

## HISTÓRIA E PODER: O CURRÍCULO (INTER)ÉTNICO INTERDITADO

Leila Lourenço

Um dos períodos históricos do Brasil em que uma certa *vontade de verdade*, *segregação ou interdição*, em termos foucaultianos, para o exercício do controle de certos discursos, é visível, no período designado como *Nacionalista* (1937-1945), tendo Getúlio Vargas à frente. Foucault especifica em a “Ordem do Discurso” (1996) que esse controle discursivo aparece mais em áreas como a política e a sexualidade: “[...] não se tem o direito de dizer tudo, [...] não se pode falar tudo em qualquer circunstância, [...] qualquer um não pode falar qualquer coisa” [1]. Em relação à política, posso dizer que os períodos em que este controle e interdição discursivos apareceram fortemente são os denominados de “ditadura”, como é o caso do que vai ser analisado.

O presente texto procura dar visibilidade a uma política curricular de interdição à língua materna dos imigrantes poloneses e italianos, no extremo sul de Santa Catarina, cidade de Criciúma, bairro Linha Batista e Morro Estevão. As escolas pesquisadas estão inseridas dentro das investigações do Grupo de Pesquisa História e Memória: o processo de Educação em Santa Catarina (GRUPEHME), grupo vinculado à Diretoria de Pesquisa da Universidade do Extremo Sul Catarinense- Unesc. Estarei mobilizando os pressupostos teóricos de Michel Pêcheux e Michel Foucault, por entender, conforme Gregolin “que estes tinham projetos epistemológicos que, apesar de distintos, encontram-se em vários pontos” [2], um desses pontos, refere-se a construção de uma teoria em que o *discurso* é evidenciado, no caso os discursos sobre a “língua nacional”, a partir de registros escolares oficiais da época e por meio de entrevistas com ex-alunos/as, professores/as.

Pêcheux é considerado o centro gravitacional da *teoria do discurso* e de *análise do discurso* da chamada linha francesa, a partir da década de 1960, em que o modo de *interpretação* e de *leitura* das ciências sociais e da lingüística é colocado em “xeque”. E aqui entra a questão da História, pois na busca pela construção da análise do discurso, Pêcheux articula a língua, os sujeitos e a História. Gregolin argumenta que por estar fortemente

centrado na construção desse campo, Pêcheux dialoga constantemente com Lingüística por meio de uma relação tensa com Saussure, Marx e Freud (a chamada *Tríplice Aliança*), pois visava a construção de uma *teoria materialista do discurso*. Em Pêcheux, as questões referentes à inscrição do político na linguagem serão a matéria-prima do discurso, percebendo a língua em sua dupla materialidade (o lingüístico e o histórico) compondo uma via de acesso ao discurso. Em Foucault, Gregolin discute, que ele também se relaciona tensamente com uma *Tríplice Aliança*, Nietzsche, Freud e Marx, diferente de Pêcheux indica uma relação forte com as problemáticas da História e da Filosofia, não tendo como objetivo *imediato* à construção de uma teoria do discurso. No entanto, as temáticas por ele desenvolvidas em suas fases denominadas *arqueológicas, genealógicas e ética e estética da existência* estiveram articuladas a uma reflexão sobre os discursos, pressupondo que as coisas não preexistem às práticas discursivas, delineando uma *teoria do discurso* que encontra um lugar central ao longo de toda a sua obra. Ainda Gregolin, esta dirá que Foucault não é um adversário de Pêcheux no que diz respeito a uma teoria do discurso, que o que eles propõem não está em oposição, mas em complementaridade. A diferença tem a ver com o modo de se situarem frente às propostas althusserianas, como por exemplo, ausência em Foucault, de categorias clássicas do marxismo como ideologia e luta de classes. O poder no Foucault genealogista, por exemplo, está fundamentalmente ligado, em todas as sociedades modernas ocidentais, ao corpo, uma vez que é sobre ele que se impõem às obrigações, as limitações, bem como as *microlutas*, já que para Foucault não há um centro único do Poder, pois para ele o poder se espalha por toda topografia social. Gregolin adverte que não se trata, em Foucault, de negar a existência de um Poder de Estado, o que ele mostra é que há outros poderes, além daquele do Estado e que estes têm natureza e mecanismos diversos daquele do Estado [3].

Trago essas teorizações em relação às faces do poder, pois entendo que no período do Estado Novo getulista essas duas percepções de poder podem convergir. De um lado, a forte presença da ideologia de Estado (numa percepção althusseriana de ideologia como prática) materializando-se nas práticas sociais e discursivas, no caso, escolares. Por outro

lado, a pulverização dessa política nos microespaços de poder da topografia social, fazendo emergir as resistências a essa prática política e discursiva

A partir de Foucault e Pêcheux, busco perceber o currículo escolar como um artefato histórico, formador de identificações pessoais e sociais, e busco compreender os discursos de uma política lingüística materializada nas lembranças de ex-alunos/as, ex-professores/as, nos livros de atas e outros que compõem o acervo da escola, contendo as anotações de um cotidiano escolar de/sobre língua, investigando os mecanismos de sentido que produziram um sentido, um discurso predominante de língua. E ainda, apontado para o sentido, conforme colocam Moreira e Silva de que “Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente”. [4]

### **A QUESTÃO DA LÍNGUA NACIONALIZADORA**

Um dos aspectos relevantes para se problematizar, em relação às escolas étnicas, no período nacionalista/getulista, tem a ver com a questão da língua. A língua dos imigrantes, nos casos analisados, o polonês e o italiano sofreram uma interdição e conseqüentemente a sua tentativa de substituição.

Mas por que essa preocupação em interditar/substituir uma língua? Entendemos, a partir da teoria do discurso (francesa/brasileira), que a língua é a nossa forma material de inscrição na história. A língua constitui sentido e sujeito e vice-versa e traz em si inscrita uma memória, é justamente essa memória de outra forma de ser sujeito, de identificações, como por exemplo, outra forma de ser operário, de perceber a nação, que preocupava o governo do Estado Novo, por isto a sua interdição. Como se a diversidade não pudesse fazer parte da identidade de nação que se buscava construir no Brasil.

Falar e escrever a língua nacional, no caso a portuguesa, nesse período, passa a funcionar como um atestado de brasilidade, esta é vista como um elemento de soberania nacional, motivos estes usados para justificarem todo o aparato jurídico-policial que foi implementado nos núcleos agrícolas e de colonização formados por imigrantes não-

portugueses [5]. Segundo Gadet e Pêcheux, a questão de uma política de língua nacional, uniforme, homogênea não ocupou um lugar de preocupação em outros regimes políticos vivenciados pela humanidade [6]:

[...] nem o feudalismo nem as monarquias absolutas implantaram uma *política da língua* qualquer: o 'corpo lingüístico' da época feudal, o mosaico dos falares e dos dialetos permanecia tão intocável quanto o corpo do rei, por razões paradoxalmente idênticas. A política burguesa transforma a rigidez das ordens em confrontos de terreno de diferenças. O que havia começado com as empresas de cristianização da igreja medieval, e continuara com o início do colonialismo (particularmente, as gramáticas dos missionários), ganhou, com a constituição dos Estados nacionais, a forma de um projeto político, que colocava na ordem do dia das revoluções burguesas a "questão lingüística": constituição da língua nacional através da alfabetização, aprendizagem e utilização legal dessa língua nacional.

O caminho privilegiado para a implementação dessa língua nacionalizadora encontra lugar especial nas escolas primárias. No Brasil, segundo Payer "o argumento para essa seleção era o de iniciar a obra de nacionalização pela infância, para garantir no futuro as bases econômicas e ideológicas da consciência nacional" [7].

## **A INTERDIÇÃO DA LÍNGUA NAS ESCOLAS ÉTNICAS DE LINHA BATISTA E MORRO ESTEVÃO**

Uma mudança significativa, em relação à política educacional, destacadamente, em áreas de colonização estrangeira vai ocorrer, no contexto nacional brasileiro, na década de 1930, como nos mostra M. Onice Payer [8]:

O processo de Nacionalização dos imigrantes europeus no Brasil contou com a intervenção pontual do Estado, durante o chamado Estado Novo, na década de 1930, quando foi oficialmente interdita a prática de das línguas dos imigrantes. A interdição se deu através de legislações e de uma ampla campanha de nacionalização do ensino primário, que ao mesmo tempo implantou o português como língua nacional nas áreas de colonização estrangeira e interditou a prática dessas línguas estrangeiras “.

As escolas primárias dos imigrantes, que por mais de meio século funcionavam independente do poder público, a partir do Estado Novo getulista recebem atenção especial no sentido de proibi-las, ou seja, só poderia lecionar professor que fosse de nacionalidade brasileira, sendo implementado todo um aparato jurídico-policial.

Começa aí, a primeira tensão político-pedagógica na escola de Linha Batista, pois todo *fazer pedagógico* traz em si uma concepção de ensino e de aprendizagem, que tem por base um discurso predominante de sujeito, de mundo, de sociedade, que contribui para a

constituição de certos comportamentos e modos de vida em cada época, sociedade e país. A escola é um espaço privilegiado onde estas relações político-ideológicas acontecem.

Faz-se necessário interrogar as *relações de poder e de saber* no espaço escolar: Ensinar o quê? Para quê? Para quem? Estas questões emergem no primeiro conflito político-pedagógico de repercussão pública vivenciado neste educandário, em relação à permanência do professor polonês Casemiro Stachurski. Em 1936 e 1937, este professor, de origem polonesa, é assim descrito por um Inspetor de Ensino Estadual, no livro *Termo de Visitas* desta escola:

Felicitações ao mundo escolar de Linha Batista, por ter encontrado no professor Casemiro um elemento que serve plenamente a seus interesses e ao interesse da instrução pública[...]

O inspetor teve boa impressão do professor, deixando votos de louvor, pelo serviço de nacionalização que está prestando a nossa grande Pátria, que também se tornou sua.

Com a ditadura do Estado Novo, promovida por Getúlio Vargas (1937 a 1945), apogeu da política nacionalista, esta interviu diretamente nas relações de saber e poder da instituição escolar, principalmente as consideradas “núcleos estrangeiros”. Em junho de 1938, no mesmo livro, encontramos a seguinte afirmação de um Inspetor de Ensino, em relação à resistência dos pais em aceitar Ada Rampinelli, nomeada para substituir Casemiro Stachurski. Estes ameaçavam de retirar as crianças da escola ou não as mandariam mais, caso Casemiro não voltasse:

A professora poderá sair para melhorar a situação, mas, Casemiro Stachurski não voltará para Linha Batista, não por que é mau professor, pelo contrário, mas para fazer sentir que somos brasileiros e que as autoridades e as leis do Paiz (sic) devem ser respeitadas. O professor de Linha Batista, público ou particular, pelo que venho observando, só podemos-lo admitir brasileiro nato [...].

O aparato jurídico-policial, nesse período, ao proibir a presença de estrangeiros e interditar as línguas, impondo a língua oficial, o português, estava agindo, não meramente na interdição de uma língua por outra, mas como discute Payer [09]: *ela [interdição] não incide simplesmente sobre uma ‘língua estrangeira’, mas sobre sujeitos, sentidos e memória presentes de modo central no seio da sociedade*. O Sr. Tadeu Studzinski, ex-aluno do professor Casemiro, assim coloca:

[...] Depois foi indo o tempo do Getúlio[...] Vocês sabem que chegou um tempo, aqui, que não se podia falar em polonês [...]Não deixavam porque ela botava espia, a professora botava espia, a espia entregava, apanhava e pronto. O espia era um aluno, o aluno ficava cuidando quem falava, quem falava em polonês ia de castigo [...].

O aparato jurídico-policial manifesta-se também no meio dos alunos. O Sr. Tadeu não coloca, mas talvez esteja se referindo a uma das atividades realizadas pelos alunos que faziam parte da **Associação Liga Pró-Língua Nacional**, formada por alunos com a orientação de professor/a da classe, que tinha como objetivo atividades cívicas e o uso da língua portuguesa. A política instituída era a de “esquecer” a língua de seus descendentes para se constituírem como brasileiros.

Dona Lukrécia Bocianoski, que se aposentou como servente da escola, em entrevista, comenta [10]: *depois do Getúlio, liberaram de novo as línguas, podíamos falar, podíamos cantar. Hoje estão procurando, estão pedindo para cada um cultivar a sua cultura, mas agora já é tarde!* Da mesma opinião é o Sr. Tadeu Studzinski, quando em sua entrevista diz [11]: “[...] E hoje eles estão querendo voltar, só que é tarde [...]].

Para o ensino da língua polonesa, talvez seja *tarde*, como disse D. Lukrécia. O que ainda se encontra são alguns livros, vestígios escritos em língua polonesa, que sobreviveram à queima e à fúria nacionalista, como são os livros do Sr. Maximiliano Casemiro Milak, morador de Linha Batista e descendente de poloneses, datados do início do século XX. Uma outra forma de resistência aparece na designação da escola, que passou, em 1959, de “Escola de Linha Batista” para “Escola Casemiro Stachurski”. A cada vez que se for estudar com os alunos/as sobre o “patrono” da escola, talvez sentidos, sujeitos, história e memórias silenciados emerjam.

A comunidade de Morro Estevão vivenciou de outra forma a interdição da língua italiana. Não encontrei manifestação pública em relação a esta realidade. A interdição e sua aceitação se deram de forma gradual, processual, como mostra o livro Termo de Visitas, em 30/03/1932, quando um inspetor de ensino assim observa: “A professora [Paula Westphal] trabalha bastante com a linguagem oral, obrigando-os a falar o mais possível para que desapareça esse defeito, que pode se converter em vício”.

A forte presença da língua italiana na linguagem das crianças era entendida como um *defeito*, um *vício* que precisava ser interdito para poder ocorrer à aprendizagem da língua portuguesa.

Neste mesmo livro, em 22/10/1941, o inspetor de ensino assim recomenda para a professora Amábile Pavam: "Nota-se ainda a influência de língua estrangeira na expressão dos alunos aos quais a professora deve vigiar incansavelmente para evitar que usem outra língua que não a nossa. Recomendo que a professora crie logo a Liga Pró-Língua Nacional."

Então, conforme o Livros Actas, em 23/02/1942, foi criada a Liga Pró-Língua Nacional, orientada pela professora Amábile Pavam, tendo como objetivo: "Cultivar a nossa bela língua pátria e trabalhar para que ela seja bem e em toda parte falada, como brasileiros que somos e muito amamos este nosso Brasil, que é o mais belo e o melhor país do mundo".

Nesta organização havia as turmas que cuidavam da *fiscalização e cultivo da Língua pátria na escola e fora dela*, outros que *organizavam o Álbum Cívico*. Por meio da imposição de uma política oficial lingüístico e discursiva, buscou-se forjar, entre italianos e seus descendentes, uma identidade de povo brasileiro. Em 1955, no livro termo de Visitas, encontramos ainda observações para a professora Maria Cesa sobre a linguagem: "A pronúncia dos alunos continua viciada, continuar a fazer constante correção, solicite a colaboração de todos os pais, para que as crianças usem socialmente o idioma nacional".

Não posso deixar de refletir que o que aconteceu com estas comunidades escolares de imigração, em relação à língua materna, ainda acontece nos dias atuais, só que em relação às várias formas de expressão da língua portuguesa. A instituição escolar ainda não reconhece outras formas de linguagem dos/as alunos/as, a diversidade lingüística ainda é vista como errada, como feia, como defeito e não como uma linguagem **diferente** da norma padrão da língua oficial, muito menos ainda como possibilidade de ampliação da cultura lingüística dos alunos e alunas.

Em relação à língua ou a sua interdição, busco trazer a questão da diversidade lingüística, pois como nos mostra Payer, *o eixo central da discursividade que assim se*

*produziu (re-produziu) no Brasil dos anos 30 consistiu no enunciado-proposição do **Brasil como um país lingüísticamente homogêneo***, penso que este discurso *fundador* ainda predomina no ensino de língua portuguesa. Um dos teóricos e lingüista que busca combater este discurso, a partir de outro lugar teórico, que não o discursivo, chamando este enunciado proposição de *mito da unidade lingüística*, ou seja, mito de que há apenas uma forma de expressar a língua portuguesa, é Marcos Bagno [12]:

[...] Aceitar a idéia de que não existe erro de português. Existem diferenças de uso ou alternativas de uso em relação á regra única proposta pela gramática normativa [...] Ensinar bem é ensinar para o bem. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir é elevar e não rebaixar a auto-estima do indivíduo.[...]

Nas entrevistas que realizamos percebemos ainda hoje, vestígios das línguas interditas, destacadamente na linguagem oral dos mais velhos, bem como a presença nos sobrenomes e em vocábulos próprios dessas línguas apropriados pela língua portuguesa, mostrando que o processo de interdição encontrou e ainda encontra resistências, mesmo que de forma inconsciente.

#### NOTAS

- \* Professora da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc e doutoranda pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Letras (teorias do texto e do discurso).
- [1] FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. de Laura Fraga Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996, p.09.
- [2] GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos : ClaraLuz, 2004.
- [3] Op. Cit. p.53, 54, 133, 134.
- [4] MOREIRA, Antônio Flávio B; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.30
- [5] Discussões a partir do artigo de PAYER, Maria Onice. A interdição da língua dos imigrantes (italianos) no Brasil: Condições, Modos, Conseqüências. IN ORLANDI, Eni P.(org). **Histórias das idéias lingüísticas: Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas, SP: Pontes: Cárceres, MT: Unemat Editora, 2001.
- [6] GADET, Françoise; PÉCHEUX, Michel. *A língua Inatingível*. Trad. Maria Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas:pontes, 2004, p. 34.
- [7] Op. Cit. p.250
- [8] Idem Payer, 2004, p.235.
- [9] Op.Ci t. p. 242
- [10] Lucrecia Bocianoski Schocheski nasceu em 14/3/1926, em Cocal do Sul (SC). Filho de Vadislau Bocianoski e Estanislava Bocianoski. Casou-se com Antônio Schocheski (falecido), com quem teve dois filhos. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio Motta. Criciúma, 18/11/2002.
- [11] Tadeu Studzinski nasceu em 4/12/1930 em Linha Batista. Filho de João Studzinski e Maria Celinger. Casou-se com Lidia Pizinski Studinski, nascida em 9/1/1934, em Linha Anta, com quem teve oito filhos. Entrevista concedida a Tatiane dos Santos Virtuoso e Andreane Fátima Tecchio Motta. Criciúma, 29/10/2002.
- [12] BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico. O que é, Como se faz*. São Paulo:Loyola, 1999, p. 142 e 145.