

AS ESCOLAS PIONEIRAS DA TERRA DE ISRAEL E O RESGATE DO HEBRAICO COMO LÍNGUA VERNACULAR: AFIRMAÇÃO E RESISTÊNCIA DO NACIONALISMO JUDAICO

THE PIONEER SCHOOLS IN THE LAND OF ISRAEL AND THE RESCUE OF HEBREW AS A VERNACULAR LANGUAGE: ASSERTION AND RESISTANCE OF JEWISH NATIONALISM

Guilherme Aragão Cardoso*

Resumo: A pesquisa investiga o encadeamento entre o ensino do hebraico moderno nas escolas pioneiras das colônias agrícolas da Terra de Israel e a afirmação e resistência do nacionalismo judaico ao final do século XIX. A expansão do conhecimento do hebraico e sua adoção como língua vernacular instauram processos políticos identitários que se divergem entre sionistas e hebraístas. O legado étnico-simbólico da língua hebraica desponta como núcleo do enraizamento cultural e institucional de nação, reforçando os aspectos de dominação e imposição linguística daqueles que defendem o hebraico moderno como instrumento de autoafirmação e autonomia. O percurso analítico compreende a dinâmica linguística como articuladora das relações sociais, da dominação e do poder simbólico, na esteira bourdiana. A resistência, como necessidade social, é evidenciada a partir de fontes historiográficas que arranjam o cenário no qual aponta os professores hebraístas como agentes sociais e políticos atuantes no engendramento de mecanismos culturais renovados.

Palavras-chave: Hebraico moderno. Nacionalismo judaico. Resistência.

Abstract: This research investigates the link between the teaching of modern Hebrew in pioneer schools in the agricultural colonies of the Land of Israel and the affirmation and resistance of Jewish nationalism at the end of the 19th century. The expansion of knowledge of Hebrew and its adoption as a vernacular language established political identity processes that diverge between Zionists and Hebraists. The ethnic-symbolic legacy of the Hebrew language emerges as the core of the cultural and institutional rooting of the nation, reinforcing the aspects of domination and linguistic imposition of those who defend modern Hebrew as an instrument of self-affirmation and autonomy. The study comprises linguistic dynamics as an articulator of social relations, of domination and symbolic power,

* Graduando em Letras Português e Hebraico na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

E-mail: <guiaragao@usp.br>

Supervisão: Gabriel Steinberg Schwartzman, Professor Doutor no Departamento de Letras Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

E-mail: <steinberg1818@hotmail.com>

according to Bourdieu's theory. Resistance as a social need is characterized from historiographical sources that arrange the scenario in which Hebrew teachers are identified as social and political agents active in the engendering of renewed cultural mechanisms, which establish the basis of Israeli cultural education, which the Hebrew language provides such a status.

Keywords: Modern Hebrew. Jewish Nationalism. Resistance.

Relatar a emancipação social e política das populações judaicas europeias do século XIX inclui analisar o expediente da modernização do hebraico no interior do sionismo. Como elemento de expressão cultural e religiosa, o hebraico serviu de instrumento para a manutenção e continuidade de elementos étnicos, parentais, ritualísticos e literários. Como instrumento político, a atualização da língua inflou os discursos sionistas e lançou bases para a construção de identidades coletivas nacionais.

A instauração do hebraico como língua vernacular foi produto de processos migratórios de judeus à Terra de Israel, da construção de colônias agrícolas nesse território, do financiamento de instituições judaicas europeias, do empenho e esforço de sujeitos que se dedicaram politicamente ao ideal hebraísta de nação e, de maneira particular, da atuação dos professores no ensino do hebraico como língua autóctone nas escolas pioneiras. A partir de 1883, o papel social e político dos educadores pela intensa defesa e prática do ensino de hebraico guarda um capítulo fundamental na história da construção do patriotismo judaico. A renovação do judeu – sujeito resignificado que se opõe ao estereótipo do judeu da diáspora – e a produção de novos conteúdos simbólicos também resultaram da modernização da língua nas primeiras décadas do século 20, quando o mapa do Oriente Médio foi reconfigurado pelos países vencedores do primeiro conflito mundial e o fim do Império Otomano.

A partir de 1882 e com o início da primeira onda imigratória de judeus oriundos do Império Russo, o fenômeno linguístico se desenvolveu nos primeiros assentamentos agrícolas criados na Palestina por meio do empreendimento político de Eliezer Ben Iehuda e aliados. O plano consistiu em adotar a língua hebraica, cuja oralidade havia sido dispersada desde o ano 134 EC ¹, como língua de comunicação e instrução nas colônias. O projeto repercutiu entre os judeus de uma Europa inflada pelos discursos hegemônicos nacionalistas ganhando aliados e opositores. A complexa realização de tal empreendimento precisou impreterivelmente de ações e agentes externos, garantindo-lhes condições financeiras e políticas para a efetivação

¹ Era Comum.

do projeto. O financiamento das colônias foi fundamental para a execução do projeto de Ben Iehuda, entretanto, os subsídios geraram dissidências políticas entre os colonos. Superadas as adversidades, o hebraico tornou-se língua comum, testemunhando o êxito da “revolução linguística” (AVINERI, 1983, p. 103).

Os professores e as escolas pioneiras, agentes de socialização e de idealização, formaram gerações à luz do nacionalismo judaico. De acordo com Bourdieu (2007, p. 297), a escola opera “na transmissão de um patrimônio cultural concebido como uma propriedade indivisa do conjunto da ‘sociedade’”. Assim, a dinâmica na relação entre o legado cultural da língua, a construção política e social da identidade nacional judaica e a reprodução de um Estado moderno, configura os meios pelos quais a defesa do ensino de hebraico se desenvolveu em afirmação e resistência nacionalista.

O hebraico fora língua de comunicação a partir de 1.200 AEC² até, aproximadamente, 134 EC, de acordo com Berezin (2009, p. 33). No decorrer desse intervalo e de períodos seguintes, a dispersão de judeus para outros territórios propiciou o enfraquecimento da língua no uso cotidiano e sua oralidade, paulatinamente, cingiu-se à esfera litúrgica. Entretanto, a permanência do hebraico por meio de textos, rezas, cantos e do ensino da língua as novas gerações garantiu a perpetuação do idioma por séculos. A produção intelectual e literária se destacou a partir do ano 130 AEC, momento no qual os estudos sobre a Lei Oral tiveram amplas discussões e interpretações rabínicas a respeito de temas referentes às leis, à ética e aos valores judaicos. Essa produção se reúne no conjunto de distintos livros, os quais são intitulados de *Talmude*. O destaque para este período do hebraico, também conhecido como período talmúdico, muito se deve a elaboração e a incorporação de novos vocábulos. Isso se deu porque as discussões rabínicas desse período precisaram de novos itens lexicais que abarcassem significados dos quais não eram alcançados pelo vocabulário que compunha o texto bíblico à época. A busca por fontes capazes de preencher as lacunas lexicais e semânticas encontrou, por exemplo, no aramaico, segunda língua dos judeus que durante séculos fora utilizada como idioma de comunicação, as estruturas necessárias para a ampliação de vocábulos do hebraico. O novo vocabulário desse período agrupou “cerca de 14.000 vocábulos que não se encontram na Bíblia, e utiliza parte do léxico bíblico, que possui 8.000 vocábulos” (BEREZIN, 2009, p. 34). O período talmúdico representou, assim, um marco na história do hebraico, o qual seguiu evoluindo nos séculos seguintes.

² Antes da Era Comum.

...ao longo da Idade Média judaica (600 a 1700 d.C.) o povo judeu produziu uma vasta literatura nos diferentes países da diáspora: Norte da África, Espanha, Itália, França e Alemanha. É o momento das Escolas de Tradução, dos estudos da gramática, do desenvolvimento da Filosofia, da Exegese bíblica e das ciências. Nos seus escritos, principalmente na Filosofia, os judeus utilizaram também o árabe, mas, nos textos em hebraico dava continuidade à linguagem da *Mischná*³... (BEREZIN, 2009, p. 34).

Mais tarde, no século XVIII, no contexto do iluminismo europeu e da crítica ao antigo regime, surge o iluminismo judaico (*Haskalá*). Moises Mendelsohn, a quem é atribuído à idealização de tal filosofia, “pregava a emancipação civil dos judeus e sua equiparação jurídica.” (PINSKY, 1997, p. 173). Para que isso fosse possível, isto é, a incorporação de judeus à sociedade não judaica e seu reconhecimento como cidadãos, os judeus deveriam se adequar e assimilar os valores e costumes de povos da Europa. Paulatinamente, o processo de mobilização social ocorreu, mas não de forma generalizada, produzindo também um efeito contrário à neutralização ou apagamento das identidades e cultura judaica. O pensamento político sionista surge ocupando-se em promover uma solução material para os problemas políticos e sociais do recrudescimento antissemita europeu, em divergência à resposta da *Haskalá*. Para Theodor Herzl, a quem é atribuído o título de criador do sionismo, a problemática judaica foi um fator de determinação histórica, sendo conduzida e tratada de “maneira política e internacional” (PINSKY, 1997, p. 137). Assim, a criação de um Estado solucionaria o cerceamento político das populações judaicas.

O projeto de nação seguiu os moldes das nações modernas europeias, as quais tiveram como ferramenta de afirmação nacional a língua. Herzl não acreditou que o hebraico tornar-se-ia em língua oficial porque defendeu um Estado no qual se falaria diferentes línguas, correspondendo às diversas nacionalidades de judeus imigrantes. O idioma que prevalecesse como mais útil à vida cotidiana seria adotado como língua pátria. Uma espécie de “seleção natural” de um federalismo linguístico. Embora, particularmente, Herzl considerasse que a língua alemã pudesse ser o idioma oficial. Ele encontrou opositores, os sionistas hebraístas, os quais acreditaram no resgate do hebraico como língua nacional para o Estado. Com efeito, o resgate, conseqüentemente, propulsionou a renovação da língua, dando início, assim, a uma nova fase histórica do hebraico. Entre os que pensaram na capacidade da língua hebraica de garantir uma identidade própria ao povo judeu destaca-se Eliezer Ben Iehuda, a quem é

³ Hebraico-*mischnaico* ou a Língua dos Sábios (200 a.C. a 600 d.C.). Sua estrutura é mais simples e seu estilo é menos poético e elaborado que o estilo da Bíblia. Apresenta incorporação lexical e estrutura gramatical próximas do aramaico (BEREZIN, 2009, p. 34).

atribuído o título de protagonista na modernização do hebraico moderno, cujo trabalho é discutido mais adiante.

O nacionalismo é um fenômeno recente que surge no século XIX, consolidando-se no início do século XX. Historicamente, o Estado moderno surge por volta do século XVI, em território europeu, por meio de um processo de centralização política absolutista, estabelecendo um novo sistema econômico, social e político. Como consequência, ergue-se a necessidade de criar a homogeneidade entre as pessoas que compõem o Estado, configurando-se no esforço de uniformização linguística, cultural e étnico-racial. A produção de uma unidade que compartilha elementos tradicionais culturais, religiosos e linguísticos produz um sentimento coletivo de pertencimento que, paulatinamente, naturaliza-se nas estruturas sociais e no pensamento político dos indivíduos como condição de verdade, caracterizando-os como povo único de determinado Estado-nação. Assim, o processo de produção, reprodução e naturalização dessa unidade coletiva é o que entendemos por nacionalismo. Os nacionalismos não são, portanto, de gerações espontâneas, mas resultados de processos políticos e econômicos particulares. As singularidades corroboraram com o princípio de que as nações surgem dos nacionalismos. Isto é, o nacionalismo como conceito explora o pertencimento a um grupo por meio de vínculos étnicos, linguísticos e históricos, reivindicando o direito de formar uma nação autônoma.

Para Anthony D. Smith (2003), há seis dimensões institucionais dos nacionalismos: Estado; território; língua; religião; história e ritos. O autor interpreta o nacionalismo sob a perspectiva etno-simbolista, a qual concebe que todas as nações têm núcleos étnicos dominantes antecessores, sendo, portanto, inadequado concebê-las enquanto produtos politicamente fabricados, inventados ou imaginados⁴. Para Smith (2003), a conceituação de comunidades imaginadas desprendida da materialidade e da tradição de um povo, pois, a nação, quando perde suas representações culturais “imaginadas” ou “inventadas”, não se sustenta porque seria apenas a soma de representações culturais, ignorando as instituições, a economia e outros aspectos que mantêm a coesão social na vida material cotidiana. A nação não é só imaginada, mas vivida e sentida.

Estudiosos e teóricos do nacionalismo pareciam concordar com o poder psicológico e a realidade sociológica das nações e Estados da nação. Eles falaram da necessidade de ‘construir’ nações através de tais técnicas como

⁴ Smith (2003) apresenta argumentos contrários ao paradigma modernista de Benedict Anderson discutido em *Comunidades Imaginadas*, pois a noção de comunidade imaginada ou inventada é sinônimo de ilusão, isto é, algo desligado da materialidade ou das tradições de uma nação.

comunicação, urbanização, educação de massa e participação política, da mesma maneira que se pode falar de máquinas de construção ou edifícios através da aplicação de design e dispositivos técnicos à matéria. Foi uma questão de institucionalização, de obter as normas necessárias incorporadas em instituições apropriadas, de modo a criar boas cópias do modelo ocidental de nação cívica participante. (SMITH, 2003, p. 2-3, tradução nossa)⁵.

Para o paradigma etno-simbolista, a importância primordial é entender o legado simbólico das identidades étnicas para algumas nações e mostrar como os nacionalismos modernos reinterpretem e redescobrem símbolos, mitos, memórias, valores e tradições com objetivos nacionais, focando principalmente numa memória de suposta eleição étnica, sacralidade territorial, destino coletivo e de uma era de ouro do passado. Esses elementos são instrumentalizados pelas elites nacionais de maneira romantizada para criar uma unidade que facilita o cenário político e até mesmo a manipulação e cooptação política das massas por meio de atividades ritualizadas. Entretanto, a dinâmica do nacionalismo não é simplista e verticalizada, no sentido de cima para baixo, isto é, das classes dominantes para as camadas desfavorecidas. Para Hobsbawm (2011), os nacionalismos são “(...) fenômenos duais, construídos pelo alto, no entanto, não podem ser compreendidos sem ser analisados de baixo, ou seja, em termos das suposições, esperanças, necessidades, aspirações e interesses das pessoas comuns (...)”. (HOBSBAWM, 2011, p. 21). Nesse sentido, o nacionalismo é promovido por quem se apropria dele, construindo uma retórica na qual é capaz de ajuntar grupos de indivíduos para lutar por emancipação quanto para agrupar sujeitos com experiências e vivências diversas com o mesmo propósito: reconhecer e compartilhar a etnia, a língua e a religião. Portanto, cada comunidade nacional está inserida em um contexto histórico, sociológico, político e econômico diferente de outras comunidades. Essas diferenças produzem a necessidade de análises específicas para nacionalismos específicos como o caso do nacionalismo judaico. Nesse sentido, o nacionalismo judaico é um fenômeno típico porque não havia território e as populações dissipadas habitavam em diferentes contextos culturais e linguísticos.

⁵ Whatever their other differences, scholars and theorists of nationalism seemed to agree on the psychological power and sociological reality of nations and nation-states. They spoke of the need to ‘build’ nations through such techniques as communications, urbanisation, mass education and political participation, in much the same way as one might speak of building machines or edifices through the application of design and technical devices to matter. It was a question of institutionalisation, of getting the necessary norms embodied in appropriate institutions, so as to create good copies of the Western model of the civic participant nation.

Comunidades nacionais proveem grandes narrativas históricas e linguísticas, que são vitais para sua sobrevivência e renovação. Mas, elas contêm muito mais do que isso – símbolos, mitos, valores e memórias, ligações, costumes e tradições, leis e instituições, rotinas e hábitos – todos componentes da complexa comunidade que é uma nação. (SMITH, 2003, p. 138, tradução nossa)⁶.

Pinsky (1997) trata a problemática judaica como uma questão de “maneira política e internacional”, porque a construção de unidade coesa de comunidade nacional não lograria êxito somente pelo caráter expressivo, espiritual e cultural. Ou seja, os elementos etno-simbólicos não garantiriam estrutura e força o suficiente para impulsionar o sentimento nacionalista se não houvera, simultaneamente, a diferenciação e o isolamento dos judeus das condições de produções econômicas, sendo o território a principal condição. A relação entre meios de produção e etnia promoveu o estado de dissensão entre judeus e sociedades europeias, as quais, gradualmente, isolaram a população judaica de fazer parte da produção e do avanço econômico de bairros, cidades e países nos quais habitavam. Assim, os elementos etno-econômicos impulsionaram a questão judaica para o âmbito político e internacional, resultando no sionismo, pois “o anseio de uma sociedade – ou parte dela – em modificar as suas condições de produção, o que gera a luta nacional, isto é, o conflito entre o grau de desenvolvimento das forças produtivas e o estado das condições de produção” (PINSKY, 1997, p. 154).

A perspectiva do historiador Jaime Pinsky interpreta o nacionalismo judaico como uma resposta às limitações econômicas enfrentadas pelas populações judaicas diante da crescente industrialização do recrudescimento do antissemitismo no continente europeu. Tanto a alta burguesia quanto o proletariado não judeus, apesar dos conflitos de classe, compartilharam a premissa de resguardarem-se da mão de obra estrangeira diante da instabilidade social, porque o estrangeiro “passa a representar um freio às pretensões das forças nascentes, e o estrangeiro tende a ser expulso” (PINSKY, 1997, p. 158). O povo considerado legítimo, isto é, aquele que compartilha o sentimento de pertencimento por meio de elementos etno-simbólicos assegurados pelas instituições, não poderia perder espaço na detenção dos meios de produção ou na ocupação de postos de trabalho para sujeitos extraterritoriais ou estrangeiros que, neste caso, incluíram-se os judeus. Pinsky explica que

⁶ National communities do purvey great historical and linguistic narratives, which are vital to their survival and renewal. But they contain much else besides—symbols, myths, values and memories, attachments, customs and traditions, laws, institutions, routines and habits—all of which make up the complex community of the nation.

“os grandes proprietários interessam-se pelo patrimônio e pelo rendimento que sua terra possa dar; seu nacionalismo só se manifesta, pois, quando sua propriedade é ameaçada (...) o que explica o seu chauvinismo.” (PINSKY, 1997, p. 155). Somado a isso, “se as formas de preservação do patrimônio nacional têm para cada uma (das demais classes) seu significado decisivo, o território também tem seu valor para o proletariado, tem o valor de um lugar de trabalho.” (BOROCHOV, 1973, p. 37 apud PINSKY, 1997, p. 156). Dessa forma, a consolidação de unidade nacional, apesar dos conflitos de interesses de classes, soma esforços para impedir e estancar o outro, o que não pertence, o impuro, o estranho que ameaça a prosperidade econômica da coletividade local. Diante das condições desfavoráveis, a solução nacional passa a ser a imigração impulsionada pelo sionismo.

Diante de tais precedentes, inferimos que o nacionalismo judaico se desdobra a partir de dois eixos elementares que se articularam e dialogaram de modo contínuo e íntimo, os quais sejam os elementos etno-econômicos e etno-simbólicos. Nesse cenário, a imigração de judeus europeus à Palestina, em busca de um espaço que lhes garantisse produtividade econômica e pertencimento coletivo, possibilitou a construção das bases do projeto hebraísta de Eliezer Ben Iehuda, pois, “relacionado a um problema de ‘mercado interno’, o nacionalismo da média burguesia judaica toma formas culturais a partir da própria língua nacional” (PINSKY, 1997, p. 158).

Entender a história é entender os discursos por de trás das narrativas. Por meio dos discursos, determinadas terminologias são escolhidas criteriosamente para impactar quem ouve e engrandecer quem dita. Pois, linguagem e ideologia caminham juntas como elementos constitutivos do sujeito social e do discurso informacional. No caso da história da língua hebraica, especialmente no período de formação do hebraico moderno, a literatura especializada, vide Rabkin (2010) e Fellman (1973), naturalizou no texto o uso da palavra *renascimento* para marcar o retorno histórico da língua como idioma de comunicação. O termo renascimento produz um efeito semântico no qual sugere o término da língua em algum período da história. Sabemos que o hebraico nunca deixou de ser praticado em todas as estâncias de sua materialidade, seja por meio da oralidade litúrgica, do ensino a novas gerações e da literatura rabínica. Assim, o renascimento corrobora e instaura a ilusão de desaparecimento da língua. Não só a língua morre com o renascimento como também é ressuscitada heroicamente, pois o mito é uma linguagem. Nesse sentido, o ato heroico de renascimento é atribuído à figura de Eliezer Ben Iehuda que fora construída sob a égide do

romantismo nacionalista e reproduzida na expressão “visão celestial” ⁷ (RABKIN, 2010, p. 132, tradução nossa). Entretanto, ele nunca esteve fora de sua condição de indivíduo histórico-social. Ou seja, Ben Iehuda pautou seus objetivos na crença da ideologia sionista, agindo como o homem burguês à sua época que “carregava o espírito colonialista de superioridade cultural” ⁸ (RABKIN, 2010, p.139, tradução nossa). Fellman (1973, p. 32) emprega *re-establishment* (restabelecimento) para caracterizar o estado do projeto linguístico de modernização do hebraico, embora utilizasse no título da obra e ao longo dessa a palavra *revival* (renascimento). Da mesma maneira, Berezin (sem data, p. 226) utiliza, pontualmente, o termo *restauração*, ainda que empregue, constantemente, *renascimento* destacando-o para descrever a condição do hebraico. Na obra *Mitologias*, Roland Barthes (2001, p. 8) escreveu que “as coisas repetidas agradam, mas creio que, pelo menos, elas significam”. Nessa esteira, a manutenção do termo seleciona e reproduz uma imagem romantizada e ingênua do projeto de nacionalização do hebraico, descaracterizando os processos históricos. No entanto, utilizamos o termo *resgate*, de maneira única e contínua, porque o verbo resgatar confere uma significação mais adequada ao contexto linguístico e histórico do hebraico. Assim, o resgate é voltar a possuir algo condicionado a uma situação limitada. Portanto, a proposta do termo é garantir idoneidade ao caráter não valorativo de análise desta leitura sobre a história do hebraico.

Eliezer Yitzhak Perelman nasceu na pequena cidade de Luzhky, na Lituânia, no dia 7 de janeiro de 1858. Mais tarde, adotara o nome Eliezer Ben Iehuda assumindo o sobrenome hebraico como condição de identidade pessoal. Como judeu recebeu a educação religiosa de sua época, aprendendo o hebraico e sendo instruído por meio dos textos da Torá e da Mishná. O contato com judeus iluministas criou o acesso para o pensamento moderno vigente na Europa. Tornou-se membro do *Narodnik*⁹ e recusou o pensamento da *Haskalá*, o qual apreendeu a condição de “nação espiritual” ser dispensável de um território, nacionalidade ou governo. Somado a isso, o contexto da guerra russo-turca, em 1878, que resultou na independência dos Balcãs, estimulou o espírito sionista com o intuito de conquistar uma terra para o povo judeu.

⁷ Heavenly vision: that of a national revival in the Land of Israel.

⁸ Zionist settlers, including the most left wing among them, were imbued with the colonial sense of cultural superiority.

⁹ Movimento russo urbano e elitista que idealizava o regresso à vida no campo durante as décadas de 1860 e 1870. Socialismo agrário.

Em 1880, Eliezer escreveu os artigos “A questão da educação”¹⁰ e “Concernente à educação”¹¹ para o jornal semanal publicado em Eretz Israel *Ha-Havazzelet*¹², os quais conferem a primeira tentativa prática de disseminação do resgate do hebraico. Nesses artigos, Ben Iehuda direciona o texto aos rabinos locais sugerindo-os adotar o hebraico como língua de instrução nas escolas. A pouca adesão de colaboradores e apoiadores ao projeto hebraísta não o impediu de continuar o resgate da língua. Em outubro de 1881, ele e sua esposa Devora Ben Iehuda imigraram a Palestina compondo a primeira *aliá*. O espírito nacionalista propulsionou a determinação e a objetividade de alguns sionistas hebraístas que, em conjunto, construíram os primeiros espaços educacionais, utilizando o hebraico como língua de instrução.

A escola agrícola *Mikve Israel*, fundada em 1870, é considerada o primeiro espaço educacional judaico que antecedeu a primeira onda imigratória, de acordo com o trabalho de Brenner (2013, p. 244). Na colônia agrícola, *Rishon Le-Zion*, fundada em 1882, fora construído, em 1886, o espaço *Beit Sefer Haviv*, primeira escola moderna a adotar o hebraico como língua de instrução. As condições precárias de estrutura, a falta de professores, o imprevisto e a escassez de materiais didáticos em hebraico compuseram a situação incipiente dos primeiros espaços educacionais. Com o fluxo imigratório crescente, as colônias se tornaram espaços múltiplos linguísticos que desafiaram o controle e a institucionalização de uma única língua. Iídiche, russo, romeno, árabe e judeu-espanhol são exemplos de idiomas que integraram a diversidade etnolinguística do *Ishuv*¹³.

No período inicial, a educação foi pautada por propostas pedagógicas distintas que dividiu as escolas em duas categorias. A primeira, as escolas criadas e administradas por grupos tradicionalistas religiosos, cujo princípio foi não acreditar no resgate vernacular da língua por considerarem tal feito desonroso, desnecessário, não natural e absurdo (FELLMAN, 1973, p. 95). Dror (2007, p. 43) afirma que a educação liderada por grupos religiosos não sionistas não fez parte do sistema educacional do *Ishuv* porque o ensino do hebraico e a ideologia sionista não integraram o alicerce ideológico do ensino, embora a religiosidade exercesse influência na educação anos mais tarde. A segunda, composta pelos

¹⁰ “The Question of Education” (*Sheelat Ha-Hinukh*). (FELLMAN, 1973, p. 24).

¹¹ “Concerning Education” (*Al Ha-Hinukh*). (FELLMAN, 1973, p. 24).

¹² Ben Yehuda to be published in Palestine in the weekly newspaper “*Há-Havazzelet*” of Israel Dov Frumklin (folios 7 and 13/14, 1880). (FELLMAN, 1973, p. 24).

¹³ Assentamento em língua hebraica. O termo compreende o espaço da Terra de Israel e é dividido em Velho *Ishuv*, o qual corresponde ao período e às populações judaicas existentes antes da primeira leva imigratória, e Novo *Ishuv*, o qual abarca o período de povoamento ao final do século XIX.

pioneiros sionistas, denominados *Biluim*, que aceitaram mais facilmente o hebraico como língua de instrução, e que tiveram respaldo financeiro de banqueiros judeus europeus.

O grupo filantrópico Barão de Rotschild, fundado em 1884 por meio da parceria entre Maurice Hirsch¹⁴ e Barão Edmond de Rotschild¹⁵, financiou a produção e impressão de livros didáticos em hebraico, a contratação de professores, a edificação de novas escolas, a manutenção financeira desses espaços e a compra de terras para a sede das próprias colônias. No ano de 1892, a fundação financiou a construção do primeiro jardim de infância francófono na colônia de *Zikhron Yaacov*, que mais tarde, em 1894, foi fonte de inspiração dos professores hebraísta para a construção de uma pré-escola cujo ensino foi exclusivamente em hebraico. Todavia, o subsídio não fora gratuito e meramente benevolente. Houve imposição cultural por meio do ensino do francês como língua de instrução nas escolas e a condicionamento do corpo docente ser formado por professores de origem francesa. Aceitar as exigências fora uma questão de acolher as oportunidades que ofereceram melhores condições estruturais para os colonos e para as futuras gerações. O ambiente não europeu das colônias agrícolas – espaço predominado pela língua árabe, cultura islâmica e uma geografia árida não industrializada com poucos traços de urbanização – ofereceu meios para que a língua francesa ganhasse legitimidade. No século XIX, a cultura francófona fora valorizada internacionalmente e tida como meio de acesso aos materiais didáticos escolares e às produções intelectuais em voga à época. Assim, o ensino da língua francesa facilitaria a instrumentalização pedagógica e proporcionaria uma educação com melhor perspectiva de futuro. Com efeito, o francês recebeu validade e foi usado como idioma de comunicação para todas as disciplinas e assuntos relacionados à convivência interna das escolas, exceto nas matérias de cunho religioso as quais foram ministradas em ídiche e/ou hebraico.

Os professores franceses contratados para lecionar nas escolas foram, em sua maioria, homens¹⁶ pertencentes de classes econômicas mais favorecidas, graduados em universidades e representantes da cultura europeia secular e moderna. Seus métodos e práticas de ensino estiveram de acordo com a formação que lhes foram dadas, causando um conflito geracional e ideológico entre os professores franceses e os hebraístas. Entre os anos de 1887 e 1900, a

¹⁴ Maurice Hirsch ou Barão Moritz Von Hirsch foi um filantropo e financista judeu. Fundou a *Jewish Colonisation Society* que promoveu a imigração de judeus para a Palestina, América Latina e EUA. (RUBISTEIN; JOLLES, 2011, p. 427).

¹⁵ Banqueiro e sionista que ajudou no financiamento da fundação da colônia *Rishon Le-Zion*. (RUBISTEIN; JOLLES, 2011, p. 826).

¹⁶ Sobre o impacto que a criação do Sindicato dos Professores, em 1903, causou na relação de gêneros no sistema educacional do *Ischuv* pode ser conferido em: ELBOIM-DROR, Rachel. 1986. *Hebrew Education in the Land of Israel*. Vol. 1: 1854r-1914. [hebraico] Jerusalem: Yad Izhak Ben-Zvi Institute; RAICHEL, Nirit. 2009. *The First 'Hebrew' Teachers in Erets-Yisra'el*. *History of Education* 38, no. 1: 9-28.

indisposição se desdobrou em uma série de conflitos que levaram o ensino do francês a perder espaço político nas escolas.

(...) uma série de revoltas contra os funcionários do Barão foram desencadeadas em várias colônias: *Rishon Le-Zion*, em 1887; *Zikhron Yacov*, em 1888; *Ekron*, em 1889 (...) em 1889, o Barão foi compelido a entregar o patrocínio dessas colônias à Associação de Colonização Judaica de Londres. Um curto período de depressão e declínio se instaurou devido à ausência de uma administração e gerenciamento das colônias, mas, em 1908 a influência francesa fora erradicada e a língua francesa substituída pelo hebraico como a língua de instrução para todos os assuntos. (FELMMAN, 1973, p. 96, tradução nossa)¹⁷.

Durante os anos de subsídios franceses, quatro indivíduos marcaram a história do hebraico moderno. Eliezer Ben Iehuda, David Yudeleviz, Mordekhai Lubman e Yehuda Grazovski. Embora não seja o propósito deste trabalho investigar detidamente os dados e trajetórias biográficas dessas pessoas, cabe destacar a relevância de seus nomes e de suas contribuições para a construção da identidade nacional judaica. As pesquisadoras israelenses Tali Tadmor-Shimony e Nirit Raichel (2013, p. 122) retomam o conceito de “geração”, na teoria mannheimiana¹⁸, para analisar os tipos de identidades sionistas que se desenvolveram nas diferentes gerações de professores de hebraico ao longo da construção da sociedade israelense. Para as autoras, a biografia, somatória de origem étnica, gênero, geração e a “comunidade imaginada”, é elemento relevante para compreender como se configurou o perfil geracional dos professores hebraístas e como esse moldou as gerações seguintes, pois, “em uma sociedade afetada pela imigração, na qual se espera que os professores atuem como agentes de socialização em nome da comunidade absorvente, o impacto das biografias dos professores é ainda mais significativo”¹⁹. Assim,

Os professores da primeira geração se graduaram em tradicionais ou reformistas *heder*. Eles determinaram o denominador comum básico para a comunidade imaginada, que era a língua hebraica. Transformá-la na

¹⁷ (...) a series of revolts was mounted against the Baron's officials in colony after colony – in Rishon Le-Zion in 1887, in Zikhron Yaaqov in 1888, in Ekron in 1889 (...), in 1889, the Baron was compelled to hand over his patronage of these French-styled colonies to the Jewish Colonization Association of London. A short period of depression and decline set in, due to the creation of a vacuum in the administration of the colonies, but by 1908 French influence in the colonies had been eradicated and the French language was replaced by Hebrew as the language of instruction for all subjects.

¹⁸ Cf. Karl Mannheim (1928).

¹⁹ In a society affected by immigration, in which teachers are expected to act as agents of socialization on behalf of the absorbing community, the impact of teachers' biographies is even more significant.

linguagem diária de instrução e aprendizado forneceu o canal fundamental de comunicação para a nova cultura que se formava na Terra de Israel. (RAICHEL, Nirit; TADMOR-SHIMONY, Tali, 2013, p. 137, tradução nossa)²⁰.

Os preceptores pioneiros, portanto, dedicaram-se ao ensino do hebraico como professores, tradutores, editores de livros didáticos e agentes políticos na socialização dos espaços educacionais. Eliezer Ben Iehuda se destacou como criador do movimento nacionalista hebraísta e um dos criadores do Método Direto²¹ de ensino do hebraico, o qual fora adotado por seus colegas. David Yudeleviz e Yehuda Grazovski, em 1892, fundaram a primeira associação de professores de *Rishon Le-Zion*, composta por dezenove professores, tornando-se o centro das discussões acerca das políticas educacionais, tais como a idade mínima para os alunos ingressantes nas escolas; o período das séries escolares; a metodologia do Método Direto; o problema da uniformização da pronúncia do hebraico moderno e a tradução e revisão de livros de literatura infantil (FELLMAN, 1973, pág. 97). Em 1894, a associação de professores de *Rishon Le-Zion* inaugurou o primeiro jardim de infância que utilizou o hebraico como língua de instrução.

O foco principal da instrução era a conversação em hebraico e a memorização de palavras e frases, e isso era ensinado com a ajuda de imagens e algumas canções e jogos existentes. Leitura e escrita também foram ensinadas. Qualquer menina que tivesse completado quatro anos de escolaridade em *Rishon Le Zion* foi considerada qualificada para atuar como professora. (FELLMAN, 1973, p. 98, tradução nossa)²².

O sucesso da empreitada conseguiu a ampliação das pré-escolas ao longo dos anos e em várias outras colônias e cidades como Jerusalém, em 1903, em Safed, Jaffa, Haifa e Tiberíades, em 1904, e neste mesmo ano nas colônias de *Rehovot*, *Zikhron Yaacov* e *Nes Ziona*. O maior efeito da edificação das pré-escolas e a crescente adesão das famílias judias as

²⁰ The first-generation teachers were graduates of the traditional or reformed heder; they determined the basic common denominator for the imagined community, which was the Hebrew language. Transforming it into the daily language of instruction and learning provided the fundamental channel of communication for the new culture forming in the Land of Israel.

²¹ Prática de ensino de língua estrangeira que não utiliza a tradução no processo de aprendizagem.

²² The main focus of instruction was Hebrew conversation and the drilling of words and sentences by heart, and this was taught with the aid of pictures and a few existing songs and games. Reading and writing were also taught. Any girl who had completed four years of schooling in Rishon Le-Zion was considered qualified to act as “teacher”.

escolas se deu pela neutralização da influência das línguas francesas e inglesa²³ durante o processo de aquisição da linguagem e dos métodos educacionais. Diante disso, o hebraico, gradualmente, naturalizou-se ganhando amplitude e força comunicativa entre as crianças e jovens. Isso garantiu que em todas as etapas escolares o hebraico continuasse sendo a língua de comunicação. Dessa forma, as gerações vindouras estiveram amplamente familiarizadas e imersas na língua hebraica, ensinando seus pais e familiares o que para elas havia se tornado natural.

A partir do ano de 1903, todas as disciplinas oferecidas, na maioria das escolas das dezesseis colônias, o hebraico havia se tornado a língua dominante. Apesar dos paulatinos avanços sociais, a estrutura educacional ainda era precária, rasa e insatisfatória. A falta de professores qualificados, a carência de transporte que potencializava a distância entre as colônias e a comunicação entre os professores e colonos, a ausências de livros em hebraico com conteúdos abrangentes em todas as áreas do conhecimento e, principalmente, a escassez de repertório lexical do hebraico compunham o cenário factual do sistema escolar do *Ishuv*. “Os materiais didáticos para o ensino fundamental foram limitados. Nós [professores] fomos quase mudos, gaguejávamos, e falávamos com nossas mãos e olhos”. (YUDELEVIZ, 1928, p. 130-136, apud FELMANN, 1973, p. 99 – tradução nossa)²⁴. Como ainda, a falta de formação pedagógica e de experiência profissional dos professores pioneiros também potencializou o cenário precário e incipiente nas escolas das colônias. O testemunho missivo de Yitzhak Epstein (1863-1943) aponta tal situação, “nunca frequentei uma escola pública nem li nada sobre educação ou instrução, psicologia ou pedagogia” (Yudelevitz 1929, p.151, apud RAICHEL, Nirit; TADMOR-SHIMONY, Tali, 2013, p. 124, tradução nossa)²⁵.

Ao ano de 1903 é atribuído o fim da primeira onda imigratória e junto desse marco o início da unificação escolar e curricular das escolas hebraístas. No ano seguinte, em 1904, a segunda onda imigratória surge trazendo novos imigrantes com novas perspectivas, ideias e um espírito mais modernizado e secular, promovendo alterações significativas no desenvolvimento e no progresso da língua hebraica nas escolas.

A primeira mudança ocorreu com o fim da associação dos professores de *Rishon Le-Zion* em função da precariedade financeira e estrutural das escolas e da própria organização.

²³ A utilização do inglês é consequência do Mandato Britânico da Palestina durante os anos de 1920 até 1948.

²⁴ The hebrew teaching materials for elementar education were limited... We were half-mute, stuttering, we spoke with our hands and eyes.

²⁵ I never attended a public school nor read anything on education or instruction, psychology, or pedagogy (Yudelevitz 1929:151).

Diante disso, o Comitê Central de Odessa do *Hovevei Zion*²⁶ enviou para a Terra de Israel o engenheiro russo e líder sionista Menachem Ussishkin para reestabelecer o sistema educacional por meio da inovadora proposta de unificar todas as instituições educacionais judaicas. Essa unificação trouxe a atualização e o alinhamento curricular, gerando a especialização do corpo docente e o fortalecimento entre educadores e associações que os representavam. O aprimoramento do material didático, o refinamento do conteúdo programático, a abertura de bibliotecas e a confecção mensal de jornais também foram resultantes da unificação. Isso tudo com o objetivo de ampliar as informações pedagógicas e aumentar as notícias sobre qualquer tipo de inovação ou novidade no âmbito escolar.

A entidade de Rotschild não fora a única que subsidiou os assentamentos agrícolas no *Ishuv*. O grupo judaico filantrópico alemão *Hilfsverein der deutschen juden*, desde sua fundação no ano de 1901, em Berlim, também financiou escolas pré-primárias e institutos de ensino técnico. O objetivo fora criar um sistema integrado de escolas por todo o território incluindo outras fronteiras territoriais na Ásia. Nesse mesmo ano, a fundação contava com 30 escolas, 3.000 estudantes e 100 professores sob a jurisdição alemã, de acordo com o trabalho de Fellman (1973, p. 105). Assim como as escolas financiadas pelo Barão de Rotschild tentou impor o francês como língua de instrução, a fundação *Hilfsverein* fez o mesmo. A fixação do alemão como língua principal justificou-se sob a premissa de ser a língua alemã a mais culta que proveria o acesso ao desenvolvimento tecnológico do mundo moderno. Alemão ou francês, a base do discurso foi igualmente colonialista. A diferença é que os alemães difundiram no sistema escolar o ensino técnico e científico com a escola *Tekhnion*, inaugurada em 1913, na cidade de Haifa. O projeto da escola estimulou a produção de manufaturas, indústrias e pesquisa científicas.

O corpo docente e discente das escolas financiadas pela *Hilfsverein* protestou a favor do ensino em hebraico e paralisou as atividades escolares enquanto a diretoria não firmasse posicionamento jurídico pró-hebraico. Em 1913, no Seminário de Jerusalém, escola financiada pela instituição alemã, um grupo de professores e alunos ocuparam-na como protesto à ausência de respostas e de posicionamento da instituição em relação à proposta de implementar a língua hebraica na comunicação e instrução de todas as disciplinas ofertadas. A resposta da instituição determinou a expulsão dos professores, forçadamente. O episódio desencadeou paralisações nas sedes escolares da instituição alemã em várias cidades. O ato de resistência obrigou o presidente da *Hilfsverein*, Dr. Paul Nathan, a pedir demissão e o

²⁶ Organização “que pregava uma ligação afetiva não muito bem definida entre os judeus e a Palestina. É considerado proto-sionista” (PINSKY, 1997, p. 173).

fechamento do *Tekhnion*, em Haifa. Entretanto, as atividades nessa escola já haviam sido interrompidas, em 22 de fevereiro de 1914, pelos professores e alunos antes da decisão oficial do presidente Nathan. Os docentes e discentes voltariam às atividades quando o hebraico fosse definitivamente reconhecido e praticado como língua de instrução. No mesmo ano, sob nova direção e gestão, o *Tekhnion* e todas as escolas da *Hilfsverein* reabriram as portas falando hebraico. Os episódios de deflagrações político-linguísticas travadas entre hebraístas e as instituições europeias ficaram conhecidos como a “guerra das línguas”²⁷.

(...) alguns policiais entraram na escola expulsando a força os dezoito professores dissidentes, os alunos se simpatizaram a causa e abandonaram as salas de aula e deixaram o edifício da escola. Em resposta à ‘brutalidade’ ocorrida em Jerusalém, alunos e professores em Haifa também paralisaram as atividades nas escolas de *Hilfsverein*. (FELLMAN, 1973, p. 110, tradução nossa)²⁸.

O fio condutor que perpassa o breve período de 1881 a 1914 é a afirmação e a resistência do nacionalismo judaico por meio da defesa do uso da língua hebraica. Os desdobramentos dos conflitos promoveram o sentimento de coesão e afirmaram a coletividade nacionalista. Nesse sentido, as escolas hebraístas foram protagonistas no desenvolvimento da identidade nacional por terem promovido a sustentação e o reforço de um dos três pilares centrais do nacionalismo, a língua. Mais do que isso, as escolas pioneiras agiram como organizações controladoras na produção de valores e capitais culturais que foram naturalizados nas novas gerações, resultando em sujeitos convictos de seu pertencimento e, portanto, defensores de suas identidades vernáculas.

Para compreender os motivos pelos quais os hebraístas resistiram à assimilação cultural e imposição das línguas francesa e alemã no desenvolvimento das colônias agrícolas judaicas é necessário entender o funcionamento interno dos mecanismos sociais resultantes da relação entre língua e sociedade. Se resistir é uma “necessidade social”, de acordo com Rollemberg (2016, p. 33), então, a resistência deriva de expressões coletivas e organizadas cujas raízes estão fixadas no sentimento de pertencimento étnico, religioso, cultural e político. Tal pertença, no caso dos colonos hebraístas, fora afirmada e renovada pela objetividade da

²⁷ War of Languages. (FELLMAN, 1973, p. 105).

²⁸ A number of policemen, entered the school premises and had the eighteen dissenting teacher expelled from the building, whereupon the pupils, in sympathetic protest, also left and classes were held across the street from the Seminary. In protest against this ‘brutality’ in Jerusalem, the teacher and pupils also walked out of the Hilfsverein schools in Haifa.

modernização do hebraico, cujo processo se iniciou nas escolas. Nessa esteira, este capítulo analisa a relação entre a institucionalização das escolas pioneiras e a naturalização do hebraico moderno na estrutura social.

A heterogeneidade social é inerente à língua. Privar a língua da relação com a etnologia, com a história política de seus falantes, ou até mesmo com a geografia do território onde é falada é neutralizar as funções sociais do funcionamento da língua, ou seja, é incapacitar a ação de agentes externos como elementos estruturantes da própria língua. Por exemplo, isolar as instituições educacionais e religiosas da construção da língua e do discurso é tomar a língua como objeto de estudo fisiológico com função social reduzida à comunicação e a troca simbólica. Dessa forma, entendemos a interação linguística como articuladora das relações sociais, da dominação e do engendramento do poder simbólico. Espaços esses “onde se atualizam as relações de forças entre os locutores ou seus respectivos grupos” (BOURDIEU, 1996, p. 24).

De acordo com o pensamento sociológico de Pierre Bourdieu, o ato de fala é uma relação dinâmica entre as estruturas naturalizadas na visão e interpretação de mundo do indivíduo, isto é o *habitus*, e a objetividade das esferas sociais com suas regras, códigos e condutas estabelecidas, isto é o *campus*. No *campus*, surge a relação de poder por meio das diferenças do capital social, destacando o dominante e o dominado, e a detenção de acúmulo de capitais que cada um desses possui. Assim, o *campus* linguístico produzido pelas escolas hebraístas promoveram determinados *habitus* linguísticos, pois nessas escolas houve a construção de um interesse político no engendramento do ensino do hebraico moderno, cujo resultado é apontado na internalização de uma visão de mundo e de um sentimento coletivo.

A questão da imposição das línguas francesas e alemã surge do espírito colonialista e nacionalista europeu vigente no século XIX. Nessa mesma perspectiva, o resgate do hebraico e sua fixação como língua vernacular também opera na mesma lógica política. Não nos esqueçamos de que os hebraístas, muitas vezes romantizados pela literatura, foram sujeitos histórico-sociais do mesmo contexto político daqueles que exigiram dos colonos judeus as línguas modernas como moeda de troca pelo financiamento das colônias agrícolas. O hebraico também fora utilizado como instrumento de imposição e dominação linguística sobre aqueles que almejavam uma nova condição de vida na Terra de Israel. Com o passar do tempo, o hebraico se tornou língua oficial, legitimada e, portanto, produtora de *habitus* que culminou na promoção de capitais culturais próprios. Tais capitais se tornaram representativos de uma disputa simbólica entre os que acreditaram em uma nação caracterizada pela exclusividade

étnico-cultural proporcionada pela língua hebraica e os que aceitaram o uso de línguas modernas como meio de legitimar uma nova sociedade livre de representações de um povo marginalizado e perseguido. Consequentemente, a língua hebraica contornou o estereotipo e o preconceito, tornando-se meio de expressão e de visão de mundo, principalmente, das novas gerações.

Assim conhecida e reconhecida em toda a jurisdição de certa autoridade política, ela [a língua] contribui, por sua vez, para reforçar a autoridade que fundamenta sua dominação: ela assegura de fato entre todos os membros da ‘comunidade linguística’ (...), o mínimo de comunicação que é a condição da produção econômica e mesmo da dominação simbólica. (BOURDIEU, 1996, p. 31).

Cabe destacar a ideia de “autoridade política” no contexto das colônias judaicas. Com efeito, os impérios turco-otomano e britânico foram autoridades máximas, todavia não lhes competia legislar a língua oficial de instrução dentro das escolas. Este fora assunto entre os próprios colonos. Assim, à escola fora atribuído o papel de autoridade política capaz de organizar e unificar discursos políticos e mobilizar a população por meio da adoção do hebraico como instrumento linguístico político, isto é, canal ou meio de difusão da identidade nacionalista e do sentimento de pertença, os quais foram regidos e administrados pelo “corpo de juristas”: os gramáticos e os professores.

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições públicas etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas. Ninguém pode ignorar a lei linguística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e de controle (os professores), investidos do poder de submeter *universalmente* ao exame e à sanção jurídica do título escolar o desempenho linguístico dos sujeitos falantes (BOURDIEU, 1996, p. 32).

Decerto não é adequada a ideia de Estado durante o período das colônias agrícolas judaicas porque, efetivamente, não havia um Estado. Todavia, estamos no período de formação do futuro Estado de Israel, o qual nós entendemos como produto, entre outros fatores, da institucionalização das escolas. As escolas hebraístas foram organizações que

buscaram resolver as necessidades locais por meio da educação, instrução e capacitação de indivíduos com o interesse coletivo de construir uma nação fixada na língua hebraica, pois “no processo que conduz à elaboração, legitimação e imposição de uma língua oficial, o sistema escolar cumpre a função determinante de fabricar as semelhanças das quais resulta a comunidade de consciência que é o cimento da nação” (BOURDIEU, 1996, p. 35). Assim, as escolas são espaços de integração intelectual e moral onde há o intenso trabalho para edificar a consciência comum da futura nação. Por intermédio de seu poder de atestação, o hebraico recebeu uma eficácia jurídica porque constituiu objeto de linguagem das normas sociais, do Direito e de posição social. Somado a isso, os educadores ao promoverem o hebraico como língua oficial lhes foram conferidos o “monopólio efetivo da política e, de maneira geral, da comunicação com os representantes do poder central” (BOURDIEU, 1996, p. 34). Isso porque os professores exerciam o domínio sobre os instrumentos de expressão, tornando-os representantes de lideranças políticas.

A imposição do hebraico moderno fez parte das estratégias políticas destinadas a assegurar a eternização das conquistas do sionismo pela renovação do judeu e pela produção de novos capitais simbólicos, pois “reformular a língua, expurga-la dos usos ligados à antiga sociedade e impô-la assim purificada é o mesmo que impor um pensamento igualmente depurado e purificado” (BOURDIEU, 1996 p. 34). A escola não se trata, em suma, apenas de ensinar o funcionamento da língua e difundi-la, mas de fazer reconhecer um novo discurso de autoridade, com seu repertório lexical político, termos de estilo e referência, figuras de linguagem e a representação do mundo social por ela veiculada.

Cabe à instituição, espaço no qual elabora o conjunto de regras e normas estabelecidas para a satisfação de interesses coletivos, consagrar ou legitimar propriedades de natureza social como se fossem propriedades de natureza natural. De acordo com Bourdieu, “instituir é consagrar, ou seja, sancionar e santificar um estado de coisas, uma ordem estabelecida, a exemplo precisamente do que faz uma constituição no sentido jurídico-político do termo” (1996, p. 99). Nesse sentido, as escolas pioneiras enquanto instituições de pré-Estado promoveram, paulatinamente, a naturalização da língua hebraica como estrutura de natureza social das novas gerações e de imigrantes judeus europeus dispostos a aceitar as novas condições sociais. Essa investitura exerceu uma eficácia simbólica real pelo fato de ter transformado gerações futuras em produtos de uma identidade nacional judaica. Isso porque “a investitura transforma ao mesmo tempo a representação que a pessoa investida faz de si mesma, bem como os comportamentos que ela acredita estar obrigada a adotar para se ajustar

a tal representação” (BOURDIEU, 1996, p. 99). Dessa maneira, a dinâmica entre o sistema escolar e o ensino do hebraico produziu uma identidade “quer no sentido de que ele [o indivíduo] a exprime e a impõe perante todos (...) quer notificando-lhe assim com autoridade o que esse alguém é e o que deve ser” (BOURDIEU, 1996, p. 101). Por conseguinte, o projeto do sionismo hebraísta instaurou, imensuravelmente, uma essência social que se desdobrou em comportamentos coletivos em função de tal identidade. A prova disso é o movimento de resistência por parte de uma parcela de colonos que se opuseram à adoção do francês e do alemão como línguas de instruções nas escolas.

Diante de tais precedentes, o *habitus* linguístico, resultante da modernização do hebraico, e a construção de um *campus* linguístico instaurado pelas escolas pioneiras promoveram a renovação do homem judeu por meio da resistência. Este indivíduo renovado percebeu a necessidade de afirmar o sentido de sua posição política, impondo e legitimando a língua hebraica e resistindo a qualquer corpo, político ou simbólico, que interrompesse a continuidade do projeto nacionalista, mesmo que a resistência fosse travada entre semelhantes. Semelhança essa que aos poucos foi distanciada por meio da produção de novos capitais culturais interiorizados nas novas gerações de sujeitos cúmplices de um sentimento coletivo nacional. À língua hebraica, portanto, atribui-se o papel de instituição primeira do pré-Estado de Israel e protagonista da fundação e cristalização do espírito coletivo judaico moderno e nacionalista.

Considerações finais

Para que a discussão investida nesta pesquisa alcançasse determinada perspectiva foi preciso endereçar à história do hebraico moderno certas questões que ela mesma não suscita. As discussões gerais sobre o nacionalismo pautam a língua como alicerce do sentimento de pertença coletiva e política, independente do paradigma teórico. Entretanto, as obras de referência demonstram incipiência e ausência na análise descritiva dos meios e dos modos pelos quais a instrumentalização da língua fora pulverizada e cristalizada na estrutura social do *Ishuv*. Diante desse cenário, surgiu a necessidade de destacar a função social e política das escolas pioneiras no projeto de modernização da língua hebraica e sua institucionalização nacional. Com efeito, mais do que o próprio fenômeno linguístico como dimensão institucional do nacionalismo, as escolas hebraístas tiveram a incumbência primordial no processo de formação da nacionalidade judaica e, posteriormente, da sociedade israelense. A

institucionalização dos espaços escolares refletiu no modo de organização social do pré-Estado, instigando o sentimento e o comportamento das populações judaicas em se afirmarem como povo nação. Os fatores econômicos e políticos são imprescindíveis, entretanto, não foram suficientes para encontrar soluções sólidas se não tivessem a educação como principal aliada no enraizamento da culturalização linguística do hebraico moderno.

Ademais, a perspectiva sociológica juntamente com a análise das produções de capitais culturais e simbólicos produzidos pelo resgate do hebraico permitiu interpretar o fenômeno linguístico como agente político de afirmação e resistência. Tal visão amplia os estudos sobre o hebraico não mais pelas premissas históricas, mas pelo eixo da educação e sua função de engendrar mecanismos culturais renovados e estabelecer a base do que hoje conhecemos como povo autônomo cuja língua lhe forneceu tal condição.

Referências

AVINERI, Shlomo. *La idea Sionista: notas sobre el pensamiento nacional judio*. Jerusalem: La Semana Publicaciones Ltda., 1983.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BEREZIN, Rifka. *Os fundamentos históricos do hebraico moderno*. Cadernos de língua e literatura hebraica, São Paulo, n.7, p. 32-40, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 1996.

BRENNER, Michael. *Breve história dos judeus*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

DROR, Yuval. *'National Education' through mutually supportive devices: A case study of zionist education*. Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2007.

EISENSTADT, S.N. *Sociedade israelense*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

FELLMAN, Jack. *The revival of a classical tongue Eliezer Ben Iehuda and the modern hebrew language*. Netherlands: Mouton & Co. N.V., Publishers, The Hague. 1973.

HOBBSAWM, Eric. *Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

PINSKY, Jaime. *As origens do nacionalismo judaico*. São Paulo: Ática, 1997.

RABIN, Chaim. *Pequena história da língua hebraica*. São Paulo: Summus, 1973.

RABKIN, Yakov M. *Language in nationalism: modern hebrew in the Zionist project*. Edinburgh: University Press. Holy land studies, v. 9, n. 2, p. 129-145, nov. 2010.

RAICHEL, Nirit; TADMOR-SHIMONY. Tali. *The hebrew teachers as creators of the Zionist community in (the Land of) Israel*. Israel Studies Review, Vol. 28, n.1, p. 120-141, 2013.

ROLLEMBERG, Denise. *Resistência - Memória da ocupação nazista na França e na Itália*. São Paulo: Alameda Editorial, 2016.

RUBISTEIN, William D.; JOLLES, Michael A. *The Palgrave Dictionary of Anglo-Jewish History*. London: Palgrave Macmillan, 2011.

SMITH, Anthony. *Nationalism and modernism: a critical survey of recent theories of nations and nationalism*. London: Taylor & Francis e-Library, 2003.