dele do ano mil novecentos e doze! Mil novecentos e doze mais ou menos, quarenta e cinco alunos. Gaspar era um lugarzinho pequeno. Ele era professor, mas o governo/e nunca se aposentou, não queria, “não tenho a necessidade de deixar me sustentar pelo governo”, ele dizia. Ele orgulhava-se disso, ele ganhava, aluno pagava por mês, POR MÊS, um mil reis, e a metade não pagava. Mas então veio a ajuda da queijaria e do moinho, e assim ele foi criando os seus quatro filhos. Nós éramos em quatro. (...) era escola alemã, isso depois o governo do Estado comprou ((faz sinal com as mãos como se fosse pegar algo e esconder no bolso, no sentido de que o governo

tivesse tomado a escola do pai))

Em suas lembranças escolares, o Sr. Bernardo relata a ruptura de um sistema de ensino religioso de uma escola luterana da região, onde o próprio pai lecionava, para um sistema de ensino público, controlado pelo Estado. A educação bilíngue (“*era um dia português, um dia alemão*”) ofertada até a campanha de nacionalização foi interrompida com as políticas que constituíram a escola em um importante instrumento de disseminação dos ideais monoculturais e monolíngüísticos, em torno de uma identidade nacional única. Nesse sentido, afirmamos que se por um lado a escola exerceu a função de manutenção e desenvolvimento da língua de imigração de muitos teuto-brasileiros, por outro, em função das campanhas de nacionalização, também rompeu com as práticas ou eventos de letramento nessa língua, impondo o português no espaço escolar como única língua de instrução e de interação, seja escrita ou oral.

O período a que se refere o Sr. Bernardo é do Estado Novo, entre 1937 e 1945, quando Nereu Ramos foi nomeado interventor federal em Santa Catarina, baixando os decretos e leis a favor da nacionalização do Estado, discussão que retomamos na próxima seção deste capítulo. A partir das providências amparadas pela segunda campanha de nacionalização do ensino, o acesso a práticas de letramento em alemão foi negado aos descendentes de imigrantes, como ao Sr. Bernardo, em escolas e demais campos sociais, o que levou o pai desse senhor a abandonar a profissão de professor.

Como podemos observar no depoimento da Sra. Bertha (Excerto 04), houve um período em que a leitura, a escrita e a oralidade em língua alemã e portuguesa constituíam práticas sociais na escola. A partir das políticas nacionalistas, no entanto, essas práticas foram interrompidas, como sinaliza o próprio silenciamento permeado em parte do discurso do Sr. Bernardo (Excerto 05). Esse senhor silencia frente às ações coercitivas governamentais tomadas durante a segunda campanha de nacionalização do ensino, evocando sentidos ao “não dito” em: “*isso depois o governo do estado comprou ((faz sinal com as mãos como se fosse pegar algo e esconder no bolso, no sentido de que o governo tivesse tomado a escola do pai))*”. Nos pensamentos do Círculo de Bakhtin, quanto à enunciação, estão presentes signos, ideologias que marcam o silêncio no momento da interação. Dessa forma, em cada enunciado, sentidos são negociados por meio de uma atitude responsiva, uma contrapalavra à palavra do interlocutor (BAKHTIN, 2006), no excerto acima, dada por meio de gesticulações. O enunciado do Sr. Bernardo, na forma de um gesto, gera compreensões que extrapolam o ato de fala sobre a compra, apenas, da escola onde o pai lecionava, levando o interlocutor a

induzir que houve apropriação da instituição escolar pelo governo do Estado. Como uma escolha ideológica para contar sobre essa medida política, o sujeito silencia verbalmente, influenciado por toda uma história de vida, quando a manifestação de sua voz não nacionalizada poderia lhe causar consequências punitivas em função da intolerância do período ditatorial Vargasista (1937-1945).

Ao olharmos para a história, por meio das memórias do Sr. Bernardo, além do silenciamento linguístico, encontramos algumas manifestações culturais do grupo teuto-brasileiro, como a música alemã em instituições de ensino e a relação dos cantos escolares com a religião: “*nós cantávamos muito, o canto o papai ensinava bastante*”. Nas escolas fundadas por imigrantes e mantidas pela comunidade e pela Igreja Luterana ou Católica (*vide* Capítulo 4), as crianças aprendiam cantos para o culto (BISPO, 1999). Assim, tanto a escola quanto a igreja possibilitaram o acesso a práticas de letramento em alemão, fosse através do canto ou do próprio ensino realizado no idioma.

A leitura e escrita, que emergem nos dizeres do Sr. Bernardo, são práticas cotidianas, materializadas por meio da música. Esses letramentos fazem parte da constituição leitora dos sujeitos teuto-brasileiros, embora tenham sido proibidos na escola com as medidas políticas tomadas durante o Estado Novo. Quanto a esse silenciamento linguístico, no entanto, houve atos, estratégias de resistência do grupo teuto-brasileiro, que são discutidos com mais aprofundamento no capítulo quatro.

Uma das razões pelas quais, segundo Luna (2000, p. 31), as atitudes com relação aos imigrantes mudaram com o advento da República, é governamental, isto é, uma razão ligada à ideologia oficial, num movimento que, nesta pesquisa, vemos como centralização de poder político, cultural, social. Nesse momento de tensão vivenciado no Médio Vale do Itajaí, destacamos esses dois movimentos sociais que fundamentamos por meio da teoria bakhtiniana, de unificação e centralização das ideologias em forças centrípetas e centrífugas.

As forças centrípetas a favor da “homogeneização nacional” passaram a atuar sobre o Médio Vale do Itajaí e outras regiões que serviram de colônias europeias através dos movimentos dialógicos presentes nos discursos hegemônicos da sociedade brasileira, nas políticas linguísticas e imposições delas decorrentes. No entanto, ainda que a ideologia oficial (BAKHTIN, 2006) determine a língua portuguesa como única língua legítima do país, há outros movimentos dialógicos que atuam no sentido das forças centrífugas. Nesse caso, as tendências da ideologia oficial são descentralizadas pelas forças centrífugas discursivas quando os sujeitos do grupo teuto-brasileiro respondem ativamente contra elas, ao continuarem a falar alemão (apesar das políticas monolíngues), como é o caso do Sr. Herbert,

que em meio a sua narrativa em português faz usos da língua de família ao citar sua “*Oma*” (avó) (cf. Excerto 02).

É nesse sentido, de centralização e descentralização de poder político, cultural e social, que o “problema” da língua portuguesa passou a ser “resolvido” nas escolas dos imigrantes alemães e seus descendentes, por meio das duas campanhas de nacionalização, já mencionadas neste estudo.

3.1.2 A primeira campanha de nacionalização do ensino

Em Santa Catarina, a primeira campanha, desencadeada a partir de 1911, no Governo de Vidal Ramos, “sob o comando do professor paulista Orestes Guimarães” (MAILER, 2003, p. 39), atingiu o sistema de ensino do Estado. Nessa primeira campanha de nacionalização houve a primeira tentativa de assimilar as diferentes identidades, culturas e línguas nas regiões de origem colonial, como discutido acima, a primeira tensão ideológica entre a comunidade teuto-brasileira e o governo estadual.

O paulista Orestes Guimarães, com a organização de um Grupo Escolar, em Joinville, já havia iniciado sua atuação em Santa Catarina em 1907, gozando, assim, “de todo apoio, do governo e da sociedade em geral, para as ações que ele viria a desenvolver durante os vinte anos que esteve ligado à causa da educação do Estado” (LUNA, 2000, p. 39). A primeira campanha de nacionalização do ensino pode ser compreendida através de seu processo gradual de assimilação¹⁵, que criou grupos escolares e escolas complementares em regiões de origem colonial, como também impôs a língua portuguesa nas escolas de imigrantes (LUNA, 2000).

No depoimento da Sra. Bertha apresentado anteriormente sobre “*os professores ((que)) vinham da Alemanha*” (Excerto 04) para lecionar nas escolas teuto-brasileiras, há pistas acerca do preparo para lidar com a língua de imigração e a língua oficial do país nas instituições de ensino da comunidade (*eles faziam um curso na Alemanha*). Ainda que houvesse essa tentativa em lidar com as duas línguas, com a primeira campanha de nacionalização do ensino, fecharam-se muitas escolas étnicas e substituíram-se os professores alemães por professores luso e ítalo-brasileiros na fundação de novas escolas públicas

¹⁵ O termo assimilação é empregado ao longo do trabalho a respeito da tentativa governamental de “abrasileiramento”, por meio da imposição da língua portuguesa aos “quistos étnicos” existentes principalmente no Sul do Brasil (SEYFERTH, 1997). A “assimilação”, assim, está ligada às ações coercitivas voltadas aos imigrantes e seus descendentes que manifestavam costumes de línguas “desnacionalizadas” (SEYFERTH, 1997).

gestadas pelo governo (LUNA, 2000), desencadeando uma tensão ideológica entre o grupo étnico-linguístico e os adeptos ao nacionalismo.

Ao longo da história, através das tensões existentes nas relações dialógicas que fazem o movimento das forças centrípetas, a ideologia oficial do país buscou centralizar no governo a cultura e o poder político ligado ao ensino das línguas. A escola, dentre outros campos sociais, sempre foi um lugar de tensões, de confrontos entre culturas e identidades, por isso, um espaço de luta por relações dialógicas. Nesse sentido, as atitudes tomadas desde o início do Governo da República do Brasil, com relação aos imigrantes europeus, seus descendentes e as escolas étnicas, são uma luta entre as vozes sociais, na qual atuam forças centrípetas a favor da ideologia monocultural.

Os conflitos entre os grupos geraram questionamentos sobre a qualidade de ensino da escola pública, especialmente no que se refere à aprendizagem da língua portuguesa. A atitude responsiva (BAKHTIN, 2006) de Orestes Guimarães com relação à insatisfação do ensino de língua portuguesa se materializou através da inclusão obrigatória da disciplina Língua Alemã no currículo das escolas de Santa Catarina, “numa estratégia de assimilação progressiva” (LUNA, 2000, p. 44). Nesse sentido, através do uso da língua do grupo teuto-brasileiro, o português era ensinado num processo de subtração do bilinguismo¹⁶ da comunidade. A atitude de Guimarães, no entanto, implicou o surgimento de novas tensões entre os catarinenses que contestavam a presença das expressões culturais teuto-brasileiras, já influenciados pela “aversão ao alemão” trazida pelo “conflito bélico” (LUNA, 2000, p. 44).

As ações governamentais, então, implicaram a intensificação das medidas voltadas à educação em zonas de imigração alemã, mobilizando as “forças centrípetas” (BAKHTIN, 2002) a favor da assimilação linguística e cultural progressiva por meio de leis e decretos. As determinações da Lei Estadual 1.187 e do Decreto 1.063 de 1917, discutidas por Luna (2000), buscavam centralizar a cultura e língua nacional em uma única identidade. Dentre outras imposições, essa lei e decreto tornaram obrigatório o ensino preliminar a crianças de 6 a 15 anos, a inclusão das disciplinas Linguagem, História e Geografia do Brasil, Cantos e Hinos Patrióticos, todos em língua portuguesa, e estabeleceram que o material didático teria de ser publicado na língua nacional. Por meio do Decreto, proibiu-se, ainda, que fosse destinado

¹⁶ O conceito de bilinguismo de subtração é aqui utilizado por considerarmos que ele abrange as práticas de ensino nas escolas fundadas com o projeto educacional de Guimarães, embora o termo não tenha sido usado na época. A expressão subtração vinculada à educação bilingue, como sustenta Fritzen (2007, p. 30) ao citar Freeman (1998), corresponde à concepção de diversidade linguística na escola como um problema a ser erradicado, “visto que a tendência é que os alunos substituam sua primeira língua, freqüentemente vista como inferior, e se tornem monolíngües na língua oficial, majoritária.”

dinheiro público a escolas particulares (comunitárias e religiosas), nas quais a língua de instrução não fosse exclusivamente o português (LUNA, 2000).

Os movimentos discursivos no sentido das “forças centrípetas” (BAKHTIN, 2002), a favor da assimilação linguística e cultural em Santa Catarina, acarretaram no fechamento de muitas escolas, por não conseguirem se ajustar às medidas legais, deixando milhares de crianças teuto-brasileiras “à margem da educação formal” (FRITZEN, 2007, p. 21). Vale considerar, ainda, que “forças centrípetas” (BAKHTIN, 2002) aplicadas no campo da educação durante a primeira e segunda campanha de nacionalização do ensino ecoam através das atuais propostas curriculares que desconsideram o bi/multilinguismo e multiculturalismo nacional. Diante dessas forças, refletimos sobre o prestígio e estigma que, por condições ideológicas, são vivenciados e reconstruídos nos enunciados dos sujeitos participantes do estudo, com relação à língua e cultura alemã no Médio Vale do Itajaí.

Historicamente, vemos que sempre houve uma tendência de homogeneização através de relações de poder. Em determinados campos, como a escola étnica, onde grande parte dos inseridos eram alunos teuto-brasileiros, a ideologia do cotidiano permitiu a esses sujeitos que suas forças realizassem o movimento de descentralizar o imaginário de identidade nacional e centralizar sua cultura e língua. No entanto, quando através da ideologia oficial o governo implanta normas no campo legislativo, proibindo o uso de línguas “estrangeiras”, há o movimento das forças centralizadoras e homogeneizadoras da cultura e língua nacional, utilizando principalmente as escolas estaduais como porta-voz dessa política nacionalista (BERENBLUM, 2003). A tensão entre os diferentes grupos culturais e a ideologia oficial do governo toma maior proporção a partir da segunda campanha de nacionalização do ensino, o que discutimos na próxima seção.

3.2 “AUF WIEDERSEHEN, EU VOU, FUI PRESO PORQUE EU FALEI ALEMÃO”: A SEGUNDA CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO

Pretendemos, nesta seção, textualizar o que trazem à memória os sujeitos teuto-brasileiros com relação ao contexto e período histórico vivenciado durante a ditadura Vargas. Para tanto, descrevemos e discutimos a segunda campanha de nacionalização do ensino no Médio Vale do Itajaí, na voz dos sujeitos envolvidos neste estudo.

Em Santa Catarina, Nereu Ramos foi o interventor durante o Estado Novo. Ele cumpriu “à risca as determinações da campanha, baixando decretos que normatizaram a intervenção nas escolas, associações e outras instituições demarcadoras de pertencimento

étnico” (SEYFERTH, 1997, p. 97). Como a atitude se estendia a todas as línguas de imigração que, por razões políticas, foram tratadas como línguas estrangeiras, provocou conflitos nas populações, especialmente de origens alemã e italiana. O depoimento a seguir, da Sra. Bertha, recupera esse período:

Excerto 06 – Sra. Bertha, nascida em 1934 em Blumenau.

Bertha: Meu nome é Bertha, eu nasci em Blumenau na maternidade *Johannastift*¹ no dia sete de abril de mil novecentos e trinta e quatro. Portanto, completei setenta e oito anos. Tenho uma vivência dentro da minha cidade com muitas lembranças... Lembranças de períodos lindos, de períodos tristes. E entre os tristes é justamente quando eu era criança quando foi proibido o falar alemão. Nós em casa, nós falávamos o alemão e na época era tão comum que nós íamos falar o português somente na escola ou no jardim de infância. ESSE se não fosse ALEMÃO, porque nós tínhamos jardim de infância alemão também que foi fechado em mil novecentos e trinta e nove. Minha irmã mais velha chegou a frequentá-lo, eu não. Então com essa proibição de falar o alemão isso complicou nossa vida, a vida de todos, de todos os blumenauenses e de todo o pessoal da região aqui, os descendentes dos imigrantes.

As medidas coercivas tomadas durante a ditadura Vargas se materializam nas memórias dos sujeitos que as vivenciaram. Suas narrativas reconstituem um período histórico conflituoso, na voz da Sra. Bertha, de “*períodos lindos*” e de “*períodos tristes*” que fazem parte da história coletiva “*de todo o pessoal da região aqui, os descendentes de imigrantes*”.

As memórias dessa senhora e demais entrevistados nos auxiliam a compreender o silenciamento linguístico manifestado na história de todo um grupo étnico. Isso porque os depoimentos, os dizeres desses sujeitos, estão carregados de valores socialmente constituídos por meio de discursos seus e de “outros”, isto é, a “alteridade” (BAKHTIN, 2006) está presente em seus enunciados. Entendemos que pelo fato de a Sra. Bertha citar “*os descendentes dos imigrantes*”, não se restringindo aos alemães (cf. Excerto 11, no qual menciona “*um descendente de italiano*”), constitui em suas memórias a história de outros grupos de imigração, que por viverem o mesmo período repressivo, tornam-se, para ela, um grande grupo silenciado linguisticamente.

Diante das memórias da Sra. Bertha acerca dos imigrantes que sofreram com as medidas coercitivas da ditadura, convém discutir a alteridade na teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin e sua aproximação com a constituição de identidade e diferença a partir do discurso, nos Estudos Culturais. A alteridade é constitutiva do sujeito a partir das vozes sociais que vem de “outros” diferentes sujeitos – a alteridade compõe o próprio “outro” que existe em mim (BAKHTIN, 2006). Nos Estudos Culturais, entende-se a alteridade a partir da diferença, dos grupos que se diferem entre si em uma híbrida complexidade (HALL, 2005). Nessa pluralidade, de acordo com Silva (2012), ocorre o processo de construção e

representação das identidades culturais e das diferenças por meio do discurso de modo inacabado. O discurso, por sua vez, se concretiza a cada “ação dialógica” realizada na interação com o “outro”, na qual se produzem novos significados ligados à imagem que o sujeito projeta para si (BAKHTIN, 2006).

Para Bakhtin (2006), o sujeito se reflete e refrata no outro e, no momento em que se constitui, a partir da interação, também se altera. As memórias da Sra. Bertha, por conseguinte, são histórias que a constituem indeterminadamente, pois as memórias, na forma de narrativas, dependem sempre de contextos da interação e dos discursos que dela fazem parte. Em todo ato dialógico, todo enunciado, há a ação do sujeito que enuncia e a ação do “outro”, e por isso, o enunciado da Sra. Bertha, já contém a voz do “outro”. É nesse sentido que as memórias individuais dos sujeitos participantes do estudo, ao serem enunciadas, tornam-se histórias coletivas do grupo teuto-brasileiro, ou “*de todos os blumenauenses e de todo o pessoal da região aqui, os descendentes dos imigrantes*” (Sra. Bertha, Excerto 06).

A preocupação com o outro está em todo o enunciado da Sra. Bertha, a partir das palavras escolhidas, dos signos, ideologias, tonalidade, enfim, está presente através de tudo o que lhe é constituído socialmente para enunciar suas memórias acerca do período da segunda campanha de nacionalização do ensino. Isso justifica o tom enfático da Sra. Bertha em relação às escolas étnicas (*jardim de infância, ESSE se não fosse ALEMÃO*). Enfatizar tal sistema de ensino é uma forma de atribuir sentidos para um período em que a língua de herança possuiu prestígio social e que o contato com a língua portuguesa para o grupo se dava inicialmente com o ensino formal, “*ESSE se não fosse ALEMÃO*”.

Esses sentidos atribuídos pela Sra. Bertha vão além de sentidos valorativos. Dar ênfase à palavra “alemão” parece uma maneira encontrada por essa senhora de conduzir o interlocutor ao prestígio social que desfrutou a língua na região, às esferas, principalmente a escolar, em que a língua alemã estava mais presente que a própria língua oficial do país, a portuguesa. É a partir da ênfase atribuída ao pronome “*ESSE*”, que retoma “*jardim de infância*”, que depreendemos o ensino da língua alemã como priorizado na escola teuto-brasileira, marcando a ideologia e a identidade cultural da Sra. Bertha.

Na narrativa dessa senhora, especialmente no excerto sobre a “*proibição de falar o alemão*” e como “*isso complicou nossa vida*”, há menção ao período da segunda campanha de nacionalização, quando houve a ruptura com práticas envolvendo a língua e a cultura teuto-brasileira em nome de um ideal nacional. Diante dessa ruptura, compreendemos que as políticas públicas não apoiavam o ensino da/em língua alemã nas escolas financeiramente subsidiadas pelo Estado, embora alguns sujeitos entrevistados tenham ingressado em

instituições de ensino teuto-brasileiras até a década de 1930, com acesso à sua língua de herança. Pela idade (80 anos completados em 2014), inferimos que a Sra. Bertha viveu num período em que quando ingressou na escola (1941, caso tenha ingressado aos sete anos), as políticas nacionalistas já haviam atingido esse sistema educacional e, por isso, afirma que sua “irmã mais velha chegou a frequentá-lo ((jardim de infância alemão))”, mas ela “não”.

A história ligada ao sistema de ensino teuto-brasileiro do Brasil nos remete ao contexto educacional do Médio Vale do Itajaí, desde a fundação das escolas étnicas às represálias do uso das línguas de imigração. O Sr. Bernardo, que frequentou um estabelecimento de ensino da comunidade evangélica luterana de Gaspar, onde seu pai foi professor, como citado anteriormente, fala sobre algumas medidas aplicadas à escola:

Excerto 07 – Sr. Bernardo, nascido em 1916 em Gaspar.

Bernardo: (...) Gaspar de repente mudou tudo pro português. Veio a proibição de noite pra dia. Governo do Estado proibiu falar alemão, pronto! Lá se foi o alemão. Tentávamos só o português. E falava só em alemão. E também, na escola também, quando veio na escola também, só português. Aí o meu pai disse assim: “eu estou até aqui, eu não vou ser mais professor”. Deixou só por causa disso, porque ele era agarrado no alemão, gostava do alemão. Eu também!

Ao reconstruir suas memórias, o Sr. Bernardo sinaliza o silenciamento linguístico imposto em todo o município de Gaspar, especialmente na escola onde o pai lecionava. Por questões de ideologias (BAKHTIN, 2006) e identidades (HALL, 2005; RAJAGOPALAN, 1998), ligadas à língua alemã, o Sr. Bernardo, assim como seu pai, “era agarrado no alemão, gostava do alemão”. Essas ideologias se formam nos discursos do grupo teuto-brasileiro principalmente pelo “alemão” ser a língua de herança, a primeira língua de convívio social e familiar, e por nessa língua estarem presentes aspectos da cultura, essenciais para a própria constituição da identidade desses sujeitos. A identidade, como discutimos no próximo capítulo, constitui-se coletivamente através da interação na língua de um grupo, portanto, ela é social, cultural, histórica e linguística (RAJAGOPLAN, 1998). Os sujeitos entrevistados neste estudo fazem parte de uma cultura e falam uma língua em comum, ligada à história da imigração alemã no Brasil, e por isso, reconstroem coletivamente suas memórias, ainda que partam de algumas vivências individuais.

Ao considerarmos questões de identidade no depoimento do Sr. Bernardo, observamos conflitos entre duas tensões dialógicas: (1) a ideologia oficial (BAKHTIN, 2006) do governo em proibir uma língua que representa todo um grupo étnico; (2) e a ideologia do cotidiano (BAKHTIN, 2006) desse grupo em utilizar a língua alemã. Em meio a essas tensões

reconstruídas na memória, o senhor entrevistado fala sobre a discordância do pai quanto ao ensino monolíngue em português nas escolas teuto-brasileiras, o qual passou a desconsiderar a língua da comunidade, por conseguinte, a identidade do grupo.

Como já mencionado, devido à falta de escolas públicas até à formação das colônias em Santa Catarina, houve a criação de todo um sistema de ensino teuto-brasileiro com base bilíngue (língua portuguesa e língua alemã), ou, por falta de professores que falassem português, com base monolíngue (língua alemã). Como revelam as memórias do Sr. Bernardo sobre as experiências do pai enquanto professor, a partir das políticas linguísticas nacionalistas, a língua alemã deixou de ter espaço no campo educacional. Por conseguinte, passou-se a excluir os aspectos culturais da comunidade, tornando a base de ensino monolíngue na língua legitimada no país.

As instituições que não conseguissem cumprir com as determinações impostas pela segunda campanha de nacionalização, especialmente quanto ao ensino da língua portuguesa, tiveram de fechar suas portas permanentemente. Uma das ações da campanha para garantir que essas determinações legais fossem seguidas, conforme Luna (2000), foi a criação da inspetoria e da Liga Pró-Língua Nacional, cujo objetivo era despertar, por meio de atividades que exaltavam a cultura nacional e a língua portuguesa, o interesse de alunos pelos valores nacionais. Atitudes nacionalistas como essas, ao desconsiderarem as demais línguas do país, propagaram uma identidade nacional única representada pela língua portuguesa.

As ações da nacionalização discutidas até o momento intensificaram-se quando, em 1942, o país iniciou sua participação na Guerra, “transformando” imigrantes e descendentes em potenciais “inimigos da pátria” (SEYFERTH, 1997). Quanto a esse período, os relatos dos sujeitos entrevistados desvelam o sofrimento do teuto-brasileiro por falar alemão, ser de origem alemã. Nas histórias contadas por pessoas que viveram a segunda campanha de nacionalização do ensino no Médio Vale do Itajaí, estão presentes as proibições da língua, prisões ou atos de torturas contra os descendentes de imigrantes.

No depoimento a seguir, o Sr. Bernardo, ao falar da empresa onde trabalhava, aponta para os silenciamentos linguísticos que atingiram todo o convívio social do grupo “minoritarizado” (CAVALCANTI, 2011) em estudo:

Excerto 08 – Sr. Bernardo, nascido em 1916 em Gaspar.

Bernardo: Eu era empregado do Gehard ainda, e entrou uma senhora quis comprar uma lâmpada elétrica né. Aí eu fui mostrando pra ela em alemão né. O secreta me pegou por trás: “o senhor está preso”. E tem que obedecer né, então eu digo: “o senhor me dá licença eu quero me despedir do meu patrão, pro meu patrão saber onde é que eu estou”. Aí ele disse: “não senhor! Você daqui vai direto pra cadeia, você não tem que dar satisfação a ninguém”.

Mas eu digo: “eu quero, eu não vou, eu quero primeiro dizer *auf wiedersehen* ((tchau)) para o senhor Gehard”. ((risos)) Era o meu chefe. Aí eu insisti, entrei, e chegando lá eu disse: “patrão, *auf wiedersehen*, eu vou, fui preso porque eu falei alemão”. “Eu disse pra vocês não falarem alemão, porque vocês fazem?” “O senhor sabe como é né”, eu disse pra ele, “o senhor sabe como é, a gente está habituado a falar, e veio uma pessoa pra comprar uma lâmpada”. Aí eu fiquei preso uma noite, depois me soltaram. Só porque eu disse uma palavra. Mas isso são *secretas* ã, que faziam, porque eles ganhavam por cada pessoa. Que a gente ia lá e tinha que pagar né.

O Sr. Bernardo reconstrói o momento em que foi preso por um “*secretas*” ao falar sua língua de herança por meio do “discurso direto” e do “discurso citado” (BAKHTIN, 2006). O discurso direto, de acordo com Bakhtin (2006), acontece no próprio enunciado narrativo; o discurso citado, por sua vez, ocorre na inter-relação entre a narrativa do sujeito e o discurso citado de outrem em um determinado contexto comunicativo. Nesse sentido, o Sr. Bernardo se torna personagem da própria história e assume vozes ora de seu patrão, de um “*secretas*” e ora sua, como um personagem no passado, para descrever a violência linguística e cultural que sofreu no ato de falar a língua alemã. É por meio do discurso citado que esse sujeito revive a voz de prisão, “conservando” o discurso de um oficial, de seu patrão e o próprio: “*O secretas me pegou por trás: “o senhor está preso”. [...] “Eu disse pra vocês não falarem alemão, porque vocês fazem?” “O senhor sabe como é né”*”.

As ações amparadas pelo governo nacional e estadual foram severas com o grupo teuto-brasileiro justamente para evitar os “enquistamentos étnicos” (SEYFERTH, 1981) e “concretizar” a difusão do poder atribuído à língua oficial. Como citado anteriormente, com a implementação da segunda campanha de nacionalização do ensino, houve a fiscalização nas escolas através da inspetoria (LUNA, 2000) para garantir que os valores da cultura nacional seriam ensinados. O excerto acima revela, entretanto, que essa fiscalização ocorria em outros campos sociais, onde havia “*secretas*”, como chama o Sr. Bernardo, responsáveis pela garantia de que os decretos e leis do período seriam respeitados.

Nessa passagem da entrevista, que abre o título da presente seção, o Sr. Bernardo reconstrói suas vivências com relação à prisão, uma punição sofrida, segundo ele, por falar apenas “*uma palavra*” em alemão. A história que marcou a memória do sujeito entrevistado, revivida com detalhes, foi quando esse senhor disse ao patrão “*auf wiedersehen, eu vou, fui preso porque eu falei alemão*”. Guarda-se um acontecimento na memória por seu valor (BAKHTIN, 2006), seja uma história que remexa em sentimentos de “*períodos lindos*” ou de “*períodos tristes*”, como descreveu a Sra. Bertha no Excerto 06. A marca valorativa para o Sr. Bernardo está nas proibições da língua alemã, por meio das quais o governo tentou centralizar

a identidade desse e outros sujeitos em um imaginário do que é ser “brasileiro”, ocultando a cultura e língua que os constituem.

Vale destacar, ainda, que embora a voz de prisão tenha sido realizada ao Sr. Bernardo por falar a língua alemã, a “contrapalavra” (BAKHTIN, 2006) reconstruída na memória desse sujeito é dada na mesma língua. Essa atitude responsiva transcende o dito (*eu não vou, eu quero primeiro dizer auf wiedersehen para o senhor Gehard*), trazendo um sentido de resistência a partir da atitude de querer se despedir usando a língua alemã ao ser preso. Esse ato do Sr. Bernardo em dizer “*auf wiedersehen*” naquele contexto, quando um “*secreta*” decretou sua prisão, desvela o quanto o grupo teuto-brasileiro resistiu às ações da campanha de nacionalização do ensino para falar a língua de imigração.

Na história do Sr. Bernardo, com relação ao movimento de proibição e resistência, atuam as forças centrípetas e centrífugas da ideologia do governo e do grupo teuto-brasileiro. No início deste capítulo, já vínhamos discutindo a tensão provocada pelas imposições das campanhas de nacionalização que, através da ideologia oficial, buscaram centralizar a cultura e o poder político-linguístico no Estado. No entanto, os sujeitos inseridos neste contexto, como o Sr. Bernardo e a Sra. Bertha, atuam no sentido das forças centrífugas nas narrativas desse período histórico, descentralizando o poder linguístico e cultural do Estado-nação em atos de resistência ao continuarem a interagir por meio da língua alemã.

De acordo com Fáveri (2004), durante esse período, em todos os setores da sociedade, o governo projetava uma determinada cultura nacional, imposta ao grupo teuto-brasileiro, como revelam as narrativas, através da língua. Assim como nas vivências do Sr. Bernardo, quanto ao episódio de prisão, muitos descendentes de imigrantes, que fugissem do ideal monolíngue, monocultural, propagado pela ideologia oficial (BAKHTIN, 2006) nos discursos governamentais, acabavam sofrendo com punições. A segunda campanha de nacionalização, assim, por meio das “forças centrípetas” (BAKHTIN, 2006), buscou impor um ideal de cultura homogênea, numa identidade nacional unificada.

Excerto 09, Sr. Herbert, nascido em 1929 em Timbó.

Neta de Herbert: É, isso eu queria te pedir. Quando a gente foi lá naquele que planta milho contigo, a mulher dele falou que os pais dela foram presos porque falavam alemão, mas eles não sabiam falar outra língua. Isso nunca aconteceu por aqui?

Herbert: SIM! Tinha aqui gente espiando, em redor da casa.

Entrevistadora: aqui na ((cita nome do bairro))?

Herbert: Sim. Não podia, a minha *Oma* ((avó)) estava viva ainda né. Então só ((simula cochichos)). Não podia falar como nós aqui. Tinha gente espiando. Então, eles, lá em Trombudo lá, eles levaram óleo, óleo diesel, e botaram na ...

Neta: na garganta?

Herbert: É. Isso foi na época da guerra.

Os relatos dos sujeitos da pesquisa perpassam o contexto de Santa Catarina e desvelam uma memória coletiva teuto-brasileira ligada aos castigos e prisões que sofriam as pessoas de descendência alemã, italiana, polonesa, entre outras. A partir de janeiro de 1942, como já mencionado, as ações governamentais voltadas contra os grupos que representavam “perigo à nação” em tempos de guerra se intensificaram. “É nesse momento de “caça às bruxas” que a ideia de conspiração se acirrou e as perseguições policiais passaram a ter lugar assegurado e legitimado.” (FÁVERI, 2004, p. 42).

A segunda campanha de nacionalização do ensino assumiu um caráter repressivo ainda maior que a primeira justamente pela intervenção militar. O silenciamento se tornou cotidiano na vida dos sujeitos participantes deste estudo a partir da presença de “espiões; se não um policial, era um vizinho, um Inspetor de Quarteirão [ou escolar], um militar de plantão.” (FÁVERI, 2004, p. 115). O Sr. Herbert, sujeito que reconstrói a narrativa acima com sua neta, lembra-se dessa época de guerra ao evocar o medo com relação às punições sofridas pelo grupo teuto-brasileiro. Em caso de ação “suspeita”, como relata o senhor entrevistado, sempre teria “*gente espiando, em redor da casa*” para fazer autuações.

Através dessa censura à língua, no entanto, histórias como a do Sr. Herbert desvelam que a língua alemã continuou fazendo parte da vida dessas pessoas, que cochichavam para conversarem entre si, deixando emergir aspectos da sua identidade cultural. Vale destacar, ainda no enunciado desse sujeito, os castigos sofridos pelo grupo, como engolir “*óleo diesel*”, numa tentativa política e violenta de unificar a identidade nacional a partir de uma representação de comunidade brasileira que não passa de um mito, justamente por estar baseada nos moldes monolíngüísticos e monoculturais. O Sr. Kilian também conta sua história de vida relacionada às represálias que fazem parte da história de Santa Catarina:

Excerto 10, Sr. Kilian, nascido em 1928 em Rio dos Cedros.

Entrevistadora: E o senhor aprendeu a falar português com quem?
--

Kilian: Eu? A, eu, depois dos nove, dez anos né. Depois quando foi proibido não tinha mais nenhum piu que podia falar em alemão, nada. Eles chegaram até, aqui em Timbó não, chegaram a botar até óleo na boca da gente, botava óleo, então todos tinham medo de falar. (...) era uma época muito difícil, isso eu posso dizer. Era uma época muito difícil pro pessoal. Se sofria muito! Eles ((refere-se aos descendentes de imigrantes alemães)) eram tudo bem de vida e de repente, e tinha que deixar tudo o que eles tinha porque não se sabia, não se entendia, eles ficaram tudo pobre. Que eram esses colonos antigos e assim ficou né. Depois essa mancha ficou, até hoje tem uma mancha! Lá em Rio dos Cedros os homens tinham que trabalhar e os policiais estavam tudo lá, e eles eram presos e tinham que levar tudo pra fazer um canal lá nas pedras, então eles

trabalhavam o dia inteiro, esses que falavam alemão.

A segunda campanha de nacionalização implementada durante o regime ditatorial do Estado Novo, no intuito de levar à assimilação dos imigrantes e seus descendentes, impunha, como discutido anteriormente, a língua portuguesa como única língua legítima: “*foi proibido não tinha mais nenhum piu que podia falar em alemão*”. A consequência para os sujeitos entrevistados está no silenciamento e repressão cultural que sofreram, no acesso que lhes foi negado à cultura escrita de sua língua de herança através da imposição do civismo.

Uma questão que emerge nas narrativas está ligada ao trabalho forçado dos descendentes alemães que eram presos, como descreve o Sr. Kilian sobre um “*canal lá nas pedras*”, onde “*trabalhavam o dia inteiro, esses que falavam alemão*”. Como consequência de tais medidas ditatoriais, alguns descendentes de imigrantes alemães deixaram “*tudo o que eles tinha[m]*” e “*ficaram tudo pobre[s]*”. Esse fato narrado pelo Sr. Kilian está diretamente ligado às políticas nacionalistas (implementadas entre as décadas de 1930 e 1940), que desencadearam a intolerância quanto às diferenças culturais e linguísticas. Além da voz de prisão dada a muitas pessoas por falarem alemão, conforme Gaertner (2004, p. 115), “lojas foram saqueadas por “brasileiros” que se diziam com direito de confiscar os bens dos “alemães”, seguindo uma prática, também, utilizada pelo governo nacional, que confiscara todo o dinheiro depositado no Banco do Brasil, pelos imigrantes alemães.”

Diante da narrativa do Sr. Kilian, destacamos o empobrecimento devido a duas importantes ações do governo brasileiro ligadas ao período em estudo: (1) a desapropriação de bens que pertenciam aos imigrantes e seus descendentes¹⁷; (2) as prisões que essas pessoas sofriam por falarem uma língua considerada estrangeira. A discussão proposta por Fáveri (2004, p. 337) revela que:

Naqueles anos do Estado Novo e no contexto da guerra, Vargas governava via decretos (portanto, sem o parlamento) e Nereu Ramos seguia na mesma direção, fazendo valer os decretos federais, acoplando-os aos estaduais, e fazendo ainda outros específicos para este Estado. Noto que as demissões, apreensões, exonerações, apropriações, extorsões, e incorporações tinham respaldo em decretos-lei federais, sendo legitimadas no Estado. A polícia, por sua vez, assumiu a função de levar a cabo os decretos e muitas vezes exercia poderes de extorquir ou desapropriar sem critérios legítimos, porém legais, porquanto, não reclamados – ou, se reclamados, precediam castigos.

¹⁷ Quanto à desapropriação de bens que pertenciam a pessoas descendentes de alemães, vale considerar o Excerto 05, em que revela a marca presente na memória do Sr. Bernardo acerca da escola de seu pai, em Gaspar: “*isso depois o governo do estado comprou ((faz sinal com as mãos como se fosse pegar algo e esconder no bolso, no sentido de que o governo tivesse tomado a escola do pai))*”.

Nesse sentido, vale considerarmos que o empobrecimento citado pelo Sr. Kilian está ligado ao período conflituoso da guerra, quando policiais, amparados pelo decreto 4.166, “se utilizavam do poder e da ocasião para ganhos pessoais” ao realizarem as apreensões, extorsões e apropriações de bens e dinheiro (FÁVERI, 2004, p. 330). As extorsões também se fizeram presentes nos dizeres do Sr. Bernardo (Excerto 08) – “*Mas isso são secretas ã, que faziam, porque eles ganhavam por cada pessoa. Que a gente ia lá e tinha que pagar né*” – que descreve alguns procedimentos da sua própria prisão.

A prisão, segunda ação governamental aqui destacada, a partir do excerto extraído da entrevista com o Sr. Kilian, pode revelar também problemas financeiros e de sobrevivência de famílias de imigrantes e descendentes. Esses problemas ocorreram justamente pela ausência do pai-provedor, preso sob a acusação de traição ao falar ou ter algum material ligado à língua estrangeira (FÁVERI, 2004). A esposa e os filhos, então, passavam por dificuldades quanto ao próprio sustento.

As punições destinadas às vozes não nacionalizadas causaram medo e revolta em grande parte do grupo teuto-brasileiro de Santa Catarina. Diante das ações do governo, das mudanças sociais e culturais que ocorriam em todo o país e, por conseguinte, das tensões causadas pela intolerância de uma época ditatorial, “*até hoje tem uma mancha*”, como revelam as memórias do Sr. Kilian (Excerto 10) sobre uma história linguística de Santa Catarina. A partir disso, damos continuidade às discussões, no próximo capítulo, com algumas compreensões teóricas sobre letramentos e identidade. Na sequência, analisamos a constituição étnico-linguística do grupo teuto-brasileiro, a sobreposição de uma identidade nacional durante o Estado Novo em detrimento de outras identidades culturais, os sentidos que o silenciamento linguístico trouxe aos letramentos dos sujeitos entrevistados e os movimentos de resistência do grupo diante desse silenciamento.

4 “ENTÃO ELES ATÉ VINHAM NAS CASAS VER QUEM É QUE TINHA ALGUNS LIVROS EM ALEMÃO”: MEMÓRIAS SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS

Como discutimos na Introdução desta pesquisa, desvelamos recortes da história do Médio Vale do Itajaí, a fim de darmos visibilidade às práticas de letramento de um grupo minoritarizado. A abordagem dos Novos Estudos de Letramento atenta para as discussões sobre texto, poder e identidade, contemplando, portanto, o hibridismo presente nas práticas de letramento escolares ou de outras agências (STREET, 2003a). Nesta pesquisa, buscamos estabelecer um diálogo entre os Estudos Culturais e os (Novos) Estudos de Letramento, a fim de discutirmos questões ligadas à educação e à linguagem escrita numa perspectiva social, em um contexto multicultural e plurilinguístico. Como assinala Souza e Sito (2010, p. 45):

Pensar em uma formação multicultural é falar de educação para além de escola, sensível aos contextos diversificados que a circundam e às práticas sociais e culturais que se produzem dentro e fora desse espaço, de forma que diferentes práticas dialoguem e perpassem toda a organização curricular.

Em meio a esses contextos diversificados, os sujeitos participantes deste estudo relatam suas histórias com relação às práticas de letramento na língua alemã e portuguesa de que participaram no decurso de suas vidas. Os diferentes usos da leitura e escrita em diferentes agências, bem como os significados construídos acerca das práticas de letramento que emergem nas narrativas presentes nesta investigação estão ligados à própria constituição da identidade dos sujeitos entrevistados.

Para que seja possível analisarmos tais narrativas, neste Capítulo, dividido em cinco seções, estabelecemos inicialmente alguns acordos teóricos acerca das práticas de leitura e escrita sob uma perspectiva sociocultural. Abrimos a seção seguinte com conceitos de identidades e representações, já que são termos fundamentais para compreendermos a própria constituição leitora de uma comunidade, família, grupo ou sujeito. Com base nos dados gerados pela pesquisa, analisamos, na sequência, a construção da identidade étnico-linguística do grupo teuto-brasileiro e a sobreposição de uma identidade nacional no contexto educacional em estudo. Refletimos, na próxima seção, sobre os sentidos construídos acerca de práticas de letramentos em português e em alemão e as agências reponsáveis pelo acesso ou ruptura dessas práticas para a comunidade teuto-brasileira. Por fim, quanto à interdição aos letramentos em alemão, tratamos das atitudes de resistência do grupo.

4.1 COMPREENSÕES SOBRE LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS: ACORDOS TEÓRICOS

A leitura e a escrita concebidas como práticas sociais vêm sendo objeto de investigações dos Novos Estudos de Letramento (HEATH, 1982; BARTON; HAMILTON, 2004; STREET, 2003a; 2003b; DIONÍSIO, 2007) e Estudos de Letramento no Brasil (KLEIMAN, 2007, 2008a, 2008b; SOUZA; SITO, 2010; VÓVIO; GRANDE, 2010). O termo Novos Estudos de Letramento, como assinala Kleiman (2008b), é adotado por muitos pesquisadores em países de língua inglesa que já vinham se preocupando com o letramento em si (em inglês, *literacy*, utilizado tanto no sentido de alfabetização quanto de leitura e escrita em práticas socialmente situadas). Com a perspectiva social vinculada à linguagem escrita, os pesquisadores mantiveram o termo letramento nos estudos (Estudos do Letramento/*Literacy Studies*), incorporando apenas o adjetivo “novos”, isto é, Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies*) (KLEIMAN, 2008b).

A teoria social de letramento representa a nova tradição acerca das compreensões sobre os significados da leitura e da escrita como práticas socioculturais e históricas (BARTON; HAMILTON, 2000; STREET, 2003a; entre outros autores). No Brasil, Kleiman (2008b) sustenta que o emprego da expressão Estudos de Letramento, no lugar dos Novos Estudos, dispensa a adjetivação por se referir à adoção do próprio conceito de letramento como um termo novo. A compreensão de alfabetização, nesse sentido, é incorporada pelos letramentos, ao mesmo tempo em que tal abordagem diverge do foco apenas nas habilidades ligadas à aquisição do código escrito. A leitura e a escrita, nessa perspectiva, são objetos de investigação recentes no Brasil em pesquisas em Linguística Aplicada, geralmente voltadas a contextos minoritários (KLEIMAN, 2008a).

Quando nos referimos aos letramentos, nesta pesquisa, tomamos como base a mesma perspectiva teórica, independentemente da filiação dos autores aos Estudos de Letramento no Brasil ou Novos Estudos de Letramento. Através das pesquisas de ambos os grupos, pois, podemos levar em conta que:

As práticas de letramento são uma construção cultural e, como todos os fenômenos culturais, têm suas raízes no passado. Assim, para poder compreender o letramento contemporâneo, é necessário documentar as formas como este se situa historicamente, pois as práticas letradas são tão fluidas, dinâmicas e mutáveis como as vidas e sociedades de que fazem parte. Precisamos de um enfoque histórico

para compreender a ideologia, cultura e tradições sobre as quais as práticas atuais são baseadas. (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 120, tradução nossa)¹⁸.

No âmbito da “educação em geral e da escolaridade, em especial” (STREET, 2003a, p. 82, tradução nossa)¹⁹, a teoria social de letramento contribui para a compreensão e para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita situadas. Assim, a concepção amparada pelos (Novos) Estudos de Letramento, de usos reais da língua escrita, é essencial no desenvolvimento da presente pesquisa, que busca tornar visível a complexidade histórico-social das práticas de letramento em um cenário de imigração e, assim como sugere Street (2003b), colocar em questão suas representações dominantes. Isso implica o reconhecimento, conforme o autor (2003a), da existência de múltiplos letramentos, dos quais se faz a distinção entre os modelos “autônomo” e “ideológico”. Nesse primeiro modelo de letramento, a leitura e a escrita são reconhecidas como “pura e simplesmente um conjunto de “habilidades técnicas” uniformes a serem transmitidas àqueles que não as possuem” (STREET, 2003b, p. 2).

Afastando-se da concepção autônoma de um conjunto de capacidades de escrita centrado unicamente no sujeito, Dionísio (2007) afirma que o letramento deve ser compreendido no plural (letramentos), justamente pelo fato de que os sujeitos se envolvem e se inserem nas práticas sociais. Olhar para o letramento como plural, implica adotar o modelo ideológico, considerando que todas as suas práticas “são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade.” (KLEIMAN, 2008a, p. 38).

A abordagem dos Novos Estudos de Letramento, por meio da visão culturalmente sensível das práticas sociais da linguagem escrita, incorpora o modelo ideológico (STREET 2003a; DIONÍSIO, 2007; KLEIMAN, 2008ab). Para tanto, esses estudos passam a reconhecer as maneiras pelas quais as pessoas, em cada contexto, concebem a linguagem escrita, a partir de concepções de conhecimento e identidade (STREET, 2003a; 2003b). A presente investigação encontra-se amparada por essa perspectiva ideológica de letramento, que nos possibilita investigar sentidos contestados por seus participantes em manifestações de poder que prestigiam e estigmatizam determinadas práticas vinculadas à leitura e à escrita (STREET, 2003a; 2003b).

¹⁸ Las prácticas letradas son un constructo cultural y, como todos los fenómenos culturales, tienen sus raíces en el pasado. Así, para poder comprender la literacidad contemporánea, es necesario documentar las maneras como esta se sitúa históricamente, pues las prácticas letradas son tan fluidas, dinámicas y cambiantes como las vidas y sociedades de las que forman parte. Necesitamos un enfoque histórico para comprender la ideología, cultura y tradiciones sobre las cuales las prácticas actuales se basan. (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 120).

¹⁹ [...] we should be wary of taking them at face value, a skepticism that will prove useful as we move towards applying social literacy theory to education in general and schooling in particular. (STREET, 2003a, p. 82).

Para construirmos uma compreensão sobre que sentidos a proibição linguística trouxe aos letramentos dos sujeitos participantes desta investigação, é essencial refletirmos acerca da composição da teoria social dos letramentos, por práticas, eventos e textos (BARTON; HAMILTON, 2004).

Podemos afirmar que, enquanto as práticas de letramento compreendem questões de identidade, relações de poder, valores, os modos culturais de utilizar a linguagem escrita, os eventos estão ligados às atividades onde o letramento tem uma função, são as ocasiões em que a linguagem escrita faz parte diretamente das interações humanas (BARTON, HAMILTON, 2004). As práticas, como assinalam os autores, são formas mais abstratas de utilizar a linguagem escrita e, por isso, diferentemente dos eventos, não podem ser diretamente observadas em atividades (BARTON; HAMILTON, 2004).

Em uma pesquisa etnográfica sobre os usos da linguagem em três comunidades dos Estados Unidos, Heath (1982) constrói compreensões significativas sobre eventos de letramento, relacionando-os com situações em que a escrita se constitui na interação entre os participantes de determinado grupo, por meio dos seus processos e estratégias interpretativas. Nos eventos de letramento familiares e escolares, a autora investiga a interação em relação aos padrões sociais e culturais desses diferentes domínios e diferentes contextos/comunidades, onde há a negociação de sentidos a partir de determinados materiais escritos, como livros e textos diversos.

Podemos nos valer do conceito de eventos de letramento à medida que buscamos investigar situações específicas da língua escrita, como “um evento de letramento acadêmico”, embora seja um conceito empregado de forma isolada ao deixar de contemplar os significados construídos acerca dos usos da leitura e da escrita na sociedade em geral (STREET, 2003b, p. 6). Para compreendermos as práticas de letramento do grupo teuto-brasileiro, olhamos para os sentidos, as ideologias, a cultura e a história que permeiam as memórias desveladas nesta investigação.

Estudos associados a eventos e práticas de letramento, por estarem sempre ligados a situações específicas, nos levam a refletir sobre os diferentes campos sociais e sobre as diferentes agências em que se constituem as interações mediadas pela linguagem escrita. O conceito de “campo social”, presente na teoria enunciativa de Bakhtin e seu Círculo (2006), é utilizado quanto a uma área de atividade da vida humana (*vide* Capítulo 3). Consideramos, então, que os letramentos são práticas que envolvem a cultura escrita e o uso da língua em situações reais, que acontecem a partir de campos sociais. Nesses campos, constituem-se diferentes gêneros discursivos, compreendidos, conforme Bakhtin (2011), como textos orais

ou escritos, primários ou secundários, utilizados na heterogeneidade da língua e nas suas múltiplas maneiras de realização.

Dentro de cada campo social podem existir várias agências de letramento, uma vez que, como postulam Barton e Hamilton (2004), o conceito ultrapassa o espaço físico, constituindo-se por discursos construídos socialmente, como familiares, políticos, religiosos, educacionais, profissionais, entre outros. A “agência de letramento” (BARTON; HAMILTON, 2004), dessa forma, está sempre associada aos diversos domínios da linguagem escrita, concretizados em lugares como a escola, a casa, a rua, o trabalho e a igreja.

Diante da discussão acerca dos letramentos, vale destacarmos que nos usos da linguagem escrita estão as diferenças como possibilidades “socialmente situadas” (BARTON; HAMILTON, 2004) nas interações, constituintes de relações de poder. A contestação dos sujeitos participantes de uma prática social está sempre presente, assim como sugerem Souza e Sito (2010, p. 37), nas “possibilidades de assumir diferentes posições, disputando espaços e legitimidade também pelo uso da linguagem.” Essa negociação é reflexo dos valores social e culturalmente contruídos em meio às práticas de letramento, o que relacionamos com a própria constituição identitária dos sujeitos. Para tanto, na próxima seção, damos continuidade às discussões a partir da concepção de identidade e da constituição étnico-linguística dos sujeitos participantes desta investigação, todos teuto-brasileiros.

4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO

Consideramos, neste estudo, que as pessoas se constituem e se reconstituem por meio de processos de interação social, através das várias práticas discursivas das quais participam (CAVALCANTI, 2011). Para tratarmos desses processos e práticas discursivas, discutimos os conceitos de identidade e representação com base nos Estudos Culturais, em diálogo com a Linguística Aplicada.

As discussões acerca das identidades ainda são recentes, tornando seu próprio conceito complexo e delicado dentro das Ciências Sociais (HALL, 2005). Por isso, apresentamos aqui perspectivas, sem a premissa de fazermos afirmações teóricas conclusivas e acabadas. Dentre tais perspectivas, entendemos que a identidade é produzida por meio da representação, em “atos de linguagem” (SILVA, 2012, p. 76). A representação, “[...] como qualquer sistema de significação, [é] uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema

linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.” (SILVA, 2012, p. 91).

Discorreremos sobre questões relacionadas à identidade e linguagem para analisarmos as narrativas de teuto-brasileiros que viveram o período da segunda campanha de nacionalização do ensino, com a intenção de darmos visibilidade à educação desse grupo “minoritário ou minoritarizado” (CAVALCANTI, 2011). O contexto em estudo é um cenário, assim como muitos outros no país, que, ao longo da história, foi cultural e linguisticamente invisibilizado, devido a políticas linguísticas que buscavam uma identidade nacional única, em especial durante a segunda campanha de nacionalização do ensino. Embora se tenha propagado uma imagem de homogeneidade do país através de tais políticas linguísticas, esses cenários são multiculturais, isto é, se constituem em meio a diferentes identidades culturais, sejam elas ligadas aos descendentes de imigrantes, índios e migrantes vindos de outras regiões do país. Nesse sentido, a concepção de identidade aqui assumida parte da interação, marcada pelos processos que constituem o multilinguismo e o multiculturalismo.

Com base nos autores ora apresentados (HALL, 2005; SILVA, 2012; CAVALCANTI, 2011), consideramos que a identidade é formada por um conjunto de características pelas quais os grupos se definem como aquilo que eles são, dentre as quais estão os processos de diferenciação. A identidade e a diferença são construídas socialmente pelos sujeitos “a partir e na circulação por variados âmbitos de convivência, nas posições que podem ocupar nessas circunstâncias e nos usos e apropriação de bens culturais” (VÓVIO; GRANDE, 2010, p. 55), como livros e outros materiais ligados às práticas sociais cotidianas.

As práticas sociais ocorrem por meio da interação entre sujeitos, grupos e comunidades, que vivem um processo inacabado de projeção das identidades, logo, de contestação de poder. Tal contestação se retrata na própria imagem do alemão falado pelos teuto-brasileiros como uma língua estrangeira, ou, em outros casos, uma “não-língua” (cf. CAVALCANTI, 2011). Por conseguinte, foi construída uma representação de teuto-brasileiro como inimigo da pátria, especialmente durante o Estado Novo. A estigmatização dos grupos de descendentes de imigrantes está presente nos próprios dizeres dos sujeitos entrevistados, o que sinaliza a Sra. Bertha no excerto a seguir:

Excerto 11, Sra. Bertha, nascida em 1934 em Blumenau.

Bertha: E essa gente odiava os alemães. Também quando nós andávamos eles passavam pela gente e chamavam a gente de quinta coluna. E, e, e...

Entrevistadora: Quinta coluna por quê?

Bertha: Eu não sei. Mas porque a quinta coluna era um xingamento na época de todos

os descendentes de alemães. Se bem que um outro dia um descendente de italiano me disse que eles também eram chamados de quinta coluna né. O porquê deste quinta coluna eu até hoje não sei e eu até nunca fui atrás pra saber a origem.

Na história de Santa Catarina, observamos que a denominação “*quinta coluna*”, utilizada por “*essa gente [que] odiava os alemães*”, era voltada também a todos os estrangeiros. Esse termo, utilizado para denominar especialmente membros do grupo teuto-brasileiro, corresponde a representações que ainda estigmatizam os descendentes de imigrantes, como conta a Sra. Bertha, além dos alemães. As representações presentes nos discursos que circulavam no país os caracterizavam, em tempos de Guerra, como “*quinta coluna*”, possivelmente por falarem uma língua que não correspondia à identificação com a nação brasileira. No dicionário Aurélio, quinta-coluna é significado como “qualquer indivíduo (nacional ou estrangeiro) que atua dissimuladamente em um país em guerra ou prestes a entrar em guerra com outro, no sentido de auxiliar uma provável invasão, ou espionando e fazendo propaganda subversiva.”²⁰ Ainda que se tenha um significado para a expressão “quinta-coluna”, naquele tempo, “foi exaustivamente usada na imprensa, cujos desenhos perfilavam palavras como “traidores”, “alienígenas”, “agentes da Gestapo”, “espiões”, “sabotadores”, “perigosos”, “nazistas”, “quistos étnicos”, “quistos raciais”, etc.” (FÁVERI, 2004, p. 46).

Ao tratar da formação da consciência nacional, no contexto da Europa, durante as revoluções do século XIX, Berenblum (2003, p. 39) sustenta que os governos difundiram uma “identificação dos cidadãos ao Estado e a seu sistema dirigente” e utilizaram a “máquina administrativa que levantava a questão da língua – ou línguas – de comunicação dentro dos Estados” (BERENBLUM, 2003, p. 39). Esses movimentos governamentais citados pela autora buscavam, assim como os movimentos da segunda campanha de nacionalização do ensino no Brasil, propagar a imagem de uma identidade nacional que correspondesse ao Estado-Nação, unindo os cidadãos em uma “determinada cultura como forma comum de pensar e de viver.” (BERENBLUM, 2003, p. 32).

A identidade nacional constitui-se somente quando representada por um conjunto de significados, culturas e símbolos (HALL, 2005). É no próprio discurso que se constrói a ideia de cultura nacional, uma vez que nele se produzem sentidos que influenciam as ações e a concepção que as pessoas criam para si (HALL, 2005). As representações da identidade nacional, produzidas a partir de discursos sobre a nação, se constroem, assim, por meio de

²⁰ Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Quinta-coluna.html>>. Acesso em 24/09/2013, às 19h11min.

“comunidades imaginadas”, isto é, por meio da “comunidade nação”, em que o Estado “é a pátria de todos os cidadãos.” (BERENBLUM, 2003, p. 34).

Nesse processo de construção de identidades nacionais, a língua desempenha um papel fundamental. Para cada nação, segundo Berenblum (2003), há uma língua “pura” que representa a identidade nacional “única”. No caso da nação brasileira, essa língua “pura” corresponde à portuguesa em sua forma padrão. Através da língua oficial do país, sempre se representou a existência de uma única possibilidade de identidade cultural, mantendo-se as instituições nacionais baseadas, por consequência, na ideia de uma cultura homogênea. Tal representação, em termos nacionais, nos leva ao mito de uma identidade unificada, o que provocou o fechamento, a partir do período do Estado Novo, das instituições que divulgavam os valores e a língua dos sujeitos teuto-brasileiros no Médio Vale do Itajaí, como discutimos nas próximas seções.

4.3 “QUANDO ENTRAMOS NA ESCOLA, AÍ NÓS VIMOS NA PAREDE DUAS FOTOS BEM GRANDES, NEREU RAMOS E GETÚLIO VARGAS”

Nesta seção, pretendemos analisar, nas narrativas dos sujeitos teuto-brasileiros do Médio Vale do Itajaí, os sentidos constituídos com relação à língua alemã e à imposição de um ideal nacional. Essa imposição ocorreu em todos os campos sociais, principalmente na escola, quando, por meio de decretos e leis, Getúlio Vargas (1937-1945) proibiu o uso de línguas de imigração em todo o território brasileiro. Para abrirmos essa discussão, trazemos as narrativas do Sr. Herbert e do Sr. Kilian, que discorrem sobre as represálias ligadas à imposição de uma língua e cultura aos teuto-brasileiros:

Excerto 12, Sr. Herbert, nascido em 1929 em Timbó.

Herbert: (...) o primeiro ano na escola foi alemão ainda. Mas isso ó, não tenho mais nada. Sabe, nós tínhamos poucos dias só, na escola.

(...)

Entrevistadora: O senhor lembra na escola quando vocês pararam de aprender alemão?

Herbert: Só escondido nós falávamos em alemão. Nós falamos em português, mas sabemos um pouco só. Porque nós só falamos em alemão, só o professor falava em português com nós.

(...)

Neta: Então foi na segunda série, então ((refere-se ao período em que os alunos pararam de aprender alemão na escola))?

Herbert: Não foi como hoje. Tinha cinco anos de escola. Primeiro ano a, um ano. Primeiro ano b, segundo ano. Primeiro ano, terceiro ano c. Foram três anos em primeiro ano, a, b e c. E depois segundo ano e dois terceiros anos. Lá não tinha mais.

Depois veio quarta série, e hoje, quantas séries tem hoje?! Tinha três anos no primeiro ano.

Neta: E foi no b então que o *Opa* ((avô)) parou de falar alemão? Ou foi no a já?

Herbert: Não. O a foi só em alemão. Foi primeiro um professor, depois foi outro professor.

Excerto 13, Sr. Kilian, nascido em 1928 em Rio dos Cedros.

Kilian: (...) antigamente, só que eu, nós íamos na aula, e nos primeiros três anos era só alemão, porque o pessoal aqui nessas redondezas só falava alemão. E depois veio esse negócio da Guerra, e aí mudou tudo. E aí era muito difícil pro pessoal aqui. Que os antigos, eles não sabiam falar a língua, nem nós que era de dez anos, nós não sabíamos. Porque a gente ia, de sete até dez anos, a gente ia/eu fui na aula alemão.

Os sujeitos reconstroem suas memórias sobre a leitura e a escrita no campo escolar, desvelando uma época de intolerâncias ao falarem da dificuldade em serem teuto-brasileiros em meio aos conflitos mundiais, nacionais e regionais. Nesse sentido, o contexto histórico em que estavam inseridos os entrevistados é reconhecido por eles como um período de Guerra e dificuldades: “*depois veio esse negócio da Guerra [...] aí era muito difícil pro pessoal aqui*”.

Assim como muitas instituições demarcadas por uma “identidade desnacionalizada”, as escolas comunitárias e religiosas, que formavam na época um sistema sólido e organizado, tiveram que repensar suas práticas cotidianas sob a ameaça de fechamento. O Sr. Kilian e o Sr. Herbert estudaram em duas diferentes escolas do sistema teuto-brasileiro, que contribuíam com o acesso aos letramentos em alemão e em português desses sujeitos. Com a nacionalização das instituições de ensino, no entanto, as práticas que envolviam línguas de imigração foram interrompidas, já que as representações negativas dessas línguas se consolidaram na “ideologia oficial” (BAKHTIN, 2006).

As relações de poder que passaram a estar presentes no cotidiano da comunidade teuto-brasileira fazem parte do enunciado do Sr. Herbert, que discorre sobre a dificuldade dentro das escolas em lidar com as novas leis e decretos ligados ao ensino, no período em que os estudantes falavam “*em alemão*”, apenas o “*professor [...] em português*”. Vale destacar que há a dúvida com relação ao envolvimento, na escola, com práticas de letramento em português, devido às poucas instituições que tinham professores que falassem a língua. Nesse caso, o Sr. Herbert descreve que no primeiro ano de estudo, a educação formal ocorreu na língua alemã, no segundo (ou primeiro ano b, como chama), passou para o português com a troca de professor (“*Foi primeiro um professor, depois foi outro professor*”). Nascido em 1929, esse sujeito, por volta de 1938 (ano em que a nacionalização atingiu o sistema de ensino), estava completando nove anos de idade, passando pelo período histórico marcado

pela proibição de línguas ainda no processo de alfabetização.

Com a implementação da campanha, “agentes da nacionalização” foram incumbidos de destruir materiais didáticos ligados às escolas étnicas (KREUTZ, 2003) ou à língua alemã. Segundo Luna (2000, p. 20), o governo brasileiro justificou a intervenção nessas escolas através da suposição de que seus alunos “não recebiam o ensino da língua portuguesa. As escolas teuto-brasileiras passaram a ser, assim, vistas como desnacionalizadoras, vindo a sua maioria a ser impedida de funcionamento.” Como consequência da representação negativa das instituições de ensino teuto-brasileiras e de seus alunos, as crianças passaram a “*só escondido*” falar “*em alemão*” (Sr. Herbert, Excerto 12), utilizando algumas táticas de resistência para a comunicação na língua de herança.

Dentre as ações nacionalizadoras, com relação à coibição de publicação de livros e demais materiais escritos em “línguas estrangeiras”, criou-se o Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938²¹. No capítulo XVI, Art. 85 do decreto, estabelecia-se nos parágrafos primeiro, segundo e terceiro que as escolas deveriam ser regidas por brasileiros natos, as línguas estrangeiras não poderiam ser ensinadas a menores de 14 anos e os livros destinados ao ensino primário teriam de ser escritos em língua portuguesa²². O Art. 94 desse mesmo Decreto-Lei estabelecia, ainda, que nas zonas rurais do país não seria permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em língua “estrangeira”.

No próximo excerto, que reconstitui a proibição dos usos de materiais escritos em língua alemã citada acima, a Sra. Walburga fala sobre um dos livros que sua família escondeu durante o período da guerra:

Excerto 14, Sra. Walburga, nascida em 1928 em Timbó.

Walburga: (...) eu conheço os livros, uns de história. Mas a grande maioria foi vendida pra Papelão ((nome da gráfica)) quando a,/ isso eu não me lembro agora em que ano, que foi, que foi proibida a língua alemã. É que tinha Guerra da Alemanha, não com o Brasil, mas infelizmente o Brasil também mandou soldados né, pra lá né, e então foi proibido. Então eles até vinham nas casas ver quem é que tinha alguns livros em alemão. Então a gente escondeu. ((risos)) Pois é, eu me lembro ainda os melhores que nós tínhamos, nós escondemos dentro de um, um, a gente diz como é que é? Colmeia, de abelha. E depois quando nós fomos ver, depois de três meses, as formigas assim

²¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del0406.htm>. Acesso em: 09/02/2013.

²² Como consequência da organização realizada pelos imigrantes alemães de um sistema de ensino no Sul do Brasil, produziu-se um acervo significativo de materiais didáticos em língua alemã para o ensino das disciplinas curriculares, inclusive do português. Nesse sentido, Luna (2000) investigou livros didáticos utilizados nas escolas teuto-brasileiras de Blumenau. Souza e Fritzen (2012), a partir do projeto de iniciação científica com bolsa CNPq, criaram um banco de dados com livros escritos em língua alemã utilizados nas escolas teuto-brasileiras do Vale do Itajaí, dos anos da colonização até 1940.

bem grandes, tinham feito tudo um ninho ali e roído tudo. ((risos)) Praticamente os livros todos.

A história individual relatada pela Sra. Walburga permite-nos reconstituir parte da história coletiva da região. Essa senhora, assim como os demais sujeitos entrevistados, colocase em um cenário maior, em um período de Guerra, quando no Brasil vieram as proibições que afetaram os muitos descendentes de imigrantes. Tais proibições, impostas pelos decretos e leis estabelecidos durante a segunda campanha de nacionalização do ensino, como já citado, desencadearam a destruição de livros e demais materiais escritos nessa língua.

A narrativa da Sra. Walburga sinaliza para as ações em destruir livros, não restritas apenas às escolas étnicas, mas a todos os locais onde ainda houvesse material escrito na língua de imigração, além dos didáticos. Quando ela conta que “*eles até vinham nas casas ver quem é que tinha alguns livros em alemão*”, se refere aos “agentes da nacionalização” (KREUTZ, 2003), como inspetores de bairros ou de escolas, policiais e militares, o que a faz complementar: “*então a gente escondeu*”. A família da Sra. Walburga, assim como muitas outras no Médio Vale do Itajaí, utilizou estratégias de resistência às medidas governamentais coercitivas para manter os artefatos culturais ligados à identidade do grupo. Tais estratégias foram tomadas devido aos valores que esses sujeitos atribuíam à leitura e à escrita em língua alemã.

O acesso à cultura letrada é essencial para o processo de constituição leitora que, no caso de muitos sujeitos do contexto em estudo, se deu inicialmente na língua de imigração. Por isso, os entrevistados produzem, em seus enunciados, sentidos valorativos em relação aos artefatos culturais na língua alemã - no excerto acima, os livros da família da Sra. Walburga. Vale considerar, ainda, que o acesso à cultura letrada faz parte da interação em práticas sociais de um grupo, o que também agrega valor ao livro.

Os demais bens culturais da comunidade teuto-brasileira, com relação ao período anterior à campanha de nacionalização, divulgavam e reafirmavam seus valores ligados à língua e identidade. As memórias reconstruídas, neste estudo, desvelam que no período anterior à guerra, como discutido anteriormente, ainda era comum utilizar a língua de imigração em diferentes campos sociais de prestígio em Santa Catarina, inclusive por meio da linguagem escrita. Com a própria intensificação da produção literária no Sul do Brasil, os escritores teuto-brasileiros nascidos em regiões coloniais de Santa Catarina viam a necessidade em produzir uma literatura neste Estado. O escritor Johann Friedrich Georg Ernest Niemeyer, filho de imigrantes alemães, no seu estudo *Teutonen Literatur*, discorria

sobre a importância em haver a literatura no meio brasileiro, que não fosse literatura alemã, “mas teuto-brasileira, escrita em língua alemã.” (SEYFERTH, 2004, s.p.).

A língua do grupo, então, parece ter adquirido espaço maior na sociedade a partir de práticas letradas, já que além da fundação de escolas de pertencimento étnico, fundaram-se também livrarias, editoras e jornais para a publicação dos materiais escritos em alemão. A língua de imigração e o grupo que a fala tornaram-se visíveis com suas práticas letradas, passando a ser considerados como um “problema” com relação ao “monolinguismo” brasileiro (FRITZEN, 2007).

Para que a campanha pudesse seguir com seus objetivos de assimilação das diferenças, foi fundamental a presença de “agentes da nacionalização” (KREUTZ, 2003) incumbidos de verificar, como mostram as narrativas, os materiais escritos em alemão nas casas das famílias, embora essas medidas jamais tenham eliminado as diferenças linguísticas e identitárias do país. Na verdade, o monoculturalismo e a homogeneidade não passam de uma fantasia, para usar o termo de Hall (2005), consolidada na representação de uma nação.

Os materiais escritos em alemão eram destruídos (MAILER, 2003), justamente por registrarem a presença da cultura teuto-brasileira na região. Através das medidas proibitivas, assim, o país buscou a coesão nacional em uma identidade fixa e única, refletindo a ideia de um Brasil homogêneo. Nesse sentido, a seguir, apresentamos um excerto da entrevista com o Sr. Ulmer, que reconstitui parte da tentativa de apagamento de diferentes identidades culturais por meio da nacionalização do ensino, na falsa ideia de unificação da identidade nacional:

Excerto 15, Sr. Ulmer, nascido em 1928 em Indaial.

Entrevistadora: E isso é alfabetização em português, no caso?

Ulmer: Não, primeiro era alemão, porque como é que vai ensinar o abc? Depois que sabia o abc, logo tinha que aprender o português né (...) nós aprendíamos o verbo em alemão, depois em português (...).

Entrevistadora: E essa escola que o senhor contou, que falou primeiro era particular né, ela era da igreja

Ulmer: É, não, era da, era da / porque tinha duas escolas, a Luterana e a Católica. Nós era professor Roediger e a Católica é o padre né. Até que passou a estadual a nossa, aí os outros também vieram pra nossa, aí tinha uma só. Então tinha sempre uma tabuleta bem grande, estava escrito bem grande escola particular, na entrada. Mas um dia chegamos de manhã cedo, foi logo depois de ano novo, dia dois de janeiro, que as aulas já começavam em dois de janeiro né. E não era mais particular, estava escrito bem grande escola estadual, não existia mais. Quando entramos na escola, aí nós vimos na parede duas fotos bem grandes, Nereu Ramos e Getúlio Vargas, governador e presidente. Daí o professor / cantamos o hino nacional como sempre né, ele fez a chamada, aí ele falou: “ó, de hoje em diante as coisas mudam, a casa vai ser bem mais dura, porque a escola não é mais o pai de vocês que paga que mandam, é o governo do Estado que manda” (...)

Observamos, no enunciado apresentado acima, duas fases distintas com relação ao ensino de línguas nas escolas étnicas: (1) “*primeiro era alemão*”; (2) “*até que passou a estadual a nossa [escola]*”. A primeira corresponde ao período quando as instituições educacionais ainda mantinham a língua de imigração e, a segunda, quando a maioria delas foi fechada ou tomada pelo governo para tornarem-se escolas monolíngues em português.

Como vínhamos discutindo, quando os imigrantes se instalaram no Sul do Brasil, havia poucas escolas. Conforme Luna (2000, p. 116), “Blumenau, até 1883, contava apenas com duas escolas públicas. A educação das crianças continuava confiada, então, às escolas particulares, que à época já eram noventa [em Blumenau].” O Sr. Ulmer, que estudou em uma dessas escolas teuto-brasileiras, ligada à Igreja de Confissão Evangélica Luterana, aponta para a prática dessas instituições em ensinar, após a alfabetização em alemão, a língua oficial do Brasil.

Ainda que não existissem materiais pedagógicos próprios para o ensino bilíngue (*vide* Capítulo 3) em muitas escolas fundadas em regiões que foram zonas coloniais, o alemão, além de língua de instrução, era a língua em que acontecia a alfabetização dos alunos, para que em seguida, o português também lhes fosse ensinado. Nesse sentido, o Sr. Ulmer aponta para uma preocupação das escolas étnicas com relação à aprendizagem da língua portuguesa, ao contar ter sido alfabetizado: “*primeiro era alemão (...) depois em português*”.

O próprio Hermann Blumenau, fundador da Colônia Blumenau, desde o início da colônia, preocupou-se com o ensino do português. Em um de seus Relatórios enviado ao Governo Imperial, de 1856, destacou: “A frequência da escola de primeiras letras, cujo professor, colono naturalizado e pago pela província, ensina em ambas as línguas simultaneamente como é necessário, teve regular andamento e progride.” (Relatório de 1856, p. 4 apud LUNA, 2000, p. 121). Nas escolas teuto-brasileiras, portanto, as línguas alemã e portuguesa eram consideradas fundamentais nas práticas escolares, uma por ser a língua falada pelos sujeitos, os descendentes de imigrantes, e outra, como destaca Kreutz (2003), por representar a língua da nação brasileira.

O Sr. Ulmer também reconstrói episódios significativos referentes às medidas tomadas em Santa Catarina durante a segunda campanha de nacionalização do ensino. Ele descreve que a escola “*não era mais particular, estava escrito bem grande escola estadual*”, portanto, subsidiada pelos cofres públicos. As escolas comunitárias, até a implementação das políticas linguísticas ligadas à nacionalização do ensino, eram mantidas pela comunidade teuto-brasileira, que tinha a autonomia para decidir questões relacionadas à educação do grupo,

como a língua de instrução e ensino. Essas instituições, no entanto, foram destituídas de poder para produzir e reafirmar a cultura e a língua alemã a partir do momento em que passaram a pertencer ao Estado, como afirma o Sr. Ulmer, “*é o governo do estado que manda*”, não mais as famílias teuto-brasileiras (“*não é mais o pai [...] que paga*”).

No capítulo anterior, já havíamos iniciado essa discussão ao tratarmos da tensão entre o Estado e o grupo teuto-brasileiro, entre a “ideologia do cotidiano” e a “ideologia oficial” (BAKHTIN, 2006), em um momento de transição de poder político, cultural e social. Com as disputas estabelecidas entre as ideologias durante a segunda campanha de nacionalização do ensino, o governo do Estado passou a subsidiar financeiramente as escolas comunitárias, moldando as práticas letradas de acordo com as relações de poder que se formaram/formam nessas instituições sociais (BARTON; HAMILTON, 2004). A ideologia oficial (BAKHTIN, 2006), consolidada no discurso dos governos estadual e nacional, perpassa, então, pela educação teuto-brasileira, embora tenha sido um campo social atravessado pela ideologia do cotidiano (BAKHTIN, 2006) desde a formação da Colônia Blumenau. Nesse sentido, os letramentos na língua portuguesa se tornaram mais dominantes e influentes, portanto, monolíngues nas práticas escolares.

Os efeitos coercitivos da campanha de nacionalização revelam a desigualdade de poder presente ainda hoje no cenário em estudo. A língua de imigração, pois, utilizada ao lado do português continua invisibilizada, inclusive no contexto educacional, tornando seus falantes um grupo minoritarizado. Ainda que, através de políticas linguísticas recentes, as línguas de imigração, como o alemão, estejam entrando em alguns currículos de sistemas municipais do Médio Vale do Itajaí, SC, como é o caso de Blumenau e Pomerode (FRITZEN, 2007; MAAS, 2010; SPIESS, 2012), não há a garantia de que a língua, na maneira em que é aprendida em casa, seja valorizada na educação formal. O bilinguismo dos teuto-brasileiros, muitas vezes, ainda é visto como um “problema” para o aprendizado do português na escola.

As disputas de poder entre as ideologias, são, nesse caso, disputas entre as diferentes identidades culturais em detrimento da representação de uma identidade nacional única. Como discutido na seção anterior, através da representação, a identidade adquire sentido, logo, “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2012, p. 91).

Nas histórias dos sujeitos teuto-brasileiros há relatos sobre a tentativa em apagar as diferenças culturais por meio de políticas linguísticas, disseminando a representação de uma identidade nacional unificada. Na narrativa do Sr. Ulmer (Excerto 15) é possível reconstruir essa história a partir de símbolos nacionais, como os retratos de Nereu Ramos e Getúlio

Vargas afixados nas paredes. O sujeito entrevistado assume uma atitude avaliativa sobre aquele momento histórico, o que leva ao uso, ao longo do excerto, da expressão “bem grande”: “*Então tinha sempre uma tabuleta bem grande, estava escrito bem grande escola particular, na entrada (...) E não era mais particular, estava escrito bem grande escola estadual (...) aí nós vimos na parede duas fotos bem grandes, Nereu Ramos e Getúlio Vargas, governador e presidente*”. A partir da carga valorativa presente no adjetivo “grande”, que é intensificado com o uso do advérbio “bem”, o Sr. Ulmer se posiciona com relação aos acontecimentos, a fim de levar o interlocutor a compreender a dimensão das mudanças que as crianças teuto-brasileiras vivenciaram na escola, com uma rotina de atividades escolares nacionalizadoras, que tornaram a situação “bem mais dura”.

As narrativas dos sujeitos entrevistados revelam que solenidades cívicas, como o canto do hino (“*cantamos o hino nacional como sempre*”), com a segunda campanha de nacionalização do ensino, ou mesmo antes dela, passaram a ser atividade regular nas escolas, através da representação dos símbolos nacionais do Brasil. A ideia de uma identidade nacional surge com tradições e símbolos “inventados” pelo Estado-nação, que utiliza “da máquina administrativa (principalmente das escolas primárias)”, como citado na seção anterior, com a finalidade de emergir a adesão e lealdade à imagem de nação difundida pelo governo (BERENBLUM, 2003, p. 39). A identificação com a nação para os alunos das escolas nacionalizadas em Santa Catarina, como é o caso da escola onde estudou o Sr. Ulmer, implicaria constituir toda a nação na mesma “comunidade imaginada” (BERENBLUM, 2003; HALL, 2005) homogênea, excluindo as demais línguas e culturas do país.

Em virtude da nacionalização do ensino, as medidas proibitivas foram impostas ao Sr. Ulmer e, como ele mesmo menciona, a “*outros*”. Esses “*outros*” a quem o sujeito entrevistado se refere, são teuto-brasileiros que estudavam em uma escola da Igreja Católica, diferentemente dele, mas que passaram para a mesma instituição de ensino com a nacionalização: “*até que passou a estadual a nossa, aí os outros também vieram pra nossa*”.

Por meio da teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin (2006), compreendemos que o sujeito, com todas as suas orientações ideológicas, se constitui pelo outro na interação dialógica. Por conseguinte, a história contada por cada sujeito é aquela que ele ouviu de diferentes vozes sociais e atribuiu sentido para sua vida. No próprio enunciado há o reflexo e a refração das outras vozes (BAKHTIN, 2011), além daquela do sujeito que narra suas memórias. Nesse sentido, o outro é parte do sujeito, desde as relações entre o que é dito e como é dito, até a construção da identidade. Vale lembrar que as diferenças, a existência de um “outro”, nos Estudos Culturais, também é essencial para a formação de uma identidade (SILVA,

2012). Como sustenta Rajagopalan (2003, p. 71) “[...] as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. [...] A única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo.”

Para cada sujeito, a diferença, seja cultural, linguística, social, religiosa, é necessária para a própria constituição. Por conseguinte, falar uma língua de herança e ser um brasileiro descendente de imigrantes evoca uma identidade étnico-linguística (FRITZEN, 2007) que difere de outras identidades culturais.

Nos relatos sobre a segunda campanha de nacionalização do ensino, a partir das representações da alteridade local, formam-se duas “comunidades imaginadas” (HALL, 2005) ligadas às diferenças: a comunidade do “brasileiro” em oposição àqueles descendentes de imigrantes que apesar de terem nascido no Brasil, durante a campanha eram tratados como “estrangeiros”. Há, nesse meio, o ideal monocultural em confronto com as demais identidades do país. Dessa forma, os conflitos intensificaram-se no decurso da campanha de nacionalização, por meio da imposição da assimilação e das represálias, propagando-se a imagem das diferenças como traços de identidade estrangeira e inimiga.

Nos depoimentos ora apresentados emergem conflitos a respeito dessas diferenças entre as identidades culturais da região. Em suma, tais conflitos foram produzidos pelas relações de poder estabelecidas com a coibição das línguas de imigração em território nacional. São reflexos das diferentes identidades culturais e suas representações propagadas nos discursos hegemônicos, inclusive governamentais.

4.4 “NÃO SE PODIA (...) DIZER QUE TEM AULA DE ALEMÃO”: DAS PRÁTICAS ÀS RUPTURAS DOS LETRAMENTOS DE UM GRUPO

Dentro do processo social, ideológico e dialógico da interação humana, os sujeitos participantes deste estudo sinalizam pertencerem a um grupo. Com suas narrativas, vemos a possibilidade de construir uma história coletiva, a partir da reconstituição individual de cada entrevistado sobre fatos ou períodos vividos pelo grupo teuto-brasileiro. Através da reconstituição de suas memórias relacionadas às histórias de vida em um período de guerra e intolerâncias, procuramos investigar as práticas de letramento desse grupo minoritário.

O termo práticas de letramento, como vínhamos discutindo no início deste capítulo, pelo viés dos Novos Estudos de Letramento (STREET, 2003; HEATH, 1982; BARTON; HAMILTON, 2004; KLEIMAN, 2008ab, entre outros autores), é compreendido como um

conjunto de práticas sociais de usos e significados da leitura e da escrita, emergidas de relações históricas, culturais e ideológicas de grupos sociais específicos.

As memórias analisadas neste estudo evocam sentidos produzidos às práticas de letramento em circulação na família, no trabalho, na igreja e na escola, ligados à identidade de seus participantes. As considerações sobre identidade, em conexão com os valores que os descendentes de imigrantes alemães cultivam quanto à língua alemã, colaboram para compreendermos as histórias de leitura e escrita presentes no Médio Vale do Itajaí. Nos excertos abaixo, extraídos de duas diferentes entrevistas, com o Sr. Kilian e com a Sra. Bertha, observamos as manifestações culturais e alguns usos cotidianos da escrita em língua alemã:

Excerto 16 – Sra. Bertha, nascida em 1934 em Blumenau.

Entrevistadora: Mas isso ((refere-se ao ensino da língua alemã)) era na escola ou fora?
Bertha: Não, isso era particular, particular. E o professor Walter que foi diretor do colégio Pedro IIⁱⁱ foi nosso professor de alemão, nosso primeiro professor de alemão. E naquela época ainda praticamente não se podia falar, dizer que tem aula de alemão porque ainda era muito fiscalizado. E nós tínhamos aula de alemão nos fundos de uma camisaria, éramos cinco alunos e foram uns dois anos (...) foram três anos. Foi uma época maravilhosa porque nós aprendemos os cantos em alemão, seu Walter tocava na orquestra do teatro Carlos Gomesⁱⁱⁱ e ele tocava a viola e nós cantávamos. Então foi assim, sabe, é um polimento especial da cultura alemã que nós ganhamos.

Excerto 17, Sr. Kilian, nascido em 1928 em Rio dos Cedros.

Entrevistadora: E não tinha mais pastor aqui?
Kilian: Não. Naquela época não.
Entrevistadora: Nem que falasse português naquela época não tinha mais?
Kilian: Não, não. Não tinha mais. Nem música não tinha mais. Não podia ter música, não podia ter assim nos casamentos. Quando tinha casamento não podia ter música nem foguete, não podia ter NADA, nada, nada!

As proibições impostas durante a campanha de nacionalização se fazem presentes nas narrativas de cada teuto-brasileiro, em especial no depoimento do Sr. Kilian, que discorre sobre as ações coercitivas desse período ditatorial em detrimento à importância que dava o imigrante alemão e seus descendentes à cultura alemã, manifestada, nesse caso, por meio da música. O excerto “*Não podia ter música, não podia ter assim nos casamentos*” sinaliza o silenciamento imposto na região por meio da ação militar, a proibição da língua e de toda manifestação cultural do grupo. Sobre esse silenciamento, destacamos o uso da repetição e do tom enfático - “*não podia ter NADA, nada, nada*”. Os dois recursos linguísticos utilizados juntos dão um sentido de perda e abandono de manifestações culturais, ao mesmo tempo em

que elevam o grau de importância daqueles costumes interrompidos. A entonação expressiva (BAKHTIN, 2011), nesse caso, é dada a partir da relação emotivo-valorativa do Sr. Kilian com o silenciamento linguístico que perpassou os campos sociais de sua vida. Essa entonação, na perspectiva bakhtiniana, revela um contexto de sentidos que se constitui no enunciado. No relato do Sr. Kilian, a entonação e a repetição apontam para a dor de negar ao grupo a língua que falava e os hábitos que possuía por meio do controle sobre todos os eventos da comunidade.

Em contrapartida à imposição de uma língua e de uma identidade única realizada na forma de ação militar, movimentos de resistência se fazem presentes nas narrativas dos sujeitos entrevistados. No excerto acima (16), há os movimentos da família da Sra. Bertha, a fim de possibilitar-lhe o acesso ao ensino e aprendizagem da língua alemã escrita. Embora “*naquela época ainda praticamente não se podia falar*”, por ser um período “*muito fiscalizado*”, a Sra. Bertha participou de práticas de letramento na língua de herança em casa e em aulas de alemão que ocorriam ocultamente “*nos fundos de uma camisaria*”.

A forma de resistência da família da Sra. Bertha e de outros teuto-brasileiros se materializa através do uso da língua alemã em campos sociais que dificilmente seriam vistos por fiscais, militares, policiais ou, por “*secretas*”, como o Sr. Bernardo os denomina, conforme mencionado no capítulo anterior. Nas imposições do governo e nas resistências do grupo teuto-brasileiro as relações de poder entraram numa luta constante das forças “centralizadoras” e “descentralizadoras” (BAKHTIN, 2002) da homogeneização nacional, marcadas pelo silenciamento linguístico e pela resistência na manutenção de práticas sociais envolvendo a língua do grupo étnico.

Dentre essas práticas, destacamos a existência da música na memória coletiva do grupo teuto-brasileiro. Há a presença do canto ligado ao ensino da língua alemã nos dizeres da Sra. Bertha que atravessam sentidos para o grupo teuto-brasileiro, assim como nas narrativas do Sr. Kilian e do Sr. Bernardo (Excerto 05 do Capítulo 3). A música alemã exerce um papel histórico, cultural e social para os imigrantes e seus descendentes, segundo Bispo (1999, sp), desde o período de colonização, quando os imigrantes alemães vieram para o Brasil com uma imagem da vida que desejavam levar no novo país, bem como com uma visão idealizada do passado, das origens. Através da música, particularmente do canto, a imagem da cultura do país de origem era mantida com “saudade” e “anelo”, passando a marcar todas as fases da vida do imigrante, do nascimento até a morte, e tornando-se um dos principais traços culturais que sobreviveram entre os descendentes das primeiras levadas imigratórias (BISPO, 1999). Esse

fato perpassa pelas narrativas dos sujeitos entrevistados que, ao contarem suas histórias de letramentos, citaram a música alemã presente nelas.

As memórias da Sra. Bertha nos auxiliam a compreender alguns usos e significados atribuídos pelo grupo teuto-brasileiro às práticas de letramento em língua alemã. Há em todo o enunciado dessa senhora a valoração das manifestações culturais na língua de herança, o que ela evidencia ao utilizar a adjetivação “*especial*” quando se refere ao “*polimento*” recebido “*da cultura alemã*”, ou, ainda, à qualificação que atribui essa senhora ao período que teve contato com o ensino de sua língua de herança e da cultura ligada a essa língua: “*Foi uma época maravilhosa*”.

O “índice de valor” consiste no “domínio da ideologia”, assumido socialmente na voz de indivíduos (BAKHTIN, 2006, p. 44). A exteriorização desse índice de valor no enunciado da Sra. Bertha constrói novos sentidos atribuídos às práticas de letramento presentes nas aulas particulares, relacionados com a construção social de cultura alemã e dos valores étnicos, expressos no uso da língua de imigração. Tais valores culturais, ligados ao país de origem dos imigrantes alemães, também são enunciados no próximo excerto, quando essa senhora descreve o internato que frequentou, “*baseado em moldes alemães. A cópia fiel dos internatos da Alemanha*”²³:

Excerto 18 – Sra. Bertha, nascida em 1934 em Blumenau.

Entrevistadora: Mas a senhora sempre escreveu?

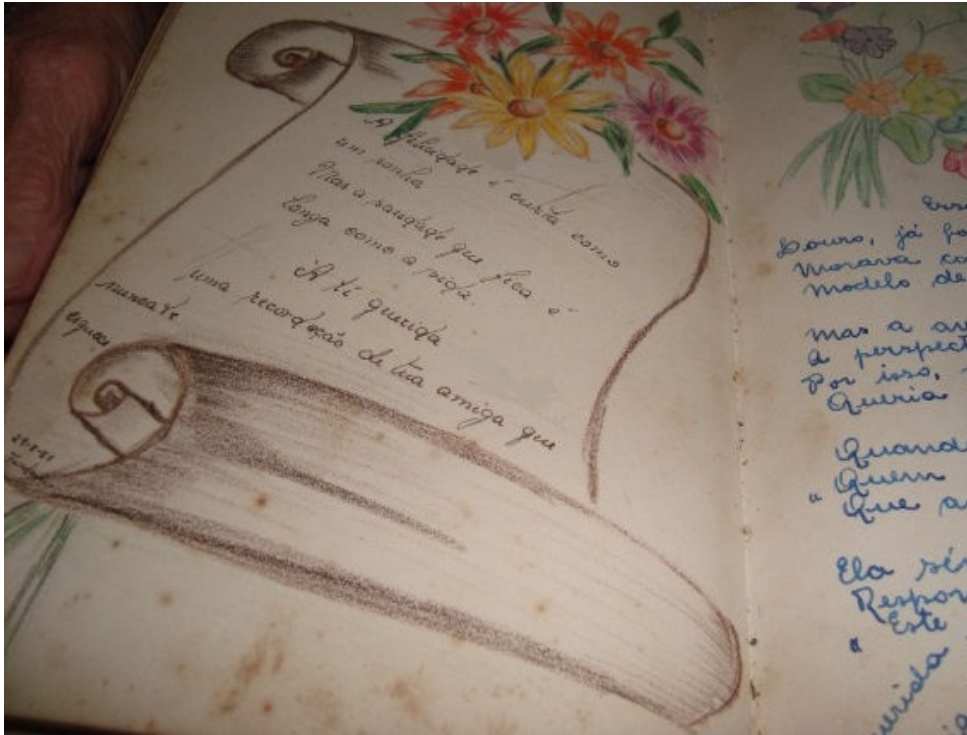
Bertha: Não, não. Aliás, no internato eu fazia meu diário e pontilhado de lágrimas e de saudade de casa...

Entrevistadora: O internato era no colégio Sagrada Família^{iv}?

Bertha: Não, o internato era no Rio Grande do Sul. Era um colégio é Luterano, mantido pela Igreja Luterana. E inclusive a diretora era uma irmã Luterana, ela era alemã, *Schwester Karin* ((irmã Karin)), e o professor Rogério era o diretor geral. Então, mas era tudo baseado em moldes alemães. A cópia fiel dos internatos da Alemanha como eles existiam na época em todo o lugar que também formavam donas de casa. E, a, enfim, depois a gente casou (...)

Figura 02: Diário da Sra. Bertha.

²³ É preciso mencionar que a Sra. Bertha relatou, durante a entrevista, que já esteve na Alemanha, e talvez por isso ela mostra uma visão crítica e comparativa do internato em que estudou com internatos alemães.



Fonte: Fotografia tirada para esta pesquisa.

O “diário pontilhado de lágrimas e de saudade de casa”, composto por poemas em português e alemão redigidos pela Sra. Bertha e por amigos seus (Figura 02), era utilizado, no internato, como um suporte pessoal na escrita de gêneros mais íntimos. Compreendemos que há diferentes letramentos para diferentes domínios da vida (BARTON; HAMILTON, 2004), dos quais o gênero poético, presente no diário da Sra. Bertha, é reconhecido no campo educacional, ainda que também seja caracterizado, nesse caso em especial, como pessoal, íntimo.

Os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados em diversos campos da atividade humana (BAKHTIN, 2011, p. 262). Vale destacar que o enunciado é compreendido aqui como “um elo da cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido.” (BAKHTI, 2011, p. 289). A escolha desses tipos de enunciados, concretizados em gêneros discursivos, se realiza por meio da situação comunicativa, campo discursivo e sujeitos envolvidos. A partir dessas questões, pois, temos a formação dos **gêneros primários** (são gênero simples que “se formam na comunicação imediata”, além de incorporarem e reelaborarem os gêneros secundários) e **secundários** (“complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitário, etc.”) (BAKHTIN, 2011, p. 263, grifos nossos).

Convém acentuar que o conceito de gênero, conforme Brait e Pistori (2012, p. 373), “não se reduz a uma caracterização do discurso por meio dos três termos [...] – tema, composição e estilo”. No Círculo de Bakhtin, Medvedev contribui com a concepção de gênero por meio da teoria enunciativa quanto à materialização de enunciados concretos produzidos por sujeitos situados histórica e socialmente (BRAIT; PISTORI, 2012). Dentre os estudiosos do Círculo, Volochinov também trata do gênero como a interação verbal, que ocorre na “cadeia de comunicação verbal em seus vários tipos” como uma “articulação entre formas e temas de cada ato de fala” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 373).

Muitos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011) com os quais essa senhora teve contato na escola são produzidos por ela em português, devido aos usos da língua para cada prática de letramento. Na época em que a Sra. Bertha frequentou a escola, o diário passou a ser escrito principalmente em português, em momentos que passava em casa, essa senhora produzia e produz textos (orais) em alemão, como suas orações diárias (cf. Excerto 20). Observamos que a Sra. Bertha, por meio dos gêneros do discurso que circulam ao longo de sua vida, se insere nos letramentos familiares e religiosos utilizando a língua de herança - o alemão. Em outros campos discursivos, no entanto, a participação em práticas de letramento pode ocorrer em português, como é no caso da educação formal.

O letramento dominante, que circula na educação formal, como postula Street (2007), é tratado como uma variedade padrão de letramento. Por questões de poder, “[...] o fato de uma forma cultural ser dominante” implica a marginalização de outras variedades de leitura e escrita, apresentando esse letramento dominante “como o único letramento.” (STREET, 2007, p. 472). Não temos como afirmar, no entanto, quais são os letramentos dominantes (STREET, 2007) na vida dessa senhora, pois ela transita entre uma e outra língua em campos discursivos que lhe parecem ter prestígio, como as aulas de alemão clandestinas (Excerto 18), as práticas familiares, religiosas, as aulas no internato e a escrita de poemas no diário.

Nas memórias reconstruídas nesta investigação, observamos usos e sentidos ligados à língua escrita que não envolvem necessariamente a escola. Podem, como no caso do diário da Sra. Bertha, estarem presentes na escola, mas seus sentidos são construídos socialmente em diálogo com outros campos sociais. Vale destacarmos, de acordo com Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p. 11, tradução nossa), que “dentro de uma determinada cultura, há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida”²⁴, como a casa, escola e local de trabalho, e por isso, afirmamos haver outras agências capazes de promover práticas de

²⁴ This means that, within a given culture, *there are different literacies associated with different domains of life.* (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000, p. 11, grifos no original).

letramento formal (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000), seja por meio de diferentes suportes, gêneros ou modalidades²⁵ (através de músicas, jornais, livros ou revistas).

Diante das narrativas que compõem esta investigação, depreendemos que há um valor atribuído por essas senhoras e senhores com relação às práticas familiares. Na casa, essas pessoas desenvolvem o senso de identidade social por meio da participação em práticas de letramento em comunidades discursivas distintas da escola, isto é, em grupos de pessoas que valorizam algumas maneiras em comum de utilizar a linguagem escrita (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). Devido à participação em práticas que envolvem a linguagem escrita na vida principalmente familiar, os letramentos parecem ser compreendidos, na voz desses sujeitos, para além da escola. Os sujeitos agregam, por conseguinte, atitudes de resistência aos silenciamentos impostos durante o período do Estado Novo.

Nas memórias reconstruídas nesta pesquisa, a família se mostrou, na voz da Sra. Walburga (Excerto 19), da Sra. Bertha (Excerto 20) e do Sr. Ulmer (Excerto 21), como uma das agências essenciais na manutenção da língua de imigração do grupo teuto-brasileiro. Nesse sentido, o relato a seguir sinaliza o letramento familiar como essencial para o contato com práticas sociais mediadas pela língua alemã:

Excerto 19, Sra. Walburga, nascida em 1928 em Timbó.

Entrevistadora: Mas na escola, até que ano / a senhora teve alemão em algum ano na escola?

Walburga: É, no início. No início só, dois ou três meses, mais do que isso não.

Entrevistadora: Quase não aprendeu a escrever, então?

Walburga: Não, não. O que eu aprendi a escrever em alemão foi com meu pai em casa, porque eu fui dos sete aos treze/ seis anos eu fiz. Fiz quarta série e depois tinha dois anos complementar, mas não tinha aqui²⁶. (...)e quando eu estava no terceiro ou quarto ano, isso eu não sei bem, então foi proibido. Que tinha uma escola alemã, onde funcionava o/como é que é? (...) Ali tinha uma escola bem grande em alemão e lá iam a maioria. E quando foi proibido então, então todo mundo veio pro Polidoro^v. Então a! Eles ficaram por conta! Porque eles tinham que começar desde o primeiro ano. É, nem que tinha gente com quinta série. Sim, mas eles também não sabiam nada! A gente, eu porque sabia praticamente a mesma coisa porque eu sei quando o Edson ((filho)) foi na aula né. Então eu praticamente aprendi tudo o mesmo que ele também aprendeu, né. Até a sexta série, né. Eu até acho que algumas coisas nós aprendemos mais. Eu, nós

²⁵ O suporte, de acordo com Marcuschi (2008), caracteriza a circulação social dos gêneros, bem com sua concretização na relação com o contexto de circulação. A modalidade, por sua vez, é uma composição textual que abrange “um número limitado de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.” (MARCUSCHI, 2008, p. 5).

²⁶ A partir do excerto (19) da Sra. Walburga, ligado também ao grau de escolarização, observamos algumas características relacionadas à história da educação no Brasil, ligadas ao período da reforma orquestrada pelo Ministro da Educação e Saúde Francisco Luís da Silva Campos, entre 1891 e 1968. Imposta como uma estrutura orgânica ao Ensino Secundário, Comercial e Superior, essa reforma estabeleceu o currículo seriado, a frequência obrigatória, e o ensino em dois ciclos (fundamental, com duração de cinco anos, e complementar, com dois anos) (MOREIRA, 2011).

tínhamos aula em francês, nós tínhamos álgebra, e como eu sei teu pai ((aponta para o neto que está na mesma sala)) nunca fez álgebra. E depois acho que eles disseram que não precisava muito (...)

Entrevistadora: Mas a escola não ensinava alemão, ensinava?

Walburga: Não, não, mas nós queríamos aprender português, não alemão. Alemão não. Meu pai sempre dizia, desde antigamente que nós moramos no Brasil, não na Alemanha. Sim, ele sempre dizia pra nós que nós estamos morando no Brasil e não na Alemanha.

As memórias reconstruídas no Médio Vale do Itajaí mostram a família como uma agência de letramento com relação à língua alemã de maior influência que a própria escola, desvelando alguns dos sentidos e valores da escrita para o grupo teuto-brasileiro. Com a família, pois, a Sra. Walburga teve a oportunidade de utilizar a língua alemã na fala, escrita e leitura, tendo aprendido a língua escrita em alemão com base em materiais que circulavam dentro da própria casa. A senhora entrevistada, com relação à alfabetização de casa, pôde atribuir sentidos ligados à família para a língua alemã escrita, o que vem ao encontro da valorização de tais práticas. A família é, pois, determinante para a inserção em “práticas e processos culturais, incluindo o ato e as práticas de leitura.” (LEITE, 2011, p. 37).

Em função da existência de poucas escolas que pudessem dar continuidade à escolarização da Sra. Walburga e, especialmente em função das rupturas com a escrita em alemão nas instituições de ensino, seu pai lhe oportunizou a participação em eventos de letramento em casa. Ele falava, segundo a Sra. Walburga, sobre a importância da aprendizagem da língua portuguesa por se viver no Brasil, ainda que tenha sido o responsável pelo ensino, no contexto familiar, da escrita e da leitura em alemão. O ato de inserir a filha no mundo da escrita envolvendo as línguas portuguesa e alemã se justifica por questões de identificação, pela noção de nacionalidade e cidadania teuto-brasileira. A cidadania está “associada à idéia de uma nova Heimat (pátria) construída pelos imigrantes em solo brasileiro” (SEYFERTH, 2000, p. 154), embora exista um sentimento entre os imigrantes e seus descendentes de pertencimento à nação alemã através da herança da língua, cultura e do sangue, isto é, em uma nova pátria, a “preservação da língua e da cultura germânica” marcam a noção de nacionalidade do grupo teuto-brasileiro (SEYFERTH, 2000, p. 155).

O pai da Sra. Walburga, por questões de cidadania e nacionalidade (SEYFERTH, 2000), a ensinava a ler e escrever em alemão, ao mesmo tempo que refletia sobre o valor de falar a língua portuguesa no Brasil. Nesse sentido, é pela importância que dava o pai da Sra. Walburga à participação em práticas de letramento na língua do Brasil, que ela afirma que queria “*aprender português, não alemão*”. Essa questão ligada à língua portuguesa é reforçada por essa senhora ao reconstituir e repetir o que seu pai sempre dizia: “*nós moramos*

no Brasil, não na Alemanha. Sim, ele sempre dizia pra nós que nós estamos morando no Brasil e não na Alemanha”.

O contato que famílias teuto-brasileiras da região tinham com materiais escritos em alemão faz parte da constituição leitora desses sujeitos. O interesse das famílias em práticas de letramento tanto em alemão quanto em português provém, provavelmente, do sentido e funcionalidade relacionados às atividades de leitura e escrita presentes na sociedade. De acordo com Rojo (1998), as práticas de leitura e escrita estão presentes no cotidiano do indivíduo, permitindo-lhe fazer recortes e estabelecer interpretações usadas por ele enquanto sujeito letrado. Por conseguinte, na família, a criança tem os primeiros contatos com a linguagem escrita, através de livros, jornais e demais bens culturais, estabelecendo seus sentidos em participar das práticas de letramento ligadas a “gêneros discursivos primários e secundários” (BAKHTIN, 2011).

Como vínhamos discutindo com relação ao silenciamento linguístico durante a segunda campanha de nacionalização do ensino, todas as escolas vinculadas à língua alemã tiveram de modificar seus currículos, deixando de lecionar na língua de imigração e dispensando os professores “desnacionalizadores” (SEYFERTH, 1997). Como havia poucos professores linguisticamente competentes para lecionar em português (LUNA, 2000), muitas escolas não conseguiram cumprir a lei, sendo fechadas, como relata a Sra. Walburga sobre a instituição alemã de ensino de seu município: *“ali tinha uma escola bem grande em alemão e lá iam a maioria. E quando foi proibido então, então todo mundo veio pro Polidoro”* (Excerto 19). A reconstituição desse período, realizada pela Sra. Walburga, está ligada também à desvalorização dos letramentos em língua alemã, representada nos discursos hegemônicos como estrangeira e inimiga. O próprio enunciado da Sra. Walburga parece estar pautado nessa representação da língua alemã como estrangeira, assentada na imagem de que se vivemos no Brasil, nossa língua é deve ser a portuguesa: *“Meu pai sempre dizia, desde antigamente que nós moramos no Brasil, não na Alemanha”* (Excerto 19).

Como resultado dessa representação, também houve a desvalorização das aprendizagens feitas na língua alemã: *“Porque eles tinham que começar desde o primeiro ano. É, nem que tinha gente com quinta série”* (Excerto 19). O retrocesso na escolarização, para muitas dessas crianças, marcou negativamente a experiência escolar, pois, além do silenciamento linguístico sofrido por esses estudantes, desconsiderou-se todo e qualquer conhecimento adquirido até então nas escolas teuto-brasileiras.

Dessa forma, nas memórias sobre letramentos no Médio Vale do Itajaí, reconstroem-se não apenas práticas mediadas pela língua de imigração, mas a ruptura dessas práticas em

agências socialmente reconhecidas como responsáveis pela inserção da criança em eventos de leitura e escrita, como a escola. Diante do silenciamento linguístico e do fechamento das instituições teuto-brasileiras, algumas famílias resistiram aos ideais nacionalistas através de estratégias para utilizarem a língua de convívio do grupo. Devido a essas estratégias, as memórias aqui reconstruídas revelam que as primeiras práticas de letramento na língua alemã foram constituídas no campo familiar.

Excerto 20 – Sra. Bertha, nascida em 1934 em Blumenau.

Bertha: No tempo quando nós não tínhamos aula de alemão ainda, em casa, de noite, não tinha televisão. Nós recebemos uma cultura de casa completamente diferente de hoje. Tinha rádio, mas rádio era tocado em casa durante o dia. De noite, era toca disco, era eletrola. Com música clássica, papai lia pra nós o/o/a biografia dos/dos é dos clássicos, dos compositores. Nós tínhamos que saber, ele tocava uma música, nós tínhamos que saber de quem é essa música, quem compôs a dita música, e assim também na literatura, papai lia pra nós, mamãe lia pra nós TODA NOITE, toda noite passagens de livros, às vezes livros grossos. Aí era lido até que a gente adormecia (...) Se eu te conto que hoje ainda, na minha oração que eu faço, eu ainda faço a oração de criança, que eu aprendi de criança (...) *Lieber Gott, mach mich fromm, dass ich in Himmel komm.* (...) ou: *ich bin klein, mein Herz ist rein, soll niemand drin wohnen, als Jesus allein!* ((Querido Deus, me faça devota, que eu chegue ao céu (...) ou: Eu sou pequena, meu coração é puro! Ninguém deve viver nele, somente Jesus)).

A casa, como vimos, pode ser uma importante instituição na promoção de práticas de letramento. Na família da Sra. Bertha, como descreve, as crianças foram introduzidas no mundo da escrita por meio de práticas coletivas, que aconteciam à “noite”. Por meio do “toca disco”, “com música clássica”, o pai dessa senhora lia para ela e suas irmãs a “biografia (...) dos clássicos, dos compositores”, e sua mãe, “passagens de livros, às vezes livros grossos”. Através dessas práticas coletivas, além de identificar diferentes gêneros discursivos que circulavam em sua casa, como biografias, músicas, orações e histórias literárias, a Sra. Bertha constrói sentidos e valores para a linguagem escrita. Conforme Kleiman (2008a, p. 30), “as práticas letradas em instituições como a família [...] são práticas coletivas, em que o conhecimento sobre a escrita é construído pela colaboração, numa relação quase que tutorial (a díade), ou pela participação em pequenos grupos [...]”. É interessante observar que nas lembranças de momentos em que a Sra. Bertha lia em casa, estão sempre presentes os pais e as irmãs, caracterizando a coletividade e os agentes de letramentos.

Na narrativa apresentada acima, observamos uma rotina familiar constituída acerca da leitura e escrita: “mamãe lia pra nós TODA NOITE, toda noite passagens de livros” (Sra. Bertha, Excerto 20). A entonação atribuída pela Sra. Bertha à “TODA NOITE”, bem como sua repetição, revela um campo discursivo literário, mediado pela mãe dessa senhora, que

permeia sua casa, durante a infância, com regularidade. A partir das primeiras experiências de inserção na cultura da comunidade com materiais escritos, a criança passa a partilhar “certos costumes, crenças, e habilidades”²⁷, como destaca Heath (1982, tradução nossa) em sua investigação sobre eventos de letramento recorrentes no cotidiano de famílias de três comunidades dos Estados Unidos. Dentre as compreensões construídas pela autora, destacamos a história lida na hora de dormir como um importante evento de letramento no desenvolvimento de valores correspondentes à participação e inserção da criança na sociedade, prática frequente na vida familiar da Sra. Bertha, na infância.

Os letramentos extrapolam a atividade direta da leitura ou da escrita, no sentido de codificação e decodificação (HEATH, 1982), ultrapassando, por consequência, a concepção concebida “pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”, como a escola (KLEIMAN, 2008a, p. 20). Para alguns sujeitos, a participação em letramentos informais pode fazer tanto ou mais sentido que a inserção em práticas letradas da educação formal (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000), o que revela que os letramentos prevalentes na escola, ao mesmo tempo em que dão continuação ao desenvolvimento linguístico dos alunos, também representam rupturas (HEATH, 1982). Nesse sentido, a Sra. Bertha deixou de ter acesso na escola aos letramentos introduzidos pela família, ligados à cultura e língua de um grupo “minoritarizado” (CAVALCANTI, 2011). Enquanto a família dessa senhora ofertou o acesso à leitura e à escrita como manifestações culturais do grupo étnico; a escola, enquanto portadora dos ideais nacionalistas, interrompeu essas práticas.

As histórias de letramentos envolvendo as línguas alemã e portuguesa, muitas vezes, foram lembradas e revividas respectivamente com relação à família e à escola (essa última enquanto agência marcada pela cultura da sociedade dominante). A partir de um período de guerra e perseguições, na escola, os sujeitos passaram a se inserir em práticas de letramento exclusivamente em português, embora esses teuto-brasileiros interajam até os dias de hoje na língua de herança com a família e comunidade. Por conseguinte, suas práticas de leitura e escrita em alemão são mais familiares, enquanto que os letramentos em português estão sempre ligados a “gêneros discursivos” (BAKHTIN, 2011) da escola e do trabalho, ainda que dialoguem com outros campos de atividade humana, como é caso dos poemas escritos no diário da Sra. Bertha (Excerto 18; Figura 02).

²⁷ “Children learn certain customs, beliefs, and skills in early enculturation experiences with written materials [...]” (HEATH, 1982, p. 51).

Em relação aos diferentes usos da língua de imigração nas práticas de letramento, nos próximos excertos, textualizamos as memórias do Sr. Ulmer e da Sra. Bertha quanto ao contexto familiar e social antes da segunda campanha de nacionalização:

Excerto 21 – Sr. Ulmer, nascido em 1928 em Indaial.

Entrevistadora: Em casa o senhor lembra se vocês tinham algum jornal, almanaque, alguma coisa assim em alemão?

Ulmer: Arram, TINHA! O meu é, é, almanaque vinha sempre né, em alemão. Em alemão, aquele, tinha aquele almanaque grosso, né! E o meu pai era assinante, o meu pai e o meu tio, os dois juntos, né. O *Urwaldsbote* e o *Blumenauer Zeitung*, né, que continuou que a nação que passou pelo jornal de Santa Catarina é continuação, né. E o *Blumenauer Zeitung* depois ele chamava-se Cidade de Blumenau, mas esse parece que não existe mais. Mas o *Urwaldsbote* ainda existe porque passou para jornal A Nação, e A Nação passou pra TV.

Excerto 22 – Sra. Bertha, nascida em 1934 em Blumenau.

Bertha: Sim, acontece o seguinte: meu avô Bertold veio pra Blumenau. Ele veio com a intenção de ir pra Pomerode, mas aqui em Blumenau ele conheceu o seu Klaus, logo na chegada. Klaus era dono do jornal *Der Urwaldsbote*. *Der Urwaldsbote* depois, quando foi a nacionalização, ele passou a se chamar A Nação, e debaixo e A Nação dizia: O Mensageiro da Selva, a tradução exata de *Urwaldsbote*. *Urwald*, Selva, *Bote*, mensageiro. Então meu avô também era intelectual e o seu Klaus convidou-o pra ser o redator e durante muitos anos meu avô foi redator desse jornal. Então a minha queda pra escrita pra literatura, talvez isso esteja no meu sangue a partir do meu avô, o meu pai escrevia muito bem, se bem que nunca pensou em publicar um livro. Mas papai tinha uma redação ótima! O irmão mais velho do papai era escritor, foi professor formado na Alemanha e escreveu vários livros também. E então eu acho que eu tenho essa influência por parte deles que eu gosto de escrever, sempre gostei de escrever. Como eu falei, eu fazia diário no internato, e sempre gostei!

Ao reconstruírem suas memórias, os sujeitos participantes deste estudo falam das manifestações culturais teuto-brasileiras na região, bem como das rupturas dessas manifestações em virtude da segunda campanha de nacionalização. Os excertos acima caracterizam o Médio Vale do Itajaí nesse sentido, quando à cultura e língua do grupo teuto-brasileiro eram manifestadas por meio da imprensa local. Nas lembranças do Sr. Ulmer, inserido em práticas de letramento tanto em alemão quanto em português, a escola não foi a única responsável pelas práticas de leitura e de escrita em alemão, pois, na sociedade, circulavam jornais (como cita, o “*Blumenauer Zeitung*” e o “*Urwaldsbote*”), livros e outros materiais relacionados à esfera religiosa. A menção feita por esse senhor ao almanaque: “*Arram, TINHA! O meu é, é, almanaque vinha sempre né, em alemão*”, dando ênfase através da entonação ao verbo ter, desvela que em meio a todos os materiais que ele poderia lembrar,

recordar sobre o almanaque foi significativo. O almanaque²⁸, um livro comum entre muitas famílias, era importante para a inserção em práticas de letramento à medida que serviu como um suporte para vários gêneros discursivos.

Podemos afirmar, com base nos registros gerados, que muitos teuto-brasileiros tiveram acesso à língua alemã e portuguesa escrita na escola ou na própria comunidade, como pela leitura de jornais. O Sr. Ulmer tem uma visão diacrônica dos dois jornais catarinenses que circulavam na região do Médio Vale do Itajaí e que receberam mais destaque, atingindo repercussão nacional: “*O Urwaldsbote e o Blumenauer Zeitung, né, que continuou que a nação que passou pelo jornal de Santa Catarina é continuação, né. (...) Mas o Urwaldsbote ainda existe porque passou para jornal A Nação, e A Nação passou pra TV*”. Outros jornais de Santa Catarina, no entanto, também existiram até as determinações da segunda campanha de nacionalização do ensino, como o *Rundschau* e *Kolonie Zeitung* (SEYFERTH, 2004). Da imprensa publicada em outros Estados, com circulação mais restrita e urbana em Santa Catarina, destacavam-se: “*Der Kompass* (editado em Curitiba), [...] *Deutsche Zeitung* (editado em São Paulo) e [...] *Kozeritz Deutsche Zeitung* (editado em Porto Alegre).” (SEYFERTH, 2004, p. 156).

Depreendemos que os jornais em língua alemã se tornaram suporte para alguns “gêneros discursivos” (BAKHTIN, 2011) nas famílias da região. Em ambas as narrativas, os sujeitos falam sobre um importante jornal teuto-brasileiro, descrevendo a passagem da publicação na língua do grupo para a portuguesa, para a língua que representa a identidade nacional: “*e debaixo e A Nação dizia: O Mensageiro da Selva, a tradução exata de Urwaldsbote. Urwald, Selva, Bote, mensageiro*”. A memória coletiva reconstruída no Médio Vale do Itajaí desvela a ruptura das manifestações culturais do grupo teuto-brasileiro por advento da campanha de nacionalização, o que levou ao jornal “*Urwaldsbote*” ser escrito apenas em português, deixando de ter o mesmo sentido cultural para seus leitores.

A história coletiva é reconstituída a partir de por vários sujeitos que narram suas memórias individuais. Embora as memórias do Sr. Ulmer e da Sra. Bertha se aproximem com relação aos materiais escritos que circulavam socialmente no Médio Vale do Itajaí, cada uma contém particularidades do próprio sujeito. A Sra. Bertha, por exemplo, é a única entrevistada que seleciona episódios que trazem a leitura e a escrita direcionadas para vias de publicação.

²⁸ Entre os almanaques que fizeram parte da vida cotidiana dos imigrantes e seus descendentes, Mailer (2003, p. 24) cita os três que receberam maior destaque: “Blumenauer Volkskalender – Almanaque Popular Blumenauense -, [...] de 1933 a 1937 [...], trazendo orientações aos colonos para a agricultura e pecuária e ainda curiosidades[;] [...] com uma única edição: Der Urwaldsbote Kalender (1900) e o Blumenau Illustrierte Familien-Kalender (1914).”

As passagens que marcaram a vida de cada sujeito participante deste estudo são parte da “memória do passado” (BAKHTIN, 2011) de todo o grupo teuto-brasileiro, ressignificadas hoje, logo, constituintes da “memória do futuro” (BAKHTIN, 2011). Os jornais que circulavam na região, os textos produzidos pelo pai e pelo avô, são episódios significativos para a Sra. Bertha à medida que ela constrói sua narrativa a partir da projeção que faz de si. Essa senhora atribui sentidos às memórias que envolvem as práticas de escrita do pai e do avô e as leva para um sentido valorativo em tornar públicas as experiências, especialmente de escrita. Por isso, o avô, redator de um conhecido jornal da região, o pai, que “*escrevia muito bem, mas nunca pensou em publicar um livro*” e o irmão mais velho de seu pai, que “*era escritor*”, são recordados entre as memórias de práticas de letramento no contexto em estudo.

Tudo isso leva a Sra. Bertha a falar da leitura e da escrita presentes na família, dos “gêneros discursivos” (BAKHTIN, 2011), desde os íntimos como o diário (“*fazia diário no internato*”), aos que circulavam socialmente como ocorre no próprio jornal. Para ela, essas práticas de leitura e escrita são uma herança familiar que a tornaram leitora e produtora de textos. A Sra. Bertha, durante toda a entrevista, apresenta clareza sobre a função social de diferentes gêneros discursivos e seu contexto de circulação. Podemos afirmar que as narrativas de cada sujeito entrevistado constituem uma compreensão da linguagem como social, por isso, em suas histórias de vida, relacionam as práticas de letramento a diversificadas agências: escola, família, rua e igreja.

Diante das narrativas do grupo teuto-brasileiro, inferimos que essas agências que exerceram um papel importante nas suas histórias de letramentos em alemão, com o advento da segunda campanha de nacionalização do ensino, revelaram ser fundamentais na manutenção da cultura e língua do grupo, além de mostrarem orientações muito diferentes da própria escola.

4.5 “SÓ PODIA FALAR PORTUGUÊS NAQUELA ÉPOCA DA GUERRA”: ATITUDES DE RESISTÊNCIA À SEGUNDA CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO

Como já discutido, um dos marcos da proibição do uso de línguas de imigração no Brasil corresponde justamente às políticas linguísticas do governo de Getúlio Vargas. Para finalizarmos as análises, damos continuidade, nesta seção, às discussões voltadas às atitudes de resistência do grupo teuto-brasileiro, já iniciadas com as implicações da constituição

étnico-linguística do grupo e da sobreposição de uma identidade nacional em detrimento às muitas identidades culturais do país, durante o período do Estado Novo.

Diante da imposição de uma língua e uma cultura nacional, algumas famílias tiveram atitudes de resistência para continuar a falar a língua de imigração e a realizar práticas mediadas pela linguagem escrita em alemão. Trazemos, então, a fala do Sr. Ulmer que abre o título da presente seção, sobre questões relacionadas ao pertencimento étnico e às medidas proibitivas da segunda campanha de nacionalização do ensino, para discutirmos os movimentos de resistência do grupo:

Excerto 23, Sr. Ulmer, nascido em 1928 em Indaial.

Ulmer: É, essa foi a época da guerra já. Então só podia falar português naquela época da guerra, né. Mas nós falávamos alemão escondido também, né. E ali já era bem mais, a gente foi aprendendo, como hoje assim né, mas dá pra se virar, né. Então o meu irmão, ele aprendeu mais, como pegou escola mais em português do que eu. Meu irmão mais novo, né. (...) aí quando chegou o primeiro ano, depois que começou aí veio o dia sete de setembro. Uma semana antes do dia sete de setembro, o professor disse: “essa semana nós temos aula só até no recreio e depois nós vamos aprender a marchar. Porque nesse ano nós temos que marchar no dia sete de setembro. Não é desfile, é marcha”. (...) e tinha vindo o doutor Theobaldo Costa Jamundá, ele veio pro batalhão, e a prefeitura contratou ele pra difundir o idioma português, né.

Uma das tentativas em assimilar as diferenças em uma identidade nacional monocultural, narrada pelo Sr. Ulmer, se refere à vinda a Blumenau de Theobaldo Costa Jamundá. Nascido no nordeste, conforme Seyferth (1997), Jamundá foi recrutado, em 1939, no 32º Batalhão de Caçadores em Blumenau, com a finalidade de promover a integração nacional em Santa Catarina, “*pra difundir o idioma português*” (Sr. Ulmer). O grupo teuto-brasileiro, no entanto, por questões relacionadas à identidade étnica, realizou movimentos de resistência ao continuar falando a língua alemã. Como o próprio Sr. Ulmer relata, “*só podia falar português naquela época da guerra né. Mas nós falávamos alemão escondido também*”.

Os efeitos proibitivos da segunda campanha de nacionalização do ensino se fazem presentes na narrativa do Sr. Ulmer, especialmente quanto ao silenciamento linguístico do grupo teuto-brasileiro e à imposição de símbolos nacionais através de algumas atividades cívicas, como “*aprender a marchar*” (Sr. Ulmer, Excerto 23), ou até mesmo a cantar “*o hino*” (Sr. Ulmer, Excerto 15). Tais atividades, nas escolas étnicas, também se tornaram uma forma de difundir tradições e símbolos nacionais que despertassem nos alunos o sentimento patriótico com relação ao Brasil. Na seção anterior, havíamos iniciado essa discussão ao tratarmos, com base em Berenblum (2003), da finalidade dos símbolos nas escolas como

possibilidade de os alunos desenvolverem sentimentos de lealdade à própria nação. Como a escola sempre serviu ao objetivo de reafirmar os valores de um determinado grupo cultural, os símbolos nacionais causaram conflitos entre os descendentes de imigrantes alemães que, antes da nacionalização do ensino, tinham sua cultura e língua valorizadas dentro de instituições educacionais (cf. capítulo 3).

Os próprios símbolos, ou, artefatos culturais, fazem parte da formação de uma identidade, por meio de práticas sociais, dentre as quais estão as práticas de leitura e escrita narradas pelos sujeitos participantes deste estudo. As identidades desses sujeitos são projetadas nas representações de diferentes grupos por meio de discursos e de símbolos que as elas estão atrelados, como os usos das línguas alemã e portuguesa pela família, escola e demais agências. Convém acentuar que os símbolos, na perspectiva enunciativa do Círculo de Bakhtin, são signos dialogicamente construídos, e por isso considerados “plurivalentes” (BAKHTIN, 2006), ainda que, a classe dominante (isto é, grupos com *status* majoritário), através da ideologia oficial, sempre tentou tornar o signo monovalente. O “*hino nacional*”, a marcha em comemoração ao dia sete de setembro e a língua portuguesa são símbolos que foram se construindo nas escolas para representar a identidade nacional do Brasil.

Diante do exposto, observamos que os sujeitos entrevistados continuaram a utilizar a língua alemã em diferentes práticas sociais²⁹, deixando de cumprir com decretos e leis da época, ainda que não tenhamos visto sinal de recusa quanto às atividades cívicas, provavelmente por aderirem ao sentimento de cidadania brasileira. Na contraposição às práticas sociais ligadas ao civismo, o Sr. Ulmer, assim como os demais entrevistados, parece conflitar com a imposição da identidade nacional unificada, que permite apenas o sentimento de adesão à nação brasileira, no sentido de apagar o multiculturalismo e o plurilinguismo.

Compreendemos que a imposição da língua portuguesa sobre a língua alemã, vivenciada pelos sujeitos participantes desta investigação, corresponde à imposição de uma identidade nacional sobre várias outras identidades culturais. As medidas tomadas durante a segunda campanha de nacionalização do ensino ajudaram a propagar o discurso de que no Brasil se fala apenas uma língua e se tem uma cultura, deixando “*até hoje (...) uma mancha*” (Sr. Kilian, Excerto 10, seção 3.2) nas histórias de grupos linguisticamente minoritários, como o teuto-brasileiro. O reconhecimento da existência de outras línguas implicaria admitir o

²⁹ Além do caso do Sr. Ulmer, que no Excerto 23 afirma ter continuado a falar a língua alemã “escondido”, retomamos o Excerto 08, da seção 3.2, em que o Sr. Bernardo narrou utilizar a língua do grupo no trabalho e, por isso, foi surpreendido por um “secreta” que lhe deu voz de prisão: “*o senhor está preso*”.

Brasil como um país multicultural e plurilinguístico, o que prejudicaria a imagem de nação unificada que se tentou difundir durante a guerra.

A imagem de nação propagada pelas instituições governamentais e a imposição de uma língua oficial para representar a identidade nacional, apesar de terem deixado uma “*mancha*” (Sr. Kilian, Excerto 10, seção 3.2) nas memórias do grupo teuto-brasileiro, não impediram por completo a manifestação de sua cultura. Esses movimentos de resistência se fazem presentes nos dizeres dos entrevistados quando, por exemplo, a Sra. Walburga relata que a família escondeu os livros escritos na língua de imigração (Excerto 14 deste trabalho, apresentado no seção 4.3) e, quando o Sr. Ulmer conta que continuou a utilizar o alemão como língua de interação, ainda que “*escondido*” (Excerto 23, apresentado cima), ao lado do português. Suas atitudes estão em conexão com a própria constituição do teuto-brasileiro, uma vez que constroem sua identidade tendo o Brasil como a pátria e partilhando dos aspectos culturais ligados à língua alemã. As questões de identificação, pela noção de nacionalidade e cidadania teuto-brasileira, como discutido nas seções anteriores, estão associadas à “Heimat (pátria)” (SEYFERTH, 2000), constituída no Brasil pelos imigrantes alemães, e, à nação alemã, mantida no sentimento desses imigrantes e descendentes através da cultura e do uso da língua. Como explica Mailer (2003, p. 20), embora os descendentes de imigrantes não estivessem mais ligados diretamente ao Estado alemão, e, sua nova pátria fosse o Brasil, no “imaginário teuto-brasileiro era perfeitamente possível ser cidadão brasileiro e ao mesmo tempo pertencer à nação alemã”.

Esse sentimento de pertencimento levou os entrevistados a manterem também os símbolos ligados à sua cultura, como sinaliza a Sra. Bertha no próximo excerto:

Excerto 24, Sra. Bertha, nascida em 1934 em Blumenau.

Bertha: (...) minha vó, mãe da minha mãe, esteve em Berlim, nas olimpíadas de mil novecentos e trinta e seis. E aí Hitler estava no auge, na época, e aí este sino aqui foi, era o símbolo da / das olimpíadas. Vê aqui as argolas das olimpíadas e o símbolo da Alemanha. Ó, mil novecentos e trinta e seis, décima primeira olimpíada/*Spiele* Berlin. (...) a minha vó trouxe um e deu de presente para mamãe e esse está na casa da minha irmã. E aí eu comentei com um amigo meu da Alemanha (...) e aí ele conseguiu esse aqui. Inclusive ele está com o número do leilão aqui dentro. (...) e aqui, aqui embaixo diz: *ich rufe die Jugend der Welt*. Eu chamo a juventude do mundo. Então há a suástica para a décima primeira olimpíada *Spiele* in Berlin, mil novecentos e trinta e seis (...)

Figura 03: Sino, artefato cultural da Sra. Bertha.



Fonte: Fotografia tirada para esta pesquisa.

Para a Sra. Bertha, ter um símbolo ligado à nação alemã, presente no excerto e na imagem acima, evoca sentidos que fortalecem o vínculo com seus antepassados alemães, como a avó. Guardar o sino das olimpíadas de Berlim é uma maneira encontrada pela Sra. Bertha de participar da cultura e língua alemã, relacionadas ao país de origem de seus próprios familiares. São símbolos, artefatos culturais como esses, presentes na história, cultura e língua dos teuto-brasileiros que contribuíram para representar-lhes, através do discurso hegemônico, como estrangeiros, nazistas, ou “*quinta coluna*” (Excerto 11, seção 4.2).

A identidade da Sra. Bertha constitui-se por meio de alguns artefatos culturais, como o sino ligado ao país de origem da sua língua de herança. Com base nos Novos Estudos do Letramento, nas teorias sócio-históricas da formação da identidade e nas teorias da prática de interação da linguagem, Bartlett (2007) argumenta que ““tornar-se letrado” exige um trabalho de identidade crítica inter e intrapessoal realizado por meio do engajamento com artefatos culturais”.³⁰ Esses artefatos culturais, ligados ao pertencimento da cultura teuto-brasileira e marcados principalmente pelo uso da língua alemã, fazem parte de práticas de letramento da Sra. Bertha, assim como de outros descendentes de imigrantes.

³⁰ “[...]“becoming literate” requires critical inter- and intra-personal identity work accomplished through engagement with cultural artifacts.” (BARTLETT, 2007, p. 52).

A resistência à imposição de uma identidade nacional unificada é uma das implicações resultantes dos usos sociais e constituição identitária ora discutidas. Inferimos, por meio dos depoimentos dos sujeitos participantes do estudo, em diálogo com os Estudos Culturais, que a construção da identidade, além de se dar pela diferença, está vinculada à história, à língua e à cultura. Através dessa constituição, ocorrem os movimentos de resistência dos teuto-brasileiros às medidas implementadas pela segunda campanha de nacionalização do ensino, como analisamos no próximo excerto:

Excerto 25, Bernardo, nascido em 1916 em Gaspar.

Bernardo: O blumenauense sofreu muito, muito. Ainda hoje se comenta nos jornais essa passagem né, este fato. Como nós sofremos em Blumenau, como nós sofremos por causa dessa língua. Mas fomos duros, porque você vê, ainda hoje sentam-se grupos inteiros juntos assim, só falam alemão. Mas é pouco.

Apesar de as políticas terem coibido o uso da língua de imigração, como sinaliza o Sr. Bernardo, e terem trazido sofrimentos para os teuto-brasileiros, esses indivíduos se mostraram “*duros*” (Sr. Bernardo, Excerto 25) e continuaram a falar “*alemão escondido*” (Sr. Ulmer, Excerto 23), influenciados por sua história e cultura. O próprio termo utilizado pelo Sr. Bernardo traz o sentido, em seu enunciado, de resistência. Compreendemos que, ao tornarem-se “*duros*”, os teuto-brasileiros criaram uma proteção que os permitia se identificarem com a cultura, história e língua de seus antepassados. Em outras palavras, os teuto-brasileiros resistiram às políticas linguísticas que determinavam o português como única língua, e seguiram produzindo e reafirmando suas diferentes identidades culturais. Por conseguinte, “*hoje sentam-se grupos inteiros juntos*” (Sr. Bernardo, Excerto 25) que usam a língua alemã como língua de interação, embora seja “*pouco*”. É justamente por essa atitude de resistência que a língua alemã permaneceu nas histórias de letramentos do grupo teuto-brasileiro do Médio Vale do Itajaí, SC.

Diante das identidades culturais que continuam a ser construídas, é possível afirmar que as diferenças seguem a conviver (o que não quer dizer necessariamente em harmonia) no Médio Vale do Itajaí, como em todo o país. Por isso, problematizamos, neste estudo, o mito da pureza e homogeneidade propagado com as políticas da campanha de nacionalização do ensino. Esse mito, como vimos, exclui as diferenças entre as pessoas de um mesmo país, numa tentativa fantasiosa (HALL, 2005) de unificá-las em uma identidade cultural única. Como postula Hall (2005), a identidade nacional, que representa a lealdade, união e identificação simbólica, pode servir como uma estrutura de poder cultural.

Convém acentuar que o mito de unificação das culturas nacionais alimenta medidas políticas como as campanhas de nacionalização, que impõem a existência de apenas uma identidade que represente o Brasil em meio a inúmeras culturas coexistentes no país. Em termos de Educação, isso nos leva a considerar a necessidade de transcender essa visão e considerar que o contexto de ensino não é apenas “uma justaposição de culturas”, mas um lugar de interculturalidades, conforme Maher (2007, p. 89), onde há diferentes identidades culturais que se modificam e se influenciam continuamente. Nesse sentido, alertamos sobre a necessidade em olhar para a história de contextos como este abordado, para compreendermos os valores culturais atribuídos a práticas sociais por grupos minoritários, que fazem parte da interculturalidade também da escola.

5 “ESSA MANCHA FICOU!”: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS MARCAS PRESENTES NAS HISTÓRIAS DE LETRAMENTOS INTERCULTURAIIS

Nas narrativas apresentadas ao longo desta pesquisa, estão impressos sentimentos antagônicos, de “*períodos lindos*” e “*períodos tristes*” compostos por histórias culturais de práticas familiares, do uso de uma língua, de perseguições, prisões e castigos. É na tessitura dessas histórias que procuramos compreender que sentidos o silenciamento linguístico imposto ao grupo teuto-brasileiro trouxe a suas práticas de letramento nas línguas alemã e portuguesa. Para tanto, à luz da teoria enunciativa de Bakhtin e seu Círculo, da Linguística Aplicada, em diálogo com os Estudos Culturais, analisamos as narrativas de teuto-brasileiros que vivenciaram o período conflitante da segunda campanha de nacionalização do ensino (a partir de 1937) no Médio Vale do Itajaí, a fim de darmos visibilidade às práticas de letramento presentes neste cenário de imigração alemã.

Por meio de entrevistas narrativas, promovemos um encontro entre a memória passada dos imigrantes e seus descendentes e a memória futura por eles projetada, construída e reconstruída em enunciados, através da linguagem, da interação como construção histórica e ideológica (BAKHTIN, 2011). A discussão aponta que essas memórias teuto-brasileiras se entrelaçam, se interferem, umas ecoando nas outras, produzindo e reconstruindo histórias de letramentos interculturais.

O entrelaçamento das narrativas dos sujeitos entrevistados permitiu-nos situar as memórias sobre práticas de letramento em uma história coletiva, repleta de acontecimentos ligados ao período ditatorial do Estado Novo. Nesse sentido, compreendemos que cada narrativa nos leva a refletir sobre parte da história da região do Médio Vale do Itajaí, nas quais emergem conflitos e relações de poder entre diferentes grupos identitários. A reconstrução dessas memórias sinaliza, pois, a ruptura das práticas de letramento em língua alemã como consequência da representação de uma identidade nacional, pautada em um “ideal” de monolingüismo. Ainda que as leis previssem punições aos que utilizassem as línguas “estrangeiras”, o grupo teuto-brasileiro buscou por estratégias para salvar alguns artefatos culturais que tivessem conexão com sua língua de imigração, mas acima de tudo, continuou falando essa língua.

Com o silenciamento linguístico resultante das políticas da segunda campanha de nacionalização do ensino, a língua alemã foi “apagada” do contexto escolar. Por conseguinte, os letramentos dos sujeitos entrevistados não dependeram unicamente da escola, especialmente quando se tratam de práticas envolvendo línguas de imigração, não

reconhecidas na educação formal. Identificamos, portanto, outras agências que contribuíram para dar continuidade aos letramentos principalmente em alemão, como a igreja, o trabalho e a família. Em meio a essas práticas, um traço cultural valorizado nas narrativas dos teuto-brasileiros se relaciona com a música, pois os sujeitos atribuíram sentidos ao canto, à música alemã dentro de contextos religiosos, festivos, familiares e escolares. Em discussões orientadas à Educação, buscamos compreender os sentidos voltados a essas manifestações por possibilitarem o contato com a escrita dentro de uma prática social valorizada por determinada comunidade.

As entrevistas nos levam a inferir que o grupo teuto-brasileiro partilha sentimentos de pertencimento à cultura e língua alemã do Brasil, que impediram a adesão ao imaginário de identidade nacional difundido no Estado Novo, uma vez que a língua, a história e a cultura são essenciais para o processo de construção e projeção, sempre em “movimento”, das identidades culturais. A imposição de identificação ao imaginário de nação, difundido pelas políticas do Estado Novo, implicaria, ao teuto-brasileiro, adentrar em uma “comunidade imaginada” (HALL, 2005; BERENBLUM, 2003) homogênea, assentada na representação das “velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social” e que hoje, na teoria social, “estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2005, p. 7). Diante dessas discussões, compreendemos que a ideia de identidade nacional, propagada pelas proibições e imposições da segunda campanha de nacionalização do ensino, torna-se “fantasia” (HALL, 2005) no contexto social multicultural e plurilinguístico em que vivemos.

Com relação às medidas tomadas durante a campanha, tanto pelo governo quanto pela sociedade, retomamos o relato da Sra. Bertha sobre o termo “*quinta coluna*”, utilizado para denominar membros de grupos de imigração, justamente por trazer a representação negativa quanto à língua e identidade teuto-brasileira que circulava nos discursos hegemônicos. No depoimento do Sr. Ulmer, manifestam-se os símbolos impostos nas escolas com o fim de legitimar a identidade nacional, embora histórias como do Sr. Bernardo apontem para os movimentos de resistência às imposições de uma única língua e cultura, ao contar que os teuto-brasileiros se mostraram “*duros*” e continuaram a falar a língua alemã. Essa resistência, contudo, acarretou algumas consequências negativas, como quando o Sr. Bernardo conta sobre a experiência traumática ao ser preso.

Entendemos que as perseguições sofridas pelo grupo teuto-brasileiro estão marcadas ainda hoje em suas histórias (“Essa mancha ficou!”), refletindo-se, por consequência, nas novas gerações que ingressam na educação formal. Essas novas gerações que aprendem a

falar alemão em casa, quando aprendem, entram em instituições de ensino que lidam com dificuldade com o multi/plurilinguismo, com a diversidade. Logo, as discussões propostas também podem ajudar na reflexão sobre os direitos linguísticos negados a grupos minoritários, bem como as marcas deixadas pelas políticas homogeneizadoras implantadas especialmente a partir da campanha de nacionalização do ensino. Em consonância com Silva (2012), propomos que a estratégia pedagógica e curricular tenha uma abordagem multicultural, que leve a reflexão da interculturalidade presente não somente no contexto escolar, mas em toda a sociedade, com questões políticas ligadas às identidades e diferenças.

Os subsídios teóricos e as entrevistas concedidas pelos sujeitos participantes desta investigação contribuem com a Educação enquanto área de atuação ligada à interculturalidade, uma vez que a cultura e as condições de letramento dos sujeitos são determinantes para compreendermos os sentidos e os valores construídos para a escrita e a leitura, como práticas sociais. É papel da própria escola, pois, desenvolver o senso de pluralidade no aluno, por meio do reconhecimento da própria pluralidade linguística das comunidades minoritizadas de falantes e da “educação linguística também da maioria, que tem, de um modo ou de outro, influência (ou ingerência), direta ou indireta, sobre o destino, reconhecimento e status sócio-político das línguas minoritárias.” (ALTENHOFEN, 2013, p. 99).

As memórias reconstruídas neste estudo, na voz de sujeitos teuto-brasileiros, nos permitem olhar para uma parte da história oficiosa de movimentos político-linguísticos do contexto de onde falam esses sujeitos. Cada narrativa possibilita realizarem-se ininterruptas interpretações, constituírem-se novas análises, uma vez que o trabalho de pesquisa é inacabado e aberto para que outras vozes possam constituí-lo. Diante desse contínuo trabalho de pesquisa, esperamos que esta reconstrução de parte da história local constitua posicionamentos político-linguísticos em nossas atuações educacionais, tanto enquanto agentes de educação formal quanto sujeitos sociais de um contexto de diversidade linguística e cultural.

REFERÊNCIAS

- ALTENFOFEN, C. V. **Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil**. In: NICOLAIDES, C; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (orgs.) Política e políticas linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 93-116.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução do russo: Aurora Fornini Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1934-1935/2002.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARLETT, To Seem and To Feel: Situated Identities and Literacy Practices. **Teachers College Record**, Columbia University, v. 109, n. 1, pp. 51–69, 2007.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social de escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MUCIA, M.; AMES, P. (editoras). **Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú**. IEP y Universidad del Pacífico, 2004, p. 109-139.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. S. **Situated Literacies: Reading and writing in context**. USA and Canada: Routledge, 2000.
- BAUER, M., GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BERG, H. S. **Discurso de uma língua “estrangeira” que já foi materna: o alemão de Santa Catarina**. Campinas: UNICAMP, 1999, 101f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.
- BEZERRA, M. C. S. **Educação étnica: a pluralidade das propostas educacionais de origem germânica no Estado de São Paulo**. Campinas: UNICAMP, 2007. 232 f. Tese de Doutorado (Faculdade de Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- BISPO, A. A. A vida de imigrantes alemães e a música no Brasil. In: **Congresso Internacional BRASIL-EUROPA 500 Anos: Música e Visões**, da Academia Brasil-Europa. Disponível em: <<http://www.academia.brasil-europa.eu/Materiais-abe-74.htm>>. Acesso: 30/07/2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1999.
- BRAIT, B; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa – Revista de Linguística**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012.

BREUNIG, C. G. **A alternância de código como pedagogia culturalmente sensível nos eventos de letramento em um contexto bilíngüe**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 188f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA - Documentação de Estudo em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, 15, número especial, p. 385-418, 1999.

_____. Bi/multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **A formação no contexto escolar: uma perspectiva crítico-colaborativa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 171-185.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, n.17, p. 133-144, 1991.

CIPRIANI, J. R. **Escola Normal Pedro II (1940-1950): um estudo sobre a formação de sujeitos**. Blumenau: FURB, 2006. 293f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

DIONÍSIO, M. L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. Entrevista. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, jan./jul. 2007b. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_numeros_anteriores_2007_01.php>, Acesso em 16/02/2009.

ERICKSON, F. What makes school ethnography 'ethnographic'. **Anthropology and education quarterly**, v. 15, n. 1, Spring 1984, pp. 51-66.

EWALD, L; FRITZEN, M. P. Representações sobre línguas de imigração entre professores em formação. In: MIPE, 2009, Blumenau. **Dynamis - Anais da 3ª MIPE/FURB**. Blumenau: Edifurb, 2009. v. 15. p. 74-74.

_____. Bilinguismo social na escola: com a palavra professores do ensino fundamental em contexto de línguas de imigração. In: **NEL V Encontro de Estudos e Pesquisa em Língua e Literatura**, 2010, Blumenau. Anais [do] V Encontro de Estudos e Pesquisas em Língua e Literatura. Blumenau: FURB/NEL, 2010. v. 01. p. 12-22.

_____. Memórias sobre práticas de letramento em cenário de imigração alemã. In: **CELSUL - X Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**, 2012, Cascavel. CELSUL - X Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Cascavel: UNIOESTE, 2012a. v. 01. p. 01-16.

_____. "Lembranças de períodos lindos, de períodos tristes": Memórias de letramentos de um grupo bilíngüe teuto-brasileiro. In: **I Colóquio Nacional: Diálogos entre linguagem e educação e VII Encontro do NEL**, 2012, Blumenau. I Colóquio Nacional: Diálogos entre linguagem e educação e VII Encontro do NEL. Blumenau, SC: Edifurb Editora da Furb, 2012b. v. 01. p. 01-15.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. 2.ed. - Curitiba : Edições Criar, 2006.

FÁVERI, M. **Memórias de uma (outra) guerra**: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina. Itajaí: Ed. Univali; Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2004.

FERREIRA, N. S. A. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, n 79, p. 257-252, Agosto/2002.

FREITAS, M. T. A. . A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n.116, p. 21-40, 2002.

FRITZEN, M. P. **Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta Schreiben**: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil. Campinas: UNICAMP, 2007. 305f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

_____. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012, p. 55-72

FRITZEN, M. P.; EWALD, L. “Bilíngue? Só se eu tivesse um curso ou escrevesse diariamente”: considerações sobre bilinguismo e educação em um contexto de línguas de imigração. **Atos de pesquisa em educação** (FURB), v. 6, p. 146-163, 2011.

_____. “Auf wiedersehen! Eu vou. Fui preso porque falei alemão”: histórias de letramento em cenário intercultural no sul do Brasil. In: **III Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade**, 2012, Campinas, SP. III Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade: Dilemas e desafios da contemporaneidade. Campinas: Editora da Unicamp, 2012. v. 01. p. 58-59.

_____. “Aqui somos protegidos pelas nossas quatro paredes. Aqui nós falamos alemão”: histórias de letramentos interculturais no Vale do Itajaí, SC. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 52, p. 237-257, 2013.

FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

GAERTNER, R. **A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968**: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau. Rio Claro: UNESP, 2004. 248f. Tese (Doutorados em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2004.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&CA, 2005.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and the school. *Language and Society*, 11, p. 49-76, 1982. In: WRAY, David (org.). **Literacy: major themes in education**. Taylor e Francis, 2004.

HILGEMANN, C. M. **Mitos e concepções linguísticas do professor em contextos multilíngues**. Porto Alegre, 2005, f159. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

JUNG, N. M. **Eventos de Letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe (alemão/ português)**. Campinas: UNICAMP, 1997. 151f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o estudo de língua materna. *Signo*, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

_____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008a.

_____. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez.2008b.

KREUTZ, L. Língua de referência na escola teuto-brasileira: as tensões entre o uso do alemão e do português. In: CUNHA, J. L.; GÄRTNER, A. **Imigração alemã no Rio Grande do Sul: história, linguagem, educação**. Santa Maria, RS: EUFSM, 2003, p. 133-157.

LEÃO, Paula Biegelmeier. **Transmissão interacional do alemão em contato com o português em Vale Real – RS**. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre, 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: RS, 2007.

LEITE, S. A. S. A afetividade no processo de constituição do leitor. **Atos de pesquisa em educação (PPGE/ME FURB)**, v. 6, n. 1, p. 25-52, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2346/1541>>. Acesso em: 07/10/2013.

LUCENA, M. I. P. O papel da pesquisa de cunho etnográfico na discussão das políticas educacionais de línguas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Orgs). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012, p. 119-136.

LUNA, J.M. de F. **O Português na Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática**. Itajaí: Ed. da Univalli e Ed. da Furb, 2000.

MAAS, Scheila. **Rais Aus, Die Polatzai Komm!:** Os sentidos da língua alemã no ensino em Pomerode-SC. Blumenau: FURB, 2010. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MAILER, V. C. O. **O alemão em Blumenau**: uma questão de identidade e cidadania. Florianópolis: UFSC, 2003. 95f. Dissertação (Mestrado). Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASON, J. **Qualitative Researching**. 5. ed. Londres: Sage, 2001.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo, v. 10, n. 2, Agosto de 1994. P. 329 – 338.

MOREIRA, E. V. História da Educação Brasileira desde a Segunda República (1930-1936) até a Nova República (1946-1963). Santa Catarina: **Artigonal**, nº4369481, 2011. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/historia-da-educacao-brasileira-desde-a-segunda-republica-1930-1936-ate-a-nova-republica-1946-1963-4369481.html>>

NOGUEIRA, M. A. **Tendências atuais na sociologia da Educação**. In: *Leitura&Imagens*. EDESC-FAED, 1995.

PEREIRA, M. C. **Naquela comunidade rural, os adultos falam “alemão” e “brasileiro”. Na escola, as crianças aprendem o português**: um estudo do continuum oral/escrito em crianças de uma classe bisseriada. Campinas, 1999. 301f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

_____. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, T. P. **O conflito de identidade e o imaginário de raça superior**: olhares sobre o caso alemão no processo de nacionalização em Blumenau e Gaspar. 2000. 104fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau: SC, 2000.

ROJO, R. H. R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. H. R. (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SEYFERTH, G. **Nacionalismo e identidade étnica**. Santa Catarina: Fundação Catarinense da Cultura, 1981.

_____. A estratégia do branqueamento. **Ciência Hoje**, v. 5, n. 25, p. 54-56, 1986.

_____. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. **Mana** – Estudos da Antropologia Social, Rio de Janeiro, v.3, n.1, p. 95-131, Apr. 1997.

_____. Etnicidade, Política e Ascensão Social: um exemplo teuto-brasileiro. **Mana** - Estudos de Antropologia Social, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, s.p.1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131999000200003&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 04/07/2012.

_____. As identidades dos imigrantes e o melting pot nacional. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 6, n. 14, p. 143-176, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v6n14/v6n14a07.pdf>>. Acesso em: 07/10/2013.

_____. A idéia de cultura teuto-brasileira: literatura, identidade e os significados da etnicidade. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v.10, n.22, s.p., July/Dec. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832004000200007> Acesso em: 04 de julho de 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 7ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73 – 102.

SOUZA, E. C.; FRITZEN, M. P. O ensino nas escolas teuto-brasileiras do Vale do Itajaí: proposta de criação de um banco de dados. In: **6ª Mostra Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão - MIPE**, 2012, Blumenau: Editora da FURB, p. 73-73. Disponível em <http://www.furb.br/_upl/files/especiais/mipe/Pesquisa_Humanas.pdf>. Acesso em: 09/01/2014.

SOUZA, A. L. S.; SITO, L. Letramentos e relações raciais em tempos de educação multicultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (orgs). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campina, SP: Mercado de Letras, 2010. pp. 29-50.

SPIESS, V. B., Ensino bilíngue em contexto de imigração alemã: uma possibilidade. In: SILVA, C. T.; FLOHR, L. C.; SCHOTTEN, N. (orgs) **Escritas das práticas pedagógicas da rede municipal de educação de Pomerode/SC**. OPET, Curitiba, PR, p. 82-93, 2012.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade**, out. 2003a.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparativ Education**, 5 (2), p.1-14, 2003b

STREET, B. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Tradução de Marcos Bagno. UK: King's College London, 2007.

TOMAZI, N. D. **Introdução à Sociologia**. São Paulo, SP: Atual, 1993.

UFLACKER, C. M. **As identidade negociadas na aula de alemão em ações que envolvem falantes de dialetos**. Porto Alegre: 2006, 190f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

VÓVIO, C. L.; GRANDE, P. B. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (orgs). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campina, SP: Mercado de Letras, 2010. pp. 51-70.

ⁱ A maternidade Johannastift recebeu esse nome em homenagem a principal doadora do local onde foi construída a instituição, Johanne Hering. A inauguração com esse nome ocorreu por meio da comunidade evangélica de Blumenau em setembro de 1923. "Uma das características mais marcantes do local é que o prédio foi construído para parecer uma residência e não um hospital." Atualmente a construção sedia a Casa do Comércio de Blumenau. Disponível em: < <http://www.arquivodeblumenau.com.br/pesquisa.php?id=11484>>. Acesso em: 09/10/2013.

ⁱⁱ A Escola de Educação Básica Pedro II é uma das "mais antigas instituições de ensino do município de Blumenau" (CIPRIANI, 2006, p. 12), fundada como a Neue Deutsche Schule. A partir da década de 1930, período do Estado Novo, a reforma com base numa educação nacionalista atingiu o todo o sistema de ensino teuto-brasileiro, inclusive essa escola, implicando na interrupção do ensino da língua alemã.

ⁱⁱⁱ Com a fundação da Colônia Blumenau, entre os primeiros imigrantes alemães formavam-se "pequenos grupos dedicados à arte dramática e ao canto como expressão cultural de sua terra de origem", além de "esporte (como o tiro-ao-alvo), resultaram na organização da primeira sociedade recreativa da colônia". O processo histórico vinculado a essa sociedade desencadeou na formação de um teatro ligado à música, que mais tarde, ficou conhecido com o nome Carlos Gomes. Disponível em: < <http://www.teatrocarlosgomes.com.br/historico.asp>>. Acesso em: 09/10/13.

^{iv} O Colégio Sagrada Família é uma escola Católica de Blumenau onde muitas crianças teuto-brasileiras passaram a estudar quando as escolas étnicas fecharam suas portas em função da segunda campanha de nacionalização do ensino. De acordo com Gaertner (2004, p. 105), “pais (os de maiores recursos financeiros), descontentes, retiraram seus filhos da “nova escola” [Neue Deutsche Schule, hoje Escola de Educação Básica Pedro II], encaminhando-os para outros estados; outros optaram pelas escolas religiosas católicas: Colégio Santo Antônio (meninos) ou Colégio Sagrada Família (meninas)”.

^v O Grupo Escolar Polidoro Santiago é a “primeira Escola Pública Oficial” de Timbó, SC, fundada em 7 de setembro de 1935 . O nome da escola é uma homenagem ao engenheiro Polidoro Olavo de São Thiago, que desempenhou cargos públicos como deputado no estado do Rio de Janeiro. “Por exigência da 2ª guerra mundial, a Escola “Alemã” que sempre funcionou na Pérola do Vale [Timbó], teve que fechar as portas e seus alunos transferidos para o Grupo Escolar “Polidoro Santiago”.” A escola sempre ocupou áreas centrais no município, como na Rua Blumenau, Bairro dos Estados (até o dia 19 de abril de 1944), e na Rua Benjamin Constant, Bairro Centro, “onde até hoje funciona o educandário com o nome de Escola de Ensino Fundamental “Polidoro Santiago”.” Disponível em: < <http://www.polidorosantiago.com.br/a-escola/historico/>>. Acesso: 08/10/2013.