

## A POLÍTICA GOVERNAMENTAL PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS A IMIGRANTES ALEMÃES NO BRASIL: GERADORA E DESTRUIDORA DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA TEUTO-BRASILEIRA

*José Marcelo Freitas de Luna\**

**RESUMO:** *No presente artigo são examinadas as ações governamentais dirigidas à educação dos teuto-brasileiros durante as primeiras quatro décadas do século XX. São apresentadas, com base em fontes primárias, informações sobre o sistema escolar público luso-brasileiro do período e discutidas as duas campanhas de nacionalização, através dos seus dispositivos legais e das experiências com o ensino de português desses emergidas no Estado de Santa Catarina. Dada a natureza dessa legislação, a discussão é conduzida sob a perspectiva da educação e dos direitos lingüísticos de minorias.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Ensino de Português; Historiografia; Imigrantes Alemães; Direitos Lingüísticos.*

### Introdução

**A**té a Primeira Guerra Mundial, o ensino nas zonas de imigração europeia em Santa Catarina era feito basicamente em escolas criadas pelos próprios imigrantes. O desenvolvimento desse sistema escolar foi motivado pela ausência do Estado em prover essas populações da educação necessária e devida.

---

\* Universidade do Vale do Itajaí.

As quatro primeiras décadas do século XX, recorte para o presente artigo, foram caracterizadas por várias reformas, as quais foram consubstanciadas em várias leis e regulamentos. Antes de nos aprofundarmos no período em questão, convém resumidamente descrever a Instrução Pública em Santa Catarina no final do Período Imperial.

De forma geral, as diversas reformas, empreendidas ao longo do século XIX, não conseguiram tornar eficiente o sistema de ensino em Santa Catarina. O serviço de inspeção escolar era tido como deficiente e os professores continuavam sem a habilitação necessária para prover os alunos de um ensino condizente.

Motivados por esse panorama, a Assembléia Provincial lançou mão, em 1880, de sua prerrogativa, autorizando o Executivo a promover mais uma reforma. A expectativa do Governo, com a chamada reforma de 1881, era imprimir no Sistema Escolar das Províncias as 'idéias' em discussão e prática na época "nos países mais adiantados".<sup>1</sup>

Na prática, contudo, após os primeiros cinco anos da reforma, o quadro permanecia inalterado. Os relatórios consultados revelam ter havido uma expressiva falta de fiscalização sobre as atividades de professores e alunos das escolas da Província. Os baixos salários somados à falta de uma política de qualificação para o docente eram apontados como justificativas para uma demanda inexpressiva pelos cargos de docência e, como conseqüência, para uma dificuldade de manutenção do aluno em sala de aula.

A propósito da evasão de alunos em fase tida como obrigatória, há que se registrar a participação da sociedade como um todo e, em particular, da família. Nos relatórios consultados, encontramos como recorrentes reclamações de professores e dirigentes escolares sobre discursos de pais de alunos, que não viam na permanência na escola vantagem alguma para seus filhos. Lamentando essa questão, o Pre-

---

<sup>1</sup> *Fala do Doutor Antonio Gonçalves Chaves*, p. 9.

sidente da Província, Francisco José da Rocha, descreve a atitude mais típica da época:

Os avós nada sabiam, dizem eles, e viveram; nós pouco sabemos e vamos vivendo e somos solicitados para eleitores e até para autoridades. Nossos filhos, que hão de por força saber mais do que nós, o que virão a ser?<sup>2</sup>

O período Imperial chega, assim, ao seu término exibindo o mesmo quadro educacional do início do século. O argumento mais comumente usado para justificar essa inalterância era aquele relacionado à criação excessiva de leis e de outros dispositivos legais.

No que concerne à educação da população de origem estrangeira do Estado, o descrito resumidamente acima pode ser facilmente aplicado. A preocupação do governo com a assimilação do imigrante, através do ensino compulsório de português, contudo, já é registrada durante o período imperial.

Pela Lei 1.114 de 30 de setembro de 1886, o Governo vinculou o auxílio financeiro às escolas ao ensino do vernáculo. No seu relatório de 1887, o então Presidente da Província, Francisco José da Rocha, revela que a aplicação da lei encontrou resistências diversas em meio aos professores e às autoridades estaduais da época. Segundo ele, não havia, no aparato didático pedagógico existente nas zonas de colonização, condições para o ensino em bases bilíngües.

A concepção adotada na época era a de alfabetizar o aluno inicialmente na sua língua materna (alemão, italiano ou outra), e só após introduzir o ensino do português. Contudo, essa segunda fase não se concretizava pois coincidia com o momento de retirada dos alunos da escola, por seus pais, em função de atividades ligadas ao trabalho. Dessa forma, o período imperial chegou ao seu fim com o problema do ensino da língua portuguesa para as populações imigrantes inteiramente por resolver.

---

<sup>2</sup> *Relatório do Presidente Francisco José da Rocha.* p. 96.

Durante o período republicano, a política lingüística governamental voltada aos imigrantes pode ser abordada em termos das duas Campanhas de Nacionalização de Ensino, as quais foram levadas a efeito por ocasião das duas Grandes Guerras Mundiais.

## **1. A Primeira Campanha de Nacionalização: O Programa Orestes Guimarães**

Com a proclamação da República e a conseqüente adoção de novos valores sociais e políticos, os problemas educacionais vividos pelos Estados continuaram sendo alvo de reformas diversas. Em Santa Catarina, a mais importante dessas reformas, e a que desencadeia a primeira campanha de nacionalização do ensino, começa em 1911. O Estado estava, desde setembro de 1910, sob o governo do Coronel Vidal José de Oliveira Ramos (daqui por diante Vidal Ramos), natural do planalto catarinense e de família luso-brasileira de latifundiários e pecuaristas. Seu governo abriu uma dinastia na política catarinense que determinou os caminhos e a força das ações da nacionalização no Estado.

Para atacar o problema da educação em Santa Catarina, Vidal Ramos foi buscar em São Paulo, na pessoa de Orestes Guimarães, o modelo de ensino. Esse Estado tinha atingido um nível de referência em termos de educação, em função de reformas executadas por Bernardino de Campos em 1893. As reformas paulistas, por sua vez, foram muito influenciadas pela linha pedagógica norte-americana, trazida com a fundação da Escola Americana por missões evangélicas dos Estados Unidos. Na área do ensino de português, destacou-se o trabalho da professora Miss Marcia Browne, com o ensino da alfabetização pelo método analítico.

O paulista Orestes Guimarães chegou a Santa Catarina gozando 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. A responsabilidade atribuída a Orestes Guimarães era, além da reformulação geral do sistema educacional, principalmente no que se referia às altas taxas de analfabetismo, resolver a questão da assimilação dos grupos imigrantes.

Nesse sentido, o seu trabalho notabilizou-se por uma ação direta junto às escolas e ao corpo docente em particular, ao qual ele fornecia, pessoalmente, as diretrizes e estratégias de ensino das disciplinas curriculares. Aqui, no entanto, interessam-nos apenas a sua atividade relacionada ao processo de nacionalização e a sua orientação para o ensino do português.

A campanha de nacionalização iniciada por Orestes Guimarães em 1911, portanto bem antes do período mais conflitante causado pela guerra, pode ser caracterizada como um processo gradual de assimilação. Basicamente, esse processo desenvolveu-se pela criação de grupos escolares e de escolas complementares, nos municípios de origem colonial, e pela imposição do ensino de português nas escolas de imigrantes. Respaldou essa estratégia o decreto nº 794 de 2 de maio de 1914, que reza:

O ensino particular poderá ser exercido livremente, salvo quando for subsidiado pelos cofres públicos, quer estaduais quer municipais. Nesse caso deverá ser ministrado sempre na língua vernácula (Art. 129).

O principal problema encontrado por Orestes Guimarães para implementação da escola pública em zona de imigração foi a falta de professor com competência lingüística para o ensino de português. Ele acreditava que o professor adequado para essas escolas deveria ser proficiente nas duas línguas, no português e na língua do aluno e da sua comunidade, principalmente quando o alemão. Sobre isso diz:

O professor que tem de ensinar a crianças que falam uma língua diferente da sua, tem estrita necessidade de saber essa língua. É o caso dos nossos centros de origem alemã, para onde é preciso enviar professores que falem o idioma alemão (Guimarães, 1918: prefácio).

Como encontrar professores, com essa qualificação e disposição para permanecer nos distantes núcleos do interior do Estado a salários módicos, representava uma dificuldade, professores sem o conhecimento da língua dos alunos ocuparam os cargos abertos nas novas escolas. Contudo, a adaptação dos mesmos ao trabalho com crianças cuja língua o professor não entendia provou ser desapontador para todos os envolvidos.

O professor comumente desistia do trabalho por não conseguir se entender e conseqüentemente transmitir conteúdo aos seus alunos. Além disso, sentia-se segregado socialmente pela falta de contatos com adultos de origem luso-brasileira. No que diz respeito às crianças, o aprendizado do português mostrava-se impossível, o que levou a uma desconfiança, por parte dos pais, acerca da qualidade da escola pública.

Para resolver o problema da proficiência lingüística e, conseqüentemente, da habilidade didática do professor para a zona de imigração, Orestes Guimarães introduziu a Língua Alemã como disciplina curricular na Escola Normal e nas Escolas Complementares do Estado. Essa medida, que foi respaldada por decretos de 1911 e reforçada em 1926, desagradou parte da sociedade catarinense, que já se mostrava indisposta a expressões das comunidades teuto-brasileiras.

O clima de opinião trazido com a 1ª Guerra Mundial, que se intensificou com a adesão do Brasil aos Aliados em 1917, fez-se acompanhar de algumas medidas legislativas que atingiram mais diretamente ainda a educação nas zonas de imigração alemã.

Logo em outubro de 1917, a lei estadual 1.187 tornou obrigatórios o ensino preliminar a crianças de 6 a 15 anos e a inclusão das disciplinas Linguagem, História e Geografia do Brasil, Cantos e Hinos Patrióticos, todas em língua portuguesa. Essa lei, bem como as outras do período, abordavam as escolas particulares das zonas de imigração como escolas estrangeiras, desconsiderando o fato de que essas tinham como clientela crianças nascidas no Brasil, que eram, portanto, brasileiras.

Em 8 de novembro do mesmo ano, o decreto 1.063 determinou a carga horária a ser desenvolvida para cada uma das disciplinas acima, definindo como autorizadas para uso apenas as obras de autores nacionais. Dispôs ainda sobre a reabertura de escolas fechadas pelo argumento de ineficiência quanto ao ensino da língua portuguesa. Por ineficiência, o decreto referia-se ao ensino ministrado por professores que não falavam “correntemente o português”, ou que fizessem uso de material didático não autorizado.

A concessão de reabertura da escola era dada com base em verificação feita pelos Inspectores Escolares e por professores designados, conforme evidencia o documento abaixo transcrito:

Tendo Amadeu Baeder, professor particular em São Pedro, Colonia Olsen, município de S. Bento e Ludwig Neuman, idem das Escolas de Cedro Grande e Aguas Claras, no município de Brusque, pedido licença para reabrir as suas Escolas, de accôrdo com o Decreto nº 1063, de 1917, designe as professoras Martha Tavares Alves e Ilsa Tavares para verificarem si o primeiro daquelles mestres fala correntemente o Portuguez e os professores Guilherme Wiethorn Filho e Laura Garcia para identica verificação do segundo dos mesmos mestres. (*Minutas da Instrução Pública*, 1918 e 1919: 23)

Para as escolas, ajustar-se às exigências legais de reabertura foi bastante problemático. Encontrar professores competentes e material adequado em meio a um sistema de ensino público precário constituía-se quase uma impossibilidade. As escolas tinham que convencer as autoridades locais que o currículo dispunha de tempo suficiente para Português, História e Geografia.

Por outro lado, conseguir passar nos exames introduzidos era muito difícil para muitos professores. Boa parte deles era formada por imigrantes nascidos na Alemanha, que não tinham tido a preocupação em adquirir a cidadania brasileira. Invariavelmente, os examinadores mostravam-se relutantes em permitir que ‘inimigos’ ensinassem. Muitas escolas permaneceram fechadas permanentemente,

o que implicou o afastamento de milhares de crianças teuto-brasileiras da educação formal.

Durante o período de guerra, todos os esforços de assimilação progressiva foram, aos poucos, sendo confundidos com incidentes relacionados ao fechamento de escolas, pedidos de punição de professores, que clandestinamente continuavam a ministrar aulas em suas residências, e, ainda, com alguns casos mais esdrúxulos como o abaixo resumidamente descrito.

Conforme determinação de V. S. em telegrama de hontem, passo a relatar o ocorrido em minha casa ou antes, na sala da Escola por mim regida, no dia 15 do corrente. Roberto Hoffman, professor allemão do povoado de Matto-Preto, sendo constrangido a fechar sua escola, em virtude das ordens do governo logo ao declarar-se existente o estado de guerra entre o nosso paiz e a Allemanha, resolveu tomar licções de portuguez para reabrir suas aulas. (...) Ontehontem, como de costume, Hoffman apresentou-se em minha casa a'hora da licção, isto é, às 16 ½ horas; fil-o entrar, mas imediatamente foi-me elle dizendo que não desejava mais aprender a lingua portugueza e, pelo contrario, desejava desaprendel-a porque sua patria, a Allemanha, já tinha vencido a todos os seus inimigos ...O Brazil, vencidos os seus alliados, seria obrigado a pagar uma forte indenisação de guerra, e, não tendo dinheiro para fazel-o teria forçosamente de dar uma parte do seu território – O Estado de Santa Catharina – De agora em diante era pois prohibido fallar-se em São Bento, outra lingua-gem não a allemã e dirigindo para a porta exclamou, num grande transporte de alegria e batendo nos peitos: "Oh! a lingua allemã é a lingua da gloria; ella será a lingua universal: Eu fui e sou soldado allemão e sei o que vale a Allemanha". (...) Julgando ser não só um desacato a mim e à minha profissão, como também um pesado insulto lançado por esse individuo à face de minha cara pátria, não tendo na comarca autoridade policial e achando-se ausente o snr. Chefe Escolar, resolvi procurar o exmo snr dr. Juiz de Direito da Comarca, que me aconselhou telegraphasse a V. S. participando o ocorrido e pedindo providencias (...). (Ofícios da Instrução Pública, 1918: 22)

Orestes Guimarães atravessa esse período convencido de que suas estratégias de assimilação progressiva não podiam sofrer com o



clima de antipatia e aversão ao alemão trazido pelo conflito bélico. No seu relatório de 1918, ele se defende de comentários contrários a sua política de manter o ensino de alemão nas escolas de formação de professores, dizendo:

O estado de guerra actual não modificou o problema pedagógico: a lingua, as tendencias e os habitos continuam a ser os mesmos nos alludidos centros, (...) Si, para ensinar o portuguez a quem só fala o alemão, o professor tem necessidade de conhecer esta ultima lingua, bem é que se conserve nos programmas da Escola Normal e escolas complementares o ensino do alemão, não obstante o jacobino modo de pensar dos que entendem que apprender uma certa e determinada lingua é homenagear a nação que a fala! (Guimarães, 1918: prefácio).

Além de posicionamentos como esses enfatizando a sua atitude em relação ao ensino do português feito por professor bilingüe, os princípios metodológicos difundidos por Orestes Guimarães podem ser encontrados em apenas duas publicações. A primeira, publicada em 1918, caracteriza-se como um Termo de Visita de Verificação, feita a um grupo escolar em Blumenau. A segunda representa um Programa de Ensino, desenvolvido por ele em 1926, especificamente para as escolas das zonas coloniais.

Nessas duas fontes, apesar do período de oito anos que as separa e das diferentes clientelas que visam, percebemos que Orestes Guimarães baseou-se nos mesmos objetivos para elaborar as estratégias de ensino recomendadas para a língua portuguesa.

Partindo da evidência de que quase a totalidade das crianças nas regiões de imigração não falava ou compreendia o português, ele estrutura o programa ampliando a carga horária desta disciplina e propondo estratégias de interdisciplinaridade, como ele mesmo enfatiza: "cada parte do programa, convenientemente processada, CONSTITUE EXCELLENTE ELEMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM (Guimarães, 1918: 3)". Os programas são organizados

por ano escolar e por habilidades lingüísticas, no caso leitura e linguagem oral e escrita.

Para leitura, ele sugere atividades que se fundamentam, segundo ele, numa visão eclética, situada entre a corrente tradicional de alfabetização pelo método sintético e a então recente corrente baseada no método analítico. Nesse sentido, Orestes Guimarães sugere, para os primeiros anos, a estratégia de apresentação, no quadro negro, de palavras isoladas, seguidas de repetição e tradução para retenção<sup>3</sup> do significado. Após os exercícios de tradução, as instruções são no sentido de decomposição das palavras em sílabas, com ênfase na exatidão da pronúncia das mesmas.

O passo seguinte é a introdução dos alunos às cartilhas, para as quais as mesmas estratégias de tradução e decomposição de palavras e sentenças são recomendadas. Para os demais anos, as mesmas atividades de leitura são reproduzidas e sua verificação ou correção vai adquirindo um caráter punitivo, conforme indica o trecho abaixo:

Na aula após o recreio, o professor lê o capítulo, chama os alunos, alternadamente, manda-os ler em voz alta, corrige a pronúncia, pontuação e accents da phrase; ordena que os alunos preparem o capítulo em casa (...) o professor chama todos os alunos, deixando sem recreio ou presos depois da hora aquelles que não tenham preparado as lições. (Guimarães, 1918: 5)

No que concerne ao ensino da linguagem oral, os programas de Orestes Guimarães elegem atividades orais como a base para o desenvolvimento da escrita. Para justificar a necessidade de um tratamento mais elaborado dessa habilidade, o autor faz referências a teorias de aquisição da linguagem materna e a sua relação com o processo de aprendizagem de uma segunda língua.

---

<sup>3</sup> O uso de *retenção*, embora possa parecer estranho e deslocado, substitui *memorização*, termo que carrega uma associação direta com uma metodologia /abordagem específica.

Para o desenvolvimento dessa habilidade, novamente sugere o emprego escrito de palavras isoladas no quadro negro, pelo professor, e a formação de sentenças nas três formas, seguidas de tradução para o alemão pelo aluno, conforme mostra o exemplo abaixo:

Entre essa *madeira*, há um enorme *madeiro*. Entre a *grita* da maruja, ouviu-se o *grito* do commandante. Saia por essa *porta* e vá ao *porto*. A agua do meu *banho* estava com *banha* (...)  
(Guimarães, 1918: 13).

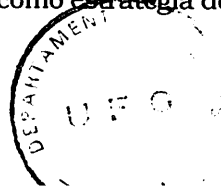
Além desses exercícios de repetição e tradução de palavras e sentenças isoladas, o autor recomenda o que se pode chamar de tópicos de conversação ou, em suas palavras, 'palestras em forma de diálogos', sobre assuntos ligados à escola, ao município, ao país, ao asseio do corpo, das casas, etc. Contudo, ele não fornece as estratégias para condução desse exercício; apenas menciona que os termos devem ser abordados por idéias gerais e que os alunos devem se expressar em língua portuguesa.

Por fim, para a linguagem escrita o autor reivindica a integração ou ensino intercorrente das três habilidades. Nessa linha, sugere atividades de cópia e ditado das palavras, das sentenças e passagens dos livros de leitura que foram trabalhados oralmente. Da mesma forma, os exercícios de decomposição silábica são recomendados como atividade escrita.

Para o segundo ano, essas atividades são mantidas em sua natureza, sendo apenas ampliadas no que diz respeito ao tamanho dos textos. É só nessa parte do programa do segundo ano que o ensino da gramática é contemplado, através de exercícios sobre flexões e derivação, com base em palavras potencialmente já conhecidas pelos alunos, como essas abaixo:

projectil, festim, ferrugem, ferradura (...) (Guimarães, 1926:16)

No terceiro ano, o ensino da gramática ganha todo espaço das três habilidades de forma explícita, tendo como estratégia de trabalho



as mesmas recomendadas para os outros assuntos dos primeiros anos, conforme ilustra o extrato abaixo:

*linguagem oral*: 1º Conjugação pratica, em todos os tempos, dos verbos auxiliares (*tradução de todos os tempos conjugados*) (...) 4º Conhecer, praticamente, os adjetivos demonstrativos possessivos, conjuntivos; os pronomes pessoais e as suas variações (*decorar e traduzir*) *linguagem escrita*: 1º Escrever, em todos os tempos, os verbos auxiliares (...) 4º Escrever, systematizadamente, os adjectivos e pronomes estudados (Guimarães, 1926: 20-21).

## **2. A Segunda Campanha de Nacionalização: O Programa Liga Pró-Língua Nacional**

Para boa parte da população teuto-brasileira, o final da guerra não trouxe as suas instituições de volta ao clima de normalidade. Em Santa Catarina, muitas escolas continuaram a ser perseguidas, através de legislação restritiva adicional criada após o armistício.

Em setembro de 1919, a Lei nº 1.283 reforçou o previsto na Lei 1.187 de 1917, definindo como escolas estrangeiras aquelas cuja instrução em uma ou mais disciplinas fosse dada em outra língua que não o português, independente da nacionalidade ou local de nascimento do professor. Um mês mais tarde, muitas escolas foram fechadas em Santa Catarina, por causa de supostas violações dessas exigências. Em janeiro de 1920, a Lei nº 1.322 especificou que as escolas teuto-brasileiras deveriam oferecer vinte e quatro períodos de instrução, em língua portuguesa, de Leitura, Escrita, História, Geografia, Música e Civismo. Além disso, todos os documentos escolares deviam ser escritos em português.

Toda essa legislação continuava a refletir a atitude dos governantes de tendência nativista, os quais reportavam tal sentimento e apoio à obra de nacionalização nos discursos e nos diversos documentos do período entre-guerras. O tom usado nos discursos sobre

as escolas particulares era geralmente de denúncia contra a suposta falta do ensino de português nas escolas teuto-brasileiras e de outras origens estrangeiras. Isto era tomado, pela sociedade em geral, como argumento de sustentação da segunda campanha de nacionalização, que se desenhava ao longo da década de 30. Os textos, abaixo transcritos parcialmente, ilustram essa atitude:

(...) convêm salientar que uma bôa parte das escolas ruraes coloniais se acha regida por professores que por falarem mal, ou não falarem a lingua vernácula, não podem satisfazer as justas necessidades da nacionalização do ensino primário, assumpto esse que em Santa Catarina se reveste da real importância e ao qual os seus governos vêm de anos dispensando a maior atenção (...)<sup>4</sup>

(...) O trabalho nacionalizador nesta unidade da federação tem de ser ativo, constante e de grande vigilancia a fim de que se não crie um corpo estranho dentro da brasilidade, o que constituiria uma vergonha para os nossos brios de nação nova, que tem de formar-se una e indivisa, e impedir que se desenvolva no seu organismo civico um quisto de estrangeirismo degenerador (...)<sup>5</sup>

Caracteriza-se, assim, como constante nos documentos oficiais relacionados à segunda campanha de nacionalização, o reconhecimento explícito dos governantes desse segundo período acerca da omissão do governo em prover as comunidades imigrantes da educação pública devida. Contudo, merece destaque o fato de que por provisão todos os documentos reclamam escolas onde o ensino de português fosse desenvolvido de forma a promover a assimilação dos imigrantes. Ao discutir o papel do governo nesse contexto, o Superintendente Geral de Ensino, Sebastião de Oliveira Rocha, destaca em seu Relatório de 1939:

Qual o ponto inicial da civilização? É sem dúvida a escola primária. Era de prever-se que os colonos ao formarem um nú-

---

<sup>4</sup> Relatório. Apresentado ao Dr. Manuel da Nóbrega e ao Snr. Dr. Cid Campos.

<sup>5</sup> Relatório. Apresentado pelo professor Barreiros Filho.

cleo, tratassem logo de organizar a sua escola para manter aqueles princípios (...) Se houvesse precaução dos nossos dirigentes em dotar cada centro de imigração com uma escola perfeitamente aparelhada para ministrar os primeiros ensinamentos de vernáculo, hoje não teríamos de ouvir censuras aos nossos poderes, pela sua negligência no tocante ao ensino do Português aos filhos de imigrantes.<sup>6</sup>

Após a saída de Orestes Guimarães, por sua morte, da campanha de nacionalização, em 1930, o sistema escolar do Estado, no tocante ao ensino de português nas zonas de imigração, começou, aos poucos, a ser guiado unicamente por dispositivos legais. O Decreto nº 58 de 28 de janeiro de 1931 aborda as escolas particulares ainda como estrangeiras e determina que todas as disciplinas deveriam seguir o programa das escolas públicas do Estado. Ao impor o programa de Português da escola pública às escolas teuto-brasileiras, o educador / legislador continuou a determinar a necessidade de o Português ser tratado como língua nacional, devendo ser ensinada indiferentemente com estratégias de língua materna.

Com a instalação do Estado Novo, uma nova campanha de nacionalização passou a desenvolver-se, tendo como alvo novamente as escolas de zona de imigração estrangeira. Assumindo que o problema da assimilação não havia sido resolvido pela flexibilidade das leis anteriores e, segundo um dos mentores das leis da segunda nacionalização, por Ivo d'Aquino, "concepções errôneas e até certo ponto ingênuas" (Aquino, 1942:140), a segunda campanha encontra, no regime autoritário do Estado Novo, o clima adequado para leis impondo uma assimilação coercitiva e imediata.

Três decretos federais podem ser apontados como exemplos de autorização ao Estado a infringir os direitos educacionais e lingüísticos de suas populações imigrantes.

O Decreto-Lei nº 868 de 18 de novembro de 1938 criou, no Ministério de Educação, a Comissão Nacional de Ensino Primário.

---

<sup>6</sup> Relatório. Pelo Professor Sebastião de Oliveira Rocha.

Essa tinha como um dos seus objetivos a definição de ações de nacionalização integral do ensino primário de todos os núcleos de população de origem estrangeira.

O Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938, por sua vez, normatizou o livro didático, proibindo o uso no ensino primário de publicações não escritas em língua nacional.

Finalmente, o Decreto-Lei nº 3.580 de 3 de setembro de 1941 ratificou o disposto no decreto acima, enfatizando a proibição de importação de livros didáticos para uso no ensino primário, bem como a produção, no Brasil, de livros escritos total ou parcialmente em língua estrangeira. A proibição compreendia também jornais, periódicos, revistas de igreja, almanaques, literatura devocional e até traduções de clássicos da literatura portuguesa e brasileira.

Em Santa Catarina, a interpretação e desdobramento dessas leis causaram um impacto bastante traumático para a população teuto-brasileira. Embora a campanha de nacionalização houvesse começado em 1911, com o trabalho de Orestes Guimarães, os objetivos assimilacionistas do Governo não tinham sido alcançados. Contribuía igualmente o fato de politicamente o Estado não dispor de uma liderança positivista mais forte, o que fazia sentimentos nativistas prevalecerem e se intensificarem com o clima trazido pela Segunda Grande Guerra.

Explorando esses fatores, a propaganda anti-alemã no Brasil continuava a identificar Santa Catarina como um estado vulnerável à insubordinação teuto-brasileira e à adesão à Alemanha. Soma-se a todos esses fatores o fato de a liderança política no Estado ter, durante esse período, estado nas mãos da família Ramos, que exibia tendências nativistas claras. O Governo, conseqüentemente, sentia-se mais preocupado e motivado em erradicar qualquer fonte de identificação com o País ou com a comunidade inimiga. Em uma entrevista sobre as eleições municipais de 1936, Nereu Ramos, então governador, comenta sobre a derrota do seu partido para os integralistas nos municípios de colonização alemã:

(...) Em todos os municípios em que o integralismo venceu, predomina o elemento alemão. A bandeira não é Plínio Salgado, mas sim Hitler. (...) Creio que está na hora de se iniciar uma enérgica obra nacionalizadora nos municípios em que a colonização alemã não quer adaptar-se à vida brasileira ...Isto significaria: estacionar mais tropas nas zonas de imigração alemã, para que a mística do militarismo alemão tenha, em nossas casernas, um derivativo e os elementos teuto-brasileiros aprendam a integrar-se na vida brasileira (citado em Gertz, 1987: 112).

A hipótese de vinculação da nacionalização ao clima político interno do Estado, e não somente com o clima trazido pelas guerras encontra sustentação quando da consideração detalhada das leis estaduais. Como mostramos acima, o governo estadual de Santa Catarina legislou nesse sentido durante boa parte do período que separou as duas Grandes Guerras. Mas é, sem dúvidas, a partir da instalação do Estado Novo e da aproximação da Segunda Guerra Mundial, que uma segunda campanha de nacionalização se instala, reelegendo a escola das comunidades imigrantes como seu alvo de ataque. Segundo Aquino (1942), a primeira campanha havia favorecido a manutenção de escolas vistas por ele como “desintegradas do sentimento nacional e atentatórias à comunidade moral e política da nação” (Aquino, 1942: 26). Especificamente, dois decretos podem ser citados como exemplos do grau de imposição e proibição que marcou essa campanha.

O Decreto-lei nº 35 de 13 de janeiro de 1938 proibiu o uso de nomes estrangeiros em todos os estabelecimentos do Estado, inclusive os escolares. O decreto previa a pena de fechamento de escolas que, de alguma forma, exibissem uma denominação que não fosse em língua nacional.

O caráter proibitivo no que diz respeito aos direitos lingüísticos e educacionais da comunidade teuto-brasileira fica mais evidente, contudo, no Decreto-Lei nº 88 de 31 de março de 1938, que estabelece as normas relativas ao ensino primário em escolas particulares. O



decreto obrigava a escola particular, durante a primeira campanha abordada como estrangeira, a tirar uma licença do Governo para seu funcionamento. A concessão dessa, por sua vez, era vinculada, segundo o decreto, ao cumprimento de muitas exigências, entre outras:

1 - prova de serem brasileiros natos os professores da língua nacional, geografia, história da civilização e do Brasil e de educação cívica e moral, em todos os cursos. (...) 10 - prova da capacidade didática dos professores; (Art. 4º) (...) 1 - dar em língua vernácula todas as aulas dos cursos pré-primário, primário e complementar, inclusive as de educação física, salvo quando se tratar de idioma estrangeiro (...) 3 - usar exclusivamente a língua nacional quer na respectiva escrituração, quer em taboletas, placas, cartazes, avisos, instruções ou dísticos, na parte interna ou externa do prédio escolar (Art. 7º). (...) Os mapas, fotografias, estampas, dísticos ou emblemas, assim nas salas de aula, como em qualquer outra parte do prédio escolar, não poderão perder o característico de brasilidade. (Art. 8º) (...) Excetuados os estrangeiros que sejam hóspedes oficiais do Governo do Estado, nenhum orador, ou conferencista, poderá expressar-se, nas reuniões ou comemorações escolares, senão em língua nacional (Art. 13). (...) Fechar-se-á definitivamente o estabelecimento, quando (...) ministrar o ensino de língua estrangeira a crianças que não tenham o curso primário no idioma nacional (Art. 19).

Por esse nível de exigência, muitas escolas foram fechadas e impossibilitadas de reabertura. Outras poucas permaneceram na clandestinidade desenvolvendo o ensino com base em seus recursos. Com o agravamento do quadro de perseguição gerado pela Guerra, contudo, todas as escolas teuto-brasileiras foram fechadas, sendo algumas assumidas pelo Estado e transformadas em escolas públicas.

A questão referente à resistência dos pais em matricular os seus filhos nas escolas públicas foi também resolvida, paralelamente, por força do Decreto-Lei nº 301 de 24 de fevereiro de 1939, o qual instituiu a quitação escolar. O decreto previa implicações de caráter punitivo como multas e outras privações legais.

As legislações e ações desse período foram também respaldadas pela imprensa catarinense de tendência governamental. Como na primeira campanha, os jornais exploraram a nacionalização das áreas de colonização estrangeira do Estado, através de matérias que valorizavam a ação do governo na mesma medida em que condenavam o comportamento das comunidades imigrantes, sobretudo as de origem alemã. Esse apoio à causa de nacionalização naturalmente intensificou-se com a deflagração da 2ª Guerra, conforme evidencia uma amostra das reportagens publicadas entre os anos de 1938 a 1942, cujas manchetes reproduzimos abaixo:

1938: "Problema Inquietante: Brasileiros que não falam a nossa língua"

1939: "A Campanha de Nacionalização e o Exército"

1940: "Maior será o estagio para os que não falarem correntemente o português"

1941: "A Praga Nazista no sul"

1942: "Não. Não pode ser catarinense quem procede assim"

(Jornal O ESTADO, 22/01/38, 10/04/39, 02/05/40, 31/12/41, 21/08/42)

Alguns dos livros sobre a questão da colonização do Brasil, publicados no mesmo período, exploram o assunto através de denúncias semelhantes, as quais se revestem de total apoio às ações de nacionalização empregadas. Ramos (1939) mostra-se como um bom exemplo desse tipo de publicação:

Os imigrantes, aproveitando a insidia reinante, organizavam, então, as suas escolas particulares, nas quais os seus filhos aprendiam o idioma e as tradições dos seus maiores (...) As ideologias malsãs, numa diabólica infiltração, estavam pouco a pouco, corroendo o organismo colonial, numa perigosa ameaça à sua organização política e social. (...) Uma das mais acertadas medidas foi a localização, ali, de batalhões do nosso Exército. (Ramos, 1939: 29-30)

Para respaldar o Decreto 88, o governo baixou o Decreto-Lei nº 124 em 18 de junho de 1938, criando a Inspeção Geral das Escolas

Particulares e Nacionalização do Ensino. Entre outras atribuições do Inspetor Geral estava: “propor a Superintendência Geral do Ensino as medidas que, para êsse fim (nacionalização do ensino), julgar necessárias, especialmente quanto ao afastamento de professores e interdição de estabelecimentos escolares que transgridam aquelas leis” (Art. 2º).

A inspetoria, criada pela lei, acima foi primeiramente ocupada por Luiz Sanches B. da Trindade, que já havia trabalhado anteriormente na causa da nacionalização, como integrante da equipe de Orestes Guimarães. A atuação dessa Inspetoria foi marcada, basicamente, por fechamento de escolas, suspensão e afastamento de professores. Contudo, deve-se ao professor Trindade a criação da Liga Pró-Língua Nacional (daqui por diante Liga(s)).

Embora tenham sido propostas para todas as escolas públicas do Estado, as atividades das Ligas estiveram mais relacionadas àquelas escolas de regiões de imigração. As Ligas foram criadas com o objetivo expresso de fomentar nos alunos o interesse pela defesa e difusão dos valores nacionais. Nesse sentido, as atividades propostas pela Inspetoria envolviam a valorização e, em alguns casos, a exaltação de todos os traços da cultura e do Estado brasileiro, entre outros, a língua portuguesa.

Com a orientação de professores, supervisão da direção da escola e, freqüentemente, com a fiscalização do próprio Inspetor, os alunos mais adiantados eram incumbidos da função de desenvolver nos alunos descendentes de imigrantes as habilidades lingüísticas e uma atitude positiva em relação ao português. O ensino do vernáculo implicava, contudo, a proibição do uso da língua materna do aluno, conforme evidencia a seguinte instrução:

(...) São deveres do presidente: (...) contribuir, com o seu melhor esforço, no sentido de que não se fale outra língua, quer dentro do estabelecimento, quer fora, que não seja a Nacional, quando em zona de colonização estrangeira. (Instruções Liga Pró-Língua Nacional, p. 123).

Para o desenvolvimento de suas atividades, os alunos eram instruídos a confeccionar álbuns, com fotografias de pessoas ligadas à história do Brasil e de paisagens tipicamente brasileiras. Esses álbuns eram usados como recurso didático pelos alunos-professores durante o recreio, conforme a orientação recebida:

(...) os alunos procurarão estar em contato com os que têm dificuldade de pronúncia, principalmente nas zonas de colonização, procurando corrigir os seus erros. Também levarão os álbuns já organizados e procurarão reunir um número de colegas para mostrar-lhes e comentar os assuntos ali em foco (op. cit. acima p.124).

Além dessa atividade, as Ligas também eram incentivadas a manter correspondências entre si. Objetivava-se, com isso, a troca de fotografias e informações culturais, além da prática de redação em português.

Como já sugerido, o trabalho das Ligas era sistematicamente acompanhado pela Inspetoria Geral, através de visitas às escolas e, mais comumente, por correspondências enviadas às lideranças. A leitura dessas correspondências revela que o interesse da Inspetoria e, por extensão, do Governo resumia-se à difusão do mesmo nacionalismo exacerbado, refletido nos dispositivos legais já discutidos. Dito de outra forma, em nenhuma das cartas analisadas encontra-se referência à preocupação com o desenvolvimento do ensino do português. Esse argumento pode ser respaldado pelas cartas escritas pelo professor Trindade, como a que resumimos abaixo:

(...) Nestes ALBUNS devem *figurar coisas de nosso amado Brasil*. Para maior conhecimento de nossos homens, lembro a vocês que cada sala de aula tenha um nome de um brasileiro ilustre (...) As vidas desses vultos nacionais devem ser estudadas pelos alunos (...) TUDO PELA GRANDEZA DO BRASIL. (Carta nº 1. In: Relatório do Departamento de Educação, 1940: 8)

Em outra carta, enviada a uma outra Liga no mesmo ano, o caráter coercitivo do período fica mais evidente:

(...) Escrevi para você, dei instruções sobre diversos serviços a serem organizados. Apesar disso você se mantém num silêncio que não posso compreender. Já fiz sentir essa falta às autoridades do Estado. Breve fiscalizarei esse educandário para verificar 'in loco' as causas deste desinteresse pelas cousas nacionais (...) (Carta nº 188. In: op. cit.: 37)

As respostas por parte das Ligas, por sua vez, sugerem que o objetivo de desenvolvimento do nacionalismo fora bem assimilado pelos alunos. Em carta enviada ao mesmo Inspetor em 1939, uma aluna de Joinville escreve sobre sua motivação com o trabalho nacionalizador naquela cidade, que, como Blumenau, era tida como um quisto étnico. Ela diz:

(...) Agradecemos sobretudo a confiança que em nós depositou: seremos seus pequenos ajudantes na grande e nobre obra de nacionalização (...) Ansiosos esperamos breve a sua visita e receber umas palavras de reconhecimento pelos nossos esforços e para V. Excia se convencer que também a mocidade joinvillense defato é e quer ser de todo coração, filhos dessa grande e querida pátria (...) (Carta nº 57. In: op. cit.: 15)

Diferente das cartas da Inspetoria, as das lideranças das Ligas trazem algumas referências ao desenvolvimento da aprendizagem do português por parte dos alunos das comunidades estrangeiras. Contudo, pode-se observar também que o objetivo de tornar-se proficiente no vernáculo confunde-se inteiramente com o ideal do nacionalismo apregoado pelo Governo. Esse argumento pode ser ilustrado pela carta de uma aluna de Blumenau, escrita ao Inspetor em 1939:

(...) Desde 1º de março que frequento a escola Sagrada Família. Já adiantei nos estudos principalmente na percepção da língua portuguesa. Para mim é um grande prazer estudar e sei que é o nosso dever falar bem a língua nacional, pois só assim podemos amar a nossa Pátria (...) (Carta nº 58. In: op. cit.: 16)

Da mesma forma, o sucesso na aprendizagem do português é medido e anunciado pelo grau de abandono ou mesmo desprezo que

o aluno passava a ter em relação a sua língua materna. Em todos os relatórios consultados, há referências como estas que citamos a seguir:

(...) Para provar ainda o bom exito do nosso trabalho que, dia a dia, se torna mais proficuo, citarei alguns fatos presenciados por essa inspetoria. (...) O sr. Geitzhauer, que havia retirado suas filhas do colégio "Santos Anjos" visitado por essa inspetoria que lhe pediu explicações sôbre os motivos que o levaram a tal ação respondeu-me: *Minhas filhas não querem mais falar o alemão, só o português*. Nesses dias eu estava lendo o "Deutsche Zeitung" e a mais velha chegou-se e perguntou-me em português: O que está lendo pai? Disse-lhe em alemão: "São cousas sôbre a grande Alemanha" – ela respondeu-me: *"Isso não me interessa"* (...) Vemos daí que felizmente as crianças ajudam a nacionalizar. (Relatório do Departamento de Educação, 1940: 10)

## **Considerações finais**

A partir de uma breve exploração da produção deixada por Orestes Guimarães, percebemos que a sua ação nacionalizadora esteve voltada para a assimilação do imigrante, através de uma exposição gradual e freqüente ao ensino sistemático da língua portuguesa.

Percebe-se que a sua formação de educador foi suficiente para entender que essas escolas deveriam ser providas de um programa e estratégias de ensino diferenciadas daquelas escolas de região essencialmente luso-brasileira. Evidenciam essa noção os esforços feitos por ele para a formação e contratação de professores bilíngües e suas visitas e palestras em escolas de todo Estado. No que concerne aos princípios por ele adotados para o ensino da língua portuguesa, verifica-se a orientação dos treinamentos dados pela professora Miss Browne, em São Paulo, durante a primeira década do século, a ele próprio e a sua esposa, professora Cacilda Guimarães, que o acompanhava nas visitas e palestras dadas pelo Estado, divulgando o método analítico de alfabetização.

Foi com base nas estratégias do método analítico que Orestes Guimarães passou a orientar o ensino da leitura nas escolas de todo o Estado, incluindo as escolas e grupos escolares criados por ele nas zonas de imigração. Em outras palavras, excetuando as tentativas de contratação de professores bilíngües e o aumento da carga horária de Língua Portuguesa, as estratégias de ensino por ele recomendadas para o ensino de português nas escolas de imigrantes coincidem com aquelas igualmente por ele indicadas para escolas de outras regiões.

Mais precisamente, não se registra a inclusão da língua materna dos alunos no currículo escolar, nem se percebe uma preocupação, por parte de Orestes Guimarães, em prover o ensino de um material didático específico para o ensino de português como segunda língua ou língua estrangeira. Na obra *Parecer sobre a Adopção de Obras Didáticas*, apresentada por ele a Vidal Ramos em 1911, apenas são relacionados, para uso nos grupos escolares e escolas isoladas, livros de português como língua materna, produzidos, naturalmente, por autores brasileiros. Obras da mesma natureza são novamente regulamentadas em 1928.

Apesar de considerar, nos objetivos e justificativa de seus programas, o português nas zonas coloniais como uma segunda língua, Orestes Guimarães não adotou estratégias coerentes com essa visão. O que ele fez foi transportar as idéias de reforma do ensino do português como primeira língua para o contexto da escola de clientela de língua materna alemã. Em outras palavras, o programa desenvolvido por Orestes Guimarães objetivou para a minoria teuto-brasileira o monolingüismo na língua dominante.

Resumidamente, a política educacional dessa primeira campanha pode ser caracterizada como de submersão e de forte tendência assimilacionista no nível político-social. Através desse tipo de educação, o governo de Santa Catarina identificou, a exemplo de outros governos, o pluralismo cultural de sua população como indesejável e ameaçador à unidade do Brasil.

Ao analisarmos as experiências governamentais com o ensino da língua portuguesa para os imigrantes durante a segunda campanha, percebe-se claramente que houve também uma tendência bastante forte, não só nos dispositivos legais mas também nas ações das Ligas, à assimilação ou absorção dos imigrantes pela maioria luso-brasileira de forma imediata e opressiva.

Nesse contexto, a exposição exclusiva à língua portuguesa serviu como forma de subjugação da língua materna dos imigrantes, através da estratégia de redução da função dessa língua para a comunidade. Ao não promover o ensino da língua materna do aluno, nem tampouco permitir seu uso nas escolas, a política educacional baseou-se em uma legislação que impôs proibição explícita e ativa à língua da minoria

A legislação brasileira e, em particular, a catarinense traduziram o mito de que os direitos de minorias representam uma ameaça à unidade nacional e à integridade territorial. Essa ideologia, comumente ilustrada pelo jargão “uma língua uma nação” (Mikes, 1986), reflete a visão de que a concessão de direitos lingüísticos e culturais leva à possibilidade de reivindicações maiores por autonomia e independência econômica e política.

As ações desenvolvidas no período em questão seriam hoje reconhecidas pela comunidade internacional como uma violação dos direitos humanos e um genocídio da língua materna das comunidades teuto-brasileiras. Esse problema, também abordado como lingüicídio, é definido como:

Prohibiting the use of the language of the group in daily intercourse or in schools, or the printing and circulation of publications in the language of the group (Art. III da Convenção contra Genocídio proposta para as Nações Unidas em 1948). (Citado em Skutnabb-Kangas & Bucak 1995: 366).

O ensino de português, na Escola Teuto-Brasileira, define-se, no que diz respeito ao contexto brasileiro, por medidas que, se com-



paradas isoladamente, podem ser caracterizadas como contraditórias. Por um lado, o Governo forneceu, por sua política de atração do imigrante e pela falta de assistência escolar nas regiões de colonização estrangeira, o clima favorável à geração e ao desenvolvimento do sistema de ensino teuto-brasileiro. Por outro lado, motivado por questões político-econômicas de níveis regional, nacional e internacional, o Governo retirou, com a destruição do sistema escolar teuto-brasileiro, de boa parte do nossa população ganhos educacionais e sociais significativos como, por exemplo, o bilingüismo e a consciência favorável ao pluralismo cultural.

**ABSTRACT:** *This article presents, based on primary sources, a discussion of the linguistic policy applied to the education of the German-Brazilian children during the first four decades of the XX Century. The Brazilian context of the period is presented through the description of the Santa Catarina School System with a special emphasis on the two nationalization campaigns and the experiences with the teaching of Portuguese emerged from them in Santa Catarina State. The discussion is carried out through the perspective of the education and linguistic rights of the minorities.*

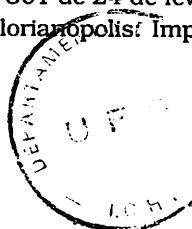
**KEY WORDS:** *Teaching of Portuguese; Historiography; German Immigrants; Linguistic Rights.*

## **Bibliografia**

- AQUINO, I. (1942) *Nacionalização do Ensino: Aspectos Políticos*. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado.
- GERTZ, R. (1987) *O Fascismo no Sul do Brasil*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- GUIMARÃES, O. (1911) *Parecer sobre a Adopção de Obras Didacticas*. Florianópolis: Gab. Typ. D'O Dia.
- \_\_\_\_. *Trecho de um Relatório* (1918) Florianópolis: Oficinas graphics d'A Phenix.

- \_\_\_\_\_. (1926) *Programa de ensino das escolas isoladas das zonas colonias.* (aprovado pelo Decreto nº 1.944 de 27 de fevereiro de 1926). Florianópolis: Oficinas a elect. da Imprensa Oficial.
- “FALA do Doutor Antonio Gonçalves Chaves”. *Primeira sessão da vigésima quarta legislatura da Assembléa Provincial de Santa Catarina em 6 de outubro de 1882.* Desterro, Typ. De José J. Lopes.
- Jornal *O Estado* (22/01/38, 10/04/39, 02/05/40, 31/12/41, 21/08/42) Florianópolis.
- RAMOS, S. (1939) *A Colonização no Brasil.* Porto Alegre: Typografia do centro S. A.
- Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de Santa Catarina pelo Presidente Francisco José da Rocha em 11 de outubro de 1887.* Rio de Janeiro: Typ. União, 1888.
- Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de Santa Catharina na 2ª sessão de sua 26ª legislatura pelo Presidente Francisco José da Rocha em 11 de outubro de 1887.* Rio de janeiro, Typ. União, 1888.
- Relatório. Apresentado ao Dr. Manuel da Nóbrega, Diretor da Instrução pública do Estado de Santa Catarina ao exmo Snr. Dr. Cid Campos, Secretario do Interior e Justiça, em 31 de maio de 1929.* Florianópolis, 1929.
- Relatório. Serviços da Instrução Pública durante o ano revolucionário (25 de outubro de 1930 a 25 de outubro de 1931) – apresentado pelo professor Barreiros Filho – Diretor.*
- SANTA CATARINA (1918) *Offícios da Instrução Pública à Secretaria Geral dos Negócios do Estado.* São Bento.
- SANTA CATARINA (1919) *Minutas da Instrução Pública 1918 e 1919.* Florianópolis.
- SANTA CATARINA (1940) *Relatório apresentado ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Justiça pelo Diretor Interino do Departamento de Educação.* Florianópolis.
- SANTA CATARINA (1945) *Instruções Liga Pró-Língua Nacional. Departamento de Educação. Circulares 1943 -1944.* Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado.
- Governo da República. Decreto-lei nº 868 de 18 de novembro de 1938. In: *LEX. Coletânea de Legislação.* São Paulo: LEX. LTDA, 1938, p. 522-523.
- Governo da República. Decreto-lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938. In: *LEX. Coletânea de Legislação.* São Paulo: LEX LTDA, 1939, p. 1-6.

- Governo da República. Decreto-lei nº 3.580 de 3 de setembro de 1941. In: *LEX Legislação Federal, Estadual e Municipal*. São Paulo: LEX LTDA, 1941, 368-369.
- SANTA CATARINA. Decretos, Leis, etc. Lei nº. 1.114 de 30 de setembro de 1886. In: *Coleção de decretos, leis e portarias de 1886*. Florianópolis: Imprensa Oficial.
- SANTA CATARINA. Decretos, Leis, etc. Decreto nº. 794 de 2 de maio de 1914 In: *Coleção de decretos, leis e portarias de 1914*. Florianópolis: Imprensa Oficial.
- SANTA CATARINA. Decretos, Leis, etc. Lei n. 1.187 de 5 de outubro de 1917. In: *Collecção de Leis, Decretos, Resoluções e Portarias de 1917*. Florianópolis: Oficinas à elect. da Empreza d'ODIA 1917, p. 77-81.
- SANTA CATARINA. Decretos, Leis, etc. Decreto n. 1.063 de 8 de novembro de 1917. In: *Collecção de Leis, Decretos, Resoluções e Portarias de 1917*. Florianópolis: Oficinas à elect. da Empreza d' O DIA, 1917, p. 65-66.
- SANTA CATARINA. Decretos, Leis, etc. Lei nº 1.283 de 15 de setembro de 1919. In: *Coleção de decretos, leis e portarias de 1919*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1919, p. 34-36.
- SANTA CATARINA. Decretos, Leis, etc. Lei nº 1.322 de 29 de janeiro de 1920. In: *Coleção de decretos, leis e portarias de 1920*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1920, p. 21-23.
- SANTA CATARINA. Decretos, Leis, etc. Decreto nº 58 de 28 de janeiro de 1931. In: *Coleção de Decretos, Resoluções e Portarias de 1931*. Florianópolis: Gab. Tip. Brasil, 1932, p. 12-15.
- SANTA CATARINA. Decretos, Leis, etc. Decreto Lei n. 35 de 13 de janeiro de 1938. In: *Coleção de Decretos-leis de 1938*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938, p. 118.
- SANTA CATARINA. Decretos, Leis, etc. Decreto-Lei n. 88 de 31 de março de 1938. In: *Coleção de Decretos-Leis de 1938*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938, p. 119-129.
- SANTA CATARINA. Decretos, Leis, etc. Decreto-Lei n. 124 de 18 de junho de 1938. In: *Coleção de Decretos-Leis de 1938*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938, p. 119-129.
- SANTA CATARINA. Decretos, Leis, etc. Decreto-Lei n. 301 de 24 de fevereiro de 1939. In: *Coleção de Decretos-Leis de 1939*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1939, p. 61-76.



LUNA, José Marcelo Freitas de. *A política governamental para o ensino de português a...*

SKUTNABB-KANGAS, T & B. S. Killing a mother tongue – how the Kurds are deprived of linguistic human rights. In SKUTNABB-KANGAS, T. & PHILLIPSON (Eds. ) *Linguistic Human Rights: overcoming linguistic discrimination*. Belin: Mouton de Gruyter, 1995, p. 347-370.