

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

ESTELA MARIS BOGO LORENZI

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS EM UM CENÁRIO
DE IMIGRAÇÃO ITALIANA NO VALE DO ITAJAÍ, SC

BLUMENAU

2014

ESTELA MARIS BOGO LORENZI

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS EM UM CENÁRIO
DE IMIGRAÇÃO ITALIANA NO VALE DO ITAJAÍ, SC**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Orientadora: Prof^{ta} Dr^a Maristela Pereira Fritzen

BLUMENAU

2014

ESTELA MARIS BOGO LORENZI

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS
EM CENÁRIO DE IMIGRAÇÃO NO VALE DO ITAJAÍ, SC**

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

Maristela P. Fritzen

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

Maria Izabel de Bortoli Hentz

Prof(a). Dr(a). Maria Izabel de Bortoli Hentz (UFSC)
Examinador(a)

Gicele Maria Cervi

Prof(a). Dr(a). Gicele Maria Cervi (FURB)
Examinador(a)

Blumenau, 26 de agosto de 2014.

Dedicatória

Ao meu amoroso pai e ao meu querido sogro que, embora tenham partido cedo,
deixaram muitas lembranças e ensinamentos.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre bom! É sinal de que se têm parceiros, amigos, familiares... Peço licença ao leitor para escrever esta parte do trabalho na 1.^a pessoa do singular, já que optei em dissertar de maneira impessoal, pois, aqui, Eu tenho muito a dizer para os que caminharam comigo nessa etapa, de Mestrado, da minha vida.

Iniciarei com Você, meu amado Deus que ilumina meus passos desde 1976. Sei que me ilumina nas minhas escolhas e me protege das que eu insisto em seguir sem sua luz... Mas, como sabe, a fé está comigo e vem de Você. Obrigada por me guiar, orientar, acalmar, ouvir!

Meus amados familiares: esposo Ranieri, filhota Lara, mãe Gertrudes, pai Armelino, Pim, Kiko, Enir, Isete, Enrique, Pri, Thiago, Daia, Jair, Yann, Vó, Vô, Cassi Vincenzo e família americana, Meri, Jô e Yohan, Isa, Bianco, família Biaquini, vocês são o meu chão! É com vocês que durmo, acordo, converso, relaxo, amo, beijo, sorrio, choro, vivo, preocupo, ligo, cheiro, amasso, divirto, passeio, viajo, reclamo, respeito... enfim, ficaria horas escrevendo TUDO que faço juntinho de vocês! Vocês fazem a diferença no meu, muitas vezes, pacato cotidiano. Sem vocês não haveria história, nem memórias... Obrigada!

Ranieri, meu amado! Obrigada por estar do meu lado, incentivando-me, bancando e representando-me nas inúmeras ausências junto à nossa sementinha Lara. Se você não tivesse segurado as pontas... certamente, eu iria cair!

Lara, meu docinho! Você ainda é muito pequena para saber o quanto essa fase é importante para mamãe, pois lembro você me dizendo: *mamãe, não é estudar, estudar...* Mas deixo aqui um exemplo de que estudar é o caminho para a, também, realização dos sonhos!

Mãe Gertrudes, minha mamãe, dedico meu Mestrado, meu sonho realizado, minha pesquisa, só pra você!

Quero também externar meu agradecimento à Babá de minha filha: a tia Carmem que por muitas vezes ficou com a Lara enquanto a mamãe estava nas aulas do mestrado, todas as quintas e sextas-feiras por mais de dois anos.

Joseni, Bruna, Sonia Gladis e Elisabeth minhas ex e atual coordenadoras do Curso de Letras /NEAD/ UNIASSELVI e do Centro de Idiomas, obrigada pelo apoio, pelas palavras, pelo colo, pela inspiração. Vocês foram e são demais como minhas chefas e como parceiras no trabalho, na pesquisa, no meu crescimento profissional.

E, falando em grandes ensinamentos, quero agradecer e homenagear os colegas das escolas que trabalho e trabalhei nesse período, bem como os alunos e pais do Cetisa, Pe. Martinho Stein, Metropolitano. Se pesquiso, é porque estou encantada pela educação e vocês

fazem a diferença na vida de centenas de crianças, adolescentes e profissionais que lidam com educação, como eu.

Obrigada à Secretaria de Educação de Timbó e de Rodeio, ao NEAD UNIASSELVI, ao Centro de Idiomas Kroton por compreender minhas ausências e incentivar essa importante fase da minha vida.

Dizem que o bom filho a casa retorna e cá estou eu, FURB, aprendendo a pesquisar na universidade que escolhi cursar Letras, em 1995. Que honra estar de volta ao lugar que me ofereceu aconchego na minha formação inicial.

Mas, sem auxílio não há condições para pesquisar! Agradeço de maneira respeitosa ao meu sujeito Francesco, pela amizade, paciência e momentos de reflexão. Aos funcionários da Prefeitura Municipal de Rodeio, na pessoa de Dindi, professor Denilson, professora Neivane, professor João pelas informações e documentos fornecidos, bem como aos prefeitos e secretários, diretoras de escola, professores que entre os anos de 2012 até 2014 passaram pelo poder público e de alguma maneira me prestaram auxílio.

À Irmã Tereza e ao professor Nelson pelas indicações bibliográficas, muito obrigada!

À GERED de Timbó e à Secretaria de Estado da Educação de SC pelo, sempre, pronto atendimento.

Ao FUMDES, que acredita e auxilia a pesquisa dos acadêmicos no estado de SC, obrigada!

A todos os colegas da UNIASSELVI, acadêmicos, reitoria, coordenação, demais setores e, em especial, aos parceiros da tutoria de Letras: Pita e nossas conversas sobre moda, filhos, mundo; Lú, nós somos as inseparáveis, separadas; Célio, e seu jeito singular de ser; Jacke, e suas inigualáveis observações, Cláu, a batalhadora do grupo, Gerusa, a novata fashion do grupo e ao pessoal de PED e de Artes. Vocês e suas particularidades fazem meus dias mais coloridos e sempre estenderam, não só a mão, mas também a magia das palavras me dando força e ânimo para continuar a batalha tanto no trabalho como em casa ou nos estudos.

Dizem que existem amizades que valem a “pena” e algumas que valem a “galinha” inteira, pois é... Vocês valem muitas galinhas: Josi Tafner, Grazi, Silvio, Lúcia, Elisiane, Jean, Luciana, Bruna!

E as novas amizades... Quanta alegria estudar com a Turma 2012, em especial as meninas da minha linha de pesquisa: Joice, Marina, Luciana, Gilmara, Vivi, Luana e Belisa! Umás mais, outras menos, mas todas, sempre, preocupadas para que o grupo esteja em sintonia. Joice, quantos verbetes novos aprendi com você nas idas e vindas do mestrado... Marina e sua, sempre, elegância, como não gostar de alguém tão doce. Luciana, reservada em suas

particularidades, mas preocupada em contribuir sempre que possível. Gilmara, ah, Gil! Você é literatura, é emoção e inspiração para a superação de qualquer desafio. Vivi, minha amiga alemã! Quantos desabafos e troca de ideias, obrigada, parceira! Luana, você é um exemplo! Tão menina e tão comprometida! Obrigada pela simplicidade e pelas orientações! ...e agora BRILHE, pois isso é o que te espera! O mundo da educação precisa do teu brilho! Bel, quantos risos com as histórias de pequeno Elvis, quanta doçura no seu ser..., obrigada!

Quanta troca com a Turma 2011: Elaine, Rose, Fê, Ione, Lisandra, Denise, Ana Paula e Bruna e, Turma 2013: Graciela, Deise, Suy Mey, Elisangela e Thaíse! Obrigada por estarem comigo nessa jornada!

Professores? Rita Marchi, Celso, Jacob, Neide, Edson, Gicele, Rita e Lamar, vocês são mais! Vocês são “os caras”! Foi maravilhoso estar nas suas aulas! Além de todo conhecimento teórico, indiscutivelmente, ensinado por vocês, aprendi a filosofar e, o melhor, a perder o medo de me expressar, a entender o português com sotaque cubano, a observar a complexidade do simples, a ser uma líder e capaz de encarar desafios, a ter diplomacia, elegância, postura e, ainda, ser feliz com minhas escolhas. Obrigada!

Dentre os professores, destaco vocês: Otília, Maristela, Osmar e Adriana, o quarteto mais intenso e em sintonia que já conheci. Vocês me acompanharam de perto, me orientaram, me fizeram repensar e elaborar novos conceitos, inclusive muitos deles, só meus. Obrigada por confiarem em mim! Minha admiração por vocês é imensa!

À professora Maristela que nesses dois anos esteve comigo na construção da organização e escrita da dissertação, demonstrando paciência, carinho e me deixando livre para escolher o norte da pesquisa. Você, professora, demonstrou excelência no modo de me orientar, obrigada!

Não posso deixar de agradecer as, sempre, meninas da secretaria do mestrado: Daiane, Heloisa e Arlei. A organização é algo visível no seu dia a dia e o sorriso na hora do atendimento, certamente, fez e faz toda a diferença, obrigada!

Gostaria de agradecer o respeito da banca externa, professora Maria Izabel, para com minha pesquisa. Como não agradecer alguém que aceitou o desafio, que fez questão de participar na banca de qualificação, que contribuiu muito com o texto e com questões que me fizeram refletir e repensar diversas frases e conceitos escritos. Obrigada pela maneira respeitosa de me avaliar e participar de momento tão singular da minha vida acadêmica.

Professora Gicele, a escolhida para minha banca de defesa! Ai, que medo, mas como poderia não escolhê-la! Você faz a diferença na academia e eu não preciso explicar como...

Finalizo agradecendo quem, neste momento de escrita, fugiu da minha mente, mas que torce e torceu por mim e/ou está e esteve comigo nesse período. Sinta-se homenageado!

E, como descendente de italianos que sou... ARRIVEDERCI!

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa Linguagem e Educação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau, FURB, visa à compreensão dos movimentos políticos, nacionais e locais, acerca do ensino do italiano no sistema de ensino do município de Rodeio, SC, antiga zona de imigração. Quanto à metodologia, a pesquisa compreende a análise de leis, normas e documentos orientadores nacionais, estaduais e municipais relacionados às políticas linguísticas, bem como a análise dos enunciados de um professor colaborador no que diz respeito à elaboração de documentos para inserção do italiano como disciplina obrigatória em escolas no município de Rodeio. A investigação é de cunho qualitativo/interpretativo e o *corpus* compõe-se da transcrição da entrevista semiestruturada com o referido professor, bem como das leis, normas e documentos orientadores das três esferas: a nacional como a LDB, PCN, OCEM e Resoluções; documentos estaduais como PC-SC, Projeto MAGISTER e edital de concurso público para efetivação de professores e, os municipais como leis municipais, Projeto O ensino de língua italiana e a ata da implantação do italiano nas escolas. Para a contextualização da pesquisa, discute-se a imigração em massa nas últimas décadas do século XIX, além de um recorte histórico da colonização italiana no Vale do Itajaí. O capítulo de análise é teoricamente fundamentado nas áreas da Educação e da Linguística Aplicada, no tocante aos estudos sobre a escolarização em contextos de línguas minoritárias. A análise dos registros foi feita a partir de divergências e convergências entre os enunciados das leis, normas e documentos orientadores e do sujeito entrevistado. Como resultados, depreendem-se movimentos político-linguísticos em torno do ensino da língua italiana que ora divergem, ora convergem com as representações de língua e dialeto presentes tanto nas leis, normas e nos documentos como na voz do sujeito. No que diz respeito à questão do reconhecimento da língua de imigração, como disciplina no currículo escolar, há a abertura da lei e movimentos locais de instituição de uma política linguística a favor da língua de imigração para a manutenção da identidade local. No entanto, no contexto desta pesquisa observou-se que houve, novamente, na rede estadual, a adoção de uma política monolíngue, retirando o italiano do currículo das escolas. Há de se considerar que nenhum documento ou lei expressa a retirada de uma língua para que outra ocupe seu lugar. O que há é uma discussão na LDB, PC-SC, entre outras leis, normas e documentos, acerca do ensino de línguas, que pode ser interpretado de diferentes maneiras pelos que decidem, por exemplo, que disciplinas ocuparão o currículo de cada escola em cada comunidade, em cada momento histórico.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Língua italiana. Educação em contexto de imigração.

ABSTRACT

This research, linked to the group of Language and Education Research, of the Specialization Program in Education/Masters in Education at the Regional University of Blumenau, FURB, aims to comprehend the political, national and local movements, about the teaching of Italian in the education system of Rodeio, SC, old area of immigration. Regarding the methodology, the research includes analysis of national, state and municipal official documents related to language policies, as well as analysis of the statements of a contributor teacher with regards to the preparation of documents for inclusion of Italian as a compulsory subject school in the municipality of Rodeio. The research follows a qualitative/interpretive way, and consists of utterances of a subject generated through semi-structured one official documents and interview the three spheres: the national as the LDB, PCN, OCEM and Resolutions; state documents as PCSC, Project: Magister notices of invitation to tender and the municipal and local laws, Project: The teaching of Italian language and the record of the deployment of Italian in schools. To contextualize the research, it discusses mass immigration in the late nineteenth century, including a historical view of Italian colonization in Itajaí Valley. The chapter analysis is theoretically grounded in the fields of Applied Linguistics and Education, with regards to studies on schooling in contexts of minority languages. The analysis of the records was made from divergences and convergences between the statements of official documents and interviewed. With the issue of recognizing the language of immigration. as a subject in a school curriculum, there is the opening of the law and local movements to institute a language policy of the language of immigration to the maintenance of local identity. However, in the context of this research it was observed that there was, again, in state schools, a policy adopted monolingual, removing the Italian school curriculum. One has to consider that any document or law expresses the withdrawal of one language to another to take its place. What it is a discussion on LDB, PC-SC, among other laws and documents about language teaching, which can be interpreted in different ways by deciding, for example, that subjects occupy the curriculum of every school in every community.

Keywords: Language policies. Italian language. Education in the immigration context.

LISTA DE ABREVIATURAS

- ALAB: Associação de Linguística Aplicada do Brasil
APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEB: Câmara de Educação Básica
CNE: Conselho Nacional de Educação
EJA: Educação de Jovens e Adultos
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
ENPLE: Encontro Nacional sobre Políticas de Língua(s) e Ensino
FURB: Fundação Regional de Blumenau
GERED: Gerência Regional de Educação
LDB: Lei de Diretrizes e Bases
LE: Língua Estrangeira
LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais
MEC: Ministério da Educação
MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCEM: Orientações Curriculares do Ensino Médio
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
PC-SC: Proposta Curricular de Santa Catarina
PNLD: Plano Nacional do Livro Didático
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
SC: Santa Catarina
SED: Secretaria de Estado da Educação

SÍMBOLOS DE TRANSCRIÇÃO

Ênfase ou acento forte – LETRA MAIÚSCULA

Alongamento da vogal – ::

Pausas curtas – (+)

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 A BUSCA PELA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA TEMÁTICA EM ESTUDO | 19 |
| 1.2 ROTEIRO DO TRABALHO | 21 |
| 2 CAMINHOS PERCORRIDOS NA DEFINIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 23 |
| 2.1 ACORDOS TEÓRICOS | 28 |
| 3 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA | 37 |
| 3.1 A IMIGRAÇÃO ITALIANA NO BRASIL, EM SANTA CATARINA e EM RODEIO: ASPECTOS HISTÓRICOS..... | 37 |
| 3.1.1 As Escolas em Rodeio | 47 |
| 3.2 A LÍNGUA ITALIANA NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS RODEENSES..... | 51 |
| 4 “MUITA GENTE ENTENDERÁ, MUITA GENTE LERÁ, MUITA GENTE ESCREVERÁ LÍNGUA ITALIANA, ISSO SE ELA FOR MANTIDA NA ESCOLA”: UM OLHAR SOBRE OS DADOS DA PESQUISA | 55 |
| 4.1 As normas e os documentos orientadores ACERCA DA APRENDIZAGEM DO ITALIANO: REPRESENTAÇÕES SOBRE LÍNGUA E DIALETO | 56 |
| 4.1.1 O ensino de línguas no Brasil | 57 |
| 4.1.2 O ensino e aprendizagem de línguas: um olhar sobre as leis, normas e os documentos orientadores | 61 |
| 4.2 MOVIMENTOS POLÍTICOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA ITALIANA EM RODEIO NA VOZ DE FRANCESCO | 74 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 88 |
| REFERÊNCIAS | 92 |
| APÊNDICE | 100 |

1 INTRODUÇÃO

Mèrica Mèrica¹

*Da l'Italia noi siamo partiti
Siamo partiti c'o nostro onore
Trentasei giorni di macchina vapore
E nella Mèrica noi siamo arrivà*

*Mèrica, Mèrica, Mèrica
Cosa sarála sta Mèrica?
Mèrica Mèrica Mèrica
L'è un bel mazzolino di fior*

*Alla Mèrica noi siamo arrivati
No abbiám trovato n'è pàglia e n'è fieno
Abbiám dormito sul nudo terreno
Come le bestie abbiám riposà*

*Mèrica Mèrica Mèrica
Cosa sarála sta Mèrica
Mèrica Mèrica Mèrica
L'è un bel mazzolino di fior*

*La Mèrica l'è lunga e l'è larga
L'è formata de monti e de piani
E con l'industria dei nostri italiani
Abbiám fondato paesi e città*

América, América²

Da Itália nós partimos
Partimos com nossa honra
Trinta e seis dias de navio a vapor
E na América chegamos

América, América, América
O que será esta América?
América, América, América
Um belo ramalhete de flores

E na América chegamos
Não encontramos nem palha e nem feno
Temos dormido no terreno nu
Como os animais, temos descansado

América, América, América
O que será esta América?
América, América, América.
Um belo ramalhete de flores

A América é longa e é larga
É rodeada de montes e planaltos
E com a indústria dos nossos italianos
Formamos aldeias e cidades

¹ A música “La Mèrica”, de Ângelo Giusti foi declarada hino oficial da colonização italiana no Rio Grande do Sul pela lei estadual n.º 12.411/05. O projeto de lei foi ideia do deputado José Sperotto. Santa Catarina oficializou “La Mèrica” como tema dos 130 anos da imigração italiana em 2007. O Deputado Clésio Salvaro, foi autor do projeto que oficializa o tema das festividades da imigração italiana em Santa Catarina. FONTE: Disponível em: <http://www.imigrantesitalianos.com.br/LA_MERICA.html>. Acesso em: 9 jan 13.

² Tradução. FONTE: Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/c-o-r-o/merica-merica-traducao.html>>. Acesso em: 30 mai 14.

| | |
|-------------------------------------|-----------------------------|
| <i>Mèrica Mèrica Mèrica</i> | América, América, América |
| <i>Cosa sarála sta Mèrica?</i> | O que será esta América? |
| <i>Mèrica Mèrica Mèrica</i> | América, América, América. |
| <i>L'è un bel mazzolino di fior</i> | Um belo ramalhete de flores |

Ângelo Giusti, autor do poema “La Mèrica”, que virou música arranjada por Exupério de La Compôte, fez parte da primeira geração de imigrantes italianos da Colônia de Caxias, no Rio Grande do Sul. Esse autor morou no atual território de Flores da Cunha e faleceu com 81 anos, em 1929 (COSTA, 2005). Por meio do poema que abriu esta dissertação, pode-se compreender a expectativa dos imigrantes italianos ao se instalaram no Rio Grande do Sul e, também, em Santa Catarina, entre outros estados brasileiros, no século XIX. A emigração, nesse período, foi estimulada pelo governo italiano, devido ao desemprego e à miséria, enfrentados na Europa, com a queda da produção feudal para o “início da produção em moldes capitalistas [que] seguiu linhas básicas em todos os países que se industrializaram” (ALVIM, 1999, p. 385). Na Itália, essa transição econômica foi vivenciada em meados do século XIX, tendo como principais motivos a concentração de terras com os pequenos proprietários que não podiam pagar as altas taxas dos impostos impedindo-os de realizar, inclusive, empréstimos e a grande produtividade que fazia com que os produtos fossem comercializados por preços inferiores, eliminando a concorrência. Dessa maneira, o pequeno proprietário passou a oferecer mão de obra para a indústria e, “à medida que se implantava esse processo, foi liberando um excedente de mão-de-obra que a industrialização tardia de países como a Itália e a Alemanha, por exemplo, não tinha condições de absorver” (ALVIM, 1999, p. 385).

Conforme esse processo se implantava, a Itália, como outros países europeus, não tinha condições de absorver a mão de obra que se desenvolveu num cenário de industrialização lenta. Assim, a emigração italiana constituiu um fenômeno de equilíbrio para o país, eliminando a pressão das indústrias sobre a absorção de mão de obra e “com o dinheiro enviado pelos expatriados aos parentes, afastava-se a possibilidade de uma rebelião social” (ALVIM, 1999, p. 386).

Construir no Brasil uma nação com traços italianos não parecia algo impossível, pois os imigrantes “traziam como hábito, entre outros, o de trabalhar junto à terra que lhes pertencia; a autoridade máxima da família estava centrada na figura do pai que, por morte, era substituído pelo filho mais velho” (ALVIM, 1999, p. 386), o que bastaria para dar continuidade a sua história.

Na constituição desse cenário de imigração, muitos imigrantes vieram para o sul do Brasil para povoar “as colônias do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, transformando-se em ‘colonos’” (SANTOS, 1998, p. 65). No estado de Santa Catarina, os italianos desembarcavam no porto de Desterro, em Florianópolis, ou no porto de São Francisco, em São Francisco do Sul. Em seguida, “eram transportados a Blumenau por via fluvial, por meio de canoas” (VALANDRO, 1990, p. 25). Blumenau, que até 1880 não era um município, mas uma colônia de propriedade do fundador, Dr. Blumenau, acolheu, até meados do século XIX, em torno de 1858, os alemães e, em 1875, os italianos (VALANDRO, 1990).

No estado de Santa Catarina, em meados do século XIX, mais precisamente nos municípios que pertenceram a Blumenau, a partir de 1850, o cenário de imigração italiana e alemã se constituiu. Atualmente, nesse mesmo contexto, encontra-se a mesorregião do Vale do Itajaí, que é uma das seis mesorregiões de Santa Catarina, constituída por cinquenta e quatro municípios, dividida em quatro microrregiões: Blumenau, Itajaí, Ituporanga e Rio do Sul. O município de Rodeio, pertencente à microrregião de Blumenau, foi um dos municípios que, em 1875, foi povoado por italianos e a língua de imigração está presente até os dias de hoje, o que instigou a pesquisadora a realizar um estudo acerca da interculturalidade (MAHER, 2007b; 2013) e do plurilinguismo da localidade e sua relação com a educação.

Esta pesquisa³ desenha-se exatamente nesse contexto intercultural⁴, constituído principalmente por imigrantes italianos, que chegaram ao território brasileiro no final do século XIX, e seus descendentes que, dentre os vários elementos culturais, ainda mantêm sua língua de herança.

Dentro desse contexto, esta pesquisadora nasceu, cresceu e aprendeu a balbuciar suas primeiras palavras na variedade local italiana. A comunicação oral, desenvolvida com seus familiares, especialmente na convivência diária com os avós e em situações cotidianas, dentre elas as idas ao supermercado ou ao banco, ultrapassou o período do balbucio adentrando nas fases posteriores, naturalmente. A pesquisadora, assim, falava apenas italiano em suas interações sociais até os sete anos de idade. Posteriormente, na escola, nos anos iniciais da educação básica, aprendeu a língua portuguesa.

³ A presente pesquisa teve apoio do Fundo à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - FUMDES.

⁴ Conforme Fritzen e Ewald (2013, p. 245), a região do cenário do Vale do Itajaí constituiu-se num contexto intercultural “[...] por razões históricas e políticas, entre outras, [pois] reuniu num mesmo espaço geográfico grupos étnicos diversos, com sua língua, suas crenças, seus comportamentos e modos de construir sentidos às suas ações e ao contexto em que se inserem”.

Assim, no decorrer da vida da pesquisadora, a língua italiana sempre esteve e, ainda, está viva, pois foi aprendida no seio familiar e em situações cotidianas vividas na comunidade, mesmo não havendo oportunidade de aprendê-la formalmente na escola pública que frequentou. Nesse período escolar, muitas foram as situações em que a língua italiana supriu as necessidades de comunicação, especialmente na hora do recreio da escola, entre os colegas, já que grande parte da turma se comunicava oralmente em italiano com suas famílias. O interesse pela aprendizagem e pelo ensino de línguas cresceu juntamente com a pesquisadora, que cursou no ensino médio a formação no magistério e optou pelo curso superior de LETRAS – português/inglês, especializando-se, posteriormente, na área de metodologias de ensino de línguas estrangeiras. A pesquisadora, que é professora de inglês, nas reuniões e cursos oferecidos pela secretaria da educação do sistema público de ensino, tanto municipal como estadual, da região do Médio Vale, buscou através do Mestrado em Educação aporte teórico para fundamentar, entender e pesquisar contextos interculturais e bilíngues, como o qual atua.

Em relação aos bilíngues, Maher (2007, p. 76) postula que eles “usam suas línguas para propósitos diferentes e, por isso, podem tornar-se competentes em uma língua em alguns aspectos, mas não em outros”. Assim, a oralidade da pesquisadora foi desenvolvida nas relações familiares e em situações vivenciadas na comunidade por meio da língua italiana. Já a escrita e a leitura não foram desenvolvidas, pois na escola a única língua ensinada nos anos iniciais e em parte dos finais, era a portuguesa. A língua estrangeira aprendida pela pesquisadora foi o inglês a partir do oitavo e nono anos, na época sétima e oitava séries. Com o passar do tempo, pouco mais de um ano de escola, a pesquisadora, oralmente, comunicava-se tanto em português como em italiano.

Atualmente, a língua italiana está nas escolas rodeenses e passou a fazer parte do currículo das escolas municipais e estaduais de Rodeio desde 2001, dividindo espaço com as línguas estrangeiras (inglês e espanhol). Um fator que instigou a pesquisadora, depois desse cenário em que coexistem diferentes línguas, é que atualmente é professora de Língua Inglesa, está inserida nesse contexto, pois mora no município de Rodeio e fala a língua italiana em diversas situações familiares ou cotidianas na comunidade.

Em relação à diversidade de línguas no contexto brasileiro, pode-se dizer, ainda, que a língua dos imigrantes, no final do século XIX e início do século XX e, muito antes, a dos indígenas, no século XVI, foi vista como um empecilho que “impossibilitou a introdução e rápida imposição da língua portuguesa” (BERENBLUM, 2003, p. 63). O mito do monolinguismo no Brasil é até hoje “eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as

comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português” (CAVALCANTI, 1999, p. 387). Sobre isso Berenblum (2003, p. 92) afirma que

as línguas não são simplesmente instrumentos que servem à comunicação humana, mas instrumentos de poder que, ao mesmo tempo que transmitem informação, evidenciam a posição do sujeito falante na estrutura social.

Diante do que sustenta Berenblum (2003), as línguas, entre outras funções, emanam poder, e isso impulsionou esta pesquisadora a compreender como as políticas linguísticas, locais e nacionais, dialogam com as propostas pedagógicas para o ensino de línguas desenvolvidas em cenários de imigração, como o constituído em Rodeio, Santa Catarina, desde 1875. Desta forma, a seguinte **pergunta de partida** desencadeou a presente pesquisa: como ocorrem os diálogos entre as políticas de educação linguística, nacionais e locais, e as propostas pedagógicas conjecturadas para o ensino de línguas em um cenário de imigração?

Nessa perspectiva, direcionar um estudo sobre as políticas linguísticas e a situação do bilinguismo social no município determinou como **objetivo geral**: compreender os diálogos entre as políticas de educação linguística, nacionais e locais, e as propostas pedagógicas para o ensino de línguas em cenário de imigração italiana.

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Linguagem e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB e tem como foco principal o processo mediante o qual foram implementadas políticas linguísticas, no município de Rodeio, em torno do ensino da língua italiana.

São **objetivos específicos** desta pesquisa (1) examinar leis, normas e documentos orientadores que tratam das políticas de ensino de línguas utilizadas na (re) construção da proposta pedagógica do município de Rodeio; (2) analisar os enunciados de um agente participante na elaboração do projeto “O ensino da língua italiana em Rodeio”; e por fim, (3) discutir, à luz dos resultados, as implicações para as políticas linguísticas no ensino de línguas e para a educação.

As leis, normas e os documentos orientadores, um dos instrumentos de análise do presente estudo, podem levar a reflexões que abordam “relações de poder, nos meios de reprodução e naturalização de práticas sociais que vão se constituindo através da linguagem” (LUCENA, 2012, p. 124).

A entrevista, instrumento também aqui empregado, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito”, com a qual

se pretende analisar os enunciados de um professor gestor⁵, o que auxiliará na compreensão do modo pelo qual as políticas de educação linguística no município de Rodeio foram conjecturadas para o ensino da língua italiana, pois por muitas vezes, “a desigualdade do poder no cenário de educação para minorias fica ainda mais evidente quando se considera o modo pelo qual o bilinguismo é percebido, dentro e fora do contexto escolar” (MAHER, 2007a, p. 69).

A seguir, apresenta-se um levantamento dos estudos de pesquisadores que já se debruçaram sobre a temática que engloba o ensino de línguas em contextos bi/multilíngues.

1.1 A BUSCA PELA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA TEMÁTICA EM ESTUDO

Nesta seção objetiva-se apresentar um levantamento da produção do conhecimento acerca de trabalhos realizados no Brasil que se aproximam da temática desta pesquisa, cujo foco é o processo mediante o qual foram implementadas políticas linguísticas, no município de Rodeio, em torno do ensino da língua italiana. A busca foi realizada abrangendo pesquisas de mestrado e doutorado com a intenção de selecionar estudos que discutissem temas considerando algumas palavras-chave, como: políticas linguísticas; língua italiana e educação em contexto de imigração.

A busca ainda contou com a delimitação de período, isto é, ela concentrou-se nas publicações referentes aos últimos dez anos (2004 – 2014), nos acervos da biblioteca virtual da Universidade Regional de Blumenau (FURB), instituição em que esta pesquisa se insere e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Iniciou-se selecionando trabalhos realizados e postados no site da BDTD. Nesse levantamento na BDTD, encontraram-se muitas pesquisas que abordam as palavras-chave: Políticas linguísticas; Língua italiana e Educação em contexto de imigração. Decidiu-se, então, aplicar um novo filtro, voltando os olhares às pesquisas que discutiram a língua de imigração em relação à educação, mas ainda um número expressivo de trabalhos foi encontrado e, dentre estes, foram escolhidos os que focaram o italiano em comunidades colonizadas por imigrantes, como é caso dos estudos de Ribeiro (2005), Pinheiro (2008) e Bandeira (2008). O trabalho de Fritzen (2007), que enfoca a língua alemã, também foi selecionado por ter sido desenvolvido em Blumenau, que em tempos de colônia recebeu os imigrantes italianos em 1875.

Intitulada *Variante padrão de línguas imigrantes para falantes de dialeto na escola pública: incentivo ou ameaça à diversidade linguística?*, a pesquisa de Bandeira (2008) realiza

⁵ O professor entrevistado será apresentado nos procedimentos metodológicos, no capítulo 2.

um estudo em Angelina, Santa Catarina, sobre a língua dos imigrantes italianos no currículo do sistema de escolas públicas de comunidades de falantes de “dialetos”. Esses falantes de dialeto⁶ italiano frequentam escolas onde somente o inglês é oferecido como língua estrangeira. Amplamente, Bandeira (2008) conclui que a resposta que inicia seu estudo é complexa, visto que a interferência tanto pode ser negativa como positiva dependendo do paradigma de avaliação sobre a situação a ser implementada.

Com o título: *Bases conceituais para uma política linguística do português/italiano nas escolas: Caxias do Sul – RS*, Pinheiro (2008) foca o estudo em torno de uma região de colonização italiana e discute a necessidade de preservação dos direitos linguísticos dos descendentes de imigrantes que sofrem com a alternância de políticas linguísticas por parte do governo que ora aceita, ora recusa a língua de imigração, em Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul. Em amplas linhas, Pinheiro (2008) defende o ensino do italiano como forma de caracterização de um território e não apenas como marca de um grupo étnico, evitando o preconceito.

Ribeiro (2005), em um estudo intitulado *Aprender Italiano: identidade em (re) construção entre língua e cultura em contexto formal*, aborda a identidade, o bilinguismo e a atitude dos descendentes de italianos em relação à língua, em Cascavel, no Paraná. Ribeiro (2005) evidencia em seu estudo que os sujeitos não negam suas raízes italianas, mas a preocupação com o estudo da língua se dá por razões vinculadas à sociedade moderna, como a ascensão social e econômica.

Em consulta às teses, a de Fritzen (2007), intitulada “*Ich kann mein name mit letra junta und letra solta schreiben*”: *Bilinguismo e Letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil*, descreve o cenário sociolinguístico de uma escola rural, em Blumenau, Santa Catarina, e propõe um estudo nos contextos bi/multilíngues de minorias.

Já no Programa de Pós-Graduação/FURB, encontra-se a dissertação de Maas (2010) com o título: *Rais Aus, Die Polatzai Komm! os sentidos da língua alemã no ensino em Pomerode-SC*, que trata dos discursos presentes na Proposta Curricular Municipal na voz dos sujeitos que elaboraram a proposta do ensino do alemão nas escolas e dos alunos que, diretamente, participam do ensino da língua de imigração nas escolas municipais.

Esse levantamento permitiu perceber que, apesar de existirem estudos focalizando temas que abordam a educação em contextos de imigração, ainda é uma área pouco investigada.

⁶ A autora utiliza a palavra dialeto referindo-se à língua de imigração falada naquele contexto, a discussão sobre dialeto, nesta pesquisa, será feita na seção dos acordos teóricos, no próximo capítulo.

Cavalcanti (1999, p. 385) assegura que pesquisas que envolvem “estudos sobre interação em contextos bi/multilíngues no Brasil são recentes” e, cenários onde há o multilinguismo, dificilmente são lembrados (CAVALCANTI, 2011). Isso não quer dizer que não haja estudos nessas temáticas, mas que ainda são pouco exploradas nos estudos da Linguística Aplicada e da Educação.

Além disso, as pesquisas encontradas não estão voltadas ao mesmo contexto desta pesquisa. Pinheiro (2008) e Ribeiro (2005) pesquisam contextos de imigração italiana constituídos nos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul, Bandeira (2008) aborda um município no estado de Santa Catarina, mas distancia-se porque a escola pesquisada oferece apenas o inglês no currículo escolar. Embora Fritzen (2007) e Maas (2010) abordem seus estudos em comunidades bi/multilíngues no Vale do Itajaí, em Santa Catarina, como o da presente pesquisa, focam-se na imigração alemã.

Dessa maneira, justifica-se uma pesquisa em uma comunidade bi/multilíngue, constituída por imigrantes italianos, acerca da língua de imigração pelos distanciamentos encontrados neste estado de conhecimento. Cavalcanti (1999, p. 408), ainda sobre estudos nesta área expõe que

o trabalho com o falante de português padrão em comunidades de fala onde não haja conflitos ou problemas constitui uma fantasia, alimentada implícita ou explicitamente pela negação das línguas (indígenas, africanas, de imigrantes, de sinais) e das variedades do português do Brasil e pelo apagamento dessas comunidades bilíngües pela sociedade, pela elite, pelos escolarizados, pela mídia.

Com esta configuração, a presente pesquisa tem especial relevância, pois aborda as políticas de educação linguísticas que se constituíram em torno do ensino de línguas para a implantação do italiano no currículo escolar, em um cenário de imigração no Vale do Itajaí, em Rodeio, Santa Catarina. Este tema pode ter consequências que transcendem um estudo com foco local. Podem-se antever contribuições, tanto para a educação local como nacional, pois os contextos interculturais não são poucos no Brasil, e precisam fazer parte da educação tanto dos professores como dos alunos (CAVALCANTI, 1999) e, também, dos que lidam com políticas de educação públicas e linguísticas.

1.2 ROTEIRO DO TRABALHO

Para melhor compreender os caminhos percorridos até a análise dos enunciados apresentados neste estudo, no capítulo introdutório foi apresentado, como já visto, o tema, a

justificativa, os objetivos, e aspectos da vida da pesquisadora relacionados ao tema de pesquisa. Em um segundo momento do trabalho, é apresentada a metodologia adotada para esta dissertação, bem como os acordos teóricos que explicam termos que precisaram ser definidos para este estudo. Nessa parte são problematizados termos que a pesquisadora discute na análise dos dados através dos estudos dos autores escolhidos para este trabalho como: língua, dialeto, identidade, políticas linguísticas, entre outros.

Em seguida, há uma apresentação do contexto da pesquisa e sua história. A história da imigração italiana para o sul do Brasil; a constituição do cenário intercultural no município de Rodeio, colonizado por italianos; a educação do município e a implantação da língua italiana no currículo escolar tanto da rede municipal como estadual são abordados.

Após, está a análise dos dados dividida em duas seções, organizadas a partir dos enunciados gerados para este estudo. A primeira seção subdivide-se em outras duas, que discutem os enunciados da legislação, das normas e dos documentos orientadores oficiais que norteiam o ensino das línguas no Brasil, em Santa Catarina e, conseqüentemente, em Rodeio. Na segunda seção há a discussão em torno dos enunciados do sujeito entrevistado e dos movimentos político-linguísticos para a inserção do italiano no currículo escolar rodeense.

Como tentativa de finalizar temporariamente as discussões aqui levantadas, são apresentadas as considerações finais, que retomam as análises discutidas e mostram lacunas para serem pesquisadas e aprofundadas em outros momentos ou por outros pesquisadores que, instigados por este estudo, sentirem a necessidade de lançar outros olhares.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS NA DEFINIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para que este estudo fosse possível, alguns caminhos foram percorridos para se delimitar os procedimentos metodológicos. Antes de prosseguir, é importante retomar o objetivo principal desta pesquisa, que é o de compreender os diálogos entre as políticas de educação linguística, nacionais e locais, e as propostas pedagógicas para o ensino de línguas em cenário de imigração italiana.

Para tanto, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, uma vez que a “finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2012, p. 68). Assim, enquanto pesquisas levam em conta dados quantitativos que podem ser padronizados, este estudo apresenta dados que podem ser interpretados. Conforme Flick (2009a, p. 16), a pesquisa qualitativa “usa o texto como material empírico [...], está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano em relação ao estudo”.

Com um enfoque de cunho qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994), este estudo partiu da pergunta: como ocorrem os diálogos entre as políticas de educação linguísticas, nacionais e locais, e as propostas pedagógicas conjecturadas para o ensino de línguas em um cenário de imigração? Dessa maneira, pretende-se, conforme mencionado, investigar questões que envolvem políticas de educação linguística e língua de imigração em antiga zona de imigração italiana.

No que concerne à investigação qualitativo-interpretativista, Moita Lopes (1994, p. 331) postula que ela

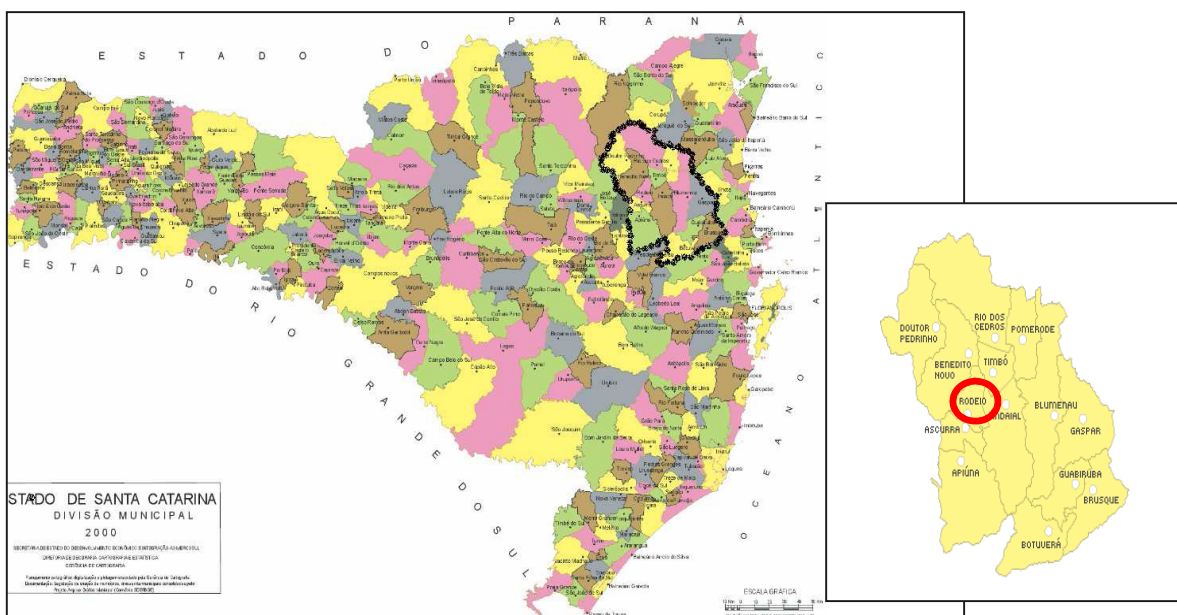
[...] tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. Na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social.

A partir dessas reflexões, se utilizará o termo geração de dados. Conforme Mason (1997), “[...] é mais correto falar de geração de dados ao invés de coleta de dados, por

perspectivas mais qualitativas que rejeitam a idéia de que um pesquisador pode ser um coletor neutro de informações sobre o mundo social”⁷.

O lócus da pesquisa é o município de Rodeio, que se constituiu com a imigração italiana na segunda metade do século XIX. Conforme informações disponíveis no site da Prefeitura Municipal⁸ e no livro “Histórias e Memórias de Rodeio”, escrito pela professora rodeense Iracema Maria Moser Cani (2011), o município possui uma área de 135 km² e está situado na microrregião do Vale do Itajaí, em Santa Catarina, com uma população estimada em 11.215 habitantes.

FIGURA 1 – MAPA DO ESTADO DE SANTA CATARINA E DOS MUNICÍPIOS INTEGRANTES DA AMMVI – ASSOCIAÇÃO DO MÉDIO VALE DO ITAJAÍ.



FONTE: Disponível em: <www.ammvi.org.br>. Acesso em: 28 jan 2013.

No que diz respeito à economia, o município conta com a indústria têxtil, madeireira, de plásticos e alumínio. A agricultura tem uma importante contribuição na renda através do arroz irrigado e do cultivo da banana. A produção de vinhos e queijos se evidencia tanto no fator econômico como no turismo (CANI, 2011). Para compreender o cenário atual do

⁷ I think it is more accurate to speak of generating data than collecting data, precisely because most qualitative perspectives would reject the idea that a researcher can be a completely neutral collector of information about the social world (MAISON, 1996, p. 56).

⁸ Disponível em: <<http://www.rodeio.sc.gov.br>>. Acesso em: 28 jan 2013.

município, é necessário retomar aspectos históricos da formação da região, apresentados na contextualização desta pesquisa, no capítulo 3.

O *corpus* deste estudo é constituído de leis, normas e documentos orientadores que orientam e/ou regem o ensino de línguas no Brasil, no estado de Santa Catarina e no município de Rodeio. Decidiu-se utilizar leis, normas e documentos como dados, pois de acordo com Flick, “os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação”, de tal modo que eles não proporcionarão apenas informações descritivas, mas serão analisados como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos” (FLICK, 2009b, p. 234).

Os documentos, as normas e as leis que orientam e/ou legislam o ensino de línguas nas escolas de educação básica fundamentaram o processo de implantação da língua de imigração, o italiano, no currículo escolar do município de Rodeio, em Santa Catarina, cenário deste estudo. Nesse sentido, é importante definir que, nesta pesquisa, os documentos são vistos como

[...] *artefatos padronizados* na medida em que ocorrem tipicamente em determinados *formatos* como: notas, relatórios de caso, contratos, rascunhos, certidões de óbito, anotações, diários, estatísticas, certidões, sentenças, cartas ou pareceres de especialistas. (WOLFF, 2004b, p. 284 apud FLICK, 2009b, p. 231).

Dentre os documentos oficiais norteadores, as leis e normas que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, foram selecionados os que determinam normas para o ensino ou para a oferta de línguas nas escolas, nas três esferas: federal, estadual e municipal. Cabe salientar que dentre os documentos escolhidos estão as leis que prevalecem na hierarquia documental. A Constituição Federal de 1988 esclarece que as leis federais são as votadas pelo Congresso Nacional e sua aplicação, quase sempre, é em todo território brasileiro. As estaduais são votadas pelas Assembleias Legislativas de cada estado assim como sua aplicação também se restringe ao estado. Já as municipais são atos normativos e são aprovadas pela Câmara de Vereadores e só vigoram nos limites de cada município. Da mesma maneira, outros documentos que orientam ou norteiam procedimentos relacionados ao ensino de línguas, de nível federal, estadual e municipal, também foram utilizados.

É importante definir como esses documentos que envolvem leis, resoluções e/ou projetos foram selecionados e categorizados para este estudo. Os quadros 1 e 2 apresentam os documentos e suas respectivas classificações discutidos nesse estudo:

QUADRO 1 – CLASSIFICAÇÃO DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS:

| Federais | Estaduais | Municipais |
|--------------------------|----------------------------|---------------------------|
| LDB - nº 9.394/96 | Lei complementar nº 170/98 | Lei Municipal n.º 1311/01 |
| Resolução do CNE nº 4/10 | | Resolução do CME nº 3/01 |
| Resolução do CNE nº 7/10 | | Lei Municipal n.º 1504/05 |

FONTE: Dados gerados para esta pesquisa.

QUADRO 2 – CLASSIFICAÇÃO DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES:

| Federais | Estaduais | Municipais |
|--------------------------|-----------------------------------|--|
| PCN de 1997, 1998 e 2000 | PC-SC 1998 | Projeto O ensino da língua italiana em Rodeio/2001 |
| OCEM/2006 | Projeto MAGISTER Letras/UFSC/1998 | Ata de implantação da língua italiana/2001 |
| | Edital da SED nº 066/04 | |

FONTE: Dados gerados para esta pesquisa.

A escolha desses documentos orientadores, leis e normas advieram da temática da pesquisa, bem como de possíveis regulamentos que norteiam as políticas de educação linguística em relação à oferta do ensino de línguas na educação básica. Procurou-se amparo legal em normas, leis e documentos já tidos como referência nacional e estadual, bem como em projetos que introduziram a implantação de novas políticas de educação linguística em contextos de educação formal local. As leis de nível federal, em amplas linhas, demonstram que o currículo nacional tem uma base única, mas ele pode ser complementado e/ou modificado tanto pelos estados como municípios, a fim de elaborar atividades e implantar disciplinas que supram a necessidade de cada localidade. Exemplo disso é o que prevê a LDB, na Lei nº 9.394/96, art. 26, de 20 dezembro de 1996: “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 2010, s.p.).

Segundo Lucena (2012, p. 120), “é necessário que pesquisas que vislumbram entender as relações entre leis, resoluções, diretrizes, etc. e o contexto para o qual políticas educacionais são pensadas, não sejam simplesmente descritivas”, mas que sejam analisadas, discutidas e compreendidas.

Nessa perspectiva, esta pesquisa compreende o uso dos documentos orientadores e das normas como dados em um processo vivo que medeia relações de comunicação sociais reais e,

também, como forças centrípetas⁹ (BAKHTIN, 1997a). Assim, mesmo sendo uma metodologia que “é pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas” (LÜCKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), os documentos, aqui, vão além da descrição de seus escritos, eles são vistos, segundo Bakhtin (1997), como enunciados, um meio de comunicação em que o interlocutor assume uma ação responsiva em relação ao enunciado que compreende o sentido do discurso concordando ou não, completando-o ou não. Uma pesquisa em torno de material concreto linguístico, como esta, “lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos ou orais), que se relacionam com diferentes esferas da atividade e da comunicação: [...] textos legislativos, documentos oficiais e outros, [...] cartas oficiais ou pessoais [...]” (BAKHTIN, 1997b, p. 282).

Por vezes, os documentos, como dados, confundem-se com dados bibliográficos, porém, Fonseca (2002) nos ensina que a pesquisa bibliográfica aborda uma análise em materiais como livros, artigos científicos, enquanto que a documental “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, [...] vídeos de programas de televisão, etc” (FONSECA, 2002, p. 32).

Além dos documentos orientadores, leis e normas, constitui o *corpus* desta pesquisa uma entrevista individual semiestruturada realizada com um professor que leciona língua portuguesa e italiana na educação básica, tanto na esfera municipal como estadual, no município de Rodeio, desde 1994. O professor foi selecionado e convidado pela pesquisadora porque, em 2001, período da implantação do italiano nas escolas municipais e estaduais, já atuava, de maneira voluntária, ministrando aulas de língua italiana junto à esfera estadual, e por fazer parte do Conselho Municipal de Educação¹⁰, sem ocupar um cargo comissionado. Ao lado de um grupo de professores municipais, esse professor colaborou na elaboração de documentos pertinentes à implantação da língua italiana no currículo das escolas estaduais e municipais de Rodeio. Documentos como o projeto municipal intitulado “O ensino da língua italiana em Rodeio”, a ata que transcreveu a resolução do Conselho Municipal de Educação referente à oferta do italiano, reuniões e encontros informais de estudo, entre outros, são da autoria do professor entrevistado. A entrevista aconteceu em 16 de maio de 2013, no período matutino, no laboratório de informática da escola em que o professor lecionava nesse ano, num dos períodos de hora atividade, autorizada pelo Secretário da Educação Municipal de Rodeio, bem como

⁹ O conceito de forças centrípetas (BAKHTIN, 1997a) será apresentado nos acordos teóricos, seção 2.1, deste capítulo.

¹⁰ O Conselho Municipal de Educação de Rodeio foi instituído em 28 de fevereiro de 2001 e é um conselho com poder deliberativo.

pelo Diretor da Escola. Quando explicado e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o sujeito, espontaneamente, optou por um pseudônimo com mote italiano e de cunho religioso: Francesco, visto que, informalmente, registrado no diário de campo da pesquisadora, ele mencionou ser um estudioso do que diz respeito à cultura italiana, é devoto de São Francisco de Assis e admirador do Papa Francisco.

Em busca da perspectiva dos dizeres desse sujeito, a entrevista, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

A entrevista foi transcrita conforme a ortografia convencional da língua portuguesa e as convenções de transcrição de Marcuschi (1986), adaptadas. A pesquisadora fez, ainda, notas de campo a fim de registrar o que o pesquisador vê e ouve durante a geração de dados.

Quanto aos procedimentos de análise, que serão abordados e explicitados na parte que introduz a análise de dados, eles articularão movimentos convergentes e divergentes entre as leis, normas e os documentos orientadores nacionais, estaduais e locais e os enunciados do sujeito no processo de implantação das políticas de educação linguística locais, atendendo aos objetivos específicos desta pesquisa, já mencionados e que serão individualmente detalhados nas seções do capítulo da análise de dados.

Nesta seção, esboçaram-se os caminhos percorridos para a geração de dados desta pesquisa. Na próxima, apresentam-se os acordos teóricos, a fim de melhor compreender conceitos necessários discutidos e aprofundados na análise dos enunciados, no capítulo 4 deste estudo.

2.1 ACORDOS TEÓRICOS

Nesta seção, são apresentados autores que propuseram importantes contribuições teóricas relativas à temática desta pesquisa. As escolhas aqui feitas pela pesquisadora elencam os escritos de pesquisadores que abordam conceitos necessários para a compreensão do bilinguismo em caráter regional e aspectos de escolarização nos cenários de minorias, bem como uma discussão sobre língua e identidade. Parte-se da perspectiva dos estudos culturais e da linguística aplicada, nos escritos de Cavalcanti (1999, 2011); Maher (2007); Fritzen (2007); Hall (2006; 2011); Bauman (2005) e Berenblum (2003). As políticas linguísticas serão tratadas com base em Calvet (2002; 2007) e Altenhofen (2013).

A partir dos estudos do Círculo de Bakhtin¹¹, esta pesquisa procura entender as concepções norteadoras de linguagem que abrirão esta seção dos acordos teóricos. Do ponto de vista bakhtiniano, a linguagem vem de uma combinação enunciativa- discursiva, isto é, ela não é só verbal. Bakhtin, segundo Brait (2005), amplia o conceito de linguagem quando engloba manifestações que contenham a ação humana “funcionando em qualquer situação social, tornando-se *signo ideológico* porque acumula as entonações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais” (BRAIT, 2005, p.178). Dessa maneira, a linguagem, como um lugar de interação humana, está em vários lugares, pois há um movimento dialógico, há relação, atitudes responsivas, múltiplas vozes que constituem o enunciado (BRAIT, 2005). Para se refletir sobre a linguagem, segundo a perspectiva bakhtiniana, dois conceitos são articulados, o do dialogismo e o do plurilinguismo.

Segundo Brait (2005), as particularidades da linguagem com um enfoque dialógico são vistas pelo Círculo de três maneiras: (1) como princípio geral do agir, no qual o sujeito age em relação a atos de outros sujeitos; (2) como princípio da produção dos enunciados, que surgem dos diálogos com outros enunciados e; (3) como forma específica de composição de enunciado, opondo-se à composição monológica. Dessa maneira, a língua caracteriza-se como um “processo de evolução ininterrupto”, constituído pelo “fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação” (BAKHTIN, 1986, p. 127).

Assim, “nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu” (BAKHTIN, 2003, p. 79). Perante isto, entende-se que a linguagem constitui-se na interação e nas manifestações do enunciador com os enunciados do outro, e este outro, não é apenas um interlocutor, ele tenciona as outras vozes discursivas, ora visíveis, ora não, mas o outro sempre está constituindo um princípio alteritário.

A presente pesquisa se constitui, com os enunciados, tanto das leis, normas e dos documentos orientadores como da fala do sujeito na entrevista e, ainda, das escolhas e palavras da pesquisadora e dos autores que fundamentam este estudo que estão carregados de palavras dos outros, isto é, “nossa fala [...] nossos enunciados [...], estão repletos de palavras dos outros, [...] em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação” (BAKHTIN, 1997a, p. 314).

¹¹ O Círculo de Bakhtin pode ser definido como “um grupo de intelectuais (parte deles nascidos em meados da década de 1890) que se reunia regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petesburgo (rebatizada de Leningrado). Era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar) [...] Os membros do Círculo, que recebeu seu nome [Bakhtin], tinham em comum [...] uma paixão pela filosofia e pelo debate de idéias, [...] em especial [...] a paixão pela linguagem” (FARACO, 2006, p. 14-16).

Dessa maneira, a língua é composta pelo “fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação” (BAKHTIN, 1986, p. 127). Essa relação dialógica, a interpretação ou a “compreensão responsiva ativa”, são carregadas de respostas e intenções valorativas presumidas do sujeito, que está num processo de compreensão, fazendo com que uma série de palavras forme uma réplica (BAKHTIN, 1986). O sujeito, segundo os estudos bakhtinianos, é produtor de um discurso e espera de respostas que concordem, aderem, ou discordem de suas ideias, senão esse sujeito apenas repetiria enunciados. É nessa relação com a alteridade que os sujeitos se constituem, isto é, a partir do momento em que o sujeito se constitui, ele também se altera, e esse processo se consolida através das palavras e das interações, pois as próprias interações e intenções utilizadas e depois reutilizadas pelos sujeitos, em outros contextos, constituem suas contrapalavras. As próprias palavras do sujeito o fazem posicionar-se e correlacionar-se com outras posições (BAKHTIN, 2003). Conforme Bakhtin (2003), pode-se observar que

O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início, o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 2003, p. 301)

Partindo dessa compreensão, a linguagem é entendida como um sistema aberto, plurilíngue e dialógico, na qual a interlocução ocorre do resultado das relações entre os sujeitos sociais, rompendo com o signo linguístico fixo, partindo em busca de novos significados. Significados gerados da significação, que é “efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro”, isto é, novos significados emergem das palavras e contrapalavras entre interlocutores (BAKHTIN, 1986, p. 132).

As palavras se manifestam a partir de milhares de percepções ideológicas e são elementos a todas as relações sociais. A palavra é sempre o “indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados” (BAKHTIN, 1986, p. 41). Em outros termos, as palavras acumulam mudanças que ainda não puderam acontecer ou não tiveram tempo para produzir uma ideologia nova.

Bakhtin (2003) explana, ainda, que o plurilinguismo é visto como um conjunto de linguagens distintas, advindas do lugar do mundo, das relações, da época e de seu falar característico, enfim, de uma vivência histórica e social do falante com variadas vozes. A

diversidade de vozes caracteriza os usos da linguagem e dos discursos nas diversas esferas. O termo plurilíngue engloba uma infinidade de línguas que existem no interior de cada língua, bem como a diversidade de dialetos sociais, associados a diferentes acentos de valor.

Para entender essa questão precisa-se compreender que, no Brasil, segundo Oliveira (2009, p. 20),

são falados por volta de 215 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 180 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones). Somem-se a estas ainda as línguas de sinais, com destaque para LIBRAS, língua brasileira de sinais, e para línguas afro-brasileiras ainda usadas nos quase mil quilombos oficialmente reconhecidos no Brasil. Somos, portanto, um país de muitas línguas, plurilíngue.

Desse modo, não há como falar de língua e linguagem sem abordar questões sobre identidade, que é vista pelo Círculo como uma movimentação em direção ao outro. Este outro pode ser tanto a sociedade como a cultura. Aqui, a identidade não pode ser concebida isoladamente, pois a era da modernidade engloba uma visão líquida, a qual as identidades sofrem alterações, isto é, se movem conforme o que se está vivendo (BAUMAN, 2005). Dessa maneira, as diversas esferas experimentadas pelos sujeitos, seja em casa, no trabalho, na escola, nas redes sociais, constituem suas identidades e, por acontecerem no presente, no passado e, no futuro, configuram esse movimento, rompendo com algo denominado fixo (BAKHTIN, 2003). É sabido que, apesar de Bauman, sociólogo, e de Bakhtin, filósofo, terem teorias, campos e tempos distintos de estudos, aqui acabam se tangenciando e tendo aproximações em seus dizeres, no que diz respeito a esse movimento que constrói e desconstrói a identidade. Vista como um processo, a identidade constitui-se historicamente, já que o sujeito (re) constrói suas identidades com a interação e com a troca de experiências (MOITA LOPES, 2002).

Em uma abordagem mais filosófica, língua e identidade, nos séculos passados, se delimitavam no mundo das ideias. Hoje, nas ciências sociais e humanas, o foco se expandiu e expressões como “identidade e diferença” (SILVA, 2000) e “crise de identidades” (BAUMAN, 2005) são discutidas e levadas em consideração nas pesquisas. Percebe-se que com a expansão da globalização no mundo e com as constantes transformações, o ser humano, atuante e inserido nesse contexto, não fica alheio às mudanças. Bauman (2005, p. 34) postula que a “globalização significa que o Estado não tem mais o poder ou o desejo de manter uma união sólida e inabalável com a nação”, visto que a globalização seria como um processo da mudança do ser humano em relação a sua própria identidade.

O processo de globalização pode gerar uma reconstrução de uma identidade “eletronicamente mediada” sendo o ser humano incapaz de “estabelecer interações espontâneas

com pessoas reais” (BAUMAN, 2005), especialmente com a ascensão das tecnologias, que são elementos que fundamentam muitas das novas posturas identitárias.

Os indivíduos são frutos de uma herança cultural, pois não há como se pensar em um ser sem uma nação a qual pertença, a qual enraíza suas origens, visto que “sem um sentimento de identificação nacional o sujeito moderno experimentaria um profundo sentimento de perda subjetiva” (GELLNER, 1983 apud HALL, 2011, p. 48). Assim, identidade e língua são resultado de uma construção; é certo que “nos identificamos com certos símbolos, criamos uma determinada imagem acerca de nós, cidadãos de um país, de uma nação” (BERENBLUM, 2003, p. 32), mas tanto a identidade quanto a língua são transformadas através das mudanças nas representações culturais, políticas e ou sociais que se experimenta ou se vive, pois “não há nada de natural na identidade nacional, ela se constrói historicamente” (BERENBLUM, 2003, p. 32).

Partindo deste pressuposto, a identidade nacional não se constitui do nada, ela faz parte de uma série de combinações de diferentes identidades que, antes, envolviam gênero, classe, etnia, raça e hoje envolvem, também, os efeitos da globalização que abalam os tradicionais elementos constituidores de identidades pessoais (HALL, 2006). Essas mudanças de conceitos geram transformações, que, segundo Hall (2006), levam a consequências como o declínio das identidades nacionais através da homogeneização cultural e o reforço de identidades locais, formando identidades híbridas¹² em vários setores da vida. Como Bauman (2005), Hall (2006) defende a ideia de que a identidade nacional coloca-se como superior, excluindo, de certa maneira, as demais por se impor como niveladora sobre as identidades menores que cada ser humano estabelece para si.

A cultura, equivocadamente, é vista como uma herança imutável, como uma maneira de descrever crenças de um grupo. A cultura compartilha de valores e de representações, diante do mundo, ela é uma produção histórica, uma construção discursiva, é um processo ativo de construção. Cox e Assis-Peterson (2007, p. 33) postulam que a cultura é “como um conjunto colidente e conflituoso de práticas simbólicas ligadas a processos de formação e transformação de grupos sociais, uma vez que [...] podemos aninhar a heterogeneidade, o inacabamento, as fricções e a historicidade no âmago do conceito”. Dito de outro jeito, deve-se compreender não o termo cultura, mas toda a lógica que a constitui diante, por exemplo, das forças externas que a produzem, pois a cultura “não é só pensada, ela é vivida” (MAHER, 2007b, p. 162). Da mesma

¹² O hibridismo, na perspectiva de Bhabha, segundo Souza (2004), é visto como um elemento constituinte da linguagem, e, também da representação. O hibridismo enfatiza que as culturas são construções e as tradições são invenções e quando elas, as culturas e as tradições, estão em contato, criam construções desterritorializadas novas (SOUZA, 2004).

maneira, a “consciência nacional” (BERENBLUM, 2003) pode se desenvolver desigualmente nas diversas regiões de um país, visto que a diferença é um importante elemento na constituição da identidade de um sujeito.

Conforme Silva (2000, p. 81), a diferença e a identidade “não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social”. Se há relações sociais, compreende-se que também há ou estão sujeitas “a vetores de força, a relações de poder”, pois são impostas e disputadas por grupos sociais diversos. Silva (2000, p. 81) discute que “definir a identidade e [...] marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder”, configurando-se uma situação em que a classificação, que envolve a exclusão e a inclusão, passa a eleger uma possível identidade com características positivas perante outras identidades vistas de forma negativa (SILVA, 2000).

Para que esse processo aconteça, muitos elementos, como a língua e os símbolos nacionais, são utilizados como meio de representar uma ação de definição de identidade nacional produzida. Estas representações, controladas por “quem tem o poder de representar [...] de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2000, p. 91), são concebidas através de um sistema de significação que busca “formas apropriadas de tornar o ‘real’ presente”, isto é, maneiras de apreender representações por meio da significação construída externamente, como a linguagem, ou internamente, como “a representação do ‘real’ na consciência” (SILVA, 2000, p. 90). Desse modo, a identidade, que não pode ser vista como algo fixo e acabado, está ligada a estruturas discursivas e narrativas bem como a sistemas de representação e de poder (SILVA, 2000). Na perspectiva de Bakhtin (2003), grupos sociais privilegiados vinculam uma visão dominante que unifica e centraliza as ideologias verbais, denominadas forças centrípetas da vida social, linguística e ideológica. Apesar de a própria diversidade linguística permear esses grupos, eles são vistos como homogêneos favorecendo as forças centrípetas, insistindo, por exemplo, na valorização da língua única. Essa força centrípeta, nos termos de Bakhtin, procura manter a unidade e resiste às divergências, não reconhecendo, por exemplo, a extensão da pluralidade linguística que constitui países como o Brasil.

Nas questões ligadas à constituição da ideia de nação, de língua e identidade, de maneira incisiva, o ser humano sempre atuou seja legislando, ditando regras, impondo ideias (CALVET, 2007). As políticas e o planejamento linguístico (CALVET, 2007) são meios utilizados para intervir em questões relacionadas às línguas em cenários minoritários conhecidos como “sociolinguisticamente complexos” (CAVALCANTI, 1999; 2011) como, por exemplo, o município lócus desta pesquisa.

Segundo Maher (2013, p. 119), as “‘políticas linguísticas’ se referem a objetivos que visam afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem – no que diz respeito a suas gramáticas, suas ortografias etc. –, ou os modos como elas são utilizadas ou, ainda, transmitidas”. As políticas e o planejamento são inseparáveis. As políticas podem, por exemplo, ser elaboradas para suprir necessidades locais, logo, o Estado, a comunidade ou a própria família são agentes que podem colocar em prática tais decisões (MAHER, 2013). A política linguística não é mais vista como uma maneira de solucionar ‘problemas linguísticos’ e de lidar em ‘situações (sócio) linguísticas’ (MAHER, 2013), ela objetiva “a manipulação das identidades dos falantes de uma dada língua, seja no sentido de enaltecê-las ou de denegri-las” (MAHER, 2013, p. 120). Dessa maneira, uma política linguística nunca é apolítica, pois relações de conflito e de tensões, geralmente, a configuram. Quando uma política enaltece ou denigre uma língua, ela, implicitamente, unifica e leva em conta, apenas, o *status* que esta desfruta.

Quando se fala em *status*, necessita-se entender o significado não apenas de língua, mas também de dialeto. Esses conceitos, nesta pesquisa, articularão uma reflexão na análise de dados em torno das escolhas realizadas pelas comunidades escolares de contextos minoritários.

Calvet (2002) postula em seus estudos que a língua está relacionada a fatos sociais, com caráter social, pois ela não é mais vista como algo abstrato, ela carrega consigo regras e valores dos falantes de uma determinada comunidade linguística¹³. César e Cavalcanti (2007) abordam a questão da língua como algo “não simples”, pois há uma tensão que envolve interesses de uma nação hegemônica e interesses das sociedades minoritárias. Nesse mesmo viés, situam-se os dialetos que, conforme Berenblum (2003, p.37) “se define[m] em relação à existência de uma variedade de língua que se tornou a variedade de prestígio em uma nação determinada”. Assim sendo, o termo dialeto abarca múltiplas variedades linguísticas de uma língua, diferente da padrão que, geralmente, são desprestigiadas. César e Cavalcanti (2007, p. 49), ao problematizarem a língua, ressaltam, baseando-se em Achard (1989), que dialetos e patoás¹⁴ são “apresentados, ainda que subliminarmente, como línguas ‘primitivas’, ou seja, estados menos avançados que as línguas nacionais hegemônicas”.

¹³ Entende-se por comunidade linguística, nesta pesquisa, a realidade social que se caracteriza por sua situação linguística (CALVET, 2002).

¹⁴ Patoá, “originalmente, em francês (*patois*), designava variedades linguísticas de regiões geográficas específicas. Com o tempo, porém, passou a ser usado como termo pejorativo para designar qualquer tipo de variedade linguística não-padrão, sobretudo as empregadas por indivíduos das classes sociais menos prestigiadas.” (Glossário. In: Calvet, Louis-Jean. Sociolinguística: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002).

Berenblum (2003, p. 182), ainda sobre o termo dialeto, argumenta que ele “refere-se às múltiplas variedades linguísticas de uma determinada língua que, sendo diferentes da variedade tomada como padrão e julgadas em função dela, são relegadas historicamente a uma situação de desprestígio social”. No contexto desta pesquisa, embora, por muitas vezes, as próprias pessoas da comunidade associem a língua que falam a um dialeto, inferiorizando-a ou dando-lhe menos *status*, não se considera a língua falada por esse grupo um dialeto ou uma língua menor. O italiano falado em Rodeio é visto como uma variedade local, assim como existem tantas outras variedades da língua italiana faladas na Itália.

Em relação à língua oficial do Brasil, constata-se um conflito entre “interesses da nação hegemônica e os interesses das sociedades (ou nações) minoritárias, que convivem no mesmo território” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 48). Isto se dá porque o Brasil mantém um mito em torno de uma “nação monolíngue”, ignorando as minorias linguísticas que constituíram e ainda constituem comunidades indígenas, de imigrantes, de surdos, de regiões de fronteiras (CAVALCANTI, 1999; 2011). Como sustenta César e Cavalcanti (2007, p. 50), “a diversidade linguística e cultural em solo brasileiro abriga mais de cento e setenta línguas nacionais indígenas, cerca de trinta línguas de imigração, a LIBRAS; além da multiplicidade de usos linguísticos que se arrola sob a denominação de ‘língua portuguesa’”.

Rodeio, município foco desta pesquisa, foi colonizado por imigrantes italianos, passou e, ainda passa por políticas que ora estigmatizam a língua italiana, como nas duas campanhas de nacionalização¹⁵ (1918 e 1937), ora estimulam sua (re) aprendizagem, inserindo-a no currículo das escolas (a partir de 2001). Como os imigrantes italianos trouxeram consigo uma língua e, no território brasileiro já havia outras, a intervenção aconteceu para atenuar, na visão dos que na época detinham o poder, problemas também referentes à língua, e isto se dá através das políticas e do planejamento linguísticos que abrandam “problemas de identidades, de cultura, de economia, de desenvolvimento, problemas que nenhum país escapa” (CALVET, 2007, p. 19).

A decisão de intervir e optar pelo uso de uma língua, afirmando a ideia da homogeneidade, fez com que, nesse contexto intercultural¹⁶, o italiano fosse visto como uma “língua minoritária” (CAVALCANTI, 1999), divergindo de um discurso político de respeito à diversidade (MAHER, 2007a). Por língua minoritária entende-se, conforme Altenhofen (2013, p. 94), “a modalidade de línguas ou variedades usadas à margem ou ao lado de uma língua

¹⁵ As duas campanhas de nacionalização serão apresentadas no capítulo da contextualização da pesquisa.

¹⁶ Segundo Maher (2007, p. 265), “o termo *interculturalidade* evoca, mais prontamente, a relação entre as culturas, que é o que de fato importa”.

(majoritária) dominante”. Assim, o *status* dado a uma língua não depende apenas do número de falantes ou de seu valor social, pois toda língua tem um valor e quem a valora são seus usuários, garantindo o direito de seu uso (ALTENHOFEN, 2013). Para que esses direitos sejam efetivamente preservados, as políticas linguísticas, conforme Altenhofen, enquanto

campo de decisões das relações da sociedade com as línguas [...] não se restringe[m] às decisões do Estado, mas sim engloba decisões de cidadãos e grupos ou entidades sociais que implicam uma motivação de direito e de dever, por se imporem como regra (prescritiva ou proscritiva), e não apenas como atitude linguística (ALTENHOFEN, 2013, p. 103)

A escolha de que língua estrangeira é solicitada no vestibular ou a decisão do sacerdote em fazer o sermão na língua da comunidade ou a decisão das famílias dos estudantes de uma comunidade optar pela inclusão de uma língua no currículo, entre outras, configuram o teor político linguístico em situações cotidianas na sociedade.

Pode-se dizer que o conceito de política linguística justifica-se, segundo Altenhofen (2013, p. 104), “pelo anseio de desenvolver a conscientização político-linguística dos cidadãos”, pois ainda há muitos equívocos em torno das línguas minoritárias, como a delegação de todas as responsabilidades referentes às línguas ofertadas ao Estado e supor, por exemplo, que ações individuais sejam rejeitadas. Sabe-se que, muitas vezes, o Estado e a escola, voz de poder, decidem, sem muitas vezes consultar os que vão se valer dessas decisões políticas (ALTENHOFEN, 2013), contribuindo para uma postura autoritária, fragilizando a atuação da sociedade e das entidades que a constituem.

Diante dessa discussão, depreende-se que a implementação de políticas para o ensino de línguas reflete também na identidade dos sujeitos, discussão que será apresentada na análise dos dados desta dissertação.

Por fim, compreende-se que a língua estrangeira, nesta pesquisa, não tem o mesmo sentido que a língua de imigração, mesmo que na maioria dos documentos e/ou leis e normas a nomenclatura utilizada seja “língua estrangeira”. O termo língua estrangeira engloba, também, as de imigração, pois, ainda não há um documento específico que trate dessas diferenças. Aqui, entende-se que a língua brasileira de imigração (ALTENHOFEN, 2013) difere da estrangeira, haja vista que as de imigração estão no Brasil como línguas de herança em diversas comunidades.

No capítulo seguinte, será apresentada a contextualização do cenário intercultural pesquisado a fim de pontuar aspectos históricos necessários para melhor compreensão deste estudo.

3 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Este capítulo é organizado em duas seções e uma subseção, com a finalidade de contextualizar o cenário em estudo, já mencionado na introdução e na metodologia desta pesquisa, através de uma retrospectiva histórica.

Primeiramente, apresenta-se o período da imigração constituído no Brasil em meados do século XIX e uma breve discussão sobre a formação do sistema de ensino na região do Vale do Itajaí e no município de Rodeio. Em seguida, serão apresentadas informações sobre as escolas do município pesquisado, a fim de se compreender como a educação rodeense foi e é organizada. Por fim, uma última seção abordará a língua italiana no currículo escolar rodeense.

3.1 A IMIGRAÇÃO ITALIANA NO BRASIL, EM SANTA CATARINA E EM RODEIO: ASPECTOS HISTÓRICOS

A história da emigração italiana para o Brasil teve início no final do século XIX. De regiões, especialmente do Norte da Itália, os imigrantes iniciaram um processo emigrantista para os estados do sul do Brasil, inclusive para Santa Catarina (SANTOS, 1998). Segundo Santos (1998, p. 41), “pequenos proprietários, que perderam as terras por excesso de cargas tributárias” na Itália, evadiram-se para a América.

A Itália, como outros países da Europa, estava em crise na segunda metade do século XIX. Tal crise envolvia uma concentração de terras férteis para poucos, dificultando ao pequeno proprietário o sustento tanto familiar como da própria propriedade (ALVIM, 1999). De acordo com Alvim (1999, p. 385), “o fenômeno emigratório na Itália não era desconhecido. O fato de ser um país de condições naturais difíceis, com áreas de montanha e colina de cultivo penoso [...] foi uma das causas que transformaram a Península num país emigratório”, “aliadas a outros fatores internacionais” (SANTOS, 1998, p. 41). Nesse sentido, a emigração foi estimulada pelo governo italiano, pois essa seria a solução para a sobrevivência das famílias e para o país voltar a ter um equilíbrio socioeconômico, já que, conforme Santos (1998, p. 101), a “diminuição dos rendimentos, pela falta de tecnologia e esgotamento dos solos, as obrigações tributárias para com o Estado italiano só fizeram aumentar as dificuldades e tornaram a vida do campo um verdadeiro pesadelo”. Assim, no período de 1870 a 1885, cerca de sete milhões e meio de italianos emigraram para o Brasil (ALVIM, 1999). Santos (1998, p. 114) argumenta tal fato, afirmando, “se a miséria é, ainda, nos finais do século XX, o fantasma que ronda, ameaça e mata populações dos países do chamado terceiro mundo, cem anos atrás, essas mesmas cenas do nosso cotidiano eram comuns na Europa”.

Nesse mesmo período, segunda metade do século XIX, o governo brasileiro tinha muito interesse em receber os imigrantes, pois pretendia povoar as colônias de terra virgem, tornando-as produtivas e, podia, ainda, desfrutar economicamente da laboriosidade advinda do trabalho dos imigrantes. Assim, muitas famílias italianas vieram para o Brasil com a promessa de terras e trabalho na agricultura por parte do governo brasileiro que, além disso, garantia a viagem para alguns estados do Brasil, muitos até o porto de Itajaí, em Santa Catarina (ALVIM, 1999). Os imigrantes foram se organizando nos lotes que “podiam ser pagos em cinco prestações anuais, incluindo-se aí os juros do empréstimo para a formação da primeira lavoura” (ALVIM, 1999, p. 388).

Esses imigrantes chegaram a regiões que já eram colonizadas principalmente por alemães, como a do Vale do Itajaí, em Santa Catarina, onde se localiza o município de Rodeio, campo em estudo na presente pesquisa.

Santa Catarina até 1870 “não passava de imensa floresta, com população concentrada praticamente no litoral”, afirma Alvim (1999, p. 390). Porém, muito antes da vinda dos imigrantes e da mão de obra dos escravos, as florestas eram habitadas por índios. Segundo Cani (2011, p. 38, grifos da autora), “aqui no vale era mais comum a existência dos [indígenas] *botocudos*, adjetivo que vem do “botoque”, um adereço usado para ampliação do lábio inferior”.

Sobre os imigrantes, Berri (1988, p. 11), postula que “os [...] de língua italiana que, a partir de 1875, se radicaram no Médio Vale do Itajaí-Açu, provinham de duas regiões: os italianos, do norte da Itália, e os tirolezes, do Tirol Meridional, que [...] pertencia ao Império Austro-húngaro”. Os agentes da imigração, que como a maioria dos imigrantes italianos, também eram católicos, “prometiam que na terra de destino eles encontrariam a igreja e o padre de braços abertos para recebê-los”, mas para sua decepção, isso não aconteceu (BERRI, 1988, p. 33).

O município de Rodeio foi povoado por imigrantes italianos vindos do Tirol Trentino, norte da Itália, em 1875. As 114 famílias que partiram de Trento, Rovereto, Pèrgine, Fornace, Civezzano, Lèvico e Vígolo Vattaro aportaram em Itajaí, conduzidas até Blumenau. De Blumenau, iam ao município de Timbó a fim de escolherem seus lotes. Rodeio, em 1875, ainda pertencia à Colônia de Blumenau (CANI, 2011). Cani (2011, p. 23) afirma que “o Tirol é uma região montanhosa que surge no coração dos Alpes e persiste sobre a Itália e sobre a Áustria”. Nesse local habitam três grupos linguísticos, o italiano, o alemão e o iadino. Cani (2011, p. 34) postula que “foram cinco as colônias ativas em nosso Estado: no Vale do Itajaí a Colônia de “Blumenau”; na região norte a Colônia “Dona Francisca”; na margem esquerda do rio Itajaí-

Mirim a Colônia de “Itajahy-Príncipe Dom Pedro”, de Brusque; [...] “Colônia Militar de Santa Tereza” e a “Colônia Nacional Angelina”.

A Colônia Blumenau, fundada em 1850, recebeu o nome de seu fundador e administrador, Dr. Blumenau¹⁷, responsável para dar continuidade ao plano colonizador junto ao Governo Imperial. Como destaca Berri (1988, p. 28), “no decorrer dos anos de 1875 e 1876, a Colônia Blumenau acolheu elevado número de imigrantes católicos, originários da Polônia, do Tirol e do norte da Itália, elevando, dessa maneira, substancialmente o índice de católicos em Blumenau” e regiões vizinhas. De acordo com Berri (1988), Dr. Blumenau era luterano e pretendia colonizar o Vale do Itajaí somente com colonos protestantes, evitando “contendas de origem religiosa”, mas mudou de ideia, pois enfrentou dificuldade em “recrutar colonos evangélicos suficientes para contemplar as quotas anuais estabelecidas no contrato com o Governo Imperial para colonizar os vastos territórios de sua Colônia” (BERRI, 1988, p. 24 – 25).

A respeito da origem do nome Rodeio, três versões são consideradas: a geográfica, a histórica, e a lendária (CANI, 2011). A versão geográfica defende a ideia de que o município recebera este nome devido à sua configuração. O município está exatamente entre montanhas e montes em formato de dois semicírculos.

A versão histórica surgiu pelo itinerário que os imigrantes fizeram às margens do Rio Itajaí-Açu, desobedecendo Dr. Blumenau. Os imigrantes seguiram em direção a Indaial e encontraram uma picada que os faziam chegar a Timbó, já povoado por imigrantes alemães e, continuando pelo vale chegariam a “Rodeio”, mas decidiram descer o rio, contrariando as ordens de Dr. Blumenau, e retornaram a Indaial, seu ponto de partida. Deduziram, então, que fizeram uma grande volta, ou um "rodeio".

Uma última versão que é considerada lendária atribui o nome a pedras redondas e lisas que se encontravam às margens do rio que desemboca no Rio Benedito, perto de Timbó, denominadas “rodeios” (CANI, 2011).

Em 14 de março de 1937, o município de Rodeio¹⁸ foi desmembrado do município de Timbó, conforme prevê o artigo 1º da Lei de número 104/37: “Fica criado o Município de

¹⁷ *Hermann Bruno Otto Blumenau* nasceu em 26 de dezembro de 1819, na Alemanha, no ducado de Braunschweig. Ao concluir seus estudos, entrou em contato com a Sociedade de Proteção aos Emigrantes Alemães do Sul do Brasil e em 1846, no Rio de Janeiro, apresentou projetos de colonização ao Governo Imperial. Retornou à Alemanha (1849) para trazer os primeiros colonos. Apesar das dificuldades, em 2 de setembro de 1850, chegaram os primeiros 17 imigrantes. Dr. Blumenau foi o fundador da colônia Blumenau. Disponível em : <http://www.arquivodeblumenau.com.br/museufamcolonial_3a.html>. Acesso em: 3 out 2013.

¹⁸ A “picada de Rodeio” como ficou conhecida, na época em que foi colonizada pertencia à Colônia Blumenau. A localidade era dividida em Rodeio 12, Rodeio 32, Rodeio 50 e Rodeio 90 (sede – centro), que correspondiam aos

Rodeio, composto dos atuais distritos de Rodeio e Benedito Novo, e de uma pequena faixa do distrito de Timbó, que assim, se desmembra do Município de Timbó” (CANI, 2011, p. 177).

Sobre as igrejas, Berri (1988, p. 39) afirma que até “meados de 1876 ainda não existiam [...] nas valadas de colonização italiana”, os padres faziam visitas escassas e os batismos ou as bênçãos matrimoniais eram feitas em Blumenau. Em 1878, uma capela foi construída em Rodeio, a qual era visitada por padres em torno de quatro vezes por ano e atendia aos italianos católicos do Vale do Itajaí (BERRI, 1988).

Quanto à educação, em alguns países europeus, como na Itália, o analfabetismo era uma realidade. Berri (1988, p. 52) destaca que uma “expressiva parte dos imigrantes tinha pouco preparo escolar, e alguns eram semi-analfabetos”, sendo o trabalho sua prioridade. Contudo, apesar da baixa escolarização entre os imigrantes e seus descendentes, Berri (1988, p. 52) afirma que “já desde cedo, junto às capelinhas, funcionava também o ensino escolar, possivelmente por interesse de alguns colonos mais letrados”. Pe. Jacobs, alemão, católico e primeiro vigário de Blumenau, percebia que o desenvolvimento das colônias também precisava do desenvolvimento intelectual e incentivava a ida à escola. As crianças iam para as escolas, mas com pouca frequência, devido aos precários acessos, ao clima e ao pouco tempo disponível. Da mesma forma, os professores, que eram escolhidos entre as pessoas mais cultas das comunidades, com uma remuneração pequena, faltavam às aulas em época de lavoura (BERRI, 1988).

Dr. Blumenau preocupava-se com a questão religiosa e escolar. Por isso, incentivou o ensino e a educação pública, como a abertura, por exemplo, da primeira escola em Blumenau que na ocasião funcionava na igreja católica. Porém, devido ao descaso das autoridades, passou a estimular especialmente as escolas religiosas e comunitárias, pregando que o ensino nas comunidades italianas, por exemplo, devesse acontecer tanto na língua italiana como na nacional, pois “no seu modo de pensar, não seria possível transmitir um ensino eficiente aos alunos sem o conhecimento dos dois idiomas” (BERRI, 1988, p. 53). Nas escolas dos imigrantes italianos, aprendia-se a ler, escrever, a fazer cálculos simples e, principalmente, a formação cristã (BERRI, 1988). Assim, na primeira década da colonização, as escolas eram comunitárias e ou paroquiais e tinham a “alfabetização e a instrução em Língua Italiana”, segundo Cani (2011, p. 180).

números dos lotes nos quais se localizavam as capelas [hoje esses lotes são alguns dos nomes dos bairros rodeenses]. Até a segunda década do século XX, Rodeio era uma Vila dependente do Distrito de Indaial. Contudo, em 1919 foi elevada a categoria de Distrito. No ano de 1936, foi transformada em município e no ano seguinte desmembrada de Timbó. Conforme: CANI, Iracema Moser. Rodeio “Vale dos Trentinos” Rodeio: Prefeitura Municipal de Rodeio, 1997.

Berri (1988, p. 55) acrescenta que

[...] tudo isso era o resultado de um grande esforço de Dr. Blumenau, do Pe. Jacobs e de algumas pessoas que viam no ensino uma necessidade imperiosa, que não devia desmerecer a atenção dos pais e serviu como início de uma campanha que deveria se intensificar, e não se apagar, em todas as comunidades de língua italiana.

Apesar do valor dado à instrução escolar nas colônias de imigração, ela era precária e pouco incentivada. A falta de professores habilitados tornava o ensino deficiente e, por esse motivo, as escolas eram fechadas. Mas, com a chegada dos padres franciscanos em Rodeio, no ano de 1895 e com a construção da Igreja Matriz Central, que servia como casa, igreja e escola, sob os cuidados de Frei Lucínio Korte, alemão franciscano, a educação escolar sobreviveu durante os anos de adaptação dos italianos nas colônias com propósitos diversos, entre eles o da fé (CANI, 2011). Assim, a escola e a igreja tinham o papel de manter as funções religiosas através da catequese aos imigrantes italianos e aos seus descendentes (BERRI, 1988).

Frei Lucínio, em 1899, percorreu as colônias italianas para verificar como se encontrava a situação religiosa, socioeconômica e educacional, percebendo questões irregulares e insatisfatórias (BERRI, 1988). Decidiu, então, construir capelas de alvenaria no lugar das antigas de madeira, para exercer também a função de escola, até que os colonos pudessem construir ambientes específicos para o ensino. Um estatuto escolar foi elaborado por Frei Lucínio a fim de responsabilizar os pais no que dizia respeito à educação escolar de seus filhos (BERRI, 1988). Segundo Berri (1988, p. 122), o estatuto regia normas como:

a duração do curso escolástico [isto é, de instrução] se estenderia por quatro anos, com dois meses de férias. No ensino, além da religião, se incluía o aprendizado das matérias elementares e da língua portuguesa. A autoridade compunha-se de um inspetor e sete assistentes. Todos os membros da sociedade escolar se obrigavam a pagar a taxa anual de cinco mil réis, da qual, quatro partes se destinavam aos honorários do professor e uma parte, para as despesas extraordinárias da escola.

Em 1901, o cônsul italiano, Sr. Gherardo Pio di Savoia, em visita à região Sul, emitiu um relatório que tratava da atuação dos franciscanos alemães nas colônias italianas de maneira muito negativa, propagando conflitos entre os alemães e italianos. O relatório deixou clara a ideia de que onde atuavam os franciscanos alemães, as escolas não eram subsidiadas pelo governo e as aulas eram voltadas somente à História Sagrada e ao Catecismo, além de ter feito uma referência à língua italiana, afirmando que ela não era valorizada. Frei Lucínio enviou um protesto à Itália afirmando que o trabalho dos franciscanos alemães nas colônias italianas era

sério e que as escolas, tanto alemãs quanto italianas quase não recebiam subsídios do governo e que o currículo não se limitava a conteúdos religiosos (BERRI, 1988).

Em 1904, Frei Lucínio foi eleito Ministro Provincial, e o novo pároco nomeado foi Frei Nicodemos Grunddhoff. Nesse mesmo período, as escolas leigas/ italianas começaram a surgir entre as colônias, contrapondo-se às paroquiais/ comunitárias. Segundo Berri (1988, p. 131), como “nas escolas paroquiais não era possível satisfazer às exigências dos ‘italianissimi’¹⁹”, Pellizzetti²⁰ resolveu criar escolas especiais, onde os frades alemães não tivessem interferência”. Assim, “a elevação do espírito de italianidade, [...], as ideias liberais, [...] a manutenção da língua e das tradições italianas [...] [aconteceriam], também nas escolas” (BERRI, 1988, p. 131). Dessa maneira, as escolas paroquiais sofreram uma crise, especialmente devido ao fato de que

Os padres franciscanos de Rodeio viviam em séria preocupação com a possível falta de ensino religioso nas escolas leigas, então sob a coordenação de Pellizzetti, tido como livre pensador e socialista. Por essa razão, através do jornal L’Amico alertavam frequentemente o povo sobre as conseqüências funestas que poderiam derivar do ensino dessas escolas, e, ao mesmo tempo, permaneciam em constante contato com os cônsules italianos, para que a direção desses estabelecimentos de ensino não ficasse nas mãos de pessoas anti-religiosas que poderiam perverter a juventude (BERRI, 1988, p. 135).

Conforme as palavras de Berri (1988), compreende-se que havia conflitos entre os dois sistemas de ensino, pois um apresentava uma “séria preocupação com a possível falta de ensino religioso nas escolas leigas” e outro se preocupava com “a veneração e a estima pela pátria de seus pais, a Itália” (BERRI, 1988, p. 131). A partir disso, infere-se que a identidade e a diferença têm forte conexão com as relações de poder, pois os padres franciscanos viram-se ameaçados por uma nova estrutura que valorizava mais a origem dos imigrantes do que a religião. De acordo com Silva (2000, p. 81), “o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”.

Em 1906, o equilíbrio das escolas paroquiais volta com o relatório do cônsul italiano Caruso Macdonald, que afirmou existirem 17 escolas pertencentes aos núcleos de colonização italiana no município de Blumenau, nas quais o ensino era semelhante ao ministrado nas escolas alemãs e que o Vale do Itajaí apresentava ótimos índices de alfabetizados (BERRI, 1988).

¹⁹ Dos italianos (nascidos na Itália).

²⁰ O imigrante italiano Ermenbergo Pellizzetti veio para o Brasil em 1896. Em 1901 veio para Santa Catarina onde atuou no desenvolvimento do Vale do Itajaí.

Em 1910, a educação voltada à religiosidade foi ganhando mais espaço e ainda não havia uma preocupação em torno da utilização ou da obrigatoriedade do ensino na língua nacional ou na de imigração. Nesse período, a língua utilizada tanto na igreja como na escola era a de imigração italiana. O Estado tinha a responsabilidade de lidar com questões de identidade, cultura e tradição através de um planejamento linguístico, mas até então não se manifestava claramente sobre o assunto (TEIVE, 2010).

O ensino público catarinense passou por uma ampla reforma no governo de Vidal Ramos que, a partir de 1910, adotou um plano de ação que se resumia em “Viação e Educação” (FIORI, 1975, p. 91). A contratação de Orestes Guimarães, professor paulista, que veio a Santa Catarina com a anuência do governo de São Paulo, objetivou a elaboração do plano de nacionalização do ensino catarinense em 1911, propondo a ideia de “abrasileiramento dos filhos de estrangeiros através da escola pública” (TEIVE, 2010, p. 231). Com uma política de nacionalização lenta, essa primeira tentativa de reformar e nacionalizar o ensino em Santa Catarina, analisando medidas tomadas frente às “escolas estrangeiras”²¹, foi entendida como uma ação que parecia respeitar os direitos dos imigrantes, embora tenha ocorrido repressão e sérias consequências, como o fechamento de escolas e o desemprego de professores de nacionalização, no contexto da Primeira República (TEIVE, 2010).

Fiori (1999, p. 86) sobre a questão da educação nos processos históricos diz que

A educação, pois, não transcorre fora do processo histórico-cultural, nem dentro dele; desenvolve-se ao lado de outras instâncias, em linhas paralelas e autônomas. Ela se comensura à globalidade desse processo de elaboração da cultura toda, diverso em suas manifestações, porém unitário em seu sentido. Aprender, portanto, não é saber como foi o mundo ou como deverá sê-lo; essencialmente, é esforço por reinventá-lo numa práxis que assume e supera as condições objetivas da situação histórica em que vive. Se o aprendizado criador é substituído pelo ensinamento de um saber separado da produção real da existência, então este saber trai sua vocação originária e passa a instrumentalizar as mais terríveis alienações humanas.

Dessa maneira, as tentativas de nacionalização procuraram encaminhar a população para formas pensadas pelos que detinham o poder, implicando no aperfeiçoamento pessoal e no domínio do mundo, pois não há como separar a cultura e a civilização, a formação do homem e a transformação do mundo. A política de Orestes parecia respeitar a cultura dos imigrantes, já que os professores, bilíngues, ministravam as aulas na língua italiana nas escolas para que os descendentes de imigrantes aprendessem, também, a língua oficial do país. A maior parte da

²¹ As escolas que ministravam suas aulas na língua de imigração eram denominadas como escolas estrangeiras durante a primeira e segunda campanha de nacionalização de SC, embora fossem escolas fundadas em território brasileiro, para atender o contingente de imigrantes e seus descendentes, uma vez que o Estado não supria essa necessidade.

população do estado de SC que tinha acesso ao ensino no meio rural, no caso os imigrantes, frequentava as escolas comunitárias e municipais, o que dificultava o alcance da reforma, já que o modelo de Orestes atuou primeiro na área urbana e no ensino público estadual. De acordo com Nascimento (2009, p. 130),

O oferecimento de escolas públicas, em concorrência com as escolas particulares/comunitárias, poderia ser uma vantagem para as comunidades imigrantes, forçando a sua nacionalização, com o apelo da gratuidade e a possibilidade dos alunos aprenderem a língua portuguesa, cada vez mais necessária nas relações comerciais e sociais, o que não ocorreu a não ser a partir da Primeira Grande Guerra.

A reforma de 1911, de certa maneira modernizou o ensino das elites em SC, mesmo que seu principal objetivo não tivesse o resultado esperado que, conforme Fiori (1975, p. 95), era o de abolir com “o problema do analfabetismo [...] e da assimilação dos grupos étnicos estrangeiros”.

O contexto da Primeira Grande Guerra, para os estados do Sul do Brasil, antecipou medidas em relação à nacionalização que tiveram um direcionamento das propostas para o ensino na década seguinte. As autoridades do governo de Hercílio Luz tomaram medidas nacionalizadoras, como o fechamento de escolas que não ensinassem língua portuguesa, visando à incorporação dos imigrantes ao estado nacional, sendo a escola a principal estratégia da ação. Porém, outros problemas surgiram com o fechamento das escolas comunitárias, como a falta de recursos para a abertura das escolas estaduais e a falta de professores com formação para atuar nessas áreas rurais (NASCIMENTO, 2009).

Além do fechamento das escolas comunitárias e abertura das públicas, Nascimento (2009, p. 139) afirma que

o governo estadual entrou na sala de aula, procurando intervir no currículo escolar de todos os estabelecimentos de ensino que não estavam sob seu controle direto. Preocupava-se, em especial, com o fortalecimento de matérias nacionais ausentes das aulas e com a preparação dos professores em ministrá-las.

Apesar da organização educacional ocorrida no período da reforma de 1911, com o fim da Primeira Grande Guerra, as escolas comunitárias voltaram a se organizar e, segundo Nascimento (2009, p. 140), “em 1921 havia 163 escolas particulares/ comunitárias, além de 71 escolas municipais, com um total de 14.344 alunos matriculados nas duas redes escolares contra 9.747 alunos em 1919” em SC.

Embora haja poucos registros sobre a organização inicial do ensino em Rodeio, SC, pode-se vinculá-lo aos diversos acontecimentos históricos vividos entre os séculos XIX e XX.

O ensino na língua de imigração no município foco de estudo foi, nessa época, a princípio, estimulado para que a língua oficial, aos poucos, fosse aprendida. Os imigrantes, sem que se dessem conta das reais consequências do plano de nacionalização, como, por exemplo, a subtração da língua dos imigrantes para que somente a língua portuguesa fosse a utilizada, isto é, a língua de imigração foi usada, apenas, como estratégia para que a transição acontecesse, parecendo natural (CANI, 2011). Maher (2007, p. 70) postula que, em situações como essa, “a função da língua minoritária no currículo é, portanto, servir apenas de elemento facilitador, de ponte, de muleta para a aprendizagem da língua dominante, a qual, tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução dos demais conteúdos escolares”.

Berenblum (2003, p. 41) postula que a cidadania deve ser tratada como algo a “ser conquistada[o] pela adoção da língua unificada, nacional, oficial. Assim, a língua tornou-se um elemento essencial na construção da nacionalidade” brasileira, nesse caso.

Foi o que ocorreu em uma segunda tentativa, de âmbito nacional, durante o Estado Novo (1935 – 1945), quando Getúlio Vargas assumiu o governo brasileiro. As ações de Vargas, na campanha da nacionalização do ensino, possuíam caráter autoritário e não valorizavam a cultura dos imigrantes nem de seus descendentes, mas a ideia de reforçar o mito de que o Brasil devesse ser constituído por uma única língua: a portuguesa (CRISTOFOLINO, 2002). Os agentes da Nacionalização, a mando do governo, destruíram materiais didáticos de línguas consideradas estrangeiras, como os materiais em língua italiana, o que demonstra a articulação das forças centrípetas (BAKHTIN, 1997a) perante os imigrantes, visto que a manutenção da língua nacional é feita através da imposição, ignorando o cenário plurilíngue da região. Como afirma Maher (2013, p. 123), “esses imigrantes para cá vieram, trazendo na bagagem, suas línguas maternas”.

Dessa maneira, o Brasil parecia conviver de maneira natural com o plurilinguismo até “Getúlio Vargas assinar, nas décadas de 30 e 40, um conjunto de decretos-leis que proibia imigrantes e seus descendentes, aqui lotados, de fazerem uso de suas línguas maternas e manifestações culturais” (MAHER, 2013, p. 123).

A proposta de se constituir um país com uma única língua passa a ser vista como uma meta do governo para fortalecer uma identidade nacional até então ausente no país. Conforme Maas (2010, p. 38), as “políticas de nacionalização visavam à unificação em uma identidade cultural, considerando seus membros como pertencentes à mesma e grande família nacional em detrimento de considerar as diferenças de seus sujeitos em termos de gênero, classe ou etnia”.

Como as demonstrações das manifestações culturais dos imigrantes foram proibidas e escolas monolíngues iam se estruturando, com o passar do tempo, as crianças, em especial,

iriam substituir a língua de herança, pela língua oficial. Essas crianças, pois, não encontravam mais na escola um suporte para a língua do seu grupo étnico (FRITZEN, 2007). As línguas de imigração, como o alemão e o italiano, foram consideradas pelo governo brasileiro línguas estrangeiras e inimigas, já que se idealizava a construção de um país monolíngue (FRITZEN, 2011).

Segundo Cani (2011), a aculturação dos imigrantes italianos, especialmente em Rodeio, aconteceu em três fases distintas: (1) pela falta de contato com os parentes que ficaram na Itália e pela escassez da correspondência; (2) pelo receio dos chefes de família quanto às penalidades pelo uso da língua italiana, perante o silenciamento linguístico imposto durante a segunda campanha de nacionalização, quando se destruíram documentos que provavam a origem dos imigrantes, livros ou outros impressos na língua da comunidade e, (3) com o passar do tempo, os imigrantes mais idosos morreram e os jovens “não sentiram grandes dificuldades em ir assumindo, nos bancos escolares da nova escola, a justa convicção de brasileiros no sentido amplo da nacionalidade brasileira” (CANI, 2011, p. 192).

A partir da década de 50, pode-se dizer, em amplas linhas, que os governantes brasileiros pensavam que “para atingir a modernidade, o país precisaria passar [...] por uma etapa desenvolvimentista em cujo contexto a educação desempenharia papel estratégico” (SALLES, 2002, p. 18). Assim, a formação técnica ganhou espaço e o ensino básico passou a ser uma meta secundária. Com o fim da 2ª Guerra, em 1945 e com o início da Guerra Fria, essa época foi marcada por influências vindas das potências mundiais que surgiram após o conflito militar mundial, como os Estados Unidos e demais países capitalistas do mundo.

Segundo Salles (2002, p. 22),

acreditava-se firmemente que uma convulsão social nos países subdesenvolvidos, como consequência dos baixos níveis de desenvolvimento e de miséria, poderia levá-los a um alinhamento fora do bloco dos países ocidentais. [...] objetivava-se apenas desenvolver um novo conceito geo-político-militar que, baseado no crescimento econômico, fosse capaz de propiciar a integração dos países subdesenvolvidos no sistema capitalista mundial, além de representar algum tipo de resposta aos graves problemas de desigualdades sociais, pobreza e indigência culturais vividos por aqueles países. Esperava-se que o progresso econômico desse a essas sociedades, como subproduto, um mínimo de harmonia capaz de neutralizar possíveis opções independentes fora do bloco liderado pelos EUA. Nesse contexto, a educação passa a ser vista como importante instrumento funcional de desenvolvimento econômico das nações.

Deste modo, a precariedade educacional foi usada para explicar as condições econômicas e sociais dos países subdesenvolvidos perante o sistema capitalista internacional. Uma teoria de investimento educacional, sem conexão “com a luta política mais ampla a favor

da superação das dificuldades econômico-sociais existentes na sociedade”, não surtiu efeito. As teorias econômicas da educação planejadas na década de 50 conseguiram resultados pouco significativos (SALLES, 2002, p. 29).

Para concluir essa contextualização, vale lembrar que 1875, em termos históricos, foi o ano da chegada dos italianos no sul do Brasil, portanto, em 1975, Rodeio comemorou os 100 anos de imigração italiana. Dolzan (2003) salienta que o Jornal de Santa Catarina propagou na edição de 3 de maio de 1975 a seguinte nota

Prestar um tributo de reverência e gratidão aos impávidos e fortes ancestrais italianos que se radicaram nas férteis, mas inclementes terras catarinenses, desbravando a natureza virgem, sobrepujando animais ferozes, [...], abrindo picadas e estradas, amainando e cultivando a terra, somando esforços pelo progresso [...] A eles, velhos pioneiros, e aos seus descendentes, povo de linhagem humana e nobre, que hoje ainda constroem a grandeza e efetivam a integração de nosso querido Estado, nesse glorioso Primeiro Centenário da Imigração Italiana em plagas catarinenses [...]. Os registros, as histórias e as mensagens, aqui inclusas, testemunham toda a admiração nossa por gente que inoculou sangue novo e fervente na nacionalidade brasileira! (JORNAL DE SANTA CATARINA, 3 de maio de 1975, p. 1 apud DOLZAN, 2003, p.11).

Em síntese, evidencia-se que uma grande diversidade cultural e linguística nesse contexto da imigração constituído no Brasil no século XIX existia, pois segundo Santos (1998, p. 44), “a manutenção da língua, da gastronomia e da cultura típica do norte da Itália, nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul são os atestados da importância desta colonização”. A história desse cenário foi construída de heranças culturais, entre elas, a língua italiana, cultivada até hoje entre os moradores de comunidades como a de Rodeio, contexto pesquisado neste estudo.

3.1.1 As Escolas em Rodeio

Para se entender o processo de organização escolar no Brasil, em especial no sul, deve-se levar em conta as características dos grupos de imigração que, segundo Kreutz (2000, p. 159), “tinham uma conotação fortemente étnica e, [...], também uma conotação fortemente confessional cristã”. Apesar desta pesquisa não se aprofundar na estruturação escolar brasileira, pode-se compreender que o processo escolar, por meio do que foi apresentado na contextualização, começou a ser estruturado a partir do final do século XIX. Kreutz (2000, p. 173) postula que “neste contexto, [de imigração] as igrejas [...] católica e luterana começaram a marcar presença muito forte entre imigrantes, fomentando a criação de todo um conjunto de estruturas de apoio a seu projeto”.

Cani (2011, p. 192) afirma que “com o fim da escola paroquial em 1940”, a necessidade de se criar escolas estaduais passou a ser cogitada, tanto pela igreja como pelo governo, visto que uma obrigação, no que diz respeito à nacionalização e à introdução da língua e realidade nacional, passou a existir por parte do governo desde a primeira campanha de nacionalização.

Assim, o Grupo Escolar ‘Oswaldo Cruz’ foi “inaugurado em 1942, pelo Governo Estadual Nereu Ramos, instalou-se aqui o primeiro Corpo Docente, enviado da Capital e do Sul do Estado” (CANI, 2011, p. 192). Dessa maneira, as escolas públicas passaram a ser mantidas pelo governo e uma equipe de docentes foi enviada de Florianópolis para alfabetizar na língua portuguesa, efetivando a transição cultural da segunda geração dos descendentes de italianos, “transformando-os em ‘brasileiros’ de língua e pátria” (CANI, 2011, p. 192).

Segundo Cani (2011, p. 130), o ano de 1942 foi marcado pelo fim da

era da Língua Italiana na escola Paroquial e iniciava oficialmente a primeira escola em Língua Portuguesa Brasileira no Grupo Escolar “Oswaldo Cruz”. Após a fundação da Escola Pública Estadual em Rodeio, a Escola Paroquial Italiana foi fechada, diante da obrigação da “nacionalização da Língua Portuguesa”; no mesmo prédio depois funcionou o Seminário Serpáfico “São Francisco”, uma escola para “colegiantes” que desejavam ingressar na carreira franciscana.

No Grupo “Oswaldo Cruz” funcionava o Curso Primário Elementar e o Curso Complementar. O currículo incluía Francês, Latim e Artes, e por ser um município agrícola, a escola também oferecia disciplinas como lições agrícolas que estimulavam essa área, porém, muitos foram os problemas enfrentados pelos professores, pois não conheciam as línguas dos imigrantes (CANI, 2011). Cani (2011, p. 186), relata que

Por não entender a língua do aluno que ia para a escola alfabetizado na língua dos pais, foi necessário implantar o ensino das duas línguas simultaneamente. Com essa integração, o processo da nacionalização da língua e das colônias de imigrantes foi facilitado; mas isso após um longo período cheio de vicissitudes sofridas pela população oriunda: as renitentes penalidades que partiam de simples proibições a absurdas injustiças. [...] A rigidez do tacão impiedoso de algumas autoridades impunha os mais diversos castigos, como a prisão intempestiva ou a ingestão compulsória de óleos diversos, indigestos e até fatais. A força pública se valia desse expediente sobre os adultos que não conseguiam articular a Língua Nacional Brasileira.

A escola, nesse sentido, se configurou como uma agência em favor da nacionalização. Berenblum (2003, p. 77) postula que “a afirmação de uma soberania territorial, e a “nacionalização” e homogeneização da cultura, [é] realizada principalmente através da escola, entre outras”.

Em 1948, o processo de nacionalização precisava ser acelerado, formando, dentro da escola, uma espécie de associação chamada “Liga Pró-Língua Nacional”, que oferecia atividades literárias como formação paralela com auxílio dos pais. A visita de inspetores, que controlavam o processo de nacionalização, inclusive nas atividades extracurriculares, como curso de costura e horta, era constante (CANI, 2011). Apenas nas escolas da zona rural, as escolas isoladas, é que ainda existiam os professores bilíngues para que a alfabetização pudesse ser facilitada, visto que as crianças vinham de casa falando somente o italiano (CANI, 2011).

Em 1962, o Curso Normal “Madre Avosani” foi implantado através do decreto de número 2.037/62, sendo mantido pela Congregação das Irmãs Franciscanas. Neotti (2013, p. 91) afirma que “até então, as candidatas, futuras novas professoras, frequentavam o Curso Complementar no Grupo Escolar “Osvaldo Cruz”, em Rodeio, maior ensino que havia na época”. Depois de 25 anos, em 1987, o colégio foi vendido para o Colégio “Santo Antônio” de Blumenau, pois “não havia dinheiro para pagar os professores” (NEOTTI, 2013, p. 98).

O antigo colégio das Irmãs Franciscanas passou a denominar-se Colégio Franciscano “Santo Antônio” como uma extensão do Colégio “Santo Antônio” de Blumenau. O colégio funcionou alguns anos e passou a integrar a rede do Colégio “Bom Jesus”, com sede em Curitiba, Paraná, o qual não continuou. Desde 2001 o prédio do Colégio Franciscano “Santo Antônio” está alugado pela Prefeitura Municipal de Rodeio, onde funciona a única escola municipal de ensino fundamental, denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental “Santo Antônio”.

O Colégio Comercial Mário Locatelli, em 1967, uma entidade escolar de formação em técnico em contabilidade, recebeu autorização para funcionar através da portaria de número 4/67. Em 1982, o colégio fechou e, já em 1987, o antigo Grupo “Osvaldo Cruz” que atualmente é a Escola de Educação Básica “Osvaldo Cruz”, criou o curso de Habilitação Técnico em Contabilidade, passando a denominar-se, na época, Colégio Estadual “Osvaldo Cruz” (CANI, 2011). O colégio era dirigido pelas freiras, que já em 1915 instalaram-se em Rodeio através da Congregação das Irmãs Franciscanas.

Sobre a constituição de escolas de pequeno porte, tanto municipais como estaduais, há poucos registros, apenas decretos ou atas apresentando o ano de sua fundação e ou fechamento. Mesmo antes de Rodeio tornar-se um município, em 1937, alguns bairros já estavam organizados com uma igreja católica e uma escola, como os bairros de Rodeio 50, com uma escola fundada em 1915 e o bairro de Rodeio Doze, com uma escola desde 1921, esta última atuando até hoje, vinculada à rede estadual de ensino.

Com o passar de tempo, muitas escolas foram desativadas, como a escola estadual do bairro de Rodeio 50, que após 95 anos de atividade teve sua estrutura fechada devido ao pequeno número de matrículas. Tal fato, também, ocorreu em escolas municipais, como as dos bairros de Rio Belo em 2005, Pico em 2006, São Pedro Velho em 2008, Rio Morto em 2009. A justificativa do executivo municipal baseava-se, por exemplo, conforme um dos decretos, o de n.º 2192 de 17 de fevereiro de 2006, que encerrou as atividades da escola Diamantina no bairro Pico, “considerando o número insuficiente de alunos para freqüentar a Escola Municipal Diamantina (Pico), o que acarreta despesas desnecessárias aos cofres públicos municipais; [...] Fica desativada por tempo indeterminado [...]” (RODEIO, 2006, s. p.). Outro exemplo é a escola do bairro Kaspereit, que foi desativada em 2009, “Considerando o teor do laudo técnico da defesa civil/prefeitura municipal de Rodeio” (RODEIO, 2009, s. p.).

Hoje em dia, Rodeio, no sistema municipal de ensino, conta com quatro creches, duas escolas de educação infantil, quatro escolas de ensino fundamental - anos iniciais e pré- escolar, e uma escola de ensino fundamental, anos iniciais e finais. Nas cinco escolas municipais de ensino fundamental, a língua italiana integra o currículo escolar desde 2001, como disciplina obrigatória, a partir do primeiro ano do ensino fundamental, isso aconteceu primeiramente na escola de ensino fundamental, anos iniciais e finais, depois em todas as escolas menores, isto é, do primeiro ao quinto ano. Na rede estadual de ensino, há uma escola de Educação Básica com o ensino fundamental anos iniciais e finais e ensino médio e uma escola estadual com o ensino fundamental anos iniciais e finais, sendo que somente a escola com os anos iniciais e finais e ensino médio, oferece o italiano.

Nessa escola da rede estadual, até o ano de 2013, duas aulas de italiano semanais eram ofertadas, como disciplina optativa, dividindo espaço com a disciplina de língua inglesa. Na esfera municipal uma aula de italiano por semana é ofertada, e duas de inglês, ambas como disciplinas obrigatórias no currículo escolar. No município também se encontra um núcleo EJA, em parceria com a esfera estadual e uma APAE, ambas as instituições não oferecem língua italiana, somente língua inglesa.

Quando esta pesquisa iniciou em 2012, a escola estadual ofertava a língua italiana tanto no ensino fundamental quanto no médio desde 2001, o que não mais acontece a partir de 2014. Em seu lugar, conforme informou o atual diretor da escola, serão oferecidas aulas de língua espanhola. As aulas de língua inglesa ainda são ofertadas (Diário de campo, dia 12 de dezembro de 2013).

3.2 A LÍNGUA ITALIANA NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS RODEENSES

Os imigrantes trouxeram consigo uma cultura italiana que engloba desde jogos, brincadeiras, canções, que, segundo Cani (2011, p. 226), “foram passadas de pai para filho; permaneceram até certo ponto invioláveis até a metade do século passado”. Além disso, o cinema, instalado no município de Rodeio em torno de 1960 até 1979, os bailes e danças, o teatro, a sabedoria popular, enfim, toda essa cultura foi trazida e, de certo modo, preservada pelos seus descendentes.

No município há eventos que privilegiam os costumes e a cultura italiana, tais como: (1) corais de igreja; (2) estúdios para a Itália, em parceria com o Círculo Trentino que objetivam manter a cultura e preservar as tradições italianas; (3) o grupo de jovens e adultos rodeenses que formam o Círculo Trentino de Rodeio; (4) a edição de livros, um último publicado em 2011, intitulado “Histórias e memórias de Rodeio”; (5) a Rádio Comunitária “Trentina FM”, que dentre a sua programação comercial e cultural possui um quadro “Rádio Itália”, apresentado integralmente no dialeto trentino, desde 2009; (6) cursos particulares de língua italiana que resgatam e formalizam os conhecimentos adquiridos em casa pelos pais ou advindos da língua de herança.

Segundo Dolzan (2003), Rodeio continua a história iniciada pelos imigrantes, pois

A cidade de Rodeio chama atenção por seus inúmeros veículos de afirmação da italianidade: a vinícola “San Michele” e a fábrica de laticínios “Rendena” fundadas e financiadas pela Província Autônoma de Trento em 1992 (e que através dos produtos se reportam ao passado com o intuito de “resgatar” e perpetuar a cultura italiana); o Círculo Trentino [fundado em 1975] e o GIBRAC; o jornal local “O Corujão” (que traz inúmeros artigos enfatizando a necessidade do “resgate das tradições”) [primeira edição em 1977]; os corais: “Bambini”, “Canto e Poesia”; o grupo folclórico infantil “Primo Ballo” e o grupo juvenil de dança do Círculo Trentino; o conjunto musical “Giro in Itália”, Vecchio Scarpone ; a festa anual “La Sagra” [desde 1985] e o “Baile do Vinho”; uma biblioteca com cerca de 250 obras doadas por entidades da Itália; o museu dos “Usos e Costumes” com 400 peças; o curso de italiano oferecido pelo Círculo Trentino e recentemente a inclusão da língua italiana nas escolas estaduais e municipais (DOLZAN, 2003, p. 10).

Sobre a recente política linguística municipal que envolve *a inclusão da língua italiana nas escolas estaduais e municipais*, pode-se compreender, conforme Maher (2013, p. 128), que “línguas tornadas minoritárias no país vêm se mobilizando para torná-las visíveis, ajudando a mudar/moldar a ecologia linguística em nosso país”.

Em 1998, a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, implantou o Projeto MAGISTER²² LETRAS/UFSC: Línguas Estrangeiras. Justifica-se a escolha dessa universidade, pois ela já ofertava os cursos de Letras/Italiano/Alemão e Espanhol em sua sede. A iniciativa integrou a política de interiorização da universidade e o que foi proposto para as línguas estrangeiras na LDB/1996.

O Projeto Magister Letras iniciou em 1997 e foi desenvolvido em duas modalidades: (1) como complementação de habilitação em língua e literatura estrangeira, para aqueles que eram licenciados em Letras, mas desejavam uma nova licenciatura em língua estrangeira e, (2) como licenciatura plena única em língua e literatura estrangeiras, para os professores da rede de ensino público sem formação universitária. Os polos, em 1997, foram estabelecidos em Criciúma, Rodeio, Jaraguá do Sul, Araranguá e Ibirama. A carga horária foi distribuída em períodos intensivos durante o recesso escolar e os encontros para as aulas eram semanais no período letivo, pois o projeto objetivou atender professores atuantes na rede de ensino público. Segundo Costa et al. (1997, p. 2),

Para atender às necessidades do Projeto, desde 1996 uma equipe de professores das diversas áreas do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da UFSC desenvolveram um planejamento especialmente orientado dado as especificidades do Programa Magister. Houve a necessidade de formar-se uma Coordenação Geral, com responsabilidade acadêmica e organizacional, uma Coordenação Local nas cidades-polo, e um Colegiado de Curso com representatividade docente e discente, bem como institucional.

Assim, um currículo foi elaborado em torno de uma proposta em “habilitação exclusivamente em Língua e Literatura Estrangeiras”. No que tange à escolha das línguas, as comunidades catarinenses foram consultadas. Costa et al. (1997, p. 1), afirmam que a “procura pelas línguas alemã e italiana justifica-se, principalmente, nas regiões em que essas culturas se fazem presentes pela imigração. A língua espanhola, por sua vez, reflete as tendências do mercado atual advindas da política da implantação do Mercosul”.

Na modalidade complementação, conforme apresentado anteriormente, o projeto Magister habilitou em língua espanhola 61 professores da rede pública, atuantes nas cidades de Criciúma, Araranguá e Ibirama. Tal complementação foi oferecida somente aos interessados na língua espanhola. As línguas alemã e italiana cumpriram a modalidade de Licenciatura Plena Única. Nas cidades de Jaraguá do Sul e Ibirama a língua ofertada foi a alemã. Nos municípios

²² MAGISTER é uma palavra latina, que significa “mestre”. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=22>>. Acesso em: 4 mar 2014.

de Rodeio e Criciúma, duas turmas foram organizadas, visto que a demanda da imigração italiana é bastante representativa e o curso ofertado foi Letras/Italiano (COSTA et al., 1997). O projeto, em Rodeio, teve duração de janeiro de 1998 até dezembro de 2001, atendendo à demanda da região sul do Estado e a região do Vale do Itajaí.

Costa et al. (1997, p. 6) ressaltam que

O Projeto Magister, como iniciativa pioneira, apresenta-se como alternativa viável na formação de professores de língua estrangeira para as escolas de ensino básico, viabilizando-se, assim, que o espaço conquistado pela nova LDB [que será abordada na análise de dados] seja efetivamente ocupado por profissionais qualificados. Através do referido projeto, habilita-se professores das diversas regiões, possibilitando-lhes atuar junto à sua própria comunidade.

Assim, ao término do curso, 59 professores foram graduados na área específica de Língua e Literatura Italiana nos polos de Rodeio e Criciúma.

Em Rodeio, no ano de 2001, houve uma movimentação por parte de alguns dos professores, formados no MAGISTER, para que a língua italiana fosse inserida como disciplina obrigatória na grade curricular das escolas tanto da rede municipal como estadual. Um projeto foi elaborado, mas a falta de leis impedia a inserção do italiano no currículo escolar municipal. Francesco, sujeito desta pesquisa, professor de língua italiana e portuguesa, descreve: *em 2001, eu e a professora Giovanna²³ fazíamos parte do Conselho Municipal de Educação e tivemos a ideia de elaborar a lei do Sistema Municipal do Ensino que previsse a implantação da Língua Italiana nas escolas municipais* (Entrevista em áudio, 16/05/2013). Após diversas reuniões e encontros, a Lei do Sistema Municipal do Ensino foi apresentada e aprovada seguindo os trâmites legais. Dessa maneira, desde 2001, as escolas municipais, por meio da Resolução de número 3 do Conselho Municipal de Educação, criado pela Lei Municipal n.º 1.311 de 28 de fevereiro de 2001, insere a Língua Italiana no currículo como disciplina obrigatória nas escolas municipais de Rodeio.

Francesco, sobre a implantação do italiano em escolas da rede estadual, ainda comenta: *em 2000, (...) conseguimos a implantação no Colégio Estadual Osvaldo Cruz* [atualmente denominado Escola de Educação Básica ‘Osvaldo Cruz’] [como disciplina optativa porque] *ainda não havia professores formados, mas eu e a professora Giovanna já éramos professores mesmo durante a faculdade no Colégio Estadual Osvaldo Cruz*. Assim, na Escola de Educação Básica ‘Osvaldo Cruz’, já em 2000, a língua italiana era ministrada por professores sem formação e, desde 2001 até 2013, com professores habilitados. O italiano era ofertado como

²³ Giovanna foi o pseudônimo, com mote italiano, escolhido pela pesquisadora.

disciplina optativa, em duas aulas semanais para todos os alunos do ensino fundamental e médio, dividindo espaço com a língua inglesa. Assim tanto os alunos do ensino fundamental como do médio, no período de matrícula, puderam optar pela língua que queriam aprender. O projeto foi apresentado por professores estaduais para a diretora da escola desse período que o encaminhou para a Secretaria de Estado da Educação, em Florianópolis. A ideia foi aceita e, já em 2004, abriram-se as inscrições para concurso público no magistério com diversas vagas, dentre elas para a efetivação de professores, através do edital SED n.º 066/2004. Entre os cargos ofertados, os professores com formação em Nível Superior em Letras, Língua e Literatura Italiana também obtiveram vagas disponíveis²⁴. Como, a partir de 2014, as aulas em língua italiana não são mais ofertadas, os professores efetivos nessa área de atuação foram remanejados em áreas afins, como na biblioteca ou foram alocados para ministrar aulas de língua portuguesa, se com formação em Língua Portuguesa (Diário de campo, dia 12 de dezembro de 2013).

Em 2005, a Lei Municipal nº1504, de 26 de outubro, a exemplo do concurso estadual mencionado, cria cargos de provimento efetivo, também, para professores com formação em Língua Italiana. Assim, todos os estudantes matriculados nas escolas municipais rodeenses de Ensino Fundamental têm, hoje, uma aula semanal obrigatória de língua italiana com um profissional habilitado e efetivo. Francesco, ao tratar de sua visão sobre o ensino do italiano, manifesta-se dizendo: *se for com a ideia do ensino da língua nas escolas muita gente falará, muita gente entenderá, muita gente lerá, muita gente escreverá língua italiana, ISSo se ela for mantida e for continuado o ensino* (Entrevista em áudio, 16/05/2013). A partir disso, pode-se compreender que políticas que envolvem temas relacionados às línguas abrangem além das decisões advindas do Estado, a participação de cidadãos, grupos ou entidades sociais que almejam muito mais que uma atitude linguística imposta (ALTENHOFEN, 2013).

²⁴ Disponível em: <<http://concursos.correioweb.com.br/documentos/20080617141440225.pdf>>. Acesso em: 2 jan de 2013.

4 “MUITA GENTE ENTENDERÁ, MUITA GENTE LERÁ, MUITA GENTE ESCREVERÁ LÍNGUA ITALIANA, ISSO SE ELA FOR MANTIDA NA ESCOLA”: UM OLHAR SOBRE OS DADOS DA PESQUISA

Nos capítulos anteriores, enfatizou-se a contextualização da pesquisa, apresentando a história que configura o município e a educação de Rodeio, o referencial teórico, a partir do qual os dados são analisados, as aproximações e distanciamentos com outros estudos, realizados através da produção do conhecimento e, os procedimentos metodológicos, a fim de discorrer sobre o processo da geração e análise dos dados para o desenvolvimento de novas compreensões acerca das políticas de educação linguística adotadas em cenários de imigração.

Na primeira seção deste capítulo, discutem-se as leis, normas e os documentos orientadores que fundamentam políticas de educação linguística que instituem o ensino de línguas estrangeiras²⁵ e de imigração: representações sobre língua e dialeto, examinando o que está nas leis, normas e nos documentos orientadores no que se refere ao ensino de línguas no Brasil. Nas seções subsequentes abordam-se, ainda, a língua italiana na proposta pedagógica do município de Rodeio, estabelecendo um diálogo entre as políticas de educação linguística adotadas e os dizeres do sujeito entrevistado. Durante as análises é feita uma reflexão sobre as políticas de educação linguística nacionais e locais e as propostas pedagógicas referentes à disciplina língua italiana, enfocando uma discussão sobre o futuro das línguas de imigração.

Apresentam-se os procedimentos de análise de dados, permeados por conceitos teóricos pertinentes para a discussão dos enunciados advindos de leis e normas federais (LDB 9394/96 e resoluções CNE nº 4/10 e CNE nº 7/10), de documentos orientadores oficiais federais (PCN de 1997, 1998 e 2000 e OCEM/06), de leis estaduais (lei complementar nº 170/98), de documentos oficiais orientadores estaduais (PC-SC/98, edital da SED nº 066/04 e projeto MAGISTER/98) e municipais (leis: nº 1311/01 e nº 1504/05; documentos como o projeto e a ata de implantação da língua italiana no currículo), bem como da entrevista com o professor, sujeito que articulou a elaboração de diversos documentos (ata e projeto municipal).

Os enunciados foram agrupados de acordo com a temática abordada nos objetivos específicos. Esse agrupamento é apresentado em duas seções, contemplando: (1) os movimentos divergentes e convergentes entre as leis, normas e os documentos orientadores

²⁵ Nota-se que língua estrangeira não tem o mesmo sentido de língua de imigração, pois esta última faz parte de um contexto específico brasileiro. No entanto, em documentos oficiais e nas próprias leis a língua estrangeira englobaria as de imigração, visto que não há um documento específico que trate delas. Nesta pesquisa considera-se que a noção de língua de imigração ou língua brasileira de imigração, conforme Altenhofen (2013), difere de língua estrangeira, uma vez que as línguas de imigração estão presentes como línguas de herança em várias comunidades no território brasileiro.

oficiais nacionais, estaduais e municipais e as representações sobre língua e dialeto no contexto pesquisado; (2) os enunciados do sujeito participante na elaboração de documentos municipais referentes ao ensino de línguas e, por fim, dilui-se nas duas seções citadas, uma discussão sobre o ensino de línguas de imigração no currículo escolar.

Nesse sentido, busca-se discutir os movimentos divergentes e convergentes entre a legislação e os documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais, tendo em vista que, segundo Lucena (2012, p. 128), os documentos “podem ajudar a reavaliar essas políticas e nos ajudar a entender as práticas educacionais tanto no nível micro [...] como no nível macro das políticas de línguas”.

A análise dos enunciados, conforme mencionado, é organizada a fim de atender aos objetivos específicos desta pesquisa, já mencionados na parte que introduz este estudo, que serão retomados, nas seções deste capítulo.

4.1 AS NORMAS E OS DOCUMENTOS ORIENTADORES ACERCA DA APRENDIZAGEM DO ITALIANO: REPRESENTAÇÕES SOBRE LÍNGUA E DIALETO

Nesta seção, abordam-se questões sobre leis, normas e documentos orientadores que tratam do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras e que de certa maneira fundamentaram as políticas de educação linguística na (re) construção da proposta pedagógica de ensino de línguas em Rodeio. Inicialmente, porém, uma retomada histórica do ensino de línguas no Brasil será apresentada para melhor contextualização do cenário pesquisado.

Para tanto, normas e documentos orientadores oficiais como LDB, OCEM, PCN, PC-SC, resoluções, entre outros, referentes à organização curricular e ao ensino de línguas serão discutidos, já que versam sobre movimentos políticos acerca da escolha das línguas estrangeiras modernas no currículo da educação básica brasileira. Celani (1997, p. 147) postula que “para se contemplar o futuro torna-se imperativo olhar para o passado, e isso só é possível a partir do presente”. Partindo desse pressuposto de que o passado muito contribui para explicar ações constituídas e vivenciadas atualmente, buscaram-se esclarecimentos sobre quais línguas foram ofertadas ou não, no currículo das escolas brasileiras, através de uma revisão de trabalhos de autores como Celani (1997), Leffa (1999), Oliveira (1999) entre outros, que se dedicaram à pesquisa da história do ensino das línguas estrangeiras.

4.1.1 O ensino de línguas no Brasil

A história do ensino de línguas no Brasil pode ser analisada a partir das leis, normas e dos documentos oficiais. Nesses documentos orientadores, leis e normas, utiliza-se o termo “línguas estrangeiras modernas”, referindo-se ao francês, inglês, alemão, italiano e, recentemente, ao espanhol, em oposição às línguas clássicas como o grego e o latim (LEFFA, 1999).

Pode-se dizer que a educação dita formal, na história do Brasil, teve início com a catequização jesuítica²⁶ que manteve o controle educacional por mais de dois séculos. A partir de 1808, ano da chegada da Família Real, mudanças significativas em relação à escola aconteceram. Dom João VI, no que se refere à educação, preocupava-se apenas com o ensino superior (LEFFA, 1999), instituindo cursos superiores não teológicos que objetivavam uma formação profissional mais qualificada. As disciplinas de língua francesa e inglesa eram designadas para suprir falhas nas negociações com o comércio estrangeiro, realizadas nos portos. O que se destaca no ensino primário e secundário é a criação do Colégio Pedro II, em 1837, que estabeleceu o inglês como língua curricular obrigatória (OLIVEIRA, 1999).

Dentre as reformas acerca do ensino das línguas, o decreto de número 62, de 1841, estabeleceu o ensino das línguas clássicas e modernas. A Reforma educacional do Ministro Couto Ferraz, em 1855, instituiu no currículo escolar seis idiomas, dois clássicos (latim e grego) e quatro modernos (francês, inglês, alemão e italiano). Marquês de Olinda, em 1857, e Sousa Ramos, em 1862, mantiveram o latim e o grego nas escolas. A partir de 1876, com a Reforma de Cunha Figueiredo, as línguas modernas foram perdendo espaço no currículo. Maximiliano, em 1915, retirou o grego do currículo escolar (VIDOTTI; DORNELAS, 2007). No Brasil, muitas reformas educacionais foram efetivadas até o fim da Primeira República. Hanna (2009) postula que as reformas foram “tão indefinidas quanto às da fase anterior, tornando-se apenas um prolongamento do Império” (HANNA, 2009, p. 227).

Em 1930, o Ministério de Educação e Saúde Pública foi criado e, em 1931, se deu a Reforma de Francisco de Campos que, “no que concerne ao ensino de línguas, [...] introduziu

²⁶ Optou-se, nesta pesquisa, fazer inferências acerca da história das línguas estrangeiras a partir da chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, em 1808. A Coroa Portuguesa atuou significativamente com políticas acerca do ensino das línguas na escola, visto que, segundo Berenblum (2003), no período do descobrimento existiam em torno de 1.200 línguas indígenas e os jesuítas se aproximaram, especialmente, do Tupi, a fim de catequizar os índios, pois a diversidade linguística vetou a rápida introdução do latim e da língua portuguesa. Em 1758, segundo Maher (2013), após os jesuítas serem expulsos, o Marquês de Pompal publicou o *Diretório dos Índios* que proibia o uso das línguas indígenas, estabelecendo o português como língua oficial do país.

mudanças [...] principalmente quanto à metodologia de ensino. [...] foi dada mais ênfase às línguas modernas”, diminuindo as aulas de latim (LEFFA, 1999, p. 20).

Durante o Estado Novo, em 1937, Getúlio Vargas implementou a segunda campanha de nacionalização, na qual, principalmente, a escola e a imprensa foram atingidas. Cabe mencionar que Vargas implementou a segunda campanha em termos nacionais, mas antes disso, a primeira campanha se deu em Santa Catarina, em 1911 com Orestes Guimarães, como já mencionado na contextualização desta pesquisa, na qual a ênfase no ensino da língua portuguesa tornou-se essencial para a constituição de uma identidade nacional homogênea. Ainda sobre a segunda campanha de nacionalização, Fritzen (2007, p. 22) problematiza a proibição das línguas em “comunidades de imigrantes [que,] com sua pluralidade cultural e linguística, com uma língua materna que não coincidia com a língua nacional, representavam [...] uma ameaça capaz de contaminar o corpo nacional e abalar a soberania do Estado-Nação”.

Em 1942 foi realizada a Reforma Capanema que, segundo Leffa (1999, p. 23),

ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol.

A Reforma Capanema propôs uma formação voltada para a cultura, elevando a consciência de cidadania, numa perspectiva humanística, evidenciando, conforme Leffa (1999, p. 23), uma “exaltação do nacionalismo”.

Até 1942, o latim, francês, inglês e espanhol eram ensinados, no entanto, ainda nesse período, o espanhol acabou suprimindo as aulas de latim e, em 1945, foi lançado o Manual de Espanhol, de Idel Becker, que foi referência para o ensino do idioma por muitos anos (LEFFA, 1999).

Depois das várias tentativas educacionais e reformas, criou-se a LDB de 1961 e, 10 anos depois a emenda à LDB, a lei 5692 de 1971 que, segundo Paiva (2004), não enfatizam a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no currículo escolar, pois dentre as disciplinas obrigatórias estavam Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. As duas leis²⁷

²⁷ As condições de produção das leis 4024/61 e 5692/71 não são similares. A primeira tinha sido antecedida por um amplo debate na sociedade civil e a segunda foi imposta autoritariamente pelos militares e tecnocratas que assumiram o poder após o golpe de Estado. Assim, a lei nº 4024/61 regia o ensino primário de 4 anos, ciclo ginásial do ensino médio de 4 anos, ciclo colegial do ensino médio com 3 anos variável, ensino superior. Para a passagem do primário ao ginásial era feita uma avaliação de acesso, chamado o exame de admissão. Já os ciclos ginásial e colegial eram divididos em ramos de ensino secundário, comercial, industrial, agrícola, normal, entre outros. A Lei nº 5692/71 regia o ensino do 1º grau com 8 anos, ensino do 2º grau com 3 a 4 anos variável, ensino superior. Desaparece o exame de admissão. A carga horária dos ensinos de 1º e 2º graus tinha duração de 720 horas em 180 dias letivos. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/politicaseducacionai/index.php?pagina=1>.

incumbem os Conselhos Estaduais de Educação de decidir sobre o ensino de línguas. A Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional e retirou a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras e deixou a cargo dos Estados a opção de incluí-la ou não nos currículos escolares. A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 – Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1.o e 2.o Graus à época, e não toda Educação Nacional, o que inclui a Educação Superior e atualmente a Educação Infantil, com o parecer de número 853/1, recomendava, mas não obrigava a língua estrangeira nos currículos, pois, nesse mesmo período, o Brasil passava por uma fase que exaltava o patriotismo. Exemplo disso foi o lema “Brasil: ame-o ou deixe-o” (BENITES, 2009, p. 24), que circulou em São Paulo e virou lema no período da ditadura.

A lei 5692/71 foi imposta autoritariamente pelos militares que estavam no poder após o golpe do Estado, em 1964. Com essa lei, a educação imprimia uma tendência tecnicista. Diversos acordos sigilosos foram feitos entre o MEC e a USAID (United States Agency for International Development). Dentre os acordos, o Brasil passava a receber assistência técnica e auxílio financeiro para a implantação da reforma do ensino. O treinamento era realizado pelos norte-americanos, ou seja, visava-se um ensino à concepção taylorista, da mentalidade empresarial tecnocrática e o sistema educacional passou a seguir o modelo do desenvolvimento econômico que era imposto ao país pela ditadura militar (GHIRALDELLI, 1990).

Segundo Del Vigna e Naves (2008, p. 35) “após essas duas LDBs, outras leis são formuladas para gerir o ensino no país e, em todas elas, a questão do ensino de língua estrangeira é abordada, mas nem sempre tratada com a importância que se deveria dar ao assunto”.

Porém, órgãos não governamentais, a partir da década de 1960, já articulavam ações em torno do ensino de línguas, em especial da inglesa. A Revista Estudos, do Departamento de Estudos e Pesquisas do Instituto de Idiomas Yázigi, foi lançada em 1962, a fim de manter os professores informados sobre as mais recentes metodologias do ensino de línguas. Em 1974, o Conselho Diretor da UNICAMP, criou o Centro de Linguística Aplicada (ALTMAM, 2004). Em novembro de 1996, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) ofereceu um Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE), que objetivou discutir a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas (DEL VIGNA; NAVES, 2008).

Trinta dias após o I ENPLE é promulgada uma nova LDB, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que foi impulsionada em 1995, a lei “estabelece normas para o sistema educacional em sua totalidade” (BERENBLUM, 2003, p. 142). No que tange ao ensino de línguas, a LDB 9394/96 o torna obrigatório a partir dos anos finais do ensino fundamental e ainda institui que, no ensino médio, a comunidade escolar poderia escolher uma língua estrangeira moderna obrigatória e outra optativa (DEL VIGNA; NAVES, 2008).

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais são publicados pelo MEC e “estão organizados num extenso e detalhado documento introdutório no qual se estabelecem os fundamentos para a elaboração dos documentos das áreas dos Temas Transversais” (BERENBLUM, 2003, p. 156). Dentre os PCN, está o que fundamenta o ensino da língua estrangeira nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e o dos temas transversais incluem, também, uma discussão em torno da pluralidade cultural, que parcialmente engloba o ensino de línguas. Em 2000, os PCN do Ensino Médio foram lançados. No que diz respeito ao ensino de línguas, os PCN do Ensino Médio orientam que

as línguas estrangeiras modernas, “consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante”, adquirem, na nova LDB, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo (DEL VIGNA; NAVES, 2008, p. 37).

Em 2005, a Lei nº 11.161 instituiu que a oferta de ensino da língua espanhola é obrigatória no ensino médio. Um ano depois, as Orientações Curriculares do Ensino Médio são elaboradas, contemplando, nas diretrizes de língua estrangeira, a constituição de “um conjunto de orientações que buscam retomar a discussão dos Parâmetros Nacionais do Ensino Médio de forma a expandir seus conceitos e a oferecer práticas pedagógicas alternativas” (DUBOC, 2011, p. 732), assim as OCEM reabriram um diálogo sobre práticas docentes, escola e professor.

Em 2010, as línguas inglesa e espanhola são introduzidas na prova do ENEM e, em 2011, livros didáticos de língua estrangeira, de inglês e de espanhol, são distribuídos gratuitamente nas escolas públicas através do Plano Nacional do Livro Didático (COSTA, 2011).

Levando-se em conta esta breve retrospectiva histórica de como as línguas estrangeiras foram ofertadas no currículo escolar brasileiro, pode-se dizer que, em Santa Catarina, foi seguido o que era estabelecido no Brasil através das leis e dos documentos norteadores federais, pois esses documentos nacionais conectam-se com os estaduais e com os municipais, apesar de que no estado de SC já se articulavam discussões sobre o ensino de línguas, devido aos estudos

realizados desde 1988 para a construção de uma proposta estadual de ensino. O documento principal, que orienta e ou fundamenta o sistema educacional em Santa Catarina, é a Proposta Curricular de 1998, que foi, coletivamente, iniciada em 1988 pela “Secretaria de Estado da Educação, que envolve equipes técnicas de governo e educadores da rede e [...] produziu 06 cadernos temáticos em 4 etapas distintas (1988-1991, 1996-1998, 2000-2001 e 2003-2005)” (THIESEN, 2012, p. 338).

Até meados de 1980, a língua mais ensinada na educação básica, em SC, era o inglês, mas com a PC-SC de 1998 a política de ensino ampliou-se “migrando de uma posição monolíngüística, com atenção exclusivamente dedicada ao ensino da língua inglesa, para uma posição plurilíngüística. Todavia, até hoje, o ensino de língua inglesa predomina nas escolas da rede pública” (SILVEIRA, 2011, p. 104), o que se discutirá adiante.

Com esse recorte histórico enfatizando os movimentos em torno do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, pode-se compreender como as relações de poder e a ideologia oficial, discutidas em Bakhtin (1986), articularam o ensino e aprendizagem das línguas no Brasil. Para Bakhtin, o domínio da ideologia acontece com o domínio dos signos, isto é, a palavra e ou a linguagem é o fenômeno ideológico, que se coloca em primeiro plano no estudo das ideologias, pois é na palavra que se revelam as formas ideológicas da comunicação social e da interação social. Fiorin (2007) define ideologia como a visão de uma classe social perante o mundo. Assim, o modo de ver de uma classe social explica a realidade, expressa um ponto de vista ou uma ideologia que se constitui pelo discurso. Nesse viés, a ideologia não é um conjunto de ideias que está na mente dos pensadores, mas ela é determinada pela maneira que é produzida pela sociedade no período que é desenvolvida, de tal modo que a ideologia que domina é a da classe dominante.

Nessa perspectiva, passa-se a analisar, a partir de agora, os enunciados das leis, normas e dos documentos orientadores no que concerne à oferta de línguas estrangeiras, partindo do contexto macrossocial para o micro, dialogando com as políticas de educação linguística implantadas tanto no Brasil como em SC.

4.1.2 O ensino e aprendizagem de línguas: um olhar sobre as leis, normas e os documentos orientadores

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, norma maior, que tem como função “regular o andamento das redes escolares, no que está relacionado ao ensino formal”, (LIMA;

CABRAL; GASPARINO, 2009, p. 27) estabelece questões educacionais, proporcionando autonomia a órgãos como o Conselho Nacional de Educação (CNE) para que se proponham caminhos diversificados ao ensino, conforme as necessidades de cada região. Exemplo dessa autonomia é o ensino da língua estrangeira moderna que pode ser escolhida pela comunidade escolar, desde que esteja dentro das possibilidades de oferta da instituição, conforme o artigo 26 da LDB 9394/96:

Art. 26

§5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Enunciado 1 – LDB, Nº 9.394/96.

No enunciado 1, não há explicitamente, critérios específicos para que esta ou aquela língua seja a escolhida, nem neste artigo nem nos posteriores da lei. O que se verifica é uma pequena redação em torno da escolha da língua que deve ocorrer *dentro das possibilidades da instituição*, o que deixa a decisão a *cargo da comunidade escolar*, promovendo uma atitude democrática. Segundo Dourado (2001), constitui uma comunidade escolar os profissionais da escola, alunos, pais, conselheiros, gestores, associações, universidades e outras organizações interessadas e envolvidas com a escola para analisar e aplicar políticas de escolha, por exemplo. Assim sendo, a lei abre espaço para que línguas estrangeiras passem a fazer parte obrigatória do currículo [*pelo menos uma*], não fazendo referência à quantidade máxima de línguas que possam ser ofertadas pelas escolas, apenas devem pertencer ao grupo das consideradas modernas.

Em consonância com a LDB 9394/96, em agosto de 1998, o governo do estado de SC publica no Diário Oficial 15.977 de 7/8/98 a Lei Complementar de nº 170, de 7 de agosto de 1998, que apresenta a organização do Sistema Estadual de Educação, e em seu artigo 29, inciso V, dispõe que *na parte diversificada, será incluído, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, e de mais uma no nível médio, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição*.

Ainda no enunciado 1, a utilização do operador argumentativo *pelo menos* (KOCH, 2000) dá o sentido de que há a possibilidade da oferta do ensino de mais de uma língua estrangeira nas escolas. Compreende-se, então, que a LDB 9394/96 proporciona certa autonomia de ensino quanto ao número de línguas estrangeiras a serem ofertadas nas escolas.

Logo em seguida, complementa a informação, salientando que a *escolha ficará a cargo da comunidade escolar*. Ora, *escolha* é uma palavra que não expressa uma ordem ou necessidade, mas que pode ser interpretada como um convite ou chamamento para promover o ensino de línguas, que vai além da aprendizagem de uma língua com *status* consolidado. Exemplo disso é a oferta da língua inglesa nas escolas, cujo *status*, segundo Gimenez (2013, p. 203), “é reforçado pelo silenciamento a respeito de outras línguas estrangeiras/adicionais²⁸”. O silenciamento, mencionado por Gimenez (2013), pode ter origens diversas, que vem desde os tempos de imigração e as políticas de nacionalização do ensino ou, ainda, com a globalização.

Silveira (2011, p. 106), sobre o ensino preferencial do inglês, afirma que “apesar de não haver instruções que aconselhem [...] o ensino do inglês como LE, e das recentes ações e projetos [...] a beneficiar um ensino plurilíngue, o inglês ainda é a LE predominante nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio”.

Porém, a questão da *escolha* da língua estrangeira moderna *na parte diversificada do currículo* encoraja novas ações de políticas educacionais linguísticas acerca do ensino de línguas, já que a lei, no enunciado 1, abre espaço no currículo para a diversidade cultural, partilhando da ideia de que ao invés de se procurar a “unidade” na diversidade, deve-se perceber as “misturas” para compreender e trabalhar com a pluralidade que se vive (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a LDB 9394/96 dialoga com a questão da globalização e com o intercâmbio entre línguas estrangeiras. Vale ressaltar que, no entanto, o art. 26 da LDB 9394/96 não é uma garantia de reconhecimento da diversidade linguística nacional, pois não se encontra nele mobilizações de implementação como uma disciplina obrigatória desde o início da educação formal das demais línguas utilizadas por determinadas comunidades linguísticas do país, como é o caso das línguas de imigração. Pode-se dizer que, segundo a LDB, no Brasil se tem o mito de um país que é constituído por uma única língua, a língua portuguesa, e que, se incentiva a aprendizagem de línguas estrangeiras modernas e, dentre elas, indiretamente, a considerada franca²⁹, que é a língua inglesa.

²⁸ Língua adicional, segundo Nicolaidis (2013), é o termo utilizado para todas as línguas que o usuário aprende, sem valor diferente, exceto a sua primeira língua.

²⁹ Segundo Seidlhofer (2001, p. 46), uma língua franca define-se como um sistema linguístico adicional usado como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua em que os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar, mas que não é a língua materna de nenhum deles (tradução da pesquisadora). Calvet (2002), postula que a língua franca é aquela usada como meio de comunicação entre pessoas que falam línguas maternas diferentes.

No que se refere à ideia de que o ensino da língua inglesa predominava nas escolas catarinenses, a Proposta Curricular de Santa Catarina, enuncia, conforme no excerto abaixo que

até meados da década de 80, a LE que predominava nas escolas públicas de Santa Catarina era o inglês. A partir dessa época, houve modificação na política de ensino de línguas, passando-se de uma posição monolíngüística para uma posição plurilingüística nas escolas mais bem estruturadas, oferecendo-se francês, espanhol, alemão e italiano nos currículos escolares de 1º e de 2º grau.

Enunciado 2 - Proposta Curricular de Santa Catarina, 1998, p. 92.

No enunciado 2, o uso do verbo *predominava*, no pretérito imperfeito, afirma que a *posição monolíngüística* já não faz mais parte integral da realidade escolar catarinense, visto que com as sucessivas mudanças do sistema de ensino brasileiro, conforme apresentado no início desta seção, um cenário plurilíngue passa a ser considerado. *A posição monolíngüística* no Brasil “é uma questão naturalizada, tomada natural” (CAVALCANTI, 1999, p. 397) pela própria população que se vê e é vista, inclusive pelas leis e documentos oficiais, como monolíngue, estigmatizando uma cultura bi/multilíngue à invisibilidade (CAVALCANTI, 1999). Esse discurso em torno de um país monolíngue, conforme Cavalcanti (1999), deve ser atribuído a uma sucessiva inadequação de políticas linguísticas brasileiras perante o verdadeiro fato de que o Brasil é um país plurilíngue e multicultural. Porém, quando o enunciado 2 expõe que se está passando *de uma posição monolíngüística para uma posição plurilingüística*, sinaliza que se está repensando o mito do monilinguismo com a introdução de uma nova posição, a *plurilingüística*. Entende-se por plurilíngue, nesta pesquisa, a diversidade de línguas faladas, no caso, no território brasileiro, devido às várias etnias, línguas e culturas aqui existentes e, ainda, considera-se que todos os falantes “são sempre mais ou menos plurilíngues, possuem um leque de competências que se estendem entre formas vernaculares³⁰ e formas veiculares³¹, mas no quadro de um mesmo conjunto de regras linguísticas” (CALVET, 2002, p. 101).

Porém, ainda não há, nos documentos orientadores oficiais nem nas leis e normas, um conceito acerca do termo plurilinguismo e o que ele envolve, podendo ser interpretado de maneira equívoca. O que se tem é “um discurso sobre multilinguismo e diversidade, como, por

³⁰Segundo Calvet (2002), vernácula é a língua materna de um indivíduo, utilizada em situação espontânea.

³¹ Língua veicular é a amplamente utilizada pelo falante de maneira formal (CALVET, 2002).

exemplo, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, [...] e também no texto específico sobre pluralidade cultural [...]” (CAVALCANTI, 2011, p. 173) que apresentam, em amplas linhas, que o mundo, agora globalizado, valoriza as diversidades étnicas, regionais e culturais de grupos que constituem o país. Com essa obscuridade de conceitos acerca do plurilinguismo e, também dos critérios que justifiquem a escolha das línguas pela comunidade escolar, nos documentos oficiais, é que os cenários bilíngues e/ou multilíngues constituídos por surdos, imigrantes, indígenas ou de escolas de zonas rurais, entre outros, tornam-se invisibilizados (CAVALCANTI, 1999). Talvez porque, conforme Cavalcanti (2011, p. 175 - 176), o que se deve levar em conta são “quais línguas são associadas ao bilinguismo. Com certeza [...] as consideradas hegemônicas”, pois elas são reconhecidas pelas “variedades oficialmente dicionarizadas e gramaticalizadas” como o português, o inglês, o espanhol, etc., o que não ocorre, por exemplo, com quem fala uma língua que não é de prestígio, ou porque não tem uma gramática que a formalize ou, ainda, por pertencer a contextos minoritários ou minoritarizados (CAVALCANTI, 2011).

Em relação ao que se deve levar em conta está, também, a contraposição entre língua de imigração e língua estrangeira, pois, até o momento, não há abertura, nos documentos oficiais e na legislação apresentados, para as línguas de imigração. Considera-se que elas devam ser tratadas como línguas estrangeiras, já que há uma omissão do termo imigração. Os documentos orientadores oficiais, a legislação e as normas, muito superficialmente, tratam dos ambientes bi/multilíngues que configuram diversas regiões brasileiras, nas quais, grande parte dos estudantes não são falantes do português e/ou convivem com mais de uma língua. Muitas vezes a segunda língua ensinada na escola é uma estrangeira moderna, diferente da que é a utilizada na comunidade. Apesar de existirem algumas movimentações acerca das línguas de imigração e/ou minoritárias, o que chama a atenção, segundo Maher (2013, p. 124), é o fato da “ausência de uma política linguística de Estado [que] constitui, em si mesma, uma política linguística de Estado”. Dessa maneira, a implementação da língua italiana em Rodeio é uma abertura que a educação municipal encontrou em relação à diversidade cultural desta região. Assim, o fato de os documentos orientadores oficiais, as normas e as leis, que regem e orientam a educação brasileira, não distinguirem, por exemplo, as línguas minoritárias das LE, distanciando-as das línguas ditas padrão ou tidas como padrão, estigmatizando-as e não fomentarem uma discussão em torno do ensino e aprendizagem dessas línguas revela, ainda, uma visão, mesmo que implícita, monolinguística do país.

A resolução do Conselho Nacional de Educação de nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu artigo 15, preconiza:

Art. 15

§2º A LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações.

Enunciado 3 - Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

Neste enunciado, a expressão *pelo menos, uma língua estrangeira moderna*, utilizada nas leis até então analisadas nesta pesquisa, direciona, mesmo que de maneira implícita, quais línguas devem ser ensinadas, o que torna o currículo escolar fechado em torno de uma única oferta, uma língua *estrangeira e moderna*. Esse fechamento parece divergir de uma posição plurilíngue adotada na PC-SC/98, mesmo sendo esta um documento norteador, sem força de lei, pois *língua estrangeira moderna* não consegue envolver, por exemplo, toda a diversidade existente em cenários sociolinguisticamente complexos (CAVALCANTI, 1999; 2011) de minorias linguísticas e socioculturais que constituem o Brasil.

Compreende-se que até hoje se mantém, através de políticas ora explícitas ora implícitas, um controle em torno do ensino das línguas que vem desde a proibição do Tupi, na época de Pombal, que expulsou os jesuítas em 1759, e do uso de línguas estrangeiras como o alemão, japonês e o italiano na época de Vargas, com a segunda campanha de nacionalização, em torno de 1930 a 1945 (CAVALCANTI, 2011). O controle, atualmente mais implícito do que explícito, ocorre por meio de planejamento e políticas linguísticas, termos ainda recentes, conforme discutidos nos acordos teóricos, que asseguram a condição de um país monolíngue através de ações que passam despercebidas pela população, como leis que, aparentemente, viabilizam uma valorização das diversidades linguísticas. O poder, expresso por meio dos enunciados dos documentos orientadores, das normas e das leis carregam consigo o mito de um país monolíngue. As forças centrípetas (BAKHTIN, 1997a), que produzem um controle sobre uma maioria, unificam e consolidam conceitos e discursos em torno de uma língua que atendam às necessidades dos que detêm o poder hegemônico.

A continuar a discussão sobre as forças centrípetas, compreende-se que, na maioria das vezes, a comunidade não é efetivamente consultada para a escolha da língua “adicional” a ser ministrada na escola, a decisão final é do estabelecimento escolar ou do próprio estado (RODRIGUES, 2012), embora a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 [enunciado 3] assegure a escolha da língua à *comunidade escolar*. Em relação às *características locais, regionais, nacionais e transnacionais*, atendendo ao *mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações*, implicitamente, há a ideia de que atender a essa demanda só será possível se a língua escolhida for a franca, já que o comércio e a economia a envolvem em suas negociações, e sabe-se que isto não é algo novo, essa ideia vem desde a chegada dos Portugueses ao Brasil (BERENBLUM, 2003).

Para o suprimento de finalidades como *as demandas do mundo do trabalho* e das *relações*, entre outros, uma resolução, em 2010, postulou o ensino de uma língua estrangeira obrigatória desde os anos iniciais. A resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Os artigos 17 e 31 da resolução estabelecem que:

Art. 17 Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar.

Parágrafo único. Entre as línguas estrangeiras modernas, a língua espanhola poderá ser a opção, nos termos da Lei nº 11.161/2005.

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

Enunciado 4 - Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

Como se pode compreender no enunciado 4, os artigos das leis e/ou normas até aqui apresentadas, tanto da LDB 9394/96 como na resolução CNE/CEB nº 4/2010, dialogam entre si, inclusive com documentos norteadores como a PC-SC/1998, no que se refere ao ensino das línguas. Na Resolução CNE/CEB nº 7/2010, em especial, a adequação “ano e série” foi

realizada devido à introdução do Ensino Fundamental de nove anos e também para cumprir o que a LDB 9394/96 previu sobre a obrigatoriedade da oferta de uma língua estrangeira moderna a partir dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse mesmo enunciado, em especial no parágrafo único do artigo 17, é feita, explicitamente, a menção em torno da *língua espanhola que poderá ser a opção*. Se é a comunidade escolar que define a língua estrangeira a ser ofertada, mesmo não havendo critérios formalizados, por que a alusão específica à língua espanhola? Segundo Gimenez (2013, p. 208), “a explícita referência à língua espanhola sinaliza uma eventual preferência por essa língua”, tal preferência não emana do acaso, pois

No Brasil é notável a presença, cada vez maior do interesse pela língua espanhola. Sua crescente importância, devido ao MERCOSUL, tem determinado sua inclusão nos currículos escolares, principalmente, nos Estados limítrofes com países onde o espanhol é falado. A aprendizagem do espanhol, no Brasil, e do português, nos países de língua espanhola na América, têm contribuído para o fortalecimento das relações dos seus habitantes, pois há uma troca expressiva de ordem cultural, social, econômica e política (BARROS, 2001, p. 4).

Assim, por parte dos interesses econômicos do poder público ligado ao MERCOSUL, a língua espanhola foi mencionada na resolução a fim de ser *a opção* escolhida, visto que, com a aprendizagem do espanhol, as relações podem ser fortalecidas no que diz respeito à *troca expressiva de ordem cultural, social, econômica e política* entre os países. A lei deveria ressaltar o ensino de todas as línguas modernas, inclusive as de imigração, que têm grande impacto na alfabetização quando se trata de comunidades falantes dessas línguas, já que a *escolha ficará a cargo da comunidade escolar*. A lei deveria, também, “explicitar que qualquer que fosse a escolha, esta deveria ter o horizonte da regularidade da oferta de modo a garantir o alcance de objetivos mínimos, a serem traçados em planejamento político-pedagógico das escolas” (GIMENEZ, 2013, p. 208), ao invés de induzir apenas uma língua, cuja preferência tem interesses econômicos e políticos.

No que diz respeito ao ensino de línguas *nos anos iniciais*, a resolução nº 7/2010 é a primeira que o prevê. Tal manifestação, além de assumir uma postura política com interesses econômicos, conforme discutido, assume, também, que o ensino de línguas, já nos anos iniciais, justifica-se pelo discurso de que quanto mais cedo se ensina uma língua, melhor sua aprendizagem, mesmo que, conforme Gimenez (2013, p. 208), “o aprendizado de uma língua estrangeira dependa de inúmeros fatores, dentre os quais figura a regularidade na aprendizagem”.

O artigo 31º da Resolução CNE/CEB nº 7/10 postula, ainda, que *o professor* de língua estrangeira, no caso o dos anos iniciais, *deverá ter licenciatura específica no componente curricular*, o que não é obrigatório em outras áreas específicas como na Educação Física e em Artes. Tal imposição implica uma política de formação de professores. No entanto, segundo Gimenez (2013, p. 201), “nem os cursos de Pedagogia nem os cursos de Letras formam profissionais para a atuação nessa área”. A autora se refere ao ensino de língua inglesa nas séries dos anos iniciais do ensino fundamental que, por analogia, pode-se aplicar o mesmo raciocínio ao ensino de outras línguas, como as minoritárias e ou modernas. A partir disso, nota-se que, por muitas vezes, as lacunas das políticas públicas engessam o ensino efetivo das línguas, limitando-se ao que já se tem como conquista.

Os PCN/1998, como já mencionado, são um documento “extenso e detalhado” (BERENBLUM, 2003). Os parâmetros de Língua Estrangeira - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental e de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, reativam uma discussão que norteia o ensino de línguas. No início do primeiro parágrafo de sua justificativa no que se refere à inclusão de língua estrangeira no ensino fundamental, os PCNLE orientam que:

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país.

Enunciado 5 – PCN – Língua Estrangeira, 1998, p. 20 (5ª a 8ª séries).

O enunciado 5 reaviva, conforme apresentado, uma discussão acerca do ensino e aprendizagem da língua estrangeira. O documento afirma que sua efetiva inclusão no currículo deva levar em conta a *função* e o *uso efetivo pela população*, o que justificaria a escolha de uma língua e não de outra, podendo entrar nessa seleção línguas de imigração em determinadas comunidades. Porém, parece pouco imaginar que uma língua estrangeira deveria estar vinculada, unicamente, ao uso da/ou pela população. A ideia se amplia quando o mesmo enunciado postula que *pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral*, e, antes disso, afirma ainda que se tem como exceção *algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes*. Desse modo,

pode-se inferir que as línguas estrangeiras escolhidas para serem ensinadas nas escolas ficam, muitas vezes, reduzidas à aprendizagem de vocabulário ou regras estruturais esparsas da língua. O que se espera é que a língua seja utilizada, considerando suas funções, como um verdadeiro *instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país*, tanto na comunidade, na família como nas demais relações sociais, pois “os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 1986, p. 260). Ainda neste mesmo enunciado há a menção da *oportunidade de usar línguas estrangeiras* como sinônima das de imigração, oras se a língua é usada na comunidade, não é estrangeira, é uma língua brasileira de imigração, assim, compreende-se que o próprio documento, mesmo quando trata das línguas de imigração, trata-as como estrangeiras.

A discussão em torno das línguas estrangeiras, nos PCN/1997, está no texto da “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”, conforme mencionado, abordando as línguas como algo que “se ‘transversaliza’ com a área da Língua Portuguesa”, valorizando sua existência e contribuição na história da constituição da identidade do país. O que causa estranheza é que toda essa problemática das línguas no Brasil é tratada como Tema Transversal, isto é, seria interessante situar tal discussão em um campo específico na área da educação linguística. Se no Brasil são faladas mais de 200 línguas, muitas pertencentes às comunidades indígenas (BERENBLUM, 2003), a omissão de uma discussão mais aprofundada conectada à língua nacional pode ser vista como algo que não seja importante para ser problematizado em documentos oficiais.

Acerca dos PCN, Berenblum (2003, p. 187) discute que

a problemática das línguas dos povos indígenas e línguas estrangeiras não constitui um conteúdo “relevante” e “significativo” para ser trabalhado no contexto específico da área da linguagem nas escolas fundamentais de todo o país. [...] elas não representam conteúdos relativos à área de Língua Portuguesa.

Dessa maneira, torna-se complexo promover uma discussão em torno de línguas minoritárias e língua oficial num paralelo de igualdade, já que, nos PCN, que delineiam a educação nacional, são classificadas e tratadas com *status* diferentes. O documento da Pluralidade Cultural salienta que:

| |
|--|
| <p>Conhecer a existência do uso de outras línguas diferentes da Língua Portuguesa, idioma oficial, significa não só ampliação de horizontes, como também compreensão da complexidade do País. A escola tem a possibilidade de trabalhar com esse panorama rico e complexo, referindo-se à existência, estrutura e uso dessas centenas de línguas. (...) Saber da</p> |
|--|

existência de diferentes formas de bilingüismos e multilingüismos, presentes em diferentes regiões — assim como ver-se reconhecida e presente neste tema transversal, aberto às suas próprias singularidades regionais, étnicas e culturais — será extremamente relevante na construção desse conhecimento e na valorização do que é a pluralidade cultural brasileira.

Enunciado 6 – PCN - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, 1997, p. 35.

O enunciado 6 promove uma discussão das línguas num aspecto “transversalizável” (BERENBLUM, 2003), conforme dito, à sua área, no ensino de línguas. O uso do verbo *conhecer* indica que, superficialmente, se pode observar *a existência do uso de outras línguas diferentes da Língua Portuguesa*. Pode-se compreender que o português é a língua oficial e que as variedades faladas no Brasil parecem estar alheias à constituição dessa língua nacional. Assim, uma profunda discussão sobre as *outras línguas diferentes da Língua Portuguesa* não parece uma tarefa simples que possa ser contemplada como tema transversal em sala de aula, visto que, “parece-nos absolutamente contraditório sustentar, nesse contexto, a identidade brasileira prioritariamente nas bases da bondade e da amizade, como se as relações de dominação, exploração e exclusão, as que o texto alude, não fizessem parte dessa identidade” (BERENBLUM, 2003, p. 189).

A continuar a discussão, o enunciado 6 destaca os *bilinguismos e multilinguismos*, também abordados na temática dos Temas Transversais, novamente não integrados aos conteúdos específicos da área da linguagem, visto que tratá-los isoladamente, fragiliza uma discussão em torno do que os termos abarcam, pois eles englobam dimensões estilísticas, sociais e cognitivas. Altenhofen (2013, p. 99) considera um “empurra-empurra” discutir as línguas minoritárias ora na cultura, ora na educação, pois “as políticas linguísticas para as línguas têm que abarcar ambas as perspectivas, tanto da diversidade quanto da pluralidade linguística”, englobando não só as comunidades de falantes de línguas minoritárias, mas, também, da maioria, eliminando o equívoco de que políticas linguísticas voltadas para minorias defendem que a maioria não tem nada a ver com as minorias, sendo que as decisões sobre a diversidade “partem primordialmente da ótica majoritária”. Finger, Scherer e Zimmer (2008, p. 5) acrescentam à temática dos estudos acerca do bi/multilinguismo que

poderemos compreender o bilingüismo como a habilidade de usar duas línguas, e o multilingüismo como a habilidade de usar mais do que duas línguas. Essa definição, calcada no uso, implica uma visão dos bi/multilíngües como pessoas com diferentes graus de competência nas línguas que usam. Assim, os bilíngües e multilíngües podem ter mais ou menos fluência numa língua do que em outra; podem ter desempenhos diferentes nas línguas em função do contexto de uso e do propósito comunicativo, entre outros motivos.

Assim, pode-se inferir que há muito mais para se discutir e delinear num documento que aborda as línguas do que uma *valorização do que é a pluralidade cultural brasileira*. Os documentos orientadores oficiais, já que norteiam muitas das decisões acerca das línguas, deveriam considerar que a diversidade linguística requer um debate em torno de temas como o metalinguismo, a estigmatização das línguas diferentes da língua portuguesa e um espaço tão teórico e escolar, com situações didáticas, como outras áreas o têm.

Sobre discussões teórico-didáticas, as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio/LE foram elaboradas, conforme o excerto abaixo, com a finalidade de

[...] retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas.

(...) o papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial do Espanhol, na formação do estudante, naquilo que este lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania.

Enunciado 7 – OCEM de LE/2006, p. 87 e p. 129.

Aqui, o documento das OCEM/2006 postula como função geral o fato de *reafirmar* a importância do princípio da constituição da *cidadania*, que, por vezes, a globalização sucumbe através de sua acelerada transformação social, em consonância com o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Aprender uma língua estrangeira, segundo o enunciado 7, favorece muito mais que a comunicação, ela proporciona a *inclusão* numa sociedade excludente.

Em seu texto, as OCEM/06 enfatizam e orientam o ensino *em especial do Espanhol* como componente importante para *a inclusão social e étnica, na constituição* [do estudante e] *de sua cidadania*. Desse modo, compreende-se que as OCEM tendenciam para o ensino da língua espanhola, salientando que a aprendizagem dessa língua cria elos promissores com o mundo globalizado em que se vive, mundo este voltado, especialmente, para o desenvolvimento econômico. Fogaça e Gimenez (2007, p. 178) salientam que as OCEM

Trazem uma perspectiva educacional que oscila entre a pedagogia neoliberal, voltada para o desenvolvimento de competências (e também para o mercado de trabalho), e uma perspectiva humanista, redentora, que busca a inserção do aluno cidadão num mundo multicultural, não chegando realmente a problematizar as grandes desigualdades que marcam nossa sociedade.

Garantir a empregabilidade, desenvolver certas competências e habilidades está, implicitamente, descrito em grande parte dos documentos oficiais. As OCEM, que segundo Mór (2013, p. 231), são políticas pensadas a fim de ressignificar “as teorias de letramentos para o contexto de ensino de línguas” propondo políticas de ensino, baseiam-se na

inserção de ensino de línguas num projeto educacional de escola que desenvolve o conhecimento de idiomas [...] e, juntamente com esse, volta-se para a formação da cidadania ativa ou engajada; a inclusão social em sentido amplo, não restrita à expectativa, ou possibilidade de inserção no mercado; a compreensão da relação global-local, na defesa da ideia de que mesmo as orientações em foco necessitariam ser reinterpretadas localmente; a adequação dos propósitos vistos nas políticas de letramento para o ensino de línguas no Brasil, entendendo a afinidade entre essas áreas no que concerne às visões de língua, linguagem, conhecimento, construção de sentido, sociedade, participação social, relações de poder, dentre outros. (MÓR, 2013, p. 231-232)

Dessa maneira, as OCEM instituíram-se considerando, sim, as necessidades do aluno brasileiro, ou seja, elas são pensadas a fim de promover um reposicionamento do ensino de línguas enfatizando a inclusão social e a cidadania. As OCEM levam em conta a *relação local-global* que, no contexto desta pesquisa, fundamenta o ensino de uma língua minoritária ao invés de uma língua estrangeira, por vezes, imposta através da lei ou enfatizada nos documentos oficiais, sem levar em conta o contexto da comunidade que a escola está inserida, muitas vezes, resultante das relações de poder, a modo de “valorizar o conceito de língua como prática social” (MÓR, 2013, p. 233). Porém, as OCEM, de certa maneira, limitam a dinâmica proposta na lei, como na LDB 9394/96, que garante que a escolha das línguas seja feita pela comunidade escolar.

É possível dizer que o que se apresentou nesta seção é apenas o início de outras discussões a serem desveladas acerca do ensino e aprendizagem das línguas minoritárias, englobadas, como estrangeiras por falta de reconhecimento, nas leis, nas normas e nos documentos orientadores oficiais, e sobre as iniciativas governamentais e/ou da sociedade. Entre os textos dos documentos oficiais há uma variedade de tendências, antes silenciadas, agora com certa exaltação da diversidade, que ora promovem transformação, resgate, ampliação e implementação de novas posturas linguísticas e ora afirmam, alegam e reconhecem situações, como a do monolinguismo, tidas como verdadeiras.

Apesar dos avanços, ainda se está passando por um período de discriminação e indiferença, mesmo que parcial, por parte das leis, normas e dos documentos orientadores, no que se refere ao ensino das línguas em contextos minoritários, mesmo que temas como o plurilinguismo e o interculturalismo sejam abordados.

Na próxima seção, continua-se a discussão sobre a (re) construção de propostas pedagógicas e dos movimentos políticos acerca do ensino e da aprendizagem das línguas no ensino fundamental e médio, especificamente as implementadas em Rodeio, SC, cenário foco desta pesquisa.

4.2 MOVIMENTOS POLÍTICOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA ITALIANA EM RODEIO NA VOZ DE FRANCESCO

Nesta segunda seção de análise, volta-se o olhar para os acontecimentos locais relacionados ao ensino da língua de imigração italiana no contexto escolar rodeense. Serão analisados os enunciados do sujeito entrevistado, apresentado na metodologia, que contribuiu para a elaboração de documentos, reuniões e debates sobre a inserção do italiano nas escolas em consonância a um diálogo com as leis e diretrizes norteadoras do ensino de línguas, que envolvem os movimentos políticos, que ora divergem ora convergem com a proposta municipal.

Como já apresentado na contextualização da pesquisa, Rodeio é um município colonizado por imigrantes vindos do norte da Itália desde 1875. Os grupos sociais foram envolvidos em movimentos políticos linguísticos, especialmente, nas duas campanhas de nacionalização (1918 e 1937), que impulsionavam uma posição monolíngüística no país, desprestigiando a língua dos indígenas, dos imigrantes e de outras comunidades de falantes não valorizadas no contexto nacional (CAVALCANTI, 1999; 2011). A proibição das línguas de imigração nas campanhas de nacionalização foi uma das formas de se buscar a homogeneidade linguística cultural e isso, também, contribuiu para que as línguas de imigração se tornassem minoritárias³² (CAVALCANTI, 1999). Em contextos de línguas minoritárias, é comum retirar uma língua ou promover outra (CALVET, 2002) para que haja uma uniformização, que, por vezes, corrobora com a constituição de países representados pela homogeneidade.

³² Segundo Cavalcanti (1999) o número de falantes não representa se uma língua é minoritária ou não, mas o poder que elas têm é que o determina, sendo assim, uma maioria de excluídos tem menos poder do que uma minoria de elite.

Conforme Calvet (2007, p. 11), “sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua”, especialmente em torno das minoritárias. Essa “militância linguística” (RAJAGOPALAN, 2013), porém, não basta para determinar esta ou aquela língua. A política linguística é um tema complexo, com particularidades a serem entendidas e arquitetadas. Rajagopalan (2013, p. 22) afirma que a política linguística “não tem a ver com a linguística; ela tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo cidadão [...] tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, [...]”, expressando-se livremente. Dessa maneira, compreende-se que paradigmas como a representação do monolinguismo ou a representação do *status* de uma língua em relação às demais, que sustentavam certas decisões político-educacionais advindas, geralmente, do Estado, já não justificam a opção de escolha de um idioma e não de outro ensinado nas escolas. As políticas linguísticas podem, também, articular-se em uma localidade através de agentes como a escola ou a família, não somente pelo Estado (MAHER, 2013).

Em Rodeio, conforme apresentado no capítulo anterior, movimentos políticos que envolvem o ensino da língua italiana foram organizados por entidades ou por cidadãos que emanaram de um passado que arquitetava pequenas ações para que a manutenção da cultura e da língua italiana, em especial, fosse mantida. Um exemplo dessa preocupação com a manutenção da cultura italiana rodeense foi, justamente, o tema que desenha esta pesquisa, a implementação de políticas para o ensino da língua italiana no currículo escolar, articulados com os interesses da comunidade, do estado de Santa Catarina aliados às normas federais. No enunciado a seguir, Francesco discorre sobre como nasceu a ideia da inclusão de mais línguas nos currículos escolares catarinenses e, em especial, a inserção da língua italiana no currículo municipal rodeense:

[...]começou em 1996(+) por uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação, isso na esfera estadual, (...) Eles tinham a ideia de estabelecer um convênio com a República Italiana com o Ministerio Degli Affari Esteri, estiveram na Itália várias vezes para depois criarem o projeto MAGISTER de de Língua Italiana em cinco polos no Estado de Santa Catarina: Videira, Concórdia, Rodeio, Criciúma e Tubarão. [...]e de lá já no ano seguinte, no dia 8 de janeiro, iniciavam-se as aulas nos cinco polos de Santa Catarina, [...]A ideia era formar professores, para depois colocá-los nas escolas estaduais para iniciar a aula de Língua Italiana. [...] também, se deu nas escolas municipais, no caso de Rodeio começou em 2001 [...] que foi 4 ou 5 anos atrás que se deu já em todas as escolas, [...] foi disponibilizado professores em todas as escolas municipais de Rodeio. [...]

Enunciado 8 - Trecho da entrevista em áudio, realizada em 16/05/2013.

No enunciado 8, pode-se discutir o início de uma atitude política em torno de uma movimentação político-linguística em relação à língua de imigração. Conforme as palavras de Francesco, as aulas de italiano nas escolas foram implementadas *por uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação* que estabeleceu o MAGISTER, cuja meta foi oferecer formação para professores que já atuavam na educação básica ainda sem formação superior, conforme apresentado na contextualização da pesquisa. *Iniciavam-se as aulas* [nas línguas espanhola, alemã e italiana] *nos cinco polos de Santa Catarina*, dependendo da cultura de cada região, em parceria com a UFSC.

A partir disso, compreende-se que, primeiramente, a movimentação inicial em torno do ensino de línguas, como a descrita por Francesco, não foi um processo neutro e apolítico. O interesse em oferecer gratuitamente os cursos de licenciatura não foi pautado unicamente em torno de objetivos como o de “assegurar a alteridade dos falantes de línguas desprestigiadas” como a do italiano e alemão nos municípios com essas características, ou, de “assegurar vantagens sociais e econômicas” ofertando a língua espanhola (MAHER, 2013, p. 121). Implicitamente, o MAGISTER, em Santa Catarina, veio a contribuir no alcance de metas obrigatórias, expressas através da LDB 9394/96, como a de garantir professores habilitados em suas áreas de ensino, em prazos determinados.

Grande parte das movimentações políticas, linguísticas ou não, são “decisões tomadas e implementadas tanto no sentido de cima para baixo (*top down*), como no sentido inverso, isto é, de baixo para cima (*bottom up*)” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 36), demonstrando relações de poder. Nesse caso específico, a LDB 9394/96 determinou, conforme apresentado, a possibilidade de implantação de mais línguas no currículo das escolas, respeitando-se a necessidade da comunidade escolar ou a demanda da região com professores habilitados, isso num prazo de 10 anos a partir da promulgação da lei. Rajagopalan (2013, p. 34) afirma, ainda tratando de decisões político-linguísticas, que “por ser primordialmente um campo de ação política, o que norteia a escolha entre as diferentes opções que se apresentam na tomada de decisões das mais variadas é eminentemente *político*”. Assim, compreende-se que a *iniciativa da Secretaria de Estado da Educação*, além de uma preocupação com a Educação no que diz respeito às comunidades de falantes de línguas minoritárias teve, também, metas a serem cumpridas impostas através da LDB 9394/96.

Francesco, quando explica o início da ideia da implantação da língua italiana no currículo, tanto na esfera municipal como estadual, emprega verbos, produzindo a ideia de um

processo, como (1) *formar*, (2) *colocá-los*, (3) *iniciar*, (4) *disponibilizado*. Depreende-se que Francesco afirma que Rodeio, por exemplo, precisava, primeiramente, de um planejamento que envolvesse formação de professores para que depois estes pudessem ser efetivados nas escolas, como o que aconteceu na parceria com a secretaria do estado de SC através do projeto MAGISTER. Nesse sentido, uma política linguística deve ser planejada e discutida, pois a “vasta gama de atos e gestos específicos, quase todos de cunho político” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 34) que a envolvem, independente de sua origem, emanam “de cima para baixo” muitas vezes, com imposições efervescentes (RAJAGOPALAN, 2013).

Rodeio, como um dos polos do MAGISTER, ofertou cinquenta vagas e teve cinquenta e cinco inscritos. Em 2001, formou trinta e dois professores³³, sendo dez rodeenses, destes, quatro passaram a atuar na região em cursos e escolas públicas e ou privadas. Pode-se inferir que formando uma turma com trinta e dois professores a política aplicada pela SED foi cumprida, já que “ela [a política] pode ser tanto bem acertada como danosa, muitas vezes sem que aqueles responsáveis pelas decisões saibam disso no momento da tomada das decisões” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 37).

Como a meta da formação de professores, para aquele momento na educação catarinense, foi alcançada pelo governo, Francesco relata como se deu a implementação de políticas locais para a inserção da língua italiana no currículo:

Em 2000, [...] fazíamos parte do Conselho Municipal de Educação e tivemos a ideia de elaborar a lei do Sistema Municipal do Ensino que previsse a implantação da Língua Italiana nas escolas municipais. Em 2001, depois de MUITA BRIGA, conseguimos a implantação[...]

Enunciado 9 - Trecho da entrevista em áudio, realizada em 16/05/2013.

É possível, no enunciado de Francesco, entender a questão das relações de poder vivenciadas e envolvidas nos movimentos de discussão e de implantação da língua italiana nas escolas, especialmente na ênfase atribuída aos conflitos vivenciados: *depois de MUITA BRIGA*. A expressão, *muita briga*, utilizada por Francesco para resumir as tensões no confronto de posições distintas no período da implantação da língua italiana no currículo, pode ser relacionada com as posições de poder ocupadas por determinadas pessoas ou grupos diante de uma movimentação não programada ou pensada pelos que dominam (BAKHTIN, 1986).

³³ Disponível em: <www.cce.ufs.br/~magister/rodeio_italiano.htm>. Acesso em: 10 fev 2013.

Questões econômicas e burocráticas que envolvem leis que ofereçam amparo para, efetivamente, implantar uma disciplina no currículo foram alguns dos entraves para a inserção da língua italiana nas escolas. Em 2000 foi criada a *lei do Sistema Municipal do Ensino que previsse* [primeiramente em uma escola piloto] a *implantação da Língua Italiana*, aprovada pelo poder público municipal em 28 de fevereiro de 2001.

O uso da expressão *MUITA BRIGA*, no excerto de Francesco, manifesta a dificuldade em implantar uma política mesmo que em consonância com as leis e com os documentos oficiais, como a LDB 9394/96, PC-SC/98, entre outros. Nesse sentido, a realidade linguística que se fundamenta em leis se apresenta como um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas, que podem tanto convergir como divergir, assumindo posturas autoritárias e/ou persuasivas. A postura e/ou palavra autoritária cobra, enquanto a persuasiva está aberta para mudanças (FARACO, 2006). Assim, os documentos orientadores nacionais, as normas e a legislação têm a função de descrever e prescrever princípios/posturas nas diversas temáticas, inclusive as locais, porém, o que se pode compreender é que existe uma grande distância entre a prescrição de uma norma, nesta pesquisa da LDB 9394/96, e sua real aplicação, as políticas locais de Rodeio. Os motivos que ora parecem dificultar a implantação de uma disciplina na escola retomam um diálogo em torno das lacunas das políticas públicas que, muitas vezes, engessam o currículo escolar. Assim, o ensino limita-se em torno de uma grade curricular que, a princípio, cumpre sua função, que é a de “saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2007, p. 14).

Compreende-se que o currículo e o conhecimento não são pensados separadamente. Silva (2007, p. 15) postula que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. Então, pode-se depreender que o currículo leva em conta questões de identidade e de poder, pois seleciona, privilegia alguns conhecimentos, excluindo outros. Mesmo que, nesta pesquisa, não se trate com profundidade de teorias ligadas ao currículo, abordam-se políticas de educação linguística a partir das conexões com as relações de poder e de identidade. No município de Rodeio, como mencionado na contextualização deste estudo, a língua italiana foi contemplada, na rede municipal, com uma aula, trazida na grade curricular como obrigatória, a partir de 2001 e, na rede estadual, são duas as aulas, como disciplina optativa e a partir de 2001, o italiano se oficializou com o projeto dos alunos do Magister Italiano, pois conforme mencionado, a escola estadual já ofertava aulas de italiano por iniciativa própria desde 2000.

Sobre a maneira pela qual as disciplinas são selecionadas para a constituição de um currículo, Silva (2007, p. 46) postula que, na teoria crítica, ele “é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”. Assim, mudanças curriculares implicam alterações nos princípios políticos, pois um tipo de conhecimento ou de currículo determina, implicitamente, que tipo de cidadão ou de falante é considerado o ideal. A teoria pós-crítica também considera que, no currículo, há relações de poder quando ele seleciona, privilegia, mas essa mesma teoria expressa, ainda, as possibilidades de uma concepção de identidade cultural e social (SILVA, 2007).

O nome currículo, segundo Silva (2007), deriva do latim “*curriculum*”, que tem como tradução “pista de corrida”, ou seja, o currículo é um caminho definido com uma identidade e uma subjetividade delineada que vai ser percorrido pelos envolvidos com a educação. Perante isso, considera-se que o currículo não é apenas um documento que cumpre uma função escolar pré-estabelecida, ele encobre relações de poder, percorrendo questões históricas e culturais de quem por ele passar. Conforme Silva (2007, p. 150), “o currículo é documento de identidade”.

Nesse mesmo viés, no enunciado 10, Francesco justifica a entrada da língua italiana no currículo das escolas municipais e estaduais:

[...] entende-se hoje e existem teorias que eu não sei dizer de quem, que a MANUtenção da cultura passa pela MANUtenção e preservação da língua. Na nacionalização da época, passar-se da Língua estrangeira, (+)(+) que era a primeira língua para a língua nacional, português, hoje se entende que é muito mais salutar para a questão cultural, manter-se a língua nacional SIM, mas também em preservar a língua de origem que é a língua de cultura, no caso das regiões de colonização alemã, italiana e polonesa, manter-se a língua como fator de manutenção da cultura.

Enunciado 10 - Trecho da entrevista em áudio, realizada em 16/05/2013.

Neste dizer, compreende-se que a língua de imigração inserida no currículo escolar em Rodeio, na voz de Francesco, foi um *fator de manutenção da cultura*. Porém, a manutenção da língua, nesta pesquisa, não pode ser entendida como um sinônimo de revitalização da língua italiana, já que seria impossível revitalizar o italiano como no passado, dado o dinamismo de uma língua (CAVALCANTI, 1999). A fala de Francesco é organizada com a repetição das palavras *manutenção* e *preservação*, que manifestam e reforçam a justificativa, no ponto de vista do sujeito, da entrada da língua italiana como disciplina na escola, com a qual os estudantes teriam, *também*, contato com a cultura dos antepassados e poderiam *preservar a*

língua de origem que é a língua de cultura. Os verbos manter e preservar sinalizam, ainda, que há uma ameaça: o desaparecimento da língua.

Quando Francesco expressa a ideia de *manter-se a língua nacional SIM, mas também em preservar a língua de origem*, pode-se inferir que o sujeito resguarda o ensino da língua portuguesa como essencial, dando-lhe, inclusive, um *status* maior, visto que, “[...] a política lingüística de monolingüismo no Brasil é uma questão naturalizada, tornada natural” (CAVALCANTI, 1999, p. 397), inclusive pelo sujeito entrevistado. Francesco ainda afirma que, com a nacionalização, os imigrantes tiveram sua língua primeira tida como estrangeira porque aqui a língua nacional era outra, isto é, ele reconhece que as pessoas que passaram a viver no Brasil e seus descendentes, em seus lares, aprendiam línguas diferentes da língua portuguesa, mas que eram tratadas como estrangeiras, conforme postula o discurso oficial.

Ainda sobre a manutenção e preservação da cultura através da língua, compreende-se que a língua é um meio de se manter viva uma cultura, mesmo que modificada pelos seus usuários, pois língua e cultura não são fechadas, homogêneas e nem estáveis (COX; ASSIS-PETERSON, 2007). Manter e preservar uma cultura por meio da língua, também, na escola é, conforme Maher (2007, p. 67 - 68), “entender o diferente em sua complexidade”, pois a heterogeneidade configura “o ambiente educacional do país”, bem como o contexto das salas de aula rodeenses, cuja língua primeira dos estudantes ou dos familiares desses estudantes nem sempre é o português.

Em torno dos documentos oficiais rodeenses, há a ata do Conselho [deliberativo] Municipal de Educação, escrita em 18 de junho de 2001, na qual os conselheiros, representantes da sociedade civil, analisaram o projeto do ensino do italiano e decidiram pela inserção da língua italiana.

Os senhores conselheiros discutiram o projeto e julgaram viável que nas escolas municipais sejam ensinadas as línguas inglesa e italiana, pois “o inglês é uma língua universal e o italiano é a língua dos antepassados da maioria do povo de Rodeio”, palavras dos próprios conselheiros.

Enunciado 11 - Trecho da Ata de 18/06/2001 sobre implantação da língua italiana nas escolas.

A expressão *língua dos antepassados*, utilizada na ata pelos conselheiros, também indica que a cultura de um povo, neste caso de imigração, pode ser mantida através da língua, especialmente através da comunicação oral, porque ela constitui a ligação entre as gerações do

passado, presente e do futuro. Cani (2011, p. 250) salienta que, em Rodeio, o italiano “é falado regularmente em locais públicos, na rua, nos bares, no mercado, mas sobremaneira na intimidade dos lares”, sugerindo que a língua é tida como uma herança que deve ser mantida e valorizada.

Quando os conselheiros afirmam que *o inglês é uma língua universal e o italiano é a língua dos antepassados da maioria do povo de Rodeio*, compreende-se que há, no trecho da ata do enunciado 11, certa conformidade entre a aprendizagem da *língua inglesa e italiana* na escola, vistas com funções também diferentes, mas com o intuito de manutenção, crescimento e inclusão na sociedade e no “mundo atual [que] é caracterizado por um período de rápidas mudanças em diferentes contextos sociais” (MACIEL, 2013, p. 237). Maher (2013, p. 128) postula que os falantes “das línguas tornadas minoritárias no país vêm se mobilizando para torná-las visíveis, ajudando a mudar/moldar a ecologia linguística em nosso país”, através de políticas que tornam seu ensino um componente curricular obrigatório, por exemplo. Se os conselheiros da educação municipal de Rodeio *julgaram viável que nas escolas municipais sejam ensinadas as línguas inglesa e italiana*, compreende-se que eles também comungam da ideia de que o ensino de línguas é importante para que vínculos sejam mantidos tanto com o futuro como com o passado.

Nesse sentido, a escola, no município de Rodeio, tem um importante papel, pois ela vivifica o ensino de uma língua de imigração e, ao mesmo tempo, fortifica a ultrapassagem dos limites da invisibilidade advinda principalmente da proibição das línguas, na época do governo de Vargas (CAVALCANTI, 1999). Além disso, ela torna possível a continuidade do desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos e dos saberes locais.

Sobre possíveis contribuições da língua italiana para com o município e seus munícipes, Francesco se posicionou da seguinte forma:

[...] uma das ideias é a questão CULTUral, a preservação da língua. (+)(+)Ooutra os fatores turísticos, as possibilidades de intercâmbio, intercâmbio cultural, intercâmbio comercial, acesso a literatura estrangeira, são fatores e, e, para os quais concorre a manutenção, preservação e o ensino de uma língua estrangeira.

Enunciado 12 - Trecho da entrevista em áudio, realizada em 16/05/2013.

No dizer de Francesco, a aprendizagem da língua italiana na escola tem como justificativa *a preservação da língua* que é vista pelo sujeito como um fator principal para que *a questão cultural* seja mantida. Compreende-se, na voz do sujeito, que a língua é um meio

fundamental para que a passagem de uma herança cultural seja preservada e que as gerações futuras a continuem.

Tal herança proporciona oportunidades como *as possibilidades de intercâmbio, intercâmbio cultural, intercâmbio comercial*, já que o município possui grupos organizados como “o Grupo Folclórico que se transformou no GIBRAC em 1979, e o Círculo Trentino que surgiu em 1987 [...] [que] vêm estimulando diferentes empreendimentos com o intuito de assegurar [...] uma identidade trentina-italiana para cidade” (DOLZAN, 2003, p. 24). Tais empreendimentos envolvem idas à Itália para “buscar estabelecer um intercâmbio cultural entre Trento e Rodeio, procurar as origens de algumas famílias, bem como pesquisar o folclore e a língua” e capacitar jovens “em zootecnia e vitivinicultura [...] no Instituto San Michele. Ao mesmo tempo foi implementado o *soggiorno* (viagens culturais), que passou a acontecer anualmente” (DOLZAN, 2003, p. 29-30).

Francesco faz alusão, ainda, a uma contribuição da língua italiana em relação aos *fatores turísticos*. O turismo, em Santa Catarina, teve como marco o ano de “1983 com o *Plano de Desenvolvimento Turístico do Estado [...]*”, que estimulou festas³⁴ em diversas regiões, pois “durante a década de 1980 o país estava imerso em uma grande crise econômica, e a situação de Santa Catarina teve o agravante das enchentes nos anos de 1983 e 1984” (DOLZAN, 2003, p. 38 - 39). Em Rodeio, a festa “La Sagra” foi organizada, sendo o grande incentivo ao turismo local, onde a comida, a música, a dança e a língua italiana foram e ainda são os atrativos dos festejos para pessoas de várias localidades brasileiras (DOLZAN, 2003).

O *acesso à literatura estrangeira*, segundo Francesco, também fundamenta e promove o aprendizado da língua italiana na escola. Compreende-se, a partir da fala do sujeito, que o ensino de línguas promove um aprendizado que pode ser utilizado além das conversas informais nas famílias ou na rua, conforme mencionado. A aprendizagem de uma língua considera “uma visão de educação condizente com os desafios da sociedade atual” (MÓR, 2013, p. 233), ou seja, aprender italiano na escola não cumpre apenas objetivos instrumentais, mas é um elemento que faz com que a formação do aluno seja integral ou se amplie já que a interlocução aumenta as possibilidades de comunicação e acesso a práticas de letramento valorizadas socialmente, como a produção literária em determinada língua.

³⁴ Ver: ZIMMER, Roseli. “**Pomerode, a cidade mais alemã do Brasil.**” **Manifestações de germanidade em uma festa teuta-brasileira.** Dissertação de Mestrado em História, UFSC, 1997, para conhecer as festas étnicas no Estado de SC.

Quando se fala em formação integral dos alunos, tal ideia perpassa pela formação de professores e por condições que estimulem esses profissionais a se aperfeiçoarem cada vez mais. Acerca disso, os documentos estaduais e municipais apresentam:

Abre as inscrições e define normas ao Concurso Público destinado a selecionar pessoal para prover vagas do Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual e dá outras providências.

(...)Área de Conhecimento: Comunicação e Expressão

Disciplina: Língua estrangeira Moderna: Italiano

Enunciado 13 - Edital SED Nº 066/2004.

Cria cargos de provimento efetivo e dá outras providências.

Sub-anexo II

Professor de Língua Estrangeira – II (Língua Italiana)

Enunciado 14 - Lei Municipal Nº 1504 de 26 de outubro de 2005.

Conforme os enunciados 13 e 14, o poder público, tanto da esfera municipal como da estadual, objetivaram, desde o início da movimentação política pela da inserção da língua italiana no currículo, *prover vagas do Quadro de Pessoal do Magistério Público e cargos de provimento efetivo*, promovendo condições para que os profissionais com habilitação na área de *Língua estrangeira Moderna: Italiano*, usufruíssem o direito da efetivação, como profissionais de outras áreas de ensino. Realizar concurso com vagas aos professores com formação em italiano deixa a comunidade escolar mais confiante no que diz respeito às políticas que manterão a língua italiana no currículo de maneira permanente, eliminando a desconfiança de a disciplina ser algo instável ou com, apenas, interesses político-partidários, já que “decisões sobre políticas linguísticas se inserem em relações de poder” (HAMEL, 2003 apud MAHER, 2013, p. 121).

Nesta seção pôde-se depreender que os enunciados da legislação, das normas e dos documentos orientadores oficiais e de Francesco muitas vezes divergem e convergem no que diz respeito ao ensino de uma língua minoritária, neste caso, a língua italiana no currículo escolar no município de Rodeio.

Os movimentos convergentes podem ser compreendidos quando nos documentos oficiais, normas, leis e na fala de Francesco evidencia-se, mesmo que de maneira parcial, um

progresso acerca do ensino de línguas no que diz respeito ao espaço que as mesmas têm como disciplina do núcleo comum no currículo escolar. Conforme discutido, a oferta da língua estrangeira oscilou na história do ensino de línguas no Brasil devido à constante (re) organização educacional no país que ora se manifestava a favor do ensino de línguas, ora contra como na campanha de nacionalização de Vargas.

Os documentos orientadores oficiais, às vezes, fazem menção às línguas de imigração, mas em geral se aborda apenas o ensino das línguas estrangeiras, sem levar em conta que, em muitos contextos, elas não são estrangeiras, mas línguas brasileiras de imigração (ALTENHOFEN, 2013). Esse discurso oficial pode também ser observado na fala de Francesco quando questionado sobre a nomenclatura utilizada para o ensino de línguas nas línguas no currículo escolar:

(+)(+)língua de imigração...eu diria enquanto os que chegaram, o[referindo-se ao italiano] conheciam, (+)(+)agora, na na escola ele [italiano] é ENSinado agora por falta de conhecimento dele..., por isso é uma língua estrangeira como o...Inglês! Poucos conhecem o inglês e ensina-se, portanto, o inglês como língua estrangeira. Os filhos, no caso do Italiano, não são falantes de língua italiana (+)(+)por isso ele é L2, língua 2, porque a língua 1, a L1, no caso, é o português, ele é língua estrangeira num contexto escolar? SIM, porque ele é L2 (+)(+), certo?

Enunciado 15 - Trecho da entrevista em áudio, realizada em 16/05/2013.

Percebe-se que ainda há pequenas contradições no que se refere a um conceito claro entre língua estrangeira e língua de imigração nas palavras de Francesco, o que é comum também nos documentos orientadores, nas normas e na legislação, definição enraizada em conceitos em torno de um país monolíngue. Não há uma discussão sobre a temática das línguas minoritárias existentes nos contextos interculturais, elas são mencionadas, não problematizadas.

No que tange especificamente ao foco dessa pesquisa, ora Francesco afirma que a língua italiana deve e precisa ser preservada, pois é *a língua de origem [...] é a língua de cultura*, ora o sujeito assegura que se deve *manter [...] a língua nacional SIM*. Compreende-se que Francesco, durante a entrevista, defende a língua de imigração, mas também reconhece a necessidade do ensino da língua portuguesa, o que aparece também nos documentos oficiais.

Como visto, a aprendizagem de uma língua não visa apenas objetivos instrumentais, mas uma formação integral dos estudantes, conforme está expresso na LDB 9394/96 e nos PCN/98 e 00 e nas OCEM/06.

Os movimentos divergentes apresentam-se na compreensão das autoridades educacionais e governamentais no reconhecimento da importância do ensino de línguas na educação, bem como na falta de planos de ação para garantir que a comunidade escolar possa escolher que língua incluir no currículo, abrindo espaço, por exemplo, para as línguas de imigração.

Com relação aos professores, além do projeto MAGISTER, deveria existir, ao longo de sua carreira, formações específicas e continuadas, a fim de promover a reflexão sobre a reconstrução de ações e práticas pedagógicas, resultando, por exemplo, mais preparo no atendimento das necessidades do educando.

Outro ponto de desacordo é o fato de, nos documentos orientadores oficiais, a discussão feita em torno das línguas, do pluriculturalismo e do multiculturalismo estar separada da área da linguagem. O que se tem é um discurso sobre a diversidade e sua relevância perante a identidade do país disponibilizado em blocos de discussão diferentes dos que envolvem a educação linguística, fragilizando decisões específicas nessa área.

Pode-se considerar que há uma abertura nas leis nacionais para que a diversidade e o multiculturalismo sejam respeitados e trabalhados nas escolas, porém há, também, um complexo movimento que articula e controla a oferta das línguas no currículo escolar, tratadas, por exemplo, em áreas de discussão diferentes da língua portuguesa e/ou com carga horária inferior.

Francesco articula e justifica a implantação do italiano nas escolas rodeenses trazendo motivos de preservação e de crescimento para os estudantes. Uma aula semanal de língua italiana, nesse caso ofertada na rede municipal, não é o ideal, mas, conforme Francesco é o que se conquistou após *MUITA BRIGA*. Assim, os movimentos políticos de educação linguística em torno das línguas minoritárias, apesar de serem debatidos tanto nos estudos da Linguística Aplicada como da Educação, ainda precisam ser aprofundados para que situações que envolvem cenários sociolinguisticamente complexos do Brasil façam parte, efetivamente, dos estudos da língua e do seu ensino.

Quando questionado sobre a suposta retirada do italiano na rede estadual, Francesco, na entrevista, disse que:

(+)(+) *no caso da esfera estadual (+) que faz a retirada da língua [...]mais NINGuém falará, ou escreverá, ou lerá língua italiana, enquanto ela for ensinada, muita gente [estudantes da rede municipal] poderá conhecê-la.*

Enunciado 16 - Trecho da entrevista em áudio, realizada em 16/05/2013.

Em março de 2014, segundo o atual diretor da escola estadual e, segundo a responsável pelo apoio pedagógico da 35º GERED de Timbó, a escola, conforme Francesco já antevia, iniciará suas atividades sem a oferta da língua italiana no currículo escolar. A decisão foi tomada, segundo o diretor, utilizando como argumento a lei federal n.º 11.161/05 que obriga a língua espanhola para o ensino médio. Assim, conforme se manifestou, também, a responsável por assuntos pedagógicos da 35º GERED de Timbó, a escola optou pelo ensino do espanhol desde os anos iniciais porque todos os alunos podem, desde o início, aprender a língua espanhola, já que muitos, no ato da matrícula, não mais optavam pelo italiano, conforme os registros da escola. As aulas de língua inglesa não sofreram alterações (Diário de campo, dia 12 de dezembro de 2013)

Pode-se compreender que a justificativa, utilizada pelo diretor, em consonância com o que disse a responsável por assuntos pedagógicos da 35º GERED de Timbó, fragiliza o real entendimento da lei federal n.º 11.161/05. A lei não prevê a retirada de línguas ofertadas no currículo para inserir o espanhol, pelo contrário, conclui-se que muitas línguas devem ser ofertadas nas escolas, tantas quanto possíveis.

Sobre essa questão, Francesco na época da entrevista, disse:

Não, não (+) Ele [referindo-se ao governo estadual de SC] não vê importância [do ensino da língua italiana], inclusive trocando-a pela Língua Espanhola, a última, as últimas turmas terão a Língua Italiana no “Osvaldo Cruz” [escola estadual] são as deste ano [2013]. Depois NÃO haverá mais.

Enunciado 17 - Trecho da entrevista em áudio, realizada em 16/05/2013.

Pode-se compreender que, na concepção de Francesco, há um entendimento equivocado da lei n.º 11.161/05 e também dos artigos da LDB 9394/96 no que diz respeito à oferta de línguas, tanto pelos gestores da escola como por alguns dos representantes do governo do estado de SC. Pois, nem a lei, que torna a língua espanhola obrigatória no currículo do ensino médio, nem a LDB 9394/96, prevê a retirada de uma língua para que outra seja ofertada em seu lugar. A LDB 9394/96 salienta, conforme discutido, a inclusão de *pelo menos* uma língua estrangeira.

Isso significa que a comunidade escolar pode ofertar quantas línguas puder e/ou considerar importantes para alcançar os objetivos propostos na proposta pedagógica da escola, por exemplo. Assim, toda a movimentação político-educacional e linguística realizada nesses dez anos, no caso da rede estadual, não resistiu aos efeitos da globalização e/ou das relações de poder e/ou do *status* que algumas línguas têm perante outras, conforme apresentado.

As discussões aqui apresentadas mostram a complexidade contida em um cenário intercultural no que diz respeito às disputas, aos atravessamentos de relações de poder e no papel dos gestores que, apesar das leis, ainda tomam decisões amparadas em sua visão e/ou representação que constroem acerca da legislação.

O estudo reflete sobre dados que apontam que o ensino e aprendizagem de uma língua minoritária, também na escola, muito contribui para valorização de línguas de herança. O sujeito entrevistado percebe a língua como importante e necessária para evitar que ela não esteja *FADAda a morrer*.

No próximo capítulo, as considerações finais são apresentadas a fim de fazer uma retomada em questões discutidas nesta pesquisa, bem como a constatação de lacunas deixadas e reflexões para futuras pesquisas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ainda ter muito para ser dito e/ou pesquisado sobre a discussão e implementação de políticas de educação linguística nesse contexto intercultural, é preciso finalizar esta produção, mesmo que pesquisador[es] e/ou leitor[es] que se debruçar[em] sobre este estudo possa[m] olhar para os dados e analisá-los ou entendê-los de maneira diferente do aqui feito.

Esta pesquisa foi estruturada de modo que se pudesse chegar à análise dos enunciados, começando pelos procedimentos metodológicos, revisitando a história da imigração italiana até a constituição do município de Rodeio, focando movimentos político-linguísticos em torno do ensino da língua italiana. O objetivo desta pesquisa foi compreender os diálogos entre as políticas de educação linguística, nacionais e locais, e as propostas pedagógicas para o ensino de línguas nesse município de imigração italiana. A base de análise dos dados foram os enunciados da legislação, das normas e de documentos que norteiam o ensino, em especial, de línguas modernas e os enunciados do sujeito entrevistado. Desses enunciados, foram depreendidos os movimentos político-linguísticos convergentes e divergentes acerca do ensino da língua italiana no município de Rodeio.

Num segundo momento, a história da imigração italiana e de Rodeio e a relação com a educação, enfatizando o ensino das línguas, em especial da italiana, foram abordadas a fim de situar o tempo e o espaço em que se encontra a pesquisa hoje (2014), e entender o lugar que a língua italiana, falada em Rodeio, ocupa nesse contexto pesquisado.

Após essa contextualização, apresentou-se a análise dos dados, que foram agrupados a fim de discutir os movimentos das políticas educacionais linguísticas que ora se apresentam de maneira divergente e, ora, convergente de acordo com as leis, normas e documentos orientadores, bem como nos dizeres do sujeito. Assim, os enunciados da legislação, das normas e dos documentos orientadores e do sujeito entrevistado, no tocante ao ensino de línguas, apontam questões relativas à falta de problematização da pluralidade linguístico-cultural e das línguas minoritárias em contextos interculturais.

Dessa maneira, foram apresentadas e analisadas as leis, normas e os documentos orientadores que fundamentam o ensino de línguas, nesse caso do italiano e as representações sobre língua e dialeto, bem como o ensino de línguas no Brasil. Por fim, o ensino de línguas foi analisado com um olhar nas leis, nas normas e nos documentos orientadores, que vem ao encontro do primeiro objetivo proposto nesta pesquisa que foi o de examinar as leis, as normas

e os documentos orientadores que tratam das políticas de ensino de línguas utilizadas na (re) construção da proposta pedagógica do município de Rodeio.

Constatou-se que os enunciados da legislação, que garantem o ensino das línguas modernas nos currículos escolares brasileiros, abrem espaço para o ensino de línguas faladas no cotidiano de comunidades, de antigas zonas de imigração.

Compreende-se, também, que há muitas interpretações e, ainda, poucas discussões e decisões envolvendo-se a comunidade escolar, por exemplo, no que diz respeito à escolha das línguas ofertadas nas escolas, apesar dessa ação estar prevista inclusive em leis, como na LDB 9394/96.

Em seguida foi analisado como aconteceram os movimentos políticos para o ensino da língua italiana em Rodeio, na voz do sujeito colaborador na elaboração de documentos para inserção do italiano como disciplina obrigatória no município de Rodeio. Discutiui-se, ainda, a questão do valor de se manter e preservar uma língua de imigração, bem como as implicações que posturas de valorização de uma cultura podem gerar.

Esta pesquisa permitiu novos olhares da pesquisadora sobre o tema, por entender, por exemplo, que nem sempre a responsabilidade pelo andamento de um projeto é do Estado. Na pré-visão da pesquisadora havia uma concepção de que os cidadãos apenas coparticipavam das decisões advindas das leis concebidas pelo Estado. Mas, analisando os dados da pesquisa, constatou-se que há aberturas, tanto nas leis, normas como nos documentos orientadores, que podem possibilitar discussões e movimentos específicos, em contextos interculturais, em torno do ensino de línguas modernas, de indígenas, de imigração, foco, também, desta pesquisa.

A LDB 9394/96, em especial, abre espaço para o ensino de línguas faladas no cotidiano de comunidades de zonas de imigração. No entanto, ainda há pouca discussão em torno da diversidade e da interculturalidade em diferentes contextos brasileiros.

Quando alguma manifestação é constituída a favor de uma pretensão ou necessidade local, geralmente, parte de uma pessoa ou de um pequeno grupo que iniciam um projeto e, via de regra, não têm apoio ou participação da comunidade ou de grupos locais. Se as políticas não são, necessariamente, arquitetadas somente pelo Estado, deve-se dar voz e ouvidos às comunidades envolvidas em contextos de imigração, por exemplo. Assim, tanto o poder público como a comunidade local estariam cientes do lugar que a língua italiana, no caso deste estudo, ocupa e que lugar eles planejam que ela possa ocupar, no contexto educacional.

Compreende-se que movimentos educacionais político-linguísticos, como os vivenciados em Rodeio, são complexos, geram tensões e diferentes interpretações, mas, mesmo lentos, esses movimentos promovem mudanças para o futuro da comunidade local. Porém, para

que tais mudanças se consolidem, formações continuadas, apesar de ser apenas uma estratégia dentro de uma política institucional, deveriam acontecer para que temas como esses sejam problematizados e novas manifestações e conquistas sejam concretizadas.

Muitas vezes o fracasso de um projeto se dá, simplesmente, pela imposição de uma lei e, principalmente, pela falta de ações que gerem orientação, formação ou informação aos gestores e aos demais envolvidos que lidam com esse tipo de decisões ou de ensino em cenários plurilíngues. No contexto desta pesquisa, os gestores municipais promoveram o ensino do italiano, porém restringiram sua oferta a uma aula semanal, não havendo, até o momento, um projeto para a ampliação dessa carga horária. Já os gestores da rede estadual retiraram o italiano do currículo, sem consultar a comunidade escolar, incentivando, a partir de 2014, o ensino/aprendizado do espanhol. Compreende-se que não houve diálogo e nem uma gestão considerada democrática, pois não houve uma continuidade nas políticas linguísticas locais por parte da rede estadual, uma vez que os alunos que concluem seus estudos no ensino fundamental municipal não terão como ampliar seus estudos, na língua italiana, no ensino médio estadual.

Outro fato relevante a ser considerado é que atualmente a sociedade é estabelecida com os avanços tecnológicos. O acesso à tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas e, com isso, a variedade de línguas que circulam nessa rede é ampla. Ter conhecimento e acesso a mais línguas, seja o italiano, o inglês ou outras, certamente abrirá, para quem as domina, mais possibilidades para uma maior e eficaz interlocução com outras pessoas, para conhecer lugares dificilmente acessíveis, para conhecer e pesquisar documentos, etc.

A partir dessas análises, sentidos são construídos e, outros novos, passam a ser descobertos. A linguagem, a partir da perspectiva bakhtiniana, não é transparente, assim os enunciados podem ainda ser analisados de maneiras diferentes. Dentre as compreensões feitas por esta pesquisadora, há tantas outras que ficaram em aberto e, essas lacunas, poderão servir para outros pesquisadores continuarem essa discussão ou para novos estudos em outro tempo/espço.

Há que se discutir, por exemplo, como acontece o real ensino da língua italiana na sala de aula com apenas uma aula na grade curricular municipal. Outra questão é como lidar perante a comunidade escolar com o ensino de uma língua que não seja a de *status* privilegiado pela mídia ou pela globalização. Ainda há outra lacuna, não abordada, referente à questão da formação de professores habilitados para ministrar essas aulas. Apesar de ter havido a formação inicial, através do projeto MAGISTER, verificou-se que não há uma política de formação contínua e específica por parte do Estado com relação à educação linguística para o plurilinguismo ou para uma educação intercultural.

Para esta pesquisadora e para os futuros leitores e pesquisadores, ficam algumas reflexões. Qual é o papel da comunidade em decisões que envolvem o ensino? Como manter e preservar uma língua de imigração, também, na escola, considerando todos os prós e contras mencionados nesta pesquisa? Como os pais e os alunos veem o ensino de uma língua minoritária, como o italiano, que segundo Francesco, está fadado a morrer?

Como podem o poder público e os gestores darem voz e ouvidos às comunidades constituídas em contextos plurilíngues e interculturais? Até onde a discussão que leva em conta a diversidade presente em documentos e leis como LDB, PC-SC, PCN, entre outros, ecoa efetivamente nas comunidades de imigrantes, indígenas se, frequentemente, retorna e/ou permanece uma política monolíngue?

REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. S.; KLEBER, A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- ALTMAN, C. **A pesquisa lingüística no Brasil** (1968-1988). 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2004.
- ALVIM, Z. M. F. O Brasil Italiano (1880 – 1920). In: FAUSTO, B. (Org.). **Fazer a América**. São Paulo: USP, 1999.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: Novela Sociológica**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- BAKHTIN, (V.N. VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira et alii. 9ª Ed. São Paulo, Hucitec, 1986.
- _____. O discurso no romance (1934-1935). In: **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1988.
- _____. **Estética da criação verbal** (1895-1975). [Tradução feita a partir do francês por Maria E. Galvão G. Pereira; revisão da tradução Marina Appenzeller]. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski** (1929). 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b.
- _____. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- BANDEIRA, J. H. **Variante padrão de línguas imigrantes para falantes de dialeto na escola pública: incentivo ou ameaça à diversidade linguística?**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BARROS, H. H. D. **Língua Espanhola: Consultoria Legislativa** (Consultora Legislativa da Área XV Educação, Desporto, Bens Culturais, Diversões e Espetáculos Públicos) Fev de 2001. Câmara dos Deputados Praça dos 3 Poderes Consultoria Legislativa Anexo III – Térreo Brasília – DF. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-epesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/009349.pdf>. Acesso em: 4 jan 2014
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BENITES, Sonia Aparecida Lopes. A Face Do Brasil Mostrada Nas Citações Da Revista Veja. **Polifonia** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Mestrado [do] Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: Editora Universitária, V. I, Ano 17. nº 19, p. 1 - 28, 2009. Disponível em:

<<http://www.ufmt.br/meel/arquivos/4f9deeb28abcf88592a71a3c6d6bb2c6.pdf>>. Acesso em: 25 set 13.

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

BERRI, A. **A igreja na colonização Italiana no Médio Vale do Itajaí**. Blumenau: Fundação casa Dr. Blumenau, 1988.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BRAIT, B. (org). **Bakhtin: Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 13 jan 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997 164p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 4 jan 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1998.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006a. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>. Acesso em: 20 de Nov de 2013.

_____. **Resolução N° 4, de 13 de julho de 2010** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

_____. **Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010** - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CANI, Iracema Maria Moser. **Rodeio Vale dos Trentinos**, Compendio. Rodeio: Prefeitura Municipal de Rodeio, 1997.

CANI, Iracema Maria Moser. **Rodeio: histórias e memórias**. Indaial: Uniasselvi, 2011

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

_____. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: Magalhães, M.C.C; Fidalgo, S.S.. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, v. 1, p. 171-186.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: Olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (Org.) **Ensino de Segunda Língua: Redescobrando as Origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como o caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C; BORTONI- RICARDO, S. M. **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RODEIO. Sala de reuniões da secretaria. Ata da Reunião realizada em 23 de julho de 2001. Livro n.o 1, p. 15.

COSTA, E. G. M. Lugar de aprender língua estrangeira é na escola: reflexões em torno do PNLD 2011. **Letras**, Santa Maria, v. 21, n. 42, p. 315-340, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistaletas/artigos_r42/artigo42_11.pdf>. Acesso em: 25 set 2013.

COSTA, F. R. **Imigrantes Italianos**. 2005. Disponível em: <http://www.imigrantesitalianos.com.br/LA_MERICA.html>. Acesso em: 10 jan 2013.

COSTA, M. J. D. et al. **Projeto MAGISTER LETRAS UFSC: línguas estrangeiras**. Florianópolis, 1997. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/educacao/magisterletras.pdf. Acesso em: 20 jan 2013.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A.. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico- culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONO-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

CRISTOFOLINO, N. J. **Nacionalização do Ensino: estratégia para a construção da nacionalidade e sua contextualização em Joinville**. UFSC, 2002. 109f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DEL VIGNA, D.; NAVES, R. R. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil. **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**, Brasília, v. 1, n. 1, Ano I, p. 33 - 38, 2008.

DOLZAN, J. C. **A (re) invenção da italianidade em Rodeio – SC**. UFSC, 2003. 129f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

DOURADO, L. F. Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? In: DOURADO, L. F.; DUARTE, M. R. T. (Orgs.); MACHADO, M. A. M. (Coord.). **Progestão**. Brasília: ConSED – Conselho nacional de secretários de educação, 2001.

DUBOC, A. P. M. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 727-745, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/07.pdf>>. Acesso em: 5 jan 2014.

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

FINGER, I.; ZIMMER, M.; SCHERER, L. Do bilingüismo ao multilingüismo: intersecções entre a psicolingüística e a neurolingüística. **ReVEL**, Mato Grosso do Sul, v. 6, n. 11, p. 1-28, agosto de 2008.

FIORI, N. A. **Aspectos da evolução do ensino público**. Florianópolis: Secretaria de Educação, 1975.

FIORI, E. M. Textos escolhidos: v. II. In: FIORI, E. M. (org.) **Educação e Política**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FOGAÇA, F. C., GIMENEZ, T. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **RBLA - Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 162-181, 2007.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/ISF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>>. Acesso em: 10 mar 2013.

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

_____. Reflexões Sobre Práticas De Letramento Em Contexto Escolar De Língua Minoritária. **DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 63-76, 2011.

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

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

- GHIRALDELLI Jr., P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C. S.; KLEBER, A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. SILVA, T. T.; LOURO, G. L. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HANNA, V. L. H. Reflexões Sobre A Trajetória Do Ensino De Línguas Estrangeiras No Brasil. **Revista do GEL**, São Paulo, v.6, n. 2, p. 207-231, 2009.
- KOCH, I. G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, 2000, Set/Out/Nov/Dez , Nº 15. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10.pdf>>. Acesso em: 10 de set. 2012.
- LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LIMA, C. R; CABRAL; V. L. M.; GASPARINO, E. Políticas públicas educacionais brasileiras: o ensino médio no contexto da LDB, PNE e PDE. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE e III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. **Anais IX EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba: Ed. Da PUCPR, 2009, p. 11121-11127. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3052_1914.pdf. Acesso em: 15 out. 2013.
- LUCENA, M. I. P. O papel da pesquisa de cunho etnográfico na discussão das políticas educacionais de línguas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**. EDIFURB, 2012.
- LÜCKE, M.; ANDRÉ. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACIEL, R. F. Políticas linguísticas, conhecimentos local e formação professores de línguas. In: NICOLAIDES, C. S.; KLEBER, A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- MAAS, S. **Rais Aus, Die Polatzai Komm!**: Os sentidos da língua alemã no ensino em Pomerode-SC. Blumenau: FURB, 2010. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.
- MAHER, T., M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007a. p. 67-94.

MAHER, T. M. A Educação do entorno a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A., CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007b.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. S., KLEBER, A., TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

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

MASON, J. **Qualitative researching**. London: Sage, 1997.

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

_____. Discursos de identidades. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras. 2002.

MÓR, W. M. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C. S.; KLEBER, A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

NASCIMENTO, D. Nacionalização do ensino catarinense na Primeira República (1911-1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 21, p. 123-143, set./dez. 2009.

NEOTTI, A. **Nos trilhos da História**. Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas da Província Imaculado Coração de Maria. Blumenau, Ed. 3 de maio, 2013.

NICOLAIDES, C. S.; TÍLIO, R. C.. **Políticas de Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais no contexto Brasileiro: Caminho Trilhado pela ALAB**. In: NICOLAIDES, C. S.; KLEBER, A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. UNICAMP, 1999. 189f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, São Paulo, n. 7, pp. 19-26, 2009.

PAIVA, V. L. M. A LDB e a Legislação Vigente sobre o Ensino e a Formação de Professor de Língua Inglesa. In: STEVENS, C. M. T. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Ed. UnB, 2004.

PINHEIRO, Luciana Santos. **Bases conceituais para uma política linguística do Português/Italiano nas escolas: Caxias do Sul – RS**. Universidade de Caxias do Sul, 2008. 106f.

Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2008.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. S.; KLEBER, A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

RIBEIRO, Alessandra Regina. **Aprender Italiano**: identidade em (re) construção entre a língua e cultura em contexto formal. UNIOESTE, 2005. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras-Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Oeste de Paraná, Cascavel, 2005.

RODEIO. Lei n.º 1.311 de 28 de fevereiro de 2001. **Cria o sistema de ensino do município de Rodeio** e dá outras providências.

_____. Lei n.º 1504 de 26 de outubro de 2005. **Cria cargos de provimento efetivo** e dá outras providências.

_____. Projeto: **O ensino da Língua Italiana** nas escolas da Rede Municipal e Estadual de município de Rodeio.

RODRIGUES, F. C. R. As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005. In: BARROS, C. S.; GOETTENAUER, E. M. C. (Orgs.). **Se hace camino al andar**: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 24- 36.

SALLES, F. C. História e Ideologia da Economia da Educação no Brasil. **Revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v. 8, n. 16, p. 16-29, 2002.

SANTA CATARINA, **Lei Complementar nº 170**, de 7 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Publicada no Diário Oficial 15.977/98. Florianópolis. Disponível em: http://secon.udesc.br/leis/lei_170-1998.htm. Acesso em: 20 jun 14.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Inovação. **Editais SED n.º 066/2004**. Abre inscrições e define regras ao Concurso Público para vagas no quadro de Pessoal do magistério Público Estadual. Florianópolis, 19 nov. 2004.

SANTOS, R. I. C. **A terra Prometida**. Emigração Italiana: Mito e realidade. Joinville: Editora Univalli, 1998.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a língua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v.11, n. 2, p. 133-158, 2001.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Vozes, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª Ed.: Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, A. P. K. Deslocamento de acento na aquisição da língua inglesa como segunda língua. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 104-112, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/7230/6576>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

SOUZA, L. M. T. M. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, B. (org). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. P. 113-133.

TEIVE, G. M. G. Sugestões sobre a Educação Popular no Brasil: Proposta do Professor Orestes Guimarães. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, pp.228-243, Jul/Dez 2010.

THIESEN, J. S. Oficialidade de uma proposta curricular como recontextualização do discurso crítico: uma leitura sobre a trajetória construída em santa Catarina. **Espaço do Currículo**, v.4, n.2, pp.337-348, Setembro de 2011 a Março de 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 27 set. 2013.

VALANDRO, E. M. **Em resposta ao Clamor do Povo**.a Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas. Ed. Própria, 1990. 429p.

VIDOTTI, J. J. V.; DORNELLES, R. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil. **Revista Helb**, Brasília, ano 1, n. 1, 1/2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/>>. Acesso em: 14 mai. 2013.

APÊNDICE

Roteiro para a entrevista individual semiestruturada realizada em 16/05/2013.

Tema: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS EM UM CENÁRIO DE IMIGRAÇÃO ITALIANA NO VALE DO ITAJAÍ, SC

Objetivo Geral:

Compreender os diálogos entre as políticas de educação linguística, nacionais e locais, e as propostas pedagógicas para o ensino de línguas em cenário de imigração italiana.

Objetivos específicos:

- (1) examinar as leis e documentos que tratam das políticas de ensino de línguas utilizadas na (re) construção da proposta pedagógica do município de Rodeio;
- (2) analisar os enunciados de um agente participante na elaboração do projeto “O ensino da língua italiana em Rodeio”; e por fim,
- (3) discutir, à luz dos resultados, as implicações para as políticas linguísticas no ensino de línguas e para a educação.

| |
|---|
| nome completo: _____ local de nascimento: _____ línguas que fala: _____ formação profissional: _____ tempo de atuação na profissão: _____ |
|---|

Você pode me explicar como foi que nasceu a ideia de implantar a Língua Italiana no Currículo das escolas?

- explique melhor como isso se deu na rede Estadual de ensino,
- e como aconteceu a implantação da Língua Italiana na rede municipal?
- o município possui uma proposta curricular ou um projeto político pedagógico, ou você saberia me dizer como foi construída?

Conte como foi a implementação do Projeto MAGISTER - Letras UFSC:

Línguas Estrangeiras, extensão Rodeio.

Algumas indagações que podem ser feitas durante a conversa:

- poderia me falar sobre o número de acadêmicos...

ou

- os acadêmicos eram todos rodeenses?

ou

- os dizeres iniciais dos professores ligados a UFSC...

ou

- o objetivo do projeto...

ou

- se foi incentivado pelo poder público municipal...

Você fez parte da elaboração da lei que cria o Conselho Municipal de Ensino de Rodeio, não é? Você poderia me contar...

- que profissionais se fizeram presentes na elaboração deste documento?

- você pode me explicar este documento?

Sabe-se que este Conselho, isto é, as leis que o determinam, têm amplos poderes de decidir, elaborar, questionar a educação municipal rodeense e, sabe-se também, que foi a partir do grupo de pessoas, que no período de 2001 pertenciam ao Conselho, que a ideia da implantação da língua italiana no currículo escolar municipal aconteceu.

Você pode contar como nasceu o documento e como se deu a elaboração desta proposta?

- alguém mais, além dos membros do conselho, participou?

- para quem a proposta foi apresentada?

- como se deu o processo de aprovação?

- a disciplina tornou-se obrigatória ou optativa? Você acredita que isso trouxe implicações?

- há algum documento que possa esclarecer a entrada do italiano no currículo municipal?

- todas as escolas municipais/ estaduais oferecem esta disciplina?

- os professores que ministram as aulas de italiano tem formação na área. Esta formação aconteceu com o MAGISTER/Rodeio?

Rodeio pertenceu e ainda pertence a um contexto bilíngue. Sabemos que durante a segunda campanha de nacionalização a língua italiana, como a alemã, foi proibida.

- você poderia justificar a entrada da língua italiana no currículo das escolas municipais?

Quais as contribuições que a implantação da língua italiana no currículo pode trazer para o município ou para os munícipes?

- como você vê o ensino da língua italiana daqui a dez anos no município tendo em vista a inserção do italiano no currículo municipal e estadual?

Como você vê a língua italiana no município num contexto extraescolar?

- aquela que circula no comércio, na igreja, nas festas...

Você considera que as pessoas que aprendem italiano em casa, no município de Rodeio, são bilíngues?

Há alguma coisa que nós não discutimos e que você gostaria de acrescentar?