

Maristela Fatima Fabro

TRAJETÓRIAS DE UMA LÍNGUA (MAL)DITA:
supressão, legalidade e emergência do ensino
da língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina (1996-2012).

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de doutora em Sociologia Política.
Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Elizabeth Farias da Silva.

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Fabro, Maristela Fatima

Trajetórias de Uma Língua (Mal)Dita: supressão,
legalidade e emergência do ensino da língua italiana nas
escolas públicas de Santa Catarina (1996-2012) / Maristela
Fatima Fabro; orientador, Elizabeth Farias da Silva -
Florianópolis, SC, 2015.
532 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina,
Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-
Graduação em Sociologia Política.

Inclui referências

1. Sociologia Política. 2. LDB. 3. Língua italiana. 4. Escolas
Públicas. 5. Multiculturalismo. I. Silva, Elizabeth Farias da. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Sociologia Política. III. Título.

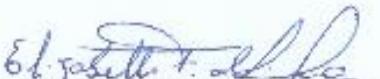


Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Campus Universitário - Trindade
Caixa Postal 476
Cep: 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
E-mail: ppgsa@cfh.ufsc.br

"TRAJETÓRIAS DE UMA LÍNGUA (MAL) DITA: supressão, legalidade e emergência do ensino da língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina (1996-2012)".

Maristela Fátima Fabro

Esta tese foi julgada e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pelos demais membros da Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:

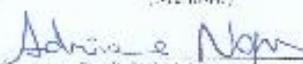

Prof. Dr. Elizabeth Lamas da Silva
(Presidente orientador)

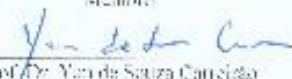

Prof. Dr. Valdete de Fátima
(Membro)

Prof. Dr. Eunice Stel. Nodazi
(Membro)


Prof. Dr. Maria Selaia Lichevsky
Orcine
(Membro)


Prof. Dr. Alexandre Bergamini
(Membro)


Prof. Dr. Adriano Moraes
(Membro)


Prof. Dr. Yara de Souza Carneiro
(Coordenador)

FLORIANÓPOLIS, (SC), DEZEMBRO DE 2015.

Dedico à minha família:
Aurora, Renato, Marisa, Amauri,
Fernanda, Fábio e Larissa.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Dra. Elizabeth Farias da Silva, por todo o seu conhecimento, sua paciência e, acima de tudo, por me guiar por novos caminhos do saber.

Aos meus amados pais, Aurora Fabro e Renato Antônio Fabro.

À minha irmã, Marisa Aparecida Fabro Smiderle, e ao meu cunhado, Amauri Smiderle.

Aos meus sobrinhos amados, Fernanda Fabro Smiderle e Fábio Smiderle.

À minha adorada afilhada, Larissa Smiderle Junqueira de Carvalho.

À CAPES, ao CNPQ e ao MEC, pelas bolsas de estudo.

À UFSC, pela possibilidade de realizar sonhos.

À Albertina, à Fátima e ao Otto, integrantes da secretária da pós-graduação.

À Mônica Cristina de Oliveira Ribeiro, Adriane Nopes e Carlos Eduardo Bao e Gilson Rufino, pela parceria e dedicação.

Aos colegas do Núcleo de Pesquisa Projetos Globais e o Estranho. Situações Locais e o Diverso.

Aos amigos e amigas, pela paciência, compreensão e carinho.

A todos os professores e professoras que participaram das entrevistas e me ajudaram a realizar esta tese.

A todos os professores e professoras que, de algum modo, me ensinaram ou colaboraram para a realização desta tese.

Falar é poder. Falar e ser ouvido tem um significado muito forte em nossa sociedade. [...] Impedir que o outro fale, impedir que fale uma determinada língua, punir o 'outro' por falar esta outra língua, exigir que fale corretamente, sem sotaque, é exercer uma dominação muito forte sobre o 'outro': é submetê-lo.

(PEDRO, 2005, p. 10).

RESUMO

Santa Catarina, durante o Estado Novo (1937-1945), sofreu forte influência da política de nacionalização do então Presidente Getúlio Vargas, atingindo, pela educação, os imigrantes de origem italiana e germânica, principalmente, e seus descendentes que ainda utilizavam a língua materna na comunicação pessoal e na alfabetização das crianças. Para impor a língua portuguesa, o Interventor Nereu Ramos tomou diferentes medidas de domínio e de cunho repressivo para que a língua estrangeira fosse abandonada no estado catarinense. Com esta prerrogativa, esta tese objetivou compreender o texto e o contexto do processo de reconhecimento por parte do Estado brasileiro do plurilinguismo e se os acontecimentos do processo de nacionalização ainda ressoavam, em 2012, nos grupos de(as) professores(as) da língua italiana das escolas públicas de Santa Catarina. Hoje os descendentes de imigrantes italianos, dado o contexto de democracia representativa e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394), pelo seu artigo 26, têm possibilidade de estudar a língua italiana em escolas públicas de Santa Catarina, bem como, de expressar-se livremente em italiano e de promover e manter a dita “italianidade” nos municípios cujos eventos culturais geram turismo e movimentam a economia local. Perscrutou-se os acontecimentos mundiais, nacionais e locais na questão da língua, direitos linguísticos, e multiculturalismo, para fins de revisão, bem como, foram realizadas 24 entrevistas com professores(as) que ministram o ensino da língua italiana nas 48 escolas públicas de diferentes municípios (Ascurra, Arroio Trinta, Concórdia, Iomerê, Jaborá, Jaraguá do Sul, Lacerdópolis, Laurentino, Lindóia Do Sul, Morro Grande, Nova Veneza, Rio do Sul, Rodeio, Rio Do Oeste, Salto Veloso, São Joaquim, Siderópolis, Taió, Urussanga), apresentando, através de falas e fotografias, peculiaridades concernentes ao objeto de estudo. Com a implantação da LDB e com a assinatura de acordos firmados entre Brasil e Itália do pós-guerra, uma das línguas denominada de imigração, antes proibida, pode ser novamente ensinada nas escolas brasileiras, que, contudo, não é mais a mesma língua de ascendência, mas sim a língua *standard*. As crianças catarinenses agora voltam às salas de aulas para aprender a língua italiana, não mais a considerada língua proibida, mas a que os *nonnose* os *nonnas* não reconhecem mais. Entretanto, pelas falas dos professores(as) entrevistados(as), encontraram-se indícios de ressentimento advindos da proibição a que eram submetidos seus ascendentes, por questões

políticas, de se expressar em italiano e de ensinar aos seus filhos e netos a língua materna. Por outro lado, o sentimento que os entrevistados deixaram transparecer desveladamente é o orgulho de se sentirem pertencentes à origem italiana.

Palavras-Chave: LDB. Língua italiana. Escolas Públicas. Multiculturalismo.

ABSTRACT

In the period of Estado Novo (1937-1945), Santa Catarina suffered strong influence of the nationalization policy spread by the president Getúlio Vargas, reaching, by education, mainly immigrants of Italian and German origin, and their descents who still used their mother language in the personal communication and in the literacy of children. In order to impose the Portuguese language, the Interventor Nereu Ramos took different actions of control and repression hoping that the foreign language was renounced in the state of Santa Catarina. This thesis aimed at understanding the text and context of the process of recognizing the plurilingualism by the Brazilian state, as well as if such process was still reverberating, in 2012, in the groups of Italian teachers from the public schools of Santa Catarina. Following local, national and world events regarding language issues, language rights and multiculturalism, nowadays the Italian immigrant descendants, considering the context of representative democracy and the New Law of Guideline and Bases of National Education – LDB (Law 9.394), according to the article 26, have the possibility of studying the Italian language in public schools of Santa Catarina, as well as expressing themselves freely in Italian, promoting and maintaining their culture in cities in which cultural events promote the tourism and boost the local economy. Research were done in world, national and local events in the subject of language, language rights and multiculturalism, for purposes of revision, as 24 interviews were conducted with professors who teach Italian in 48 public schools of different cities (Ascurra, ArroioTrinta, Concórdia, Iomerê, Jaborá, Jaraguá do Sul, Lacerdópolis, Laurentino, Lindóia Do Sul, Morro Grande, Nova Veneza, Rio do Sul, Rodeio, Rio Do Oeste, Salto Veloso, São Joaquim, Siderópolis, Taió, Urussanga), presenting, through speeches and photos, peculiarities concerning the object of the study. With the implementation of LDB and the signing of agreements between Brazil and Italy after war, the immigration languages, prohibited before, could be taught again in Brazilian schools, including Italian, which is not the same language of ascendancy, but the standard language. Nowadays in Santa Catarina, children are going back to the classroom to learn Italian, which now is not a prohibit language, but it is no longer recognized by *nonnos* and *nonnas* anymore. However, the speeches of the interviewed teachers revealed evidence of resentment as a consequence of the prohibition that their descendants were submitted, being unable to express themselves in Italian or teaching their native language to their

children and grandchildren due to political issues. On the other hand, it was clear that the interviewed teachers were proud of their Italian origin.

Key-words: LDB. Italian language. Public Schools. Multiculturalism.

RIASSUNTO

La Provincia di Santa Catarina, in Brasile, durante l'*Estado Novo* (1937-1945), subì forte influenza della politica di nazionalizzazione dell'allora presidente Getúlio Vargas, che colpì attraverso l'istruzione gli immigrati di origine italiana e germanica, e soprattutto i suoi discendenti, che utilizzavano ancora la lingua materna nella comunicazione personale e nell'alfabetizzazione dei bambini. Per imporre la lingua portoghese, l'Interventore Nereu Ramos ha preso differenti misure di dominazione e di carattere repressivo perché le lingue straniere fossero abbandonate nella provincia catarinense. Con questa prerogativa, questa tesi si è proposta con l'obiettivo di comprendere il testo e il contesto del processo di riconoscimento del plurilinguismo da parte dello stato brasiliano, e capire se gli eventi del processo di nazionalizzazione risuonavano ancora nel 2012, tra il gruppo di insegnanti di lingua italiana delle scuole pubbliche in Santa Catarina. Oggi i discendenti degli immigrati italiani, considerando il contesto di democrazia rappresentativa e la nuova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB (Lei 9.394), hanno, in base all'articolo 26 la possibilità di studiare la lingua italiana nelle scuole pubbliche in Santa Catarina, nonché esprimersi liberamente in italiano oltre a promuovere e mantenere la cosiddetta "identità italiana" nei comuni in cui gli eventi culturali generano turismo e movimentano l'economia locale. Sono stati analizzati a titolo di revisione gli eventi mondiali, nazionali e locali sulla questione della lingua, i diritti linguistici e il multiculturalismo, e sono state condotte 24 interviste con gli insegnanti che impartiscono l'insegnamento della lingua italiana in 48 scuole pubbliche di differenti comuni (Ascurra, Arroio Trinta, Concórdia, Iomerê, Jaborá, Jaraguá do Sul, Lacerdópolis, Laurentino, Lindóia Do Sul, Morro Grande, Nova Veneza, Rio do Sul, Rodeio, Rio Do Oeste, Salto Veloso, São Joaquim, Siderópolis, Taió, Urussanga), presentando attraverso testimonianze e fotografie, particolarità riguardanti l'oggetto di studio. Con l'implementazione della LDB e gli accordi firmati tra il Brasile e l'Italia nel dopoguerra, una delle lingue dette lingue di immigrazione, prima vietata, ha potuto essere insegnata nelle scuole brasiliane, anche se, tuttavia, non si trattasse più della stessa lingua, ma della lingua standard. I bambini catarinenses ora tornano in aula per imparare la lingua italiana, non più considerata come lingua vietata ma come lingua che i nonni non riconoscono più. Tuttavia, dalle testimonianze degli insegnanti

intervistati, sono stati rilevati indizi di rissentimenti dalla parte dei genitori, provenienti dal divieto al quale sono stati sottomessi i suoi ascendenti, per questioni politiche, di esprimersi in italiano e di non insegnare ai loro figli la lingua materna. Dall'altra parte, comunque, il sentimento che gli intervistati hanno lasciato trasparire chiaramente è l'orgoglio di sentirsi appartenenti all'origine italiana.

Parole-Chiavi: LDB. Lingua italiana. Scuole Pubbliche. Multiculturalismo.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Tapete de entrada do Grupo Escolar Municipal Maria Melânia Siqueira..... | 36 |
| Figura 2 – Gôndola Lucille de Nova Veneza – SC..... | 54 |
| Figura 3 – Nereu de Oliveira Ramos..... | 84 |
| Figura 4 – Lei 834 de 25/10/2000..... | 120 |
| Figura 5 – <i>Grustoli</i> ou orelha de gato ou cavaquinho..... | 147 |
| Figura 6 – Livro <i>In Italiano</i> 1..... | 175 |
| Figura 7 – Livro <i>In Italiano</i> 2..... | 176 |
| Figura 8 – Livro <i>L'Italiano Dei Piccoli</i> 1..... | 177 |
| Figura 9 – Livro <i>L'Italiano Dei Piccoli</i> 2..... | 178 |
| Figura 10 – Livro <i>Viva l'italiano</i> 3..... | 179 |
| Figura 11 – Material para colorir..... | 180 |
| Figura 12 – “Língua e Cultura Italiana no Brasil: O Momento É de Desmonte”..... | 185 |
| Figura 13 – Livro didático <i>Nel paese e nel bosco</i> | 221 |
| Figura 14 – Brasão do Trentino-Alto Ádige/Südtirol..... | 225 |
| Figura 15 – Um modelo de <i>Mescola</i> utilizado para mexer a polenta..... | 234 |
| Figura 16 – Polenta cozinhando em panela de ferro..... | 235 |
| Figura 17 – Polenta pronta..... | 236 |
| Figura 18 – Execução do <i>Tortéi</i> | 237 |
| Figura 19 – Cozimento do <i>tortéi</i> | 238 |
| Figura 20 – O <i>tortéi</i> após cozido é cortado em rodelas..... | 239 |
| Figura 21 – <i>Tortéi</i> com molho de frango..... | 240 |
| Figura 22 – Preparo do <i>Fon-fon</i> | 241 |
| Figura 23 – <i>Fon-fon</i> pronto para assar..... | 242 |
| Figura 24 – <i>Fon-fon</i> assado..... | 243 |
| Figura 25 – <i>Fon-fon</i> pronto para o consumo..... | 244 |
| Figura 26 – <i>Esfregola</i> pronto..... | 245 |
| Figura 27 – <i>Esfregola</i> | 246 |
| Figura 28 – <i>Cetra</i> , bodoque, estilingue ou funda..... | 264 |
| Figura 29 – <i>Taiadela</i> | 272 |
| Figura 30 – <i>Taiadela</i> esperando para secar para ser cozida..... | 273 |
| Figura 31 – <i>Taiadela</i> com molho de frango e queijo..... | 274 |
| Figura 32 – Região montanhosa vista do trem a caminho de Trento, com parreirais no pé da montanha..... | 292 |
| Figura 33 – Trento. Vista da janela do <i>Studentato</i> | 293 |
| Figura 34 – Trento 1..... | 296 |
| Figura 35 – O <i>carroccio</i> italiano..... | 311 |
| Figura 36 – Casa da Cultura - Museu do Colonizador..... | 315 |
| Figura 37 – Panela de ferro suspensa quando não se tinha um fogão. A chaleira também era utilizada do mesmo modo..... | 316 |
| Figura 38 – A cozinha..... | 317 |
| Figura 39 – Panela de ferro tradicional para fazer a polenta..... | 318 |

| | |
|--|-----|
| Figura 40 – Fogão a lenha, panela de ferro e ferro a brasa. | 319 |
| Figura 41 – Arado para preparar a terra e o pilão. | 320 |
| Figura 42 – Chapéu usado para a proteção solar e as máquinas de costura portáteis tocadas a mão. | 321 |
| Figura 43 – Folder indicativo do Caminho do Veneto. | 322 |
| Figura 44 – Máquina manual de fazer macarrão, chaleira e cuia de chimarrão. | 323 |
| Figura 45 – Moedor de grãos. | 324 |
| Figura 46 – Carroça. | 325 |
| Figura 47 – Pipas para armazenar o vinho. | 326 |
| Figura 48 – No Quarto, o terço na parede, o colchão feito de palha de milho. | 327 |
| Figura 49 – As armas e os modelos de cama de solteiro com colchão de palha de milho e cama de bebê. | 328 |
| Figura 50 – Documento do Pacto de Amizade entre Arroio Trinta e Treviso. | 329 |
| Figura 51 – Foto Portal Concórdia com Leão de São Marcos. | 330 |
| Figura 52 – Tapete de entrada do Grupo Escolar Municipal Maria Melânia Siqueira. | 331 |
| Figura 53 – Turismo Rural – Concórdia. | 332 |
| Figura 54 – Gastronomia. | 333 |
| Figura 55 – Gastronomia 1. | 334 |
| Figura 56 – Gastronomia 2. | 335 |
| Figura 57 – Convite para Cerimônia de inauguração da Igreja Chiesetta Alpina inspirada na Igreja San Simon de Vallada Agordina - da Itália. | 336 |
| Figura 58 – Igreja <i>Chiesetta</i> Alpina em Jaraguá do Sul. | 337 |
| Figura 59 – <i>Chiesa de San Simon de Vallada Agordina – Belluno – Itália</i> | 338 |
| Figura 60 – Carroça. | 339 |
| Figura 61 – Folder Bilíngue município de Lacerdópolis. | 340 |
| Figura 62 – Folder Bilíngue município de Lacerdópolis 1. | 341 |
| Figura 63 – Folder Bilíngue município de Lacerdópolis 3. | 342 |
| Figura 64 – Folder Bilíngue município de Lacerdópolis 4. | 343 |
| Figura 65 – Portal da Entrada no município de Laurentino. | 344 |
| Figura 66 – Lateral da ponte, pintada nas cores da Itália. | 345 |
| Figura 67 – Parada de ônibus, pintada nas cores da Itália. | 346 |
| Figura 68 – Representação das Cidades Gêmeas. | 347 |
| Figura 69 – Placa das Pedras Gêmeas. | 348 |
| Figura 70 – Praça municipal de Laurentino, pintada nas cores da bandeira da Itália. | 349 |
| Figura 71 – Praça municipal de Laurentino, pintada nas cores da bandeira da Itália 1. | 350 |
| Figura 72 – Folder Descubra o melhor da Bela Itália em Nova Veneza. | 351 |
| Figura 73 – Folder Descubra o melhor da Bela Itália em Nova Veneza em Língua Inglesa. | 352 |
| Figura 74 – Folder <i>Carvale di Venezia</i> | 353 |
| Figura 75 – Folder <i>Carvale di Venezia</i> 1. | 354 |
| Figura 76 – Gôndola Lucille centro Nova Veneza. | 355 |

| | |
|--|-----|
| Figura 77 – Gôndola centro Nova Veneza 1..... | 356 |
| Figura 78 – Gôndola centro Nova Veneza 1..... | 357 |
| Figura 79 – Roda d’Água, símbolo do centenário da colonização italiana no município de Nova Veneza..... | 358 |
| Figura 80 – Monumento com a Música <i>L’Mérica</i> | 359 |
| Figura 81 – Monumento Placas com os nomes das Famílias Italianas imigradas, século XIX, no município de Nova Veneza..... | 360 |
| Figura 82 – Ímãs de geladeira de máscaras de origem Venezianas..... | 361 |
| Figura 83 – Trajes Típicos para o baile de máscaras de Veneza..... | 362 |
| Figura 84 – Máscara de Veneza..... | 363 |
| Figura 85 – Folder Lembranças e Artesanatos Locais - Leve Nova Veneza. .. | 364 |
| Figura 86 – Placa de entrada no município de Nova Veneza..... | 365 |
| Figura 87 – Portal de Entrada Nova Veneza, com as bandeiras, o Leão de São Marcos e dois caldeirões de ferro. | 366 |
| Figura 88 – Detalhe do Leão de São Marcos no Portal de entrada em Nova Veneza..... | 367 |
| Figura 89 – Detalhe do caldeirão de ferro do Portal de entrada de Nova Veneza..... | 368 |
| Figura 90 – Monumento ao imigrante. | 369 |
| Figura 91 – Placa do Monumento ao imigrante..... | 370 |
| Figura 92 – Portal de entrada da igreja de São Marcos..... | 371 |
| Figura 93 – Igreja São Marcos – homenageia o padroeiro de Veneza na Itália. As pinturas dentro da igreja foram realizadas por um artista italiano..... | 372 |
| Figura 94 – Museu do Imigrante Cônego Miguel Giacca, fundado em 1991, em uma das casas mais antigas do município, datada de 1895..... | 373 |
| Figura 95 – Ferramentas de trabalho. | 374 |
| Figura 96 – Utensílios de cozinha e bandeiras da Itália..... | 375 |
| Figura 97 – Utensílios de cozinha (Máquina manual de fazer macarrão)..... | 376 |
| Figura 98 – Imagens religiosas..... | 377 |
| Figura 99 – Poço instalado dentro de casa..... | 378 |
| Figura 100 – Placa do Centenário da Colonização de Nova Veneza..... | 379 |
| Figura 101 – Berço infantil e outros utensílios..... | 380 |
| Figura 102 – Portal de entrada em Rodeio em Língua Italiana..... | 381 |
| Figura 103 – Pintura em parede que remete ao Vale dos Trentinos, oriundos da Itália..... | 382 |
| Figura 104 – Portal..... | 383 |
| Figura 105 – Sinalização..... | 384 |
| Figura 106 – Sinalização 1..... | 385 |
| Figura 107 – Fundação Círculo Trentino, Museu Trentino, Secretaria da Cidadania Italiana..... | 386 |
| Figura 108 – Vista do Casarão da Fundação do Círculo Trentino..... | 387 |
| Figura 109 – Portal na saída de Rodeio, que se despede com um adeus em língua italiana..... | 388 |
| Figura 110 – Folder Vale da Uva Goethe..... | 389 |
| Figura 111 – Folder Vale da Uva Goethe..... | 390 |

| | |
|---|-----|
| Figura 112 – Folder Vale da Uva Goethe 1. | 391 |
| Figura 113 – Folder Vale da Uva Goethe 2. | 392 |
| Figura 114 – Folder Vale da Uva Goethe 3. | 393 |
| Figura 115 – Folder Vale da Uva Goethe 4. | 394 |
| Figura 116 – Portal de Pedra em Urussanga. | 395 |
| Figura 117 – Folder Eventos Cidade de Urussanga. | 396 |
| Figura 118 – Folder Eventos Cidade de Urussanga 1. | 397 |
| Figura 119 – Plantação de uvas. | 398 |
| Figura 120 – Figura Dia Internacional da Língua Materna. | 459 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Professores(as) entrevistados(as) que ministram o ensino nas escolas públicas de Santa Catarina..... | 51 |
| Quadro 2 - Oferta de Língua Italiana na Rede Estadual de Ensino – 2001–2009. | 153 |
| Quadro 3 - Oferta de Língua Italiana por Escola estadual – 2012. | 154 |
| Quadro 4 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola municipal – 2012. | 156 |
| Quadro 5 - Oferta de Língua Italiana na Rede Municipal de Ensino 1997 – 2013, ano por número de alunos matriculados. | 157 |
| Quadro 6 - Professores(as) entrevistados(as) que ministram o ensino de língua italiana em Santa Catarina nas escolas públicas. | 159 |
| Quadro 7 - Disciplinadas oferecidas nas escolas bilíngues por série, disciplina e carga horária. | 183 |
| Quadro 8 - Municípios de Santa Catarina e a respectiva colonização. | 445 |
| Quadro 9 - Município com colonização italiana total e parcial. | 453 |
| Quadro 10 - Dos municípios com colonização italiana e ensino da língua italiana nas escolas municipais | 456 |
| Quadro 11- Quadro - Gerências Regionais de Educação – GERED..... | 458 |
| Quadro 12 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola – 2001. | 501 |
| Quadro 13 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola – 2002..... | 501 |
| Quadro 14 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola – 2003. | 502 |
| Quadro 15 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola – 2004. | 503 |
| Quadro 16 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola – 2005. | 504 |
| Quadro 17 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola – 2006. | 505 |
| Quadro 18 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola – 2007. | 506 |
| Quadro 19 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola – 2008. | 507 |
| Quadro 20 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola – 2009. | 508 |
| Quadro 21 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola – 2010. | 509 |
| Quadro 22 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola – 2011. | 510 |

LISTA DE MAPAS

| | |
|---|-----|
| Mapa 1 – Colonização de Santa Catarina | 43 |
| Mapa 2 – Áreas de Colonização Italiana, Alemã e Eslava em Santa Catarina.. | 70 |
| Mapa 3 – Mapa Geográfico da Itália. | 202 |
| Mapa 4 – Mapa da atual Itália no ano de 1494. | 205 |
| Mapa 5 – Mapa da Itália atual (2010). | 210 |
| Mapa 6 – Mapa Linguístico Itália (1999) | 213 |
| Mapa 7 – Mapa da Região Trentino-Alto Adige/Südtirol..... | 216 |
| Mapa 8 – Mapa Minorias linguísticas. | 219 |
| Mapa 9 – Província Autônoma de Trento (em laranja) e Bolsano (verde, como as demais províncias)..... | 223 |
| Mapa 10 – Região Autônoma Trentino-Alto Ádige/Südtirol..... | 224 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Número de alunos por ano nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Catarina. | 187 |
|--|-----|

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Números de imigrantes por década, por nacionalidade italiana e geral. | 73 |
| Tabela 2 - “O ensino das línguas no império em horas de estudo” (por semana). | 149 |
| Tabela 3 - “O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo” (por semana). | 150 |
| Tabela 4 - O ensino das línguas após 1931 - (por semana). | 151 |
| Tabela 5 - Universidades públicas que ministram Curso de Língua Italiana ... | 196 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPI – Associação Brasileira de Professores de Italiano
ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais
BA – Bahia
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE – Centro de Comunicação e Expressão
CCI – Centro de Cultura Italiana Paraná
CECLISC – Centro de Cultura e Língua Italiana Sul-Catarinense
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil
CT-INDL – Comissão Técnica do Inventário Nacional da Diversidade Linguística
CNR – Conselho Nacional de Pesquisas da Itália
DCN – Diário do Congresso Nacional
DOCN – Diário Oficial do Congresso Nacional
DUDC – Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural
DUDL – Declaração Universal dos Direitos Linguísticos
EEB – Escola de Educação Básica
FIBI – Fórum Internacional Brasil Itália
GERED – Gerência Regional de Educação
GPS – *Global Positioning System*
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação
LE – Língua Estrangeira Moderna
LLE – Letras Língua Estrangeira
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
SC – Santa Catarina
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PC – Proposta Curricular
PEN – Poetas, Ensaístas e Novelistas
PL – Projeto de Lei
PC-LE – Proposta Curricular - Língua Estrangeira
PC-SC – Proposta Curricular de Santa Catarina
PCN-PC – Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural
PCN-LE – Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira
PCN-LCT – Proposta Curricular Nacional (Ensino Médio). Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

PC-SC-ET – Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos
PLC – Partido Liberal Catarinense
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPGSP – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política
PPP – Projeto Político Pedagógico
RJ – Rio de Janeiro
SC – Santa Catarina
SED – Secretaria de Estado da Educação
SISGESC – Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Sumário

| | |
|---|------------|
| 1 – INTRODUÇÃO | 35 |
| 2 – A CONFIGURAÇÃO DO ESTADO-NAÇÃO E A LÍNGUA NO BRASIL: O CASO DE SANTA CATARINA | 59 |
| 2.1 A NAÇÃO BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL | 60 |
| 2.1.1 O início | 60 |
| 2.2 O BRASIL | 64 |
| 2.3 SANTA CATARINA NO CONTEXTO: imigração, colonização e a escola | 70 |
| 2.3.1 O Passado | 70 |
| 2.3.2 Nereu Ramos: o interventor catarinense | 83 |
| 2.3.2.1 Quem foi Nereu de Oliveira Ramos? | 85 |
| 3 – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEGISLAÇÃO E AS TRANSFORMAÇÕES DO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA EM SANTA CATARINA (1930 – 2012) | 95 |
| 3.1 UM LONGO CAMINHO... PERÍODOS DELICADOS E DECISÓRIOS: o Estado-nação e as relações educacionais. | 97 |
| 3.2 O BRASIL DA ERA VARGAS E OS ACONTECIMENTOS MUNDIAIS | 98 |
| 3.3 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA | 104 |
| 3.3.1 A Lei Nº 9.394, de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases – LDB. | 104 |
| 3.3.2 OS Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) | 109 |
| 3.3.3 Parâmetro Curricular Nacional (Ensino Médio). Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN-LCT) | 109 |
| 3.3.4 Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC) | 110 |
| 3.3.5 Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos (PC-SC-ET) | 111 |
| 3.3.6 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural (PCN- PC) | 112 |
| 3.3.7 Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira (PCN-LE) | 113 |
| 3.3.8 Proposta Curricular - Língua Estrangeira (PC-LE) | 114 |
| 3.4 DOCUMENTOS BRASIL/ITÁLIA: Os acordos..... | 115 |
| 4 - A LÍNGUA BRASILEIRA: CONTEXTOS E RELAÇÕES | 123 |
| 4.1 A LINGUAGEM..... | 125 |
| 4.2 A LÍNGUA..... | 126 |

| | |
|--|------------|
| 4.3 A LÍNGUA NO BRASIL: um breve histórico da Língua Portuguesa | 129 |
| 4.3.2 O Poder da língua | 132 |
| 4.4. DO MONOLINGUISMO AO PLURILINGUISMO: o caso de Santa Catarina | 137 |
| 5 - A LÍNGUA ITALIANA: UM PANORAMA DO PASSADO BRASILEIRO E O CASO DE SANTA CATARINA | 149 |
| 5.1 O PASSADO DO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL | 149 |
| 5.2 AS ESCOLAS PÚBLICAS EM SANTA CATARINA..... | 152 |
| 5.3 DOCENTES QUE MINISTRAM O ENSINO DA LÍNGUA ITALIANA: um panorama geral e algumas falas dos(as) entrevistado(as)..... | 158 |
| 5.3.1 Material utilizado no ensino atual | 171 |
| 5.3.2 Imagem dos livros e do material utilizado em sala de aula | 174 |
| 5.4 LUIGI BARINDELLI: político ou idealizador? | 181 |
| 5.5 A CRISE DO ENSINO DE LÍNGUA ITALIANA | 184 |
| 5.7 AS MOTIVAÇÕES DOS(AS) ALUNOS(AS) EM ESTUDAR A LÍNGUA ITALIANA | 188 |
| 5.8 A UNIVERSIDADE COMO FORMADORA DOS PROFESSORES | 195 |
| 6 – A ITÁLIA: respingos da sua história como herança cultural do “estrangeiro” que veio para o Brasil. | 201 |
| 6.1 A REPÚBLICA DA ITÁLIA: uma breve revisão da sua história | 201 |
| 6.2 LÍNGUA NACIONAL NA ITÁLIA | 208 |
| 6.3 MINORIA LINGUÍSTICA NA ITÁLIA | 211 |
| 6.3.1 Minorias linguísticas na Província Autônoma de Trento | 214 |
| 6.3.2 Minorias linguísticas em Trentino-Alto Adige: “um ato de respeito” | 215 |
| 6.3.3 A legislação | 217 |
| 6.3.4 Minorias Linguísticas e a escola | 218 |
| 6.3.4.1 A minoria ladina di Fassa | 219 |
| 6.3.4.2 A minoria cimbra | 220 |
| 6.3.4.3 A minoria mòchena | 220 |
| 6.5 Província Autônoma de Trento: um breve estudo de caso de italianização e de plurilinguismo e um cotejamento com Santa Catarina | 222 |
| 6.5.1 Região Autônoma Trentino-Alto Ádige/Südtirol | 223 |
| 6.5.2 “La politica di itliazzazione”/ “A Política de italianização” | 226 |

| | |
|--|------------|
| 6.5.2.1 A escola trentina | 228 |
| 7 - MEMÓRIA & RESSENTIMENTO: FRAGMENTOS DE HISTÓRIAS DE DESCENDENTES DE ITALIANOS EM SANTA CATARINA (1937-2012) | 231 |
| 7.1 MEMÓRIAS E RESSENTIMENTOS: o passado e o presente entrelaçados..... | 248 |
| 7.2 RELEMBRANDO O PASSADO: a casa, a língua, a família e os vizinhos e as influências dos costumes de origem italiana..... | 263 |
| 7.3 EU, UMA ESTRANGEIRA. Redesenhando minha história de descendente de italiano: refazer o caminho percorrido dos antepassados que vieram da Itália à procura de sonhos e terras para reconstruir..... | 288 |
| 7.3.1 Impressões: Voltando no tempo, percorrendo o caminho contrário ao dos meus antepassados... .. | 289 |
| 7.4 UM “CORACÃO” DIVIDIDO ENTRES DOIS CONTINENTES: ser/sentir-se italiano, ser/sentir-se brasileiro. | 298 |
| 8. INDICAÇÃO DA PRESENÇA DE IMIGRANTES ITALIANOS NO TERRITÓRIO DE SANTA CATARINA: COMIDAS, ARTEFATOS E EXPRESSÕES..... | 309 |
| 8.1 FRAGMENTOS DO PASSADO..... | 310 |
| 8.2 A MATERIALIDADE DO IMATERIAL..... | 312 |
| 8.3 AS IMAGENS ENCONTRADAS POR ORDEM ALFABÉTICA DOS MUNICÍPIOS..... | 315 |
| 8.3.1 Município de Arroio Trinta | 315 |
| 8.3.2 Município de Concórdia..... | 330 |
| 8.3.3 Município de Jaraguá do Sul. | 336 |
| 8.3.4 Município de Lacerdópolis..... | 339 |
| 8.3.5 Município de Laurentino | 344 |
| 8.3.6 Município de Nova Veneza | 351 |
| 8.3.7 Município de Rodeio..... | 381 |
| 8.3.8 Urussanga | 389 |
| 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 401 |
| REFERÊNCIAS | 411 |
| APÊNDICE 1 - MUNICÍPIOS DE SANTA CATARINA E A RESPECTIVA COLONIZAÇÃO..... | 433 |
| APÊNDICE 2 - MUNICÍPIO COM COLONIZAÇÃO ITALIANA TOTAL E PARCIAL..... | 446 |
| APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA..... | 454 |
| APÊNDICE 4 – DOS MUNICÍPIOS COM COLONIZAÇÃO ITALIANA E ENSINO DA LÍNGUA ITALIANA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS | 456 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE 5 – GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO – GERED | 457 |
| ANEXO A - FIGURA DIA INTERNACIONAL DA LÍNGUA MATERNA..... | 459 |
| ANEXO B – TRAJETÓRIA LEI 9.394/96 – LDB | 460 |
| ANEXO C - LEI N.º 1.535 DE 01 DE MARÇO DE 2002..... | 511 |
| ANEXO D - PROJETO: INTERCÂMBIO CULTURAL – LACERDÓPOLIS E VALLE DE CADORE | 512 |
| ANEXO E - SEGUNDO PROJETO LACERDÓPOLIS..... | 516 |
| ANEXO F - ACORDO DE PARIS VERSÃO NA LÍNGUA ITALIANA..... | 522 |
| ANEXO G - LEGISLAÇÃO DE TRENTO..... | 523 |
| ANEXO H - LEGISLAÇÃO NACIONAL ITALIANA..... | 526 |
| ANEXO I - ESTRUTURA DE ENSINO DA LÍNGUA LADINA.. | 528 |
| ANEXO J - MÉRICA MÉRICA (1875)..... | 530 |
| ANEXO K - ALGUNS DECRETOS-LEI NACIONAIS E ESTADUAIS (1937-1945)..... | 531 |

1 – INTRODUÇÃO

Eu não tenho senão uma língua; e ela não é minha.
(DERRIDA, 2001, p. 13).

[...] *eles se sentiram prisioneiros na própria
língua;
a maior parte não sabia falar outra língua.*
(CLARINDA, 2013).

Aprendi a ler, a escrever e a contar no município de Luzerna, Santa Catarina, Brasil, região de colonização italiana e alemã. Minha língua materna é o português e foi em língua portuguesa que fui alfabetizada aos sete anos de idade numa escola da rede pública estadual. Meus *nonnos* e meus pais são brasileiros, mas meus bisavós eram de origem italiana e vieram para o Brasil em busca de uma vida melhor. Convivi com amigos e familiares que mantêm o jeito de falar dos descendentes de italianos, partilhando com eles a tradição e os costumes que nossos antepassados nos legaram.

Por isso, não me surpreendi quando em 2013, ao entrar em uma escola pública de Concórdia, município próximo ao meu, encontrei a me dar boas-vindas, palavras inscritas num tapete estendido à porta daquele estabelecimento de ensino. Antes de limpar o calçado, as mensagens tocaram profundamente a minha memória: “Bem-vindo” na minha língua materna; *Benvenuto*, na língua materna dos meus ancestrais. O mesmo sentido na mensagem dos sinais em libra. Podia entrar, sentia-me em casa, acolhida pela escola onde daria continuidade à pesquisa que traria embasamento para esta tese.

Diante desse fato, tão simpático quanto inesperado – afinal trata-se de uma saudação ao diferente, ao outro que se destaca entre a mesmice do cotidiano – em espaço dedicado ao conhecimento, à aprendizagem e ao ensino, decido-me pelo mote que nortearia este trabalho acadêmico: a minha memória familiar e a presença de duas línguas – a portuguesa e a italiana – que, cada uma a sua vez, interferiu em toda a minha formação pessoal, acadêmica, social, profissional e emocional.

Figura 1 – Tapete de entrada do Grupo Escolar Municipal Maria Melânia Siqueira.



Fonte: Grupo Escolar Municipal Maria Melânia Siqueira. Município de Concórdia, Santa Catarina.

Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Os dizeres do tapete em italiano são prova da aceitação oficial de uma língua estrangeira regularmente ministrada nas escolas cuja colonização deu-se pelos imigrantes europeus não ibéricos. Isso está regulado pela legislação, mas como será que os professores filhos de descendentes reagem a essa manifestação do “correto”, quando revivem a história do sofrimento imposto pelas autoridades governamentais aos seus *nonnos e nonnas*? Hoje é legal e turisticamente rentável, ver-se lado a lado expressões escritas em português e em italiano, língua considerada (mal)dita nas décadas 30 e 40 do século XX não só em Santa Catarina, mas também no âmbito nacional, Como o passado reverbera hoje no mental e na emoção dos(as) professores(as) transitantes entre as línguas de Dante e de Camões? Qual o processo que legou às escolas o direito da prática do ensino da língua italiana, inclusive nas escolas dos municípios onde a dita colonização italiana foi intensa?

A língua da minha família me foi negada no processo de socialização primária. Estudei a língua italiana oficial em um dos meus processos de socialização secundária – na universidade. Esse estudo tardio fez emergir em mim a dimensão de “estrangeiro” em relação à língua italiana, a língua de origem dos meus *nonnos*, da qual só me apropriei quando adulta. Quantos dos(as) professores(as) que hoje estão à frente das classes cujo ensino se dá em italiano sentem-se também tolhidos em relação à perda da oportunidade de terem aprendido a língua de Dante ainda na infância?

Por outra perspectiva, as lembranças da minha infância estão guardadas na minha memória como joias em caixinhas com muitas divisórias. As da casa da *nonna* Marina, a da *nonna* Ângela e a casa da mãe, em Luzerna, nossa casa de madeira com porão. As lembranças dos(as) professores(as) de italiano, seriam também tão desconcertantes quanto as minhas? Precisava saber e a entrevista com 24 professores(as) iriam me dar as respostas.

Muitas dessas lembranças eram apenas de fatos ocorridos cotidianamente, sem maior significado aparente, antes de eu me dedicar ao estudo da língua italiana em Santa Catarina. Contudo, no dia 22 de agosto de 2012, uma lembrança me veio à tona e passou a ter outro significado, e isso justamente durante um minicurso ministrado pela professora Dr^{ca}. Maria José Coracini¹. Em sua explanação, ela utilizou a

¹ Apresentação intitulada Entre línguas-culturas: discurso de e sobre (D)migrantes, realizada no II Colóquio Internacional NEITA: Estudos linguísticos. Aquisição/Aprendizagem de Italiano como Língua Estrangeira

seguinte expressão: “língua dos segredos”. Naquele instante, minha mente voltou no tempo e, como num filme, vi desenrolar na minha tela mental uma situação mil vezes repetida: minha mãe e eu estamos visitando minha *nonna* Marina, em sua casa, em Cascavel, Paraná. Minha *nonna* fala o “português” entrelaçado com palavras “em italiano”. Estamos na cozinha, observo minha *nonna* a falar com minha mãe “em italiano”. Mamãe não falava, mas entendia a língua da minha avó. Elas sabiam que falando em outra língua – a “língua dos segredos” – nós, as crianças, estaríamos excluídas da conversa. Volto aos dias atuais e reconheço que devo compensar essa perda com o aprendizado formal da língua italiana.

De certa maneira, minha *nonna* com tão pouco “letramento” estava correta; ela sabia que nós não tínhamos aprendido a falar o italiano; nós éramos as gerações fruto do pós Segunda Guerra Mundial, e tínhamos perdido o “direito” afetivo de aprender a língua de ascendência, - substituída pela língua nacional única durante o Estado Novo (1937-1945). E essa falta de oportunidade de aprendizado da língua de ascendência, quando ela era viva no ambiente familiar, embora sua enunciação fosse proibida, gerou um sentimento de perda que me acompanhou durante longos anos até eu aprender a usar a língua italiana.

Não cabe aqui fazer todo o trajeto que percorri desde a descoberta da frustração até o doutorado que agora concluo a partir dos postulados já apresentados, analisados e aprovados pela dissertação de mestrado submetido em 2010 ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (PPGSP) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), intitulada **A Política de Nacionalização e a Educação no Vale do Rio do Peixe (1937–1945)**, na qual foram relacionadas: educação, língua italiana e nacionalização, naquela parte específica do território catarinense.

Como resultado da nominada pesquisa, percebi que ainda existiam lacunas analíticas no que se refere à questão da utilização da língua no processo de nacionalização brasileira, ocorrido sob o “Estado Novo”, e as suas influências no cenário educacional público no estado catarinense, na contemporaneidade. Isso no que diz respeito à pluralidade cultural, tendo em vista as transformações no setor

(LE) que ocorreu entre os dias 21, 22 e 23 de agosto no Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina. Para maiores informações acessar o site:

< <http://www.neita.cce.ufsc.br/coloquio2012/programacao.html>>.

educacional articuladas com a Lei nº 9.394 de 1996, nominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sendo essa Lei um dos ensejos para a escolha em estudar a vertente da língua italiana *standard*² e suas ressonâncias no cenário das escolas públicas de Santa Catarina.

As categorias “memória” e “ressentimento” serviram de fio condutor a pressupostos que definiram parte da trajetória dos imigrantes em Santa Catarina no período do Estado Novo, como também para o levantamento de algumas fontes que auxiliaram na execução desta tese. Na parte da memória oficial utilizou-se em primazia a documentação oficial do estado brasileiro e catarinense que, juntamente com as entrevistas, possibilitou a reconstrução de fatos não registrados dos(as) professores(as) de ensino de língua italiana das escolas públicas de Santa Catarina, entrevistados(as) para esse fim.

Além disso, foram esboçadas as implicações e imbricações da concepção de Estado-Nação e língua com a conjunção de constructos sociais sobre o povoamento do estado de Santa Catarina e as suas consequências na geração atual dos(as) professores(as) de língua italiana do ensino público, observando-se o que se passou com seus ascendentes que sofreram o processo de repressão à língua durante os anos de 1937 a 1945, e como os professores(as) entrevistados(as) sentem-se ao ministrarem essa língua antes proibida e que, atualmente, pode ser ensinada e enunciada legalmente, inclusive com apoios financeiros dos dois países – Brasil e Itália.

Foram trabalhadas lembranças pretéritas do período e da escola onde e quando a língua italiana foi considerada legalmente “estrangeira” (1937-1945) em Santa Catarina, de modo que grupos inteiros tiveram que silenciar a língua de socialização primária e secundária com ênfase a partir de 1942, época em que o Brasil entrou efetivamente na Segunda Guerra Mundial. Antes dessa época, existiam diversas escolas cujo ensino era ministrado na língua de ascendência dos colonizadores europeus não ibéricos. Foi retomada a legalidade do ensino dessa língua por meio de documentos oficiais instituídos pelos novos moldes da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, a Lei 9.394 de 1996 – que regulamenta toda a educação no país. Dessa maneira, contextualizou-se e analisou-se a inserção da língua italiana *standard* e sua relação com o ensino regular oferecido e organizado pelo estado catarinense. Para tanto, foi necessário compreender como ocorreu o reconhecimento do plurilinguismo por parte do estado brasileiro e como esse ressoou nos grupos afeitos à língua italiana.

² Língua oficial da Itália.

Para compreensão do que aqui se enuncia, utilizou-se o conceito de língua nacional para a língua utilizada em todo território brasileiro, seja para a comunicação social, para o ensino e para a redação da documentação oficial. O emprego da língua portuguesa como língua oficial do Brasil está previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Para a língua materna ou língua mãe, utilizar-se-á a definição da língua originalmente falada pelos genitores, considerando a língua de seu país/região de origem, podendo ou não ser a língua nacional e/ou oficial, pois, quem define as fronteiras entre a língua e o dialeto é o Estado. Por dialeto, entende-se o sistema linguístico de um lugar geograficamente e culturalmente limitado, não dominante em todo o país e, por idioma, a língua própria de uma nação (TRECANI.IT). Já a definição de minoria linguística estende-se a um determinado grupo com características próprias de sua cultura que, para sua comunicação, utiliza uma língua que não é a língua oficial do país, mas é reconhecida pelo mesmo.

A relevância deste estudo baseou-se nos novos caminhos seguidos pelo estado brasileiro no que se refere às questões da política linguística. Picanço (2009) destaca que, para a concepção de uma nova política linguística, deve-se levar em conta a diversidade cultural presente em cada país, como, por exemplo, os povos que se fixaram no Brasil, desde o século XIX, entre eles: alemães, italianos e japoneses.

Muitos dos descendentes de italianos, dos considerados “estrangeiros”, mesmo que alguns já tivessem nascido no Brasil, sofreram a retirada, pelo Estado brasileiro, do seu direito ao aprendizado e ao uso da língua chamada materna de seus ascendentes. Muitos se calaram pelo medo; outros assimilaram a língua portuguesa durante o período do Estado Novo (1937-1945), pela necessidade de sobrevivência e, mais tarde, pela opção única da escola em língua portuguesa. Uma interdição que, para muitos, foi transformada em ressentimento e que ficou registrada em suas memórias, manifestando-se por meio do silêncio. Muitos, ainda, não querem mais se pronunciar sobre o tema, simplesmente “dão as costas, abaixam a cabeça e vão embora”, como comprovam os relatos registrados nas falas dos(as) professores(as) durante as entrevistas realizadas para pesquisa de mestrado da autora³.

A grande maioria dos italianos que imigraram para o Brasil eram pessoas simples; tinham o desejo de uma vida boa com perspectivas de

³ Ver: FABRO (2010).

melhora financeira. Muitos pensavam em uma possível volta para a Itália, contudo, alguns não poderiam mais retornar⁴. Eles vieram para o Brasil com objetivos definidos, não vieram para ser brasileiros; onde se instalavam eles iniciavam ou recriavam os costumes do país de ascendência. Dessa forma, os “estrangeiros” mantinham sua língua, sua religião, seu trabalho, suas festas e sua comida. Estabeleceram-se e foram instituindo vínculos; alguns fugiram da fome, da miséria e das guerras que assolavam algumas regiões da Itália. Após algum tempo, o Brasil iniciou gradativamente uma política de nacionalização que se acentuou durante o Estado Novo (1937-1945) e determinou diferentes medidas que passaram a interferir na vida de todos os estrangeiros, não só dos italianos, mas também dos japoneses, alemães e outros, exacerbando-se essa situação, mais tarde, com a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, em 1942.

Com a repressão por parte do Governo brasileiro e, principalmente do estado catarinense, muitos “estrangeiros” ou descendentes passaram a conviver com o medo, gerado pelas prisões e perseguições, pelas escutas traiçoeiras e pelo rancor dos vizinhos não europeus; na colônia, perdidas a harmonia e a confiança, todo o cotidiano foi alterado.

Naquele contexto de guerra, era terminantemente proibido que as línguas estrangeiras de origem italiana, japonesa e alemã fossem enunciadas; contudo, a vida seguia. Mesmo com a insatisfação e medo⁵, o trabalho continuou, a religião e as festas ainda podiam ser praticadas, desde que toda a comunicação fosse através da língua nacional. E os mais velhos, principalmente, se calaram porque sabiam que não tinham a quem recorrer, a quem justificar que se não falavam a língua portuguesa é porque não tiveram condições propícias para aprender a falar a língua do país que os recebeu, assim como a seus pais e avós.

Muitos dos considerados “estrangeiros” já eram “filhos da terra pátria Brasil”; no entanto, não se consideravam brasileiros. Assim, a terra tão importante para eles, espaço de onde retiravam o seu sustento, não lhes dava mais segurança, haviam contado com o apoio e o privilégio do governo, mas esses lhe foram negados; os brasileiros os rejeitavam, debochavam deles, agrediam-nos verbalmente e os vigiavam constantemente. A língua italiana perdeu seu sentido nato, já que

⁴ Segundo Dalmolin (2004), alguns passaportes tinham um carimbo de *senza ritorno*, que quer dizer: sem retorno, ou seja, ficariam em definitivo no país.

⁵ Ver: **Memórias de uma (outra) guerra**: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina de Marlene de Fáveri, 2005.

identificava os imigrantes e seus descendentes e os denunciava, como rememora a professora **Clarinda**, ao dizer que seu *nonno* contava sobre a proibição de falar a língua italiana e que, por sua origem, perdeu suas terras. O seu nome de batismo era *Giovani*; foi mudado para João, quando foi registrada a sua entrada no Brasil.

Alguns pais entre si usavam a língua italiana, mas para falar com os filhos(as) utilizavam somente a língua portuguesa; contudo, em algumas colônias, alguns continuavam aprendendo mais a língua italiana do que a portuguesa e, ao chegar à escola, sentiam vergonha; outros achavam que os mais velhos falavam errado. Como consequência da proibição do uso da língua materna⁶, e a consequente proteção⁷ dos pais e avós às novas gerações, muitos costumes foram abandonados e não foram repassados, como o ensino da língua dita materna, outros foram “permitidos” pelos brasileiros, pois, não era a roupa, os cabelos, a cor dos olhos ou a comida que ameaçavam a soberania nacional, isso só os identificava e os unia, naquele momento (1937-1945); o foco eram as línguas que eram consideradas um perigo que rondava a nação brasileira. Como acabar com essa ameaça? As estratégias dos dominadores foram: a utilização do poder delegado ao Estado e a socialização secundária ocorrida na escola catarinense, assim, naquele contexto, a cidadania brasileira foi imposta às crianças em idade escolar.

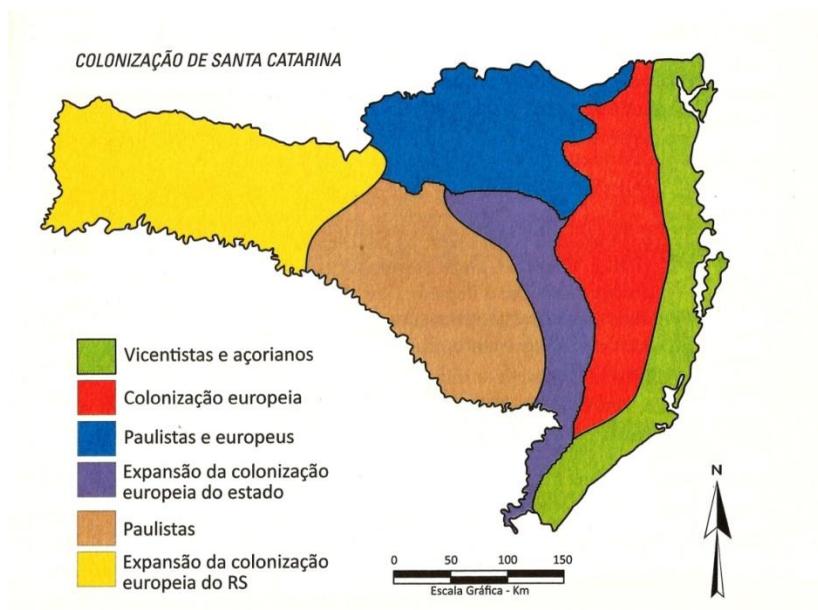
O não falar, esse silêncio imposto, deixou “marcas” nos descendentes dos até então considerados “estrangeiros”; essas lembranças são rememoradas até os dias atuais, seja na memória dos mais velhos, ou nas novas gerações que foram formadas pela escola nacionalista. A língua de ascendência, durante o tempo da proibição, não foi mais ensinada nas escolas – proibidas por lei –, contudo alguns costumes permaneceram e foram passados às novas gerações que, agora, estão nas salas de aula das escolas para aprender e ensinar não mais as línguas de ascendência e, sim, a língua italiana oficial.

O ensino da língua estrangeira moderna via LDB tem sua legalização a partir dos anos de 1990 - sendo um direito, mas que ainda

⁶ Segundo Uyeno (2003, p. 41) “[...] língua materna leva em consideração: a) a terra onde se nasce; b) o sangue que se herda; e c) a língua na qual se é criado”.

⁷ Muitas vezes, acontecia a proteção dos pais em relação aos filhos quanto ao uso da língua que o outro não entendia. As novas gerações relatam que seus pais falavam entre si, mas com os filhos falavam em língua portuguesa, como relembra **Clara**: “O meu vô e a minha vô e o meu pai eles falavam todos italiano, daí com a gente falavam em português... Porque a minha mãe ela era descendente de russo com italiano, mas eles foram criados com os alemães, então a minha mãe não falava o italiano, era só meu pai, meu vô e minha vô...”.

não é ofertado a todos os descendentes de “estrangeiros”, afirma-se isso, pois em dados fornecidos pelo site do governo⁸ de Santa Catarina, dos 293⁹ municípios, 202¹⁰ tiveram colonização total ou parcial de origem italiana, embora apenas 18 escolas oferecessem o ensino da língua italiana. No Mapa 1, estão assinaladas as áreas de colonização do estado de Santa Catarina.



Mapa 1 – Colonização de Santa Catarina

Fonte: PERON; MAAR; NETTO (2011, p. 147).

A primeira manifestação da possibilidade de retorno da língua italiana como parte integrante do currículo escolar, data de 1958, quando foi assinado um acordo entre o Brasil e a Itália, onde o Governo brasileiro se compromete a promover o ensino facultativo da língua

⁸ Dados retirados do site do Governo do Estado de Santa Catarina disponível em: <<http://www.sc.gov.br/municipios>>.

⁹ Apêndice 1 – Quadro 8 – Municípios de Santa Catarina e a respectiva colonização, ver p. 435.

¹⁰ Apêndice 2 – Quadro 9 – Município com colonização italiana total e parcial, ver p. 446.

italiana nos estabelecimentos oficiais de ensino médio. Outro destaque no acordo é a facilidade para a entrada de materiais didáticos e de entretenimento em língua italiana no país. Contudo, a oficialização brasileira desse acordo só aconteceu 40 anos depois, com o Decreto nº 2.818, de 23 de outubro de 1998, que regulamenta o acordo assinado e reforça a questão da divulgação, conhecimento e ensino das línguas nos/dos dois países (BRASIL. ACÔRDO¹¹ CULTURAL ENTRE O GOVÉRNO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL E O GOVÉRNO DA REPÚBLICA ITALIANA, 1958, BRASIL, DECRETO nº 2.818/1998).

Entre os anos de 1948 até 1961, ocorreram o debate e a aprovação da primeira versão do texto da LDB, quando foi aprovado que “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e **só será** ministrado na língua nacional” (BRASIL. LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, destaques nossos). Esse item foi revogado pela Lei nº. 5.692/1971, conhecida como a LDB de 1971, que Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Grau e dá outras Providências. Permaneceu a questão do ensino em língua nacional; contudo, fica legalizado o ensino das línguas proibidas por Decretos-leis e a **recomendação de** que “Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas [...]”. (BRASIL. LEI nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; BRASIL. MEC, 2012; destaques nossos).

No período de 1971 a 1996, recomendava-se o ensino de apenas uma língua estrangeira no currículo. Com a aprovação da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, assinada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, passou a ser obrigatório o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar, como descrito no artigo 26 no Capítulo II da LDB (BRASIL. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

No artigo 78 da LDB, destacam-se as questões da diversidade e da educação bilíngue, descrevendo a importância da memória e das identidades étnicas, o que reforça a educação bilíngue, com o plurilinguismo ou multilinguismo, inciso “I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”, demonstrando assim um novo posicionamento do Estado

¹¹ Na transcrição de citações e títulos dos documentos, optou-se por manter a ortografia original de publicação.

Brasileiro que aceita e respeita o plurilinguismo e o multiculturalismo (BRASIL. LEI 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Com a ascensão do multiculturalismo¹² e da pluralidade cultural¹³ no Brasil, juntamente com a aprovação do novo texto em 1996 da LDB, ocorre a promoção do ensino das línguas que foram consideradas “mal(ditas)” ou “proibidas” - italiana, japonesa e alemã - durante os anos de 1937 a 1945 no período do Estado Novo, tornando-se necessário reconstruir as etapas que foram fundantes e levaram a esse desenrolar, garantindo o direito e o respeito aos descendentes de aprenderem a língua de seus antepassados.

Para entender como se desenvolveu e o processo de plurilinguismo e de multiculturalismo na atual conjuntura brasileira, tornou-se necessário voltar aos anos de 1930-2012 e reconstruir de modo não linear os fatos acontecidos que intervieram na educação brasileira, bem como outros fatos que se relacionam com o estudo desta tese e que aconteceram em Santa Catarina, no Brasil e no mundo.

O organizador Sidekum (2003) do Livro *Alteridade e multiculturalismo*, logo na apresentação, cita Charles Taylor, que, no final do século XX, sublinhou a importância do multiculturalismo e a relevância da luta dos direitos humanos, no que se refere ao direito à diferença, a presença da memória e da história de vítimas que haviam sido condenadas ao silêncio, bem como as relações de poder em que estavam envoltas as situações. Assim, os processos de seleção das lembranças do passado estão relacionados com atribuições de valores e podem ter relações com a estrutura de poder dominante de determinado período (FABIETTI, 1999).

Em Santa Catarina, a educação nos anos de 1937-1945 percorreu um caminho cheio de percalços, delimitado pelos governantes brasileiros. Dentre os acontecimentos, destacam-se os decretos estaduais e nacionais que moldaram a educação naquele período. Procurou-se entender como a interdição da língua italiana ficou marcada em Santa Catarina para as novas gerações que agora voltam às salas de aula (proibidas durante o Estado Novo, 1937-1945), configurando os dois lados que assombraram o Estado brasileiro no início do século, o(a)

¹² Um contexto multicultural, ou seja, de diversas culturas que respeite e reconheça a diferença (TAYLOR, 1993).

¹³ Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a cartilha da Pluralidade Cultural destaca o respeito aos diferentes grupos e culturas que a compõem a sociedade local (BRASIL. PCN-PLURALIDADE CULTURAL, 1997).

professor(a) que ministrava o ensino e o aluno(a) que aprendia, mas que, ao mesmo tempo, mantinha a sua cultura de ascendência.

No cenário mundial, mais tarde, refletia no país os efeitos da **Declaração Universal Dos Direitos Linguísticos**, de 10 de dezembro 1996, em Barcelona, que teve como a “**Declaração Universal dos Direitos do Homem**”, de 1948. Ela reforça o direito à igualdade entre homens e mulheres estabelecendo que todos têm direito à liberdade sem distinção de raça [sic], língua, origem nacional ou social, entre outros itens de suma importância. (PORTUGAL. PEN¹⁴ CLUBE PORTUGUÊS, 2012). A **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos** ocorreu no mesmo ano de aprovação do texto atual da LDB/1996.

Em 9 de dezembro de 2010, o então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, assinou o decreto que instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, como instrumento de identificação das línguas dos diferentes grupos que formaram a sociedade do Brasil (BRASIL. DECRETO nº 7.387, DE 9 de dezembro de 2010).

Segundo Emeel (2011) e Baronas (2006), existiam por volta de 210¹⁵ línguas no país, sendo 30 de imigração e 180 nativas/indígenas. Portanto, é de suma importância o ensino formalizado das línguas de imigração, em razão da nova postura de integração sociolinguística assumida pela nação Brasileira, a partir de 1996.

A nova LDB e os parâmetros curriculares proporcionaram uma nova faceta para a educação, ou seja, uma educação voltada a uma prática social, para a formação de um cidadão policêntrico - agora plural. Dessa retomada do ensino das línguas estrangeiras, agora **nominadas línguas estrangeiras modernas**, emana novas finalidades para a sala de aula, agora como principal auxiliar na formação da cidadania e da autopercepção do ser humano. Assim, a legislação e os acontecimentos locais, nacionais e mundiais demonstraram como o processo de escolarização tornou-se plural, respeitando a herança cultural dos povos, neste estudo representados por uma parcela - os italianos - que tiveram parte de suas memórias “enterradas” no período do Estado Novo. (Destaques nossos).

¹⁴ A sigla PEN é a abreviatura de Poetas, Ensaístas e Novelistas. O P.E.N. Internacional, consultor para assuntos ligados à literatura e à cultura em geral. Credenciado junto a UNESCO (PORTUGAL. PEN, 2012).

¹⁵ Foram encontrados números divergentes quanto aos dados pesquisados até o momento. Aqui serão adotados os dados de Baronas, do ano de 2006.

Reconstruiu-se, especialmente, pelas falas dos(as) professores(as) entrevistados(as), a manutenção dos costumes das antigas gerações e como foram repassados às novas, observando-se que alguns costumes foram mantidos enquanto outros foram esquecidos com o passar dos anos. As transcrições das entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora. Foi utilizado um diário de campo para a anotação das observações e fatos ocorridos durante a pesquisa, bem como algumas fotografias e imagens que auxiliaram a demonstração da presença da “italianidade” em alguns municípios catarinenses de colonização italiana. Ao serem analisadas as entrevistas e as informações recebidas de secretarias municipais de educação localizaram-se projetos sobre o ensino da língua italiana em algumas localidades catarinenses.

No mais, foi reconstruída brevemente a situação do descendente “estrangeiro” no Brasil durante a Segunda Guerra Mundial, especificamente no estado de Santa Catarina, onde o europeu não ibérico sofreu danos irreparáveis em razão da sua origem, não pelo seu passado pessoal, mas pelo coletivo que sua nacionalidade poderia supor. Hoje, os descendentes têm a possibilidade, dado o contexto de democracia representativa e a nova LDB em seu artigo 26, de expressar a emergência de afetos (ressentimentos) sufocados por algumas gerações. Diante dessas considerações, surgiu o questionamento que norteou esta pesquisa: Quais são os indícios que ficaram na memória dos entrevistados e nos documentos da proibição das línguas “mal(ditas)”, agora com retorno do ensino legalizado da língua italiana, especificamente em Santa Catarina?

Definiu-se como objetivo geral: compreender o texto e contexto do processo de reconhecimento por parte do Estado brasileiro do plurilinguismo e como esse ressoa nos grupos de(as) professores(as) da língua italiana das escolas públicas de Santa Catarina.

Estabeleceram-se como objetivos específicos os que estão entrelaçados nos capítulos desenvolvidos nesta tese:

- Identificar indícios das “línguas (mal)ditas/proibidas”, ocorridas durante o Estado Novo (1937-1945) nas discussões para aprovação do texto final da Lei 9394 – Lei de Diretrizes e Bases – LDB no Parlamento.
- Verificar como aparece a questão da educação nos acordos/tratados entre Brasil-Itália (1930-2012).
- Pesquisar nos currículos e ementários do curso de Letras Italiano da UFSC, disponíveis no site <http://www.ile.cce.ufsc.br/italiano.php>, e nos planos de ensino

da língua italiana (2012) dos professores das escolas públicas manifestações sobre a interdição da língua de origem dos nominados, atualmente, de italianos em Santa Catarina.

- Identificar nas falas nos professores que escolheram o ensino da língua italiana das escolas públicas de Santa Catarina os possíveis indícios da repressão das “línguas (mal)ditas” sofridas por gerações anteriores.
- Explicar e compreender historicamente como ocorreu a unificação da Itália e o conseqüente processo de um idioma padronizado, o italiano *standard*¹⁶, cotejando com o processo ocorrido no Brasil pela língua portuguesa.
- Identificar se ocorre a manutenção dos costumes e das tradições da cultura italiana dos(as) entrevistados(as).
- Verificar nas falas dos(as) professores(as) que escolheram o ensino da língua italiana características de manutenção de uma presumível “identidade” italiana entre seus familiares.

A metodologia de pesquisa utilizada para esta tese foi a bibliográfica, com auxílio da pesquisa hemerográfica e, em grande parte, qualitativamente com alguns dados quantitativos. Sendo que o modo qualitativo é apropriado para pesquisar, compreender e analisar problemas que envolvem situações sociais, por sua diversidade e flexibilidade. Foi realizada uma pesquisa histórica e documental do período Vargas, seguindo as medidas nacionalistas, o desencadear da LDB e os acontecimentos mundiais. A população alvo desta pesquisa constituiu-se de(as) professores(as) do ensino de língua italiana nas escolas públicas (municipais e estaduais) de Santa Catarina, através de entrevistas realizadas pela autora. (BARBETA, 2002; QUIVY, 1992; ALVES-MAZZOTI & GEWANDSZNAJDER, 2001). Thompson (1992, p. 197) grifa que: “Toda fonte histórica que deriva da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar a subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta”.

O questionário semiestruturado, para a participação dos(as) professores(as) de língua italiana foi construído com perguntas pré-definidas, visando coletar informações e dados que respondam aos objetivos propostos nesta tese¹⁷. Assim, pela história de vida, via

¹⁶ A base para esta pesquisa é a língua italiana, nominada *standard*, que é o sistema ensinado no Brasil.

¹⁷ Apêndice 3 – Roteiro da entrevista, ver p. 454.

memória dos(as) professores(as) entrevistados(as), obteve-se nova fonte de pesquisa – a entrevista documentada – mediante a qual foram recuperadas algumas informações. (QUIVY, 1992; ALVES-MAZZOTI & GEWANDSZNAJDER, 2001; AMADO; FERREIRA, 1996). Durante as viagens para as realizações das entrevistas, foram tiradas diversas fotografias que serviram para ilustrar a presença da “italianidade” em alguns municípios de Santa Catarina.

Desse modo, definiu-se que a área territorial escolhida para a análise seria a região colonizada pelos italianos no estado de Santa Catarina. Os aportes serão colhidos desde os anos de 1930, findando a pesquisa com dados de 2012, a fim de que seja possível traçar uma trajetória educacional e política, no que se refere ao ensino catarinense relativo aos temas objetivados e condicionados à temática proposta. O universo que formará o campo da pesquisa foram os(as) professores(as) do ensino da língua italiana da rede pública de Santa Catarina, pertencentes ao quadro institucional no ano de 2012.

Para o levantamento das escolas estaduais, a fonte de informação dos dados foi disponibilizada pelas escolas nas Gerências Regionais de Educação – GERED; via Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina – SED – SC.

O levantamento de dados das escolas municipais foi mais trabalhoso. Algumas informações estavam no Centro de Cultura Italiana – CCI, em Curitiba, e não foram fornecidas. Desse modo, a solução encontrada foi realizar um levantamento nos municípios do Estado de Santa Catarina. Na primeira etapa, foi realizada uma triagem dos municípios que tiveram imigração¹⁸ de origem italiana. Dos 293 municípios que compunham o estado catarinense em 2012, 202 apresentaram migração/imigração de origem italiana. Para verificar os que possuíam o ensino da língua nas escolas, foi enviado um *e-mail* para as prefeituras, questionando sobre a existência do ensino, mas, da grande maioria, não houve resposta.

Assim, tornou-se necessária a realização de ligações telefônicas para as prefeituras para verificar quais escolas ministravam o ensino da língua italiana no referido ano, trabalho que levou cerca de três meses, pois, em muitos casos, era necessário telefonar para outro setor e/ou outros funcionários, o que dificultou e retardou o trabalho de pesquisa. Foram localizados 15 municípios com a existência do ensino da língua, sendo 14 deles em escolas como disciplina e apenas um como projeto

¹⁸ Apêndice 5 – Quadro – Gerências Regionais de Educação – GERED, ver p. 457.

extraclasse, em Jaraguá do Sul. As escolas estaduais situam-se nos municípios de Rio do Oeste, Lindóia do Sul, Ascurra, Rodeio, Arroio Trinta e Iomerê.¹⁹ A rede municipal pública abrange os municípios: Arroio Trinta, Concórdia, Jaborá, Lacerdópolis, Laurentino, Morro Grande, Nova Veneza, Rio do Sul, Rodeio, São Joaquim, Siderópolis, Salto Veloso, Taió, Urussanga²⁰.

Dos(as) 28 professores(as) localizados que ensinam a língua italiana nas escolas públicas e convidados(as) para participar das entrevistas, apenas quatro professores não participaram por motivos diversos, como desencontros acontecidos durante as viagens efetuadas para esse fim, entrevistas desmarcadas e outros motivos não justificados. Desse modo, foram realizadas 24 entrevistas, que tiveram a duração entre 40 minutos a uma hora e trinta minutos. Salienta-se que dos(as) professores(as) entrevistados, apenas três declararam não ter ascendência italiana. Como apresentado no Quadro 1 - Professores(as) entrevistados(as) que ministram o ensino nas escolas públicas de Santa Catarina.

¹⁹ Dados fornecidos pela Gerência Regional de Educação.

²⁰ Dados obtidos a partir das prefeituras do estado de Santa Catarina.

| Nome | Ano nascimento | Quem veio da Itália | Ano da entrevista |
|--------------|-----------------------|----------------------------|--------------------------|
| Anna | 1982 | Bisavós | 2012 |
| Andréa | 1969 | <i>Nonnos</i> | 2012 |
| Carina | 1964 | Bisavós | 2012 |
| Giovanna | 1984 | Tataravô | 2012 |
| Ângelo | 1071 | Bisavós | 2012 |
| Maria | 1983 | Bisavô | 2012 |
| Camila | 1981 | Bisavós | 2012 |
| Cristina | 1967 | Bisavós | 2013 |
| Fernanda | 1974 | Ninguém | 2013 |
| Maria Helena | 1981 | Bisavô | 2013 |
| Joana | 1965 | Bisavô | 2013 |
| Clarinda | 1970 | Bisavós | 2013 |
| Serena | 1960 | Bisavô | 2013 |
| Clara | 1959 | Tataravós | 2013 |
| Catarina | 1975 | Ninguém | 2013 |
| Beatriz | 1955 | Bisavó | 2013 |
| Marco | 1967 | <i>Nonnos</i> | 2013 |
| Nina | 1984 | <i>Bisnonna</i> | 2013 |
| Lorena | 1971 | Bisavós | 2013 |
| João P. | 1965 | Bisavós | 2013 |
| Francesca | 1976 | Bisavós | 2013 |
| Rosa | 1979 | Bisavó | 2013 |
| Silvia | 1974 | <i>Nonnos</i> | 2013 |
| Mateus | 1968 | Ninguém | 2013 |

Quadro 1 - Professores(as) entrevistados(as) que ministram o ensino nas escolas públicas de Santa Catarina.

Autora: Maristela Fatima Fabro (2014).

As entrevistas com os(as) professores(as) das escola públicas foram realizadas entre os anos de 2012 e 2013. O local escolhido para a

realização das entrevistas foi selecionado pelos entrevistados; alguns escolheram o seu município, a escola, a casa ou mesmo um lugar público como praças e bares. Após autorização dos informantes, as entrevistas foram gravadas digitalmente²¹ e, posteriormente, transcritas.

Seguindo os princípios éticos estabelecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, o pré-projeto, após aprovado em banca, foi encaminhado para apreciação e aprovado em 08/04/2013, sob o Parecer de número 242.956 do Comitê de Ética, na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa. No sentido de manter o sigilo, os nomes próprios dos(as) entrevistados(as) foram substituídos por codinomes, por livre escolha de cada informante.

As dificuldades encontradas para a realização das entrevistas foram muitas, a começar pela localização dos dados das escolas públicas municipais que ensinam a língua italiana no estado. Segundo informações obtidas, o CCI de Curitiba teria esses dados, mas não foram disponibilizados. Outro fator foi a chuva intensa e as estradas de chão que dificultaram o acesso a alguns municípios; em algumas localidades, o GPS - *global positioning system* (sistema de navegação por satélite) não funcionava; mas apesar de tudo, chegou-se ao destino pretendido, pedindo muita informação e depois de ter tomado muitos caminhos errados. Para realizar outras entrevistas, foram horas passadas dentro de ônibus, com calor insuportável, sendo compensadora a recepção de muitos(as) professores(as), sem esquecer da comida, do café e do chimarrão oferecidos. A falta de tempo por parte de alguns professores entrevistados ficou evidente durante as entrevistas. Assim, seja na escolha das fontes para a pesquisa ou no fornecimento de dados, percebeu-se a existência das relações de poder, seja por parte do Estado ou da sociedade civil.

Os dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação – SED e outros advindos de fontes diversas tiveram por objetivo formar uma “teia de relações” entre o passado e o presente. Esses dados foram fornecidos com auxílio e esforço de muitos profissionais que trabalham em diferentes setores públicos e que foram fundamentais para a construção desta tese. Muitos dados e documentos, por motivos não justificados, não foram disponibilizados para a realização desta pesquisa.

Nas escolhas das fontes sempre existiram relações de poder, seja por parte do Estado que regulamenta e fornece informações ou por parte

²¹ Segundo Thompson (1992), o uso do gravador fornece um registro fidedigno e preciso de um encontro.

de quem concede uma entrevista. O que está sendo lembrado ou o que está sendo esquecido ou o que está sendo silenciado ou dito. Os acontecimentos vividos podem ser contados de modos diferenciados, com maior ou menor importância, com muitos ou poucos detalhes. O que foi silenciado com a ação política ou coerção física e simbólica de quem esteve no poder – hoje mortos – ainda tem poder.

Para a elaboração desta tese, foram utilizados os documentos oficiais escritos, bem como a utilização dos monumentos e outros que fizeram parte da história dos descendentes de italianos em Santa Catarina. Pelas entrevistas, valeu-se da memória individual que existe sempre atrelada à memória coletiva, pois as lembranças estão relacionadas a um grupo e só a partir desses grupos ela pode ser reconstruída. Uma pessoa pode não ter guardado nenhuma lembrança de um determinado acontecimento enquanto outras, sim (HALBAWACHS, 2006). Conforme observação de Nodari (2009, p. 204): “Para muitas pessoas sobreviverem significou esquecerem músicas, danças, palavras, gestos, amores, histórias. O processo de homogeneização cultural não é indolor [...]”.

A representação dessa memória dos descendentes de italianos é muito forte, como destacado na Figura 2, que traz uma gôndola de origem Veneza na Itália que chegou a Nova Veneza em 2006. Está instalada em um lago artificial do município, na praça central. Segundo dados do Portal Veneza, o baile de máscaras, realizado no Palazzo delle Acque, em Nova Veneza, abriu as festividades do mês de junho, finalizando com a 11ª edição da Festa da Gastronomia, que teve aproximadamente 80 mil pessoas participantes.

Figura 2 – Gôndola Lucille de Nova Veneza – SC.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Destacou-se assim, a importância da utilização de mais de uma fonte de pesquisa para uma melhor e mais eficaz coleta de informações a

fim de evitar possíveis lacunas existentes nas fontes, seja por omissão, manipulação de informação/dados ou esquecimento.

Durante o curso de doutorado, que, em parte, precedeu e, noutra parte, foi concomitante à escrita deste documento, foi realizado um período de três meses de estudos na Província Autônoma de Trento, na *Università Degli Studi di Trento*, o que muito colaborou para o entendimento de conceitos e de emoções que revestiram a dinâmica de realização desta tese. Muitos imigrantes, cujos descendentes foram aqui citados, vieram dessa região e de outras próximas.

Para finalizar, porque resume, de certa forme, o pensamento refletido pelos demais descendentes de italiano que continuam a viverem na região de colonização de seus pais, avós e *nonnos*, selecionou-se uma das falas de um entrevistado, o professor **Ângelo**, que destaca a relevância do ensino da língua italiana para os descendentes de italiano, no estado de Santa Catarina:

[...] não é estudar uma língua, que é fazer um mergulho nas suas histórias e nas suas raízes. Todos os filósofos os mais antigos e os mais modernos sempre dizem o ser humano não é um ser completo, não é um ser feliz se não conhece as suas raízes. Você não é um ser completo se despreza as tuas raízes e acho que é isso que a gente esta tentando desenvolver. Não estou colocando em hipótese nenhuma uma visão de uma raça superior, em hipótese alguma estou colocando o italiano acima de qualquer outro, eu estou só querendo dizer que a gente precisa respeitar a história dos italianos. Nós precisamos respeitar a história da cultura alemã, precisamos respeitar a história dos afrodescendentes. O Brasil tem essa grande quantidade de misturas de raças; é por isso que nós somos um povo bonito, feliz e divertido. Agora, a partir do momento que a gente colocar tudo no mesmo saco e tratar todos iguais aí nos vamos acabar a parte da diferença e o que faz a coisa boa é a diferença. O que faz o Brasil, o sul do Brasil, principalmente, essa potência de cultura, de sabores e aromas é a diferença, não é a igualdade. Então, eu acho que a gente tem que preservar as diferenças, porque nós continuamos crescendo com esse Brasil sempre andando pra frente.

As categorias estudadas para esta tese estão descritas ao longo dos capítulos. Assim, a sua organização estrutural ficou definida em sete capítulos.

No primeiro capítulo, **A CONFIGURAÇÃO DO ESTADO-NAÇÃO E A LÍNGUA NO BRASIL**: o caso de Santa Catarina, apresenta-se a configuração do Estado-Nação brasileiro e a imposição da língua e da cidadania nacional aos considerados “estrangeiros” – aqui nesta tese, os imigrantes italianos e seus descendente de que se instalaram no estado de Santa Catarina. Destacou-se a questão da identidade e como a se alterou com o passar dos anos.

No segundo capítulo, **O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEGISLAÇÃO E AS TRANSFORMAÇÕES DO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA EM SANTA CATARINA (1930 – 2012)**, aborda-se a legislação concernente ao retorno do ensino da língua italiana nas escolas públicas do estado de Santa Catarina, desde a sua proibição durante o Estado Novo até o ano de 2012. Destaca-se, também, a reintrodução da língua italiana nos currículos escolares, legalizada pela LDB/1996, que regulamentou e garantiu a sua funcionalidade e execução, depois de haver uma longa e extensiva lista de leis, acordos e protocolos de cooperação cultural entre a Itália e o Brasil.

No terceiro capítulo, **A LÍNGUA BRASILEIRA**: contextos e relações, adentra-se nos conceitos de língua e linguagem para fornecer um histórico da língua nacional brasileira – a portuguesa – com o objetivo de entender seu contexto e como a mesma influenciou, no processo de nacionalização brasileiro, alterando a língua falada pelos estrangeiros e pelos descendentes de italianos, que passaram a usar a língua nacional durante o Estado Novo (1937-1945). Parte-se do monolinguismo para a aceitação oficial do plurilinguismo, característica linguística do caso de Santa Catarina.

No quarto capítulo, **A LÍNGUA ITALIANA**: um panorama do passado brasileiro e o caso de Santa Catarina, é apresentado o contexto do ensino das línguas estrangeiras desde o final do século XIX. São elencadas as universidades públicas que ministram o ensino de graduação da língua italiana no Brasil. Do estado de Santa Catarina, enfatiza-se a Universidade Federal de Santa Catarina, com o Curso de Letras/Língua Italiana e a sua grade curricular, seguindo as escolas públicas que ministram o ensino da língua italiana no estado. Faz-se breve apresentação de Luigi Barindelli, importante figura representativa da

criação e vigência dos convênios entre o Centro de Cultura Italiana situado em Curitiba e as prefeituras municipais catarinenses.

No quinto capítulo, **A ITÁLIA**: respingos da sua história como herança cultural do “estrangeiro” que veio para o Brasil, apresenta-se um breve histórico da Itália e de como, dentre diferentes dialetos, ocorreu a oficialização da língua nacional italiana, para um posterior cotejamento com o processo ocorrido no Brasil pela língua portuguesa. Bem como, um breve estudo sobre a política de italianização ocorrida na região trentina e um cotejamento com o ocorrido com imigrantes e descendentes de italianos em Santa Catarina, Brasil.

No sexto capítulo, **MEMÓRIA & RESENTIMENTO**: fragmentos de histórias de descendentes de italianos em Santa Catarina (1937 – 2012), apresentam-se os conceitos referentes à memória, ao ressentimento e ao medo manifestados pelos imigrantes italianos e seus descendentes. Os corações dos entrevistados se abrem para confissões, às vezes, veladas pelo silêncio ou pela decisão de “não responder” à pergunta feita, outras, pela coragem de olhar de frente os ressentimentos que ainda afloram quando o passado volta à tona. São narrados fatos do passado que ajudaram a construir nova faceta da história desses imigrantes e descendentes. Muitos ainda têm o sonho conhecer à Itália, mas quando chegam lá, são tratados como hóspedes, são estrangeiros, diferentemente do que se sentiam antes de partir em viagem; o coração fica dividido entre os dois continentes.

No sétimo capítulo, **INDICAÇÃO DA PRESENÇA DE IMIGRANTES ITALIANOS NO TERRITÓRIO DE SANTA CATARINA**: comidas, artefatos e expressões dos municípios catarinenses de origem italiana são apresentados por imagens e expressões que levam ao território colonizado e que hoje se vale da tradição italiana como forma de atrair o turismo local e rememorar as heranças de seus antepassados.

As falas dos(as) professores(as) entrevistados(a) foram transcritas com toda a seriedade de que esta tese se reveste. Respeitou-se o jeito de falar, considerando-se o relato como fidedigno. Transcreveu-se tal e qual foi dito, sem preocupação com o uso das variantes linguísticas por eles(as) empregadas, hoje aceitas como “formas de falar” pela sistematização gramatical e sintática em vigor. Cuidou-se da ortografia para que o registro do léxico seguisse as normas da língua portuguesa. O ritmo frasal, na escrita representada pela pontuação gráfica, pode causar estranheza a quem não conhece a maneira de falar do descendente de italiano nascido e vivido sempre em Santa Catarina, mesmo assim, procurou-se ser fiel à entonação das

expressões enunciadas. Os(as) entrevistados(as) estavam à vontade, descontraídos, colaborativos e expressando confiança no trabalho que a eles (as) foi proposto.

2 – A CONFIGURAÇÃO DO ESTADO-NAÇÃO E A LÍNGUA NO BRASIL: o caso de Santa Catarina

*O filho do estrangeiro estranho à terra
que o hospeda, nascido nessa terra, é
objeto de outra forma de ambiguidade: se,
por um lado, seus concidadãos lhe cobram
o domínio da língua da terra onde nasceu,
por outro lado, seus pais lhe exigem que
saiba a língua de sua herança racial.*
(UYENO, 2003, p. 45-46).

Neste capítulo serão focados fatos, ideias e opiniões que antecederam, e outras que posteriormente foram analisadas, as decisões, principalmente de cunho político, que estabeleceram oficialmente a língua portuguesa como língua nacional, tornando-a soberana perante as demais línguas faladas no país, com ênfase ao período do Estado Novo (1937-1945).

Para a escrita deste capítulo, optou-se por apresentar os diversos fragmentos da memória escrita que se transformou em história oficial, não de forma linear como poderia se supor, embora o encadeamento dos fatos em tempo real tenha sido testemunha dos acontecimentos ocorridos em Santa Catarina e no Brasil, na primeira metade do século XX, com maior efetividade entre os anos de 1937-1945, quando, o então Presidente da República Getúlio Vargas e o interventor²² catarinense Nereu Ramos, entendiam que no contexto de nacionalização imposto no país naquele momento, a língua portuguesa deveria ser soberana sobre as outras línguas faladas pelos imigrantes e descendentes europeus não ibéricos, representados nesta tese como usuários da língua italiana.

Para alcançar tal objetivo, as autoridades brasileiras valeram-se da socialização via educação das crianças nascidas das famílias de imigrantes e de seus descendentes, principalmente de italianos, já instalados, em grande número, principalmente no sul do Brasil. A escola primária, considerada axial no contexto do ensino e da utilização da língua portuguesa, aparecia como alvo de maior relevância para a unificação linguística do país e a consequente aquisição da cidadania brasileira pelos, até então, não assimilados.

²²Interventor era um representante do presidente da república nos estados, os quais tinham autonomia legislativa e a confiança do Presidente Getúlio Vargas.

Assim, como já explicitado na dissertação de mestrado da autora (2010) – **A Política de Nacionalização e a Educação no Vale do Rio do Peixe (1937-1945)** –, a perda/supressão do ensino da língua materna/italiana falada/escrita pelos considerados estrangeiros, descendentes de italianos e de outras etnias, reverberou de modo violento (coerção física e simbólica²³), atingindo, principalmente, os falantes do sul. Entendiam as autoridades brasileiras ser inaceitável os tais estrangeiros e suas famílias não se expressarem na língua nacional da terra que lhes acolhera em tempos de necessidade, fato visto como desrespeito à terra de onde, agora, retiravam seu sustento.

E entre, a obrigação filial de cultivar as tradições e a língua da família parental e a obrigatoriedade prevista em lei, os filhos e netos dos imigrantes italianos sentiam-se vulneráveis quanto à ambiguidade das suas obrigações, assim como bem aquilata Uyeno (2003, p. 45-46):

O filho do estrangeiro estranho à terra que o hospeda, nascido nessa terra, é objeto de outra forma de ambiguidade: se, por um lado, seus concidadãos lhe cobram o domínio da língua da terra onde nasceu, por outro lado, seus pais lhe exigem que saiba a língua de sua herança racial. Essa ambiguidade é produzida pelo encontro de dois conceitos de língua materna: o determinado pela condição de nascimento em relação a terra e o determinado pela condição de nascimento em relação ao sangue.

2.1 A NAÇÃO BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

2.1.1 O início...

O conceito de Nação surgiu no século XVIII, em meio a diversos acontecimentos mundiais, entre os quais desponta a **Declaração de Independência dos Estados Unidos da América**, de 4 de julho de 1776, com a indicação de que os homens nascem livres e iguais, tendo direitos que devem ser respeitados. Já a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e a Revolução Francesa (1789-1799)

²³ Conforme descreve Weber (1999), em seu livro **Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva**. São Paulo.

propunham a liberdade e a igualdade: direitos e deveres para todos os indivíduos cuja soberania residia na Nação²⁴.

Com a Revolução Francesa, concebeu-se o Estado Moderno, sendo os direitos do cidadão garantidos pela Constituição. O Estado soberano deveria tomar as decisões necessárias para continuar existindo; ele devia legitimar seu poder, tendo como base a soberania e a propriedade sem interferência de outros Estados, bem como, devia garantir os direitos individuais e coletivos de seu povo (MARÉS, 2003; GUIBERNAU, 1997). Assim, “O estado moderno também teria o poder de controlar dois elementos que, através do seu papel na reprodução e modificação da cultura, tornam-se cruciais na **homogeneização da população** do estado: os meios de comunicação e a educação.” (GUIBERNAU, 1997, p. 67, destaques nossos). Para Hobsbawm, (2011, p. 155, destaques do autor) “[...] na medida em que ‘Estado’ e ‘nação’ coincidiam na ideologia dos que estabeleciam instituições e dominavam a sociedade civil, a política em termos de Estado implicava a política em termos de nação”.

No contexto da Revolução Francesa, era necessário que ocorresse a regeneração nacional; requeria-se nada menos que **um novo homem e novos hábitos**. Era preciso reformar o povo no molde republicano. Era necessário ensinar o povo a entender essa nova ordem e ler nas entrelinhas do texto simbólico daí emanado sobre a revolução. Os ensinamentos começaram com as crianças, que só poderiam ser educadas por um sistema de instrução pública (HUNT, 2007, destaques nossos).

Assim, a nação foi concebida através da união de pessoas que se tornaram a base da organização do estado nacional. O sentido de nação estendia-se, também, à união de um grupo de pessoas com

²⁴Segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), o surgimento do termo Nação teve seu advento no discurso político europeu. Por sua vez, Llobera (2000) indica que a trajetória do aparecimento da concepção moderna do termo resultou da Idade Média e indica vários elementos históricos, tanto culturais como políticos, que, combinados, deixaram uma marca na mentalidade coletiva dos povos do Ocidente Europeu; essa combinação de elementos gerou o que denominamos nação. Outro fator influente foi o nacionalismo, como lembra Schmidt (1999, p. XIII): “O nacionalismo, como ideologia e como movimento, foi e é uma importante base da política mundial desde, pelo menos a Revolução Francesa e Americana”. Weber (1999) compreendia a nação mais como um valor cultural, observando a população como um todo; ou seja, uma comunidade que foi se revelando ao longo da história, traduzindo a percepção do nacionalista alemão, embora não se distanciasse da forma de estado-nação.

características e/ou arranjos comuns como língua, costumes, território e religião (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1998). Já Anderson (2008, p. 32) aponta a nação como: “[...] uma comunidade política imaginada²⁵ – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana”. Uma nação limitada possui fronteiras finitas, ainda que elásticas. A soberania do Estado ocorre, então, de modo integral sobre o território delimitado. Assim, o fortalecimento do poder do Estado moderno controla e atua de modo coercitivo sobre os indivíduos que o compõem, tendo, segundo Weber (1968), o monopólio legítimo da coerção física.

A nação, como a descreveu Hobsbawm (2011, p. 158), era um artefato em construção; existiam pensamentos em comum e características de grupos antigos, fatores esses que os unia contra os estrangeiros. Assim, a nação precisava ser construída, surgindo a necessidade de instituições que pudessem uniformizá-la. Conseqüentemente, destacou-se o serviço militar obrigatório e os sistemas educacionais. A educação escolar se tornava mais geral, o que de certo modo causava alguns ressentimentos, “Pois escolas e instituições, ao imporem uma língua de instrução, impunham também uma cultura, uma nacionalidade”.

De fato, para os novos Estados-Nação, essas instituições eram de importância crucial, pois apenas através delas a ‘língua nacional’ (geralmente construída antes por esforços privados) podia transformar-se na língua escrita e falada do povo, pelo menos para algumas finalidades. Os meios de comunicação da massa – nesse momento a imprensa – só podiam transformar-se em tal quando uma massa alfabetizadora na linguagem padrão fosse criada. (HOBBSAWM, 2011, p. 157).

Nesse mesmo sentido, Anderson (1989, p. 19-20) indica que “[...] os Estados-nação são ‘novos’ e ‘históricos’, as nações a que eles dão expressão política assomam de um passado imemorial.” Mas, segundo Silva (2011, p. 6), a “Alemanha propiciará o formatar do Estado-Nação

²⁵ Para Anderson (1989, p. 15, destaques do autor), a nação “É imaginada como *soberana*, porque o conceito nasceu numa época em que o Iluminismo e a Revolução estavam destruindo a legitimidade do reino dinástico hierárquico, divinamente construído”.

no decorrer do século XIX na Europa e culminará com a vertente conservadora via totalitarismo e autoritarismo”. O autor ainda acrescenta:

O ensino será administrado com o viés da cidadania, uma cidadania, vinculada a uma identidade aparentemente nacional; a pátria será considerada, em contradição com a origem da palavra, como uma segunda mãe; o ementário das disciplinas será indicado e aprovado pelo domínio estatal e ressoando, as ementas, as dinâmicas dos processos técnico-científicos e econômicos.

Sartori (2001) confirma que foi no século XIX que ocorreu a organização do Estado Moderno como uma consequência do Estado-Nação, ao que Silva (2011, p. 7) acrescenta “As concepções em torno do Estado Moderno, sua incorporação caracterizado como Estado-Nação e variantes [foram] importadas para o Brasil e ressoaram de uma forma ou outra nas escolas instaladas pelo Brasil.” Assim também, no estado catarinense, o Estado-nação foi implantado num contexto de autoritarismo. “É a República brasileira circunscrevendo um lugar/espaco próprio de cunhagem de corpos e espíritos sob nova dimensão.” Foi a opção pela tentativa de criação de novas subjetividades nas quais se incluem as influências exercidas via ensino/aprendizagem de alunos e alunas (RIBEIRO; SILVA, 2008, p. 13).

No Brasil - em contexto diferente da Revolução Francesa -, as novas gerações foram socializadas de modo similar: Getúlio Vargas (1937-1945) utilizou e fortaleceu o sistema educacional público, com o objetivo de **moldar as crianças em idade escolar para que se tornassem as gerações que seguissem o “modelo ideal” proposto por ele, de um homem branco, forte, trabalhador e obediente.** (Destques nossos).

Assim, com o objetivo de legitimar seu poder, o Estado-nação utilizou a escola e os meios de comunicação para moldar e formar cidadãos que, obedientes e calados, deveriam seguir as “ordens” emanadas dos governantes, como acontecido no processo de unificação da língua nacional brasileira.

2.2 O BRASIL²⁶

Calligaris (1991) descreve que o colonizador português veio impor a sua língua a uma terra nova e aproveitar os bens materiais que o Brasil possuía. Já o colono imigrante, descrito por ele, veio para o Brasil, onde encontrou outra língua. Ele deixou a sua pátria, mas trouxe a sua língua; o que diferencia os imigrados – o português e o europeu não ibérico – é o contexto.

Nos séculos XVII e XVIII e ainda no XIX, o Brasil aparece nos jornais veiculados em países europeus como terra de promessa, propaganda para atrair imigrantes que venham colonizá-lo, e defender suas fronteiras. De uma forma ou de outra, os dois, tanto o colonizador de 1500 a 1700, quanto os imigrantes, desde 1800, vieram para “construir uma nova vida”, incluída aqui a ideia da construção também de um novo Brasil.

Assim, o Brasil “nasceu” de um pacto de elites que fundou a política brasileira para gerir a colônia, pois, não conseguiram expulsar os invasores. Séculos mais tarde, com o discurso da independência, a apologia era a de evitar as ameaças de aventureiros, como Bolívar, que poderiam acabar com a escravatura ou proclamar a república (SADER, 2003). Posteriormente, outro fator decisivo para a aceitação de estrangeiros foi a ocupação das terras principalmente das regiões de fronteira para evitar invasões e também disputas internacionais²⁷ (FALCÃO, 1999; NODARI 2009).

O Estado brasileiro, assim, sofreu diferentes interferências intelectuais vindas principalmente da Europa, trazidas por estudantes e pensadores positivistas, como Benjamin Constant. Uma variante do modelo político da Terceira República da França (1870-1940) chegou ao Brasil, tendo como ponto central o lema “Ordem e Progresso”. Já no final do período do império brasileiro, debatia-se o tema da formação de uma nação. A preocupação central do país era a organização do Estado e a garantia da sobrevivência da unidade política e a ordem social, ficando

²⁶ Abrirei este texto falando sobre o Brasil, embora não entrarei na questão do “descobrimento”, pois, é desnecessário dizer que o Brasil já era habitado, em primeiro de maio de 1500, quando foram avistados homens que caminhavam pela praia, conforme registro de Pero Vaz de Caminha ao observar que havia “necessidade de salvar aquela gente” (BRASIL. A CARTA DO DESCOBRIMENTO DO BRASIL, 1500).

²⁷ Sobre esse tema ver a obra **A Questão de Palmas entre o Brasil e Argentina e o início da Colonização Alemã no Baixo Vale do Rio do Peixe**, de Adelar Heinsfeld (1996).

para a posteridade a questão da “escravidão” e da diversidade racial (CARVALHO, 1990; DIAS, 2005; RIBEIRO; SILVA, 2003; destaques dos autores).

O advento da república brasileira brotou em meio às diversas especulações financeiras pela consequência da assinatura da Lei Áurea. Não havia um sentido completo de identidade. O Brasil tinha apenas alguns elementos de unidade, como, por exemplo, a língua. Esse sentimento nacional começou a surgir após a Guerra do Paraguai (1864-1870), iniciando um imaginário nacional²⁸ unificado, com o objetivo de definir a identidade brasileira e para que o povo se reconhecesse como unidade, tendo o intuito da preservação de modos e costumes que superassem a escravização e as imigrações que “contaminavam” e influenciavam os brasileiros. Essa identidade era necessária para a garantia da soberania nacional e a nacionalização (CARVALHO, 1990).

A relevância desse imaginário, segundo Carvalho (1990), estaria nos momentos de mudança política, social e de redefinição de identidade²⁹. Essas características que o formavam, acontecia juntamente com a Proclamação da República do Brasil, fase de intensas modificações que traziam uma bagagem de costumes, valores e formações de símbolos nacionais. Revigorados nos anos de 1930, esses objetivos, por intermédio das políticas de nacionalização, era geridos com a finalidade de fortalecimento do Estado-Nação. Getúlio Vargas utilizou fortemente, além da escola, também a imprensa para as divulgações governamentais, reforçando, assim, o imaginário do povo. A imprensa e as escolas cumpriram seu papel nacionalizador e criador de valores para a formação de uma identidade nacional (CAPELATO, 1998; CARONE, 1977; FABRO, 2010).

Em relação à criação da identidade brasileira, Carvalho (2001) assegura que, em sua opinião, a Guerra do Paraguai (1864) foi um dos fatores para a produção dessa identidade. Formaram-se batalhões patrióticos e com as primeiras vitórias, solidificou-se o entusiasmo cívico. A Bandeira Nacional começou a ser reproduzida em jornais e em

²⁸Carvalho (1990), em seu livro intitulado **A formação das almas**, escreve: o imaginário da República no Brasil aponta que na elaboração de um imaginário nacional são definidas as identidades de um povo, numa determinada sociedade. Esse imaginário faz parte da legitimação de um regime político e este pode atingir a cabeça e o coração, de modo especial, definindo também seus inimigos.

²⁹ Em geral, a identidade nacional se deve a fatores como religião, língua e, sobretudo, lutas e guerras contra inimigos comuns. A lealdade ao Estado depende do grau de participação na vida política (CARVALHO, 2001, p. 12).

revistas. O Hino Nacional passou a ser executado. Intensificou-se a poesia de sentido patriótico e as canções passaram a refletir o sentido de amor à pátria. Depois da guerra, o autor relata que não aconteceram fatos relevantes que tivessem contribuído para a formação da identidade nacional, mudando esse contexto somente após o Estado Novo.

Carvalho (1990, destaques nossos), ao falar sobre a Revolução Francesa, demonstrou que a educação, naquele contexto, tinha o objetivo de **formatar almas**. Já no contexto brasileiro de mudanças propostas nos anos de 1930, a educação foi utilizada com esse mesmo fim em relação às crianças em idade escolar que frequentavam as salas de aulas, estimulando pelo uso das palavras, nos discursos públicos, pelas imagens nacionais e pelos símbolos que demonstravam o país e o povo brasileiros como soberanos.

Durante os anos em que Getúlio Vargas ficou no comando do país, de 1930 até 1945, muitas transformações ocorreram no setor político, econômico e social brasileiro. Promoveu e expandiu pelo território a concepção do nacionalismo brasileiro. Foi utilizado como meio criador e fortalecedor da identidade nacional – sob forma de reforço para os brasileiros e “imposição” para os “estrangeiros” – a obrigatoriedade de utilização da língua portuguesa como veículo de comunicação.

O Brasil sofria consequências das intensas imigrações³⁰ de “estrangeiros”, principalmente, dos italianos e alemães, o que passou a ser visto como um problema, uma vez que eles mantinham seus costumes, língua de ascendência, escolas próprias, com importação de professores e de livros didáticos em suas línguas de origem (FABRO, 2010; PIAZZA e HÜBENER 1983; FIORI, 1991; FIORI, 2003; VOZ D’OESTE, 1941).

Seyferth (1999, 1999a, 2003) indica que, no final do século XIX, as colônias teuto-brasileiras desejavam sair do seu isolamento, mas sem abrir mão da sua condição étnica, assim, poderiam assumir a sua cidadania, a do país de ascendência e não a do Brasil, o que gerou forte

³⁰ Segundo MAGALHÃES (1998), durante o século XIX, chegaram à América 57 milhões de europeus que deixaram suas terras; os que se destinaram ao Brasil eram para o trabalho assalariado, de contratação de serviço ou em regime de colonato para as grandes lavouras. No sul, dedicavam-se à agricultura em pequenas propriedades, assim, formavam os “núcleos de povoamento [e] visavam o preenchimento de vazios demográficos em regiões de fronteira, garantindo assim a integridade do território, bem como o suprimento de bens alimentares para o mercado interno.” (p. 20).

apreensão, pois, a unidade do país era considerada fulcral. A questão da educação tinha por objetivo exorcizar o fantasma da inassimilação.

Nesse sentido, o conteúdo simbólico do nacionalismo estava fortemente representado nos símbolos e rituais, que implicavam diretamente na criação de uma identidade nacional, ocasionando uma semelhança entre os seus, o que os diferenciava dos estrangeiros ou dos pertencentes a outras nações. Para a formação da identidade nacional, era necessário o uso de símbolos e ritos que fortaleceriam os membros da nação; e o Brasil, sendo um grande país, havia a necessidade de repassar as ideias nacionalistas para o seu povo (GUIBERNAU, 1997; FABRO, 2010; CAPELLATO, 1998).

Por outro lado, Guibernau (1997, p. 82) relata que “A identidade é uma definição, uma interpretação do eu que estabelece o que é, e onde está sob os aspectos, tanto social quanto psicológico”, e que “As identidades só existem nas sociedades, que as definem e organizam”.

Assim, a sociedade brasileira foi reorganizada seguindo os novos padrões de comportamento emanados pelo governo Vargas. Era preciso investir na mudança de pensamento e de conduta, era necessária uma nova ordem no país, os nominados aqui como estrangeiros eram, principalmente, os germânicos e italianos, que foram o foco de “assimilação” e da “escolarização nacionalista” por manterem a língua e a cultura de seu país de ascendência o que era considerado uma ameaça para a unidade nacional. Pela imprensa, o Estado emanava diferentes discursos e imagens que refletiam a união e a necessidade de mudança, tudo visando o desenvolvimento nacional (FABRO, 2010; CAPELLATO, 1998).

Os “estrangeiros” no Brasil estavam ligados fortemente por esse sentimento de pertencimento a outra nação e tinham um fator que lhes favorecia, o distanciamento da colônia³¹ com a cidade, o que também auxiliava na manutenção da cultura de ascendência bem como da língua falada, uma vez que essa identidade nacional se retroalimentava através de um sentimento coletivo, ao qual estavam ligados por meio emocional entre indivíduos (GUIBERNAU, 1997; FABRO, 2010).

Partindo do passado para o presente, o conceito de identidade transformou-se, deixando o radicalismo do início do século XX para acompanhar/adaptar as alterações ocorridas no mundo, sendo esse um conceito amplo e complexo. Assim, utilizou-se o argumento de Hall (1996) ao descrever as velhas identidades que consolidavam o mundo social e que estavam em declínio, apontando que a identidade estava

³¹ Área rural.

fragmentando o indivíduo moderno. Como consequência dessa mudança estrutural, as sociedades modernas estavam sendo transformadas, o que gerava diferenças de gênero, etnia, nacionalidade e outras, solidificadas no passado; como consequência, houve alteração nas identidades dos mesmos. Desse modo, afirma o autor que “Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, deslocamento ou descentração do sujeito” (HALL, 1996, p. 9, destaques do autor), constituindo uma crise de identidade resultante de mudanças estruturais e institucionais, produzindo um sujeito e não mais uma identidade fixa, o que o mesmo autor identifica como diferentes identidades provisórias.

Já para Bhabha (1998, p. 19), passados os momentos de transição, espaço e tempo se cruzam com o objetivo de “produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão”. Nessa sobreposição e deslocamento questiona: “De que modo se formam sujeitos nos ‘entre-lugares’, nos excedentes da soma das ‘partes’ da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero)?”.

Ainda nesse sentido, a identidade dos(as) descendentes de italianos entrevistados(as) para esta pesquisa revelou-se uma identidade híbrida. Nesse sentido, Hall (1999, p. 62 destaques do autor) é incisivo: “As nações modernas são, todas, híbridos culturais”; desse modo, em alguns municípios de Santa Catarina as identidades nacionais e as locais se relacionam formando o que Hall (1999) definiu como nova identidade, uma identidade híbrida composta por um todo um simbólico que caracteriza a região e a vida de muitos descendentes de italianos que, agora, podem se expressar na língua legalizada e reconhecida pelo Estado Brasileiro, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Segundo Hall (1999), outro fator que interveio nos indivíduos foram as mudanças acontecidas na modernidade tardia pelo advento da globalização (segunda metade do século XX), que teve impactos sobre a identidade cultural, pois, segundo o autor, as sociedades mudam constantemente.

Ao tratar da relação entre a identidade e a língua, Hall (1999) examinou o trabalho de Ferdinand de Saussure, que indica que a língua é preexistente a nós e que, ao falar uma língua, tem-se uma gama de significados embutidos na mesma e em seu sistema cultural, pois, a língua é um sistema social coletivo. Utilizou como argumento que “[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*” (p.48, destaques do autor), pois, no mundo moderno, as culturas nacionais são

as principais fontes de identidade cultural em que se está inserido. Nesse sentido, ao tratar sobre a formação da cultura nacional afirma que ela

[...] contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. (HALL, 1999, p. 49-50).

Destaca-se que, por meio da cultura trazida pelos emigrantes dos seus países de ascendência, uma herança cultural foi repassada aos seus descendentes. No século XXI, ainda está sendo vivenciada dentro do Brasil, a recriação de seus locais de origem em questões culturais, evidenciando, de certo modo, uma origem não brasileira.

Assim, alguns questionamentos afloraram durante a realização de pesquisa para esta tese: quem é o descendente de italianos que vive no Brasil e que está ensinando a língua italiana aos brasileiros(as) catarinenses? Qual a sua relação com uma Itália que seus antepassados deixaram para vir para o Brasil? Ele mantém os costumes herdados de sua ascendência?

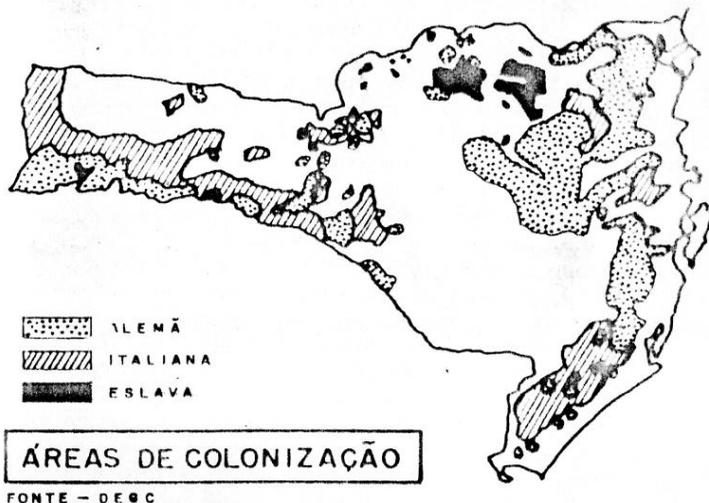
Nesse contexto de mudanças, Taylor (1993), ao escrever sobre multiculturalismo, reforça a necessidade de uma política legítima, onde o Estado trata todos igualmente, rompendo com as diversas formas de manipulação, o que, de certo modo, reforça o conceito de cidadania, visando o bem-estar social do indivíduo, inserido dentro de um ou mais grupos culturais e reforçando a questão dos direitos individuais e coletivos. Reconhecer e respeitar o diferente é questão de cidadania.

No Brasil, como apresenta o capítulo 2, muitos anos foram necessários para que, seguindo a onda internacional de acontecimentos, reconhecimento e valorização do multiculturalismo, o Estado aderisse a novas políticas que reconhecessem a diversidade das línguas existentes em seu território e permitindo, a bem do direito, o ensino das línguas de imigração – proibidas no passado – agora regulamentadas pela Lei 9.394/96 – a LDB.

2.3 SANTA CATARINA NO CONTEXTO: imigração, colonização e a escola

2.3.1 O Passado

O estado catarinense, após a ocupação portuguesa, em quase a sua totalidade, era composto de ilhéus açorianos e madeirenses, sendo que os primeiros “conformavam-se com tudo”, pois eram de caráter humilde, como descreveu Várzea (1985) em seu livro **Santa Catarina – A ilha**. Nas demais regiões do estado, Santa Catarina deve o processo de colonização aos imigrantes vindos de diferentes países europeus. Como indica Fiod (2008), o isolamento territorial e a concentração de muitos indivíduos pertencentes a uma mesma nacionalidade caracterizou a colonização do Sul do país, dando origem aos núcleos de colônias e, posteriormente, aos municípios que mantiveram parte dos costumes da pátria implantada que, por outro lado, foi fator decisivo para a constituição do mosaico cultural que caracteriza do estado de Santa Catarina. No Mapa 2, demonstra-se a área de fixação dos imigrantes no estado de Santa Catarina.



Mapa 2 – Áreas de Colonização Italiana, Alemã e Eslava em Santa Catarina.

Fonte: Santos, [19--], p. 81.

Na efervescência do período inicial das imigrações³² (séculos XVIII e XIX) chegavam aos portos brasileiros imigrantes europeus não ibéricos, que tinham como objetivo refazer suas vidas e prosperar no país, estabelecendo-se em suas novas terras, não como brasileiros, mas sim como italianos, preservando seus valores, a sua língua e a sua maneira de viver.

Também Magalhães (1998, p. 24) indica que:

[...] o ato de migrar nem sempre é rigorosamente compulsório. Muitos europeus deixaram seu país de origem em busca de novas e melhores condições de vida, dada a expectativa de incrementar patrimônio fundiário ou, como fica especialmente evidente no caso de muitos imigrantes, o deslocamento se constituía numa estratégia de resistência à proletarianização.

Em Desterro, atual Florianópolis, na então província de Santa Catarina, foi criada uma sociedade de colonização pelo médico e violonista, o Dr. Henrique Ambauer Schutel, e pelo armador Carlos Demaria, pertencente à linhagem de Gênova, Itália. Ambos solicitaram ao governo provincial concessões territoriais para iniciar processos de colonização. A ação foi baseada na Lei Provincial nº 12 do ano de 1835, que regulamentava algumas normas para a localização de colônias e também pela Lei Provincial nº 49 de 1836, a qual permitia a colonização por empresas (PIAZZA, 1976).

No mesmo ano de 1836, chegavam ao Desterro 186 colonos³³ pelos navios de Carlos Demaria, oriundos da Ilha da Sardenha. A colônia, denominada Nova Itália³⁴, atual município de São João Batista, possuía 400 mil braças de terras às margens do rio Tijucas e a seis léguas acima do litoral, região próxima à cidade de São João Batista. A

³²Paulilo (1998), Piazza e Hübener (1983) destacam que o estado catarinense foi a província que primeiro iniciou um programa de imigração e que a imigração europeia foi fundamental para o desenvolvimento e o surgimento das novas colônias. Muitos desses imigrantes vinham para trabalhar na agricultura, principalmente nas plantações de café na região do Estado de São Paulo.

³³Possível pequeno proprietário rural.

³⁴Os colonos da Nova Itália sofreram assaltos promovidos pelos “bugres”, como eram chamados os nativos da terra naquele momento, os verdadeiros senhores daqueles sertões (PIAZZA, 1976).

empresa conseguiu outra concessão de terras, chegando mais colonos e iniciando, lentamente, o processo de adaptação desses imigrantes (PIAZZA, 1976; FABRO, 2010).

Nesse sentido, Selau (2010) revela que a região sul de Santa Catarina foi destinada à colonização de imigrantes europeus, cuja tarefa era a de produzir nessas terras e integrá-las ao território nacional. Por sua vez, Nodari (2009) relata que esses imigrantes, ao escolherem o estado catarinense, acreditavam na possibilidade de recriar suas práticas socioculturais. Essas colônias que eram fundadas por imigrantes serviam como propaganda, mostrando o Brasil como um país seguro para se imigrar. Os imigrantes eram estimulados a escrever cartas objetivando atrair seus parentes e amigos que haviam ficado na Itália (SELAU, 2010).

Os acontecimentos que marcaram a história da emigração italiana, desde os anos de 1820, apresentaram forte impacto na região norte da Itália, quando, em 1861, foi proclamado o Reino da Itália, o que fez com que muitos italianos emigrassem para o Brasil. Os incentivos, a pauperização, o medo, a fome, a pelagra³⁵ e, mais tarde, a Primeira Guerra Mundial foram as bases para que muitos almejassem uma vida nova em outro lugar. Entre permanecer e morrer e embarcar para sobreviver, a solução era emigrar já que em seu país não conseguiam mais produzir. O Brasil, na época, era apresentado como o país da “*cucagna*”³⁶. Além da propaganda, os subsídios eram os grandes atrativos para a emigração, fazendo com que muitos vendessem o que tinham e partissem rumo ao Brasil, acreditando na possibilidade de uma nova e “farta vida” em terras brasileiras. (PIAZZA, 1976; SANTOS, 1995).

Confirma Santos (1995, p. 57), em notícia do periódico *L'Eco di Bérgamo*, em 24/05/1888, no artigo intitulado: Uma localidade que ficará deserta: “Tornava-se isso grave e alarmante, quando constatamos,

³⁵Pelagra é uma doença causada pela ingestão de poucas vitaminas. Santos (1995, p. 97) a define como “a doença dos miseráveis”. A “avitaminose é caracterizada por eritema das partes descobertas, seguindo de graves alterações na membrana mucosa do canal digestivo, a que sucedem perturbações psíquicas e a morte”. Na Itália, a introdução da cultura de plantação do milho foi atrativa para os mais pobres; com a sua farinha moída, passou-se a fazer a polenta, alimento diário de parte da população, o que gerou a doença. Os nominados pelagros não conseguiam emigrar, pois ocorriam fiscalizações nos navios e somente os considerados saudáveis poderiam embarcar.

³⁶Um país de delícias com lagos de gordura, montanhas de queijo, rios de leite e vinho (Corso, 20--).

através de periódicos, que muitos lugarejos ficaram quase desertos, quando seu habitantes partiram em massa, muitas vezes acompanhados pelo pároco do lugar, para a longínqua América.” E, seguindo, completava: “Não existia previsão para o retorno destas famílias, que vendiam o pouco que possuíam e abandonavam sua terra natal”.

No ano de 1875, chegaram os primeiros italianos do norte ou tirolezes do sul que foram encaminhados à colônia nominada Brusque, fundada 15 anos antes; outros seguiram para Nova Trento. No ano de 1877, os agora italianos são demandados para o sul do Estado, formando uma nova estrutura, de onde surgem: Azambuja, Urussanga, Treze de Maio, Acioli de Vasconcelos, Criciúma e Hercílio Luz, entre outras. Iniciaram-se também as migrações internas entre os anos de 1910 e 1930 (PIAZZA, 1976).

Na Tabela 1, Piazza (1976, p. 43), com dados retirados da obra de Roy Nasch (1939), registra a quantidade de imigrantes que chegaram ao Brasil entre os anos de 1831 a 1920.

Tabela 1 - Números de imigrantes por década, por nacionalidade italiana e geral.

| Década | Italianos | Total de imigrantes |
|---------------|------------------|----------------------------|
| 1831/40 | 180 | 502.838 |
| 1841/50 | 5 | 556.795 |
| 1851/60 | 24 | 121.747 |
| 1861/70 | 4.923 | 97.571 |
| 1871/80 | 60.029 | 219.128 |
| 1881/90 | 295.063 | 530.906 |
| 1891/900 | 678.891 | 1.143.902 |
| 1901/1910 | 215.891 | 698.159 |
| 1911/1920 | 134.017 | 818.231 |
| Total | 1.388.893 | 4.698.277 |

Fonte: Imigrantes recebidos pelo Brasil.

Autor: Walter F. Piazza (1976).

Essas levas de “estrangeiros” chegaram principalmente pelos portos de São Paulo e do Rio de Janeiro e foram se estabelecendo gradativamente nas diversas regiões do país, com destaque para os estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Muitos chegavam com pouco dinheiro; outros chegavam apenas com uma trouxa de roupas, mas todos tinham em comum a meta de refazer suas

vidas. Nodari (2009) cita que algumas companhias colonizadoras³⁷ recrutaram colonos de origem italiana e alemã, que, instaladas no estado catarinense, posteriormente, influenciavam na vinda de seus familiares para a mesma região.

Luna (2000) relata que, em Santa Catarina, no século XIX, o analfabetismo chegara ao índice de 80%, pois, no que se referia à educação formal, essa era quase que um privilégio para as classes consideradas mais altas ou ricas, que pagavam professor particular, hospedando-os na própria casa. Assim, os imigrantes não recebiam do Estado catarinense o direito à escola formal para os seus filhos, passando a organizar seus estabelecimentos de ensino, pois, davam muita importância à educação das crianças.

Quanto a isso, Nodari (2009, p. 113) descreve a situação:

Enquanto a imigração italiana tinha como base a vida ao redor da religião católica, a alemã congregou-se ao redor da cultura alemã – *o Dutschtum (germanidade)* – promovido pela escola, pela língua e pela igreja, mesmo porque a primeira serviria, inicialmente, para os dois objetivos, ou seja, estudar e orar.

Segundo Fiod (2008), os imigrantes que escolheram o sul do país para se estabelecer, reproduziram as relações educacionais do seu país de origem. Na Europa, existia forte preocupação com a educação e com a questão do analfabetismo. Assim, “A escola criada por iniciativa dos imigrantes destinava-se à preservação de hábitos, costumes, cultura, do idioma estrangeiro [...]” sendo essas semelhantes às da Europa. Dessa maneira, alguns não participavam da convivência social, sentiam-se abandonados e criavam suas formas educativas, praticavam a sua

³⁷ Nodari (2009) apresenta um quadro das empresas colonizadoras e a área de atuação, bem como indica que alguns agentes da Empresa Colonizadora Ernesto F. Bertaso, que atuavam na região de Chapecó, eram de origem italiana. Os agentes colonizadores procuravam um membro de família para iniciar e, depois, assediavam os demais, iniciando, assim, uma corrente migratória familiar. No oeste do estado de Santa Catarina, ainda era possível a compra de glebas de terras onde as famílias permaneciam territorialmente próximas.

religião e organizavam suas festas³⁸. A autora ainda indica que um dos fatores que fortaleceu as escolas estrangeiras eram as péssimas condições das poucas escolas públicas brasileiras, falta de materiais didáticos e professores qualificados.

No século XX, Santa Catarina também recebeu muitos migrantes provenientes do Estado vizinho, Rio Grande do Sul, pois lá ocorria o esgotamento da fronteira agrícola, e o estado catarinense passou a ser atrativo pela semelhança do clima e os baixos preços dos lotes de terras, disponíveis para a venda e faziam com que as famílias permanecessem próximas. Grande número de “estrangeiros” vieram do estado vizinho, Rio Grande do Sul, pois, Santa Catarina ficou conhecida pelas inúmeras propagandas que foram realizadas, tendo como objetivo a colonização de determinadas áreas (NODARI, 2009; HEINSFELD, 1996; RADIN, 2001).

Após o local escolhido, um lote de terra era comprado na colônia já formada ou formava-se uma nova. Em alguns casos, iniciava-se com a derrubada da mata e a edificação da casa para depois darem início à produção agrícola. Nodari, (2009, p. 182) grifa que “A criação da comunidade étnica alemã e italiana e a sua manutenção tinham como aspectos referenciais a família³⁹, a igreja e a escola (no caso dos teutos poderia ser acrescentada a língua alemã como quarto componente)”. Por outro lado “A situação do ensino em Santa Catarina e, principalmente, no Oeste, era deficitária em todos os sentidos: a infraestrutura era péssima, a falta de prédios, de professores e de pagamento destes faziam parte do cotidiano”.

Fiod (2008, p. 179) diz que muitos dos imigrantes que chegavam estavam iludidos com o tipo de vida que iriam ter aqui no Brasil; muitos

³⁸ Silva, Salvador e Lenzi (1991) apontam que as festas refletiam a vida da comunidade, bem como a questão da organização econômica e as relações religiosas, familiares e políticas. As festas religiosas estavam ligadas ao padroeiro da comunidade e ao calendário cíclico, como exemplo natal e outras. Destacam também as festas denominadas profanas como a da Colheita, Junina, etc. Ainda segundo Nodari (2009, p 111), “As festas, por exemplo, fossem familiares, laicas ou religiosas, tinham a interferência, de forma direta ou indireta do representante da igreja, fosse católica ou protestante [...], a festa constituía-se num dos poucos momentos de encontro com pessoas da comunidade e propiciava um mínimo de convívio social fora da sua família”.

³⁹ Para maiores informações sobre a questão da estrutura familiar e vida das mulheres, naquele período e naquelas localidades, ver Eunice Nodari em sua obra **Etnicidades renegociadas: práticas socioculturais no Oeste de Santa Catarina** (2009).

chegavam sem equipamentos e roupas adequadas ao clima brasileiro. A autora reforça que: “Eles precisavam enfrentar as imensas dificuldades em solo brasileiro”. Dificuldades essas rememoradas a partir da memória familiar de **Ângelo**:

[...] o sofrimento deles, você se põe no lugar deles, chegar num lugar fechado de mato, mato virgem, animais ferozes e você não tem o que comer. Com uma mula, uma mulher, um filho pequeno e dois três trapos carregados num lombo de cavalo... Não tem como você negar essa história de sofrimento. Agora, graças a Deus, está um pouco melhor, mas não foi fácil.

Fator importante era a escola, pois muitas famílias tinham filhos em idade escolar. No município de Blumenau, no século XX, havia 10 escolas estaduais (520 matrículas) e 113 particulares (5.011 matrículas). As escolas recebiam filhos de imigrantes de origem alemã, italianos e poloneses. Inicialmente, o governo não interferiu nesse sistema de ensino; somente mais tarde, essas escolas passaram a ser vistas como desnacionalizadoras, e sua maioria foi impedida de continuar suas atividades (LUNA 2000).

Segundo Luna (2000, p. 20), após as duas Grandes Guerras⁴⁰, ocorreu a preocupação do Governo Federal e dos governos Estaduais no que se referia à assimilação da população de imigrantes: “Para esse fim a escola pública foi escolhida como agente e, por diversos decretos, duas grandes Campanhas de Nacionalização do Ensino foram levadas a efeito nas áreas de colonização estrangeira”. A autora relata também que:

De forma geral, o Brasil pode ser caracterizado como um país que se empenhou em homogeneizar cultural e linguisticamente suas minorias étnicas, através de programas de forte tendência assimilacionista, nos moldes da ideologia ‘uma língua uma nação’. Nessa perspectiva, o português foi historicamente apresentado para ser reconhecido como única língua materna e oficial de toda a população do País. Conseqüentemente, as experiências com o ensino de português como

⁴⁰ Luna (2000) reforça que, quando o Brasil entrou na Segunda Grande Guerra, além do medo, ocorreram revoltas e mobilizações, momento em que multidões inflamadas gritavam: ‘Viva o Brasil’ e ‘Morte para a Alemanha’.

segunda língua tornaram-se ainda mais limitadas. (LUNA, 2000, p. 21-22).

Nesse sentido, no ano de 1911, iniciou-se, no governo de Vidal Ramos, as primeiras medidas para a reforma do ensino em Santa Catarina. O professor Orestes Guimarães veio de São Paulo para o estado para resolver dois problemas considerados de grande relevância: o primeiro, a criação de um sistema de ensino capaz de erradicar o analfabetismo; e o segundo, continuar com o processo de assimilação dos considerados estrangeiros. Na sequência dos anos, diferentes decretos passaram a normatizar a legislação que guiou o ensino catarinense e fez com que a escola pública fosse substituindo a escola estrangeira; a campanha nacionalista ganhou força durante o Estado Novo. No sul do país, Santa Catarina era considerado o estado mais preocupante pela sua extensão territorial e pela ocupação de seu território por imigrantes (FOID, 2008; FABRO, 2010).

Em Santa Catarina, ocorreu uma disputa dos brasileiros contra os denominados estrangeiros por uma definição de identidade regional. Nodari (2009, p. 22) relata: “A campanha de nacionalização no Oeste ocorreu num momento de fragilidade das etnias que estavam se estabelecendo na região, exigindo delas uma renegociação imediata e contínua para facilitar a sua permanência física e garantir a sobrevivência no local”. Como consequência das medidas de nacionalização, a língua estrangeira deveria ser extinta e o idioma nacional deveria ser utilizado por todos. Assim, Anderson (2008, p. 78) referia que “As línguas particulares podiam morrer ou ser exterminadas, mas não havia e não há nenhuma possibilidade de uma unificação linguística geral da humanidade”. O autor, citando Keliläinen, afirma que: “[...] cada povo é um povo; tem sua formação nacional como sua língua” (2008, p. 108), desse modo, para FABRO (2010) os “estrangeiros” abandonarem a sua língua em Santa Catarina e passarem a utilizar a nova língua foi necessário a intervenção decisiva do Estado, seja no âmbito da Educação, seja no âmbito da coerção física direta.

Ainda segundo Fabro (2011), no sul do Brasil, ocorreu a classificação, a exclusão e a separação dos brasileiros e dos considerados “estrangeiros”. Num contexto global e eurocêntrico, a supremacia do homem branco tornou-se, paradoxalmente, no contexto local do Estado de Santa Catarina, onde o “estrangeiro” tornou-se um problema para o governo brasileiro.

Esses “estrangeiros”, descendentes de europeus não ibéricos, tão valorizados em determinado momento da contextura histórica

brasileira e, em particular, de Santa Catarina, passaram a ser inimigos, perseguidos durante anos, numa trajetória de dor, medo e ressentimento. Ser “estrangeiro” no Brasil, no período dos anos de 1930 e 1940, era viver em extrema insegurança. A cor branca da pele do imigrante europeu que, no início das imigrações, foi solicitada como fator de branqueamento da população, passou a ser uma “raça” que gerava ameaça à soberania brasileira.

No Brasil, não ocorreu uma supressão racial, como acontecera em outros países, a exemplo do Holocausto promovido por Adolf Hitler na Alemanha. Os fatos acontecidos no Brasil, nos anos iniciais do século XX, demonstram como “o estrangeiro, de necessário”, capaz para o trabalho, tornou-se peça central para a nacionalização; considerado incômodo por sua origem, mas necessário pelos braços operantes na produção agrícola, urgia a nacionalização.

Na época, as matérias jornalísticas provenientes do interior do estado catarinense reverberavam no litoral, trazendo à tona um bem urdido imaginário gerado principalmente após 31 de agosto de 1942, quando da declaração de guerra do Brasil aos países do Eixo: Japão, Alemanha e Itália. Nesse marco histórico, os italianos, alemães e japoneses passaram a ser mais estigmatizados em Santa Catarina, transformados em “inimigos internos” do país.

Na apelação contra o “estrangeiro”⁴¹ (*xenos*), ocorre uma evolução semântica indicativa da mentalidade do grego feita tanto de hospitalidade quanto de desconfiança. Cria laços e afirma uma diferença (BASLEZ, 1984, p. 18-19, tradução nossa) assim como o fez Platão em seus diálogos – “Estrangeiro, tu que és para nós desconhecido” [...]. “Estrangeiro, tu que vieste de fora”⁴² – na poesia arcaica e no teatro

⁴¹ Simmel (1983, p. 183), em seu texto sobre o estrangeiro, afirma que: “A condição de estrangeiro significa que ele, que também está distante, na verdade está próximo, pois ser estrangeiro é naturalmente uma relação muito positiva: é uma forma muito específica de interação” [...] “Assim como o indigente e as variadas espécies de “inimigos internos”, o estrangeiro é um elemento do próprio grupo”.

⁴² É patente na palavra “estrangeiro” a oposição entre os que são daqui e os que não são: “Estrangeiro, tu que passas”; nas inscrições funerárias também acentua a identidade e lócus do morto; “Estrangeiro, tu que és estranho”, nessa expressão ocorre a demonstração de uma dicotomia entre culturas; “Estrangeiro, tu que és apátrida”, aponta para a diferença e oposição entre o mercenário e o defensor natural da comunidade - que são seus membros. A expressão, também, inclui os exilados, a todos vivendo no estrangeiro, os sem raízes (BASLEZ, 1984, p. 18-19, tradução nossa).

primitivo. O autor sublinha: “[...] a compreensão do conteúdo cada vez mais com um caráter negativo da palavra estrangeiro”, para os gregos, passa pela necessidade de identificar “a evolução institucional específica que conhece o mundo grego no primeiro milênio”, é quando “se generaliza um sistema político representativo e colegial” em oposição radical às “monarquias orientais”, isto é, a concepção da cidade-estado e essa demanda uma “concepção política de indivíduo”. A mesma autora reforça:

Os gregos, contrariamente às monarquias orientais, seus contemporâneos, caminham, portanto, para uma definição política do indivíduo, que dá uma finalidade particular a todas as atividades familiares, sociais e econômicas. Eles inventaram o conceito e o termo para ‘cidadão’. O estrangeiro em consequência se define politicamente como o não-cidadão, aquele que não participa, quer dizer, o excluído. (BASLEZ, 1984, p. 20, tradução nossa, destaques da autora).

Por outro lado, Coracini (2007, p. 48) escreve: “É possível, pois, dizer que o estrangeiro – o estranho ao outro – nos constitui: somos estranhos em nós mesmos e para nós mesmos e, ao mesmo tempo, nos reconhecemos: é assim que eu reajo; sou eu; como pude reagir daquela maneira?”. A autora ainda indica que:

Partindo do pressuposto extraído da psicanálise lacaniana e das teorias do discurso segundo o qual o outro nos constitui assim como constitui o nosso discurso, é possível afirmar que as representações que fazemos do estrangeiro e as representações que o estrangeiro faz de nós atravessam, de modo constitutivo, o sentimento de identidade subjetiva, social e nacional. Assim como nomear é dar realidade ao objeto, é possível afirmar que falar de um povo ou de um grupo social e até mesmo de um indivíduo é dar-lhes existência, fazê-los serem e acreditarem que são ou que existem. Não é à toa que se diz que falar de alguém é manter esse alguém vivo, na memória do outro e, portanto, na sua própria memória... (CORACINI, 2007, p. 59).

Para Orlandi (2009, p. 116-117), “O estrangeiro era observado, policiado, controlado, o tempo todo. E toda essa censura teve enorme repercussão sobre: a língua e o Estado, a língua e a religião e a língua e identidade”. Como aponta Derrida (2003) sobre o elo de ligação entre o nascimento e a nacionalidade, os descendentes de italianos e outros, nascidos em solo brasileiro têm a nacionalidade por direito e deveres, mas esses, contudo, mantinham a herança linguística de ascendência. Aplicado na situação política do estado de Santa Catarina, o sentido que Derrida (2003) empresta à palavra hospitalidade, estende-se às ações de entendimento existentes na relação do eu com o outro, sendo sempre uma reciprocidade, uma acolhida, uma atenção:

[...] existe aquele estrangeiro que, desajeitado ao falar a língua, sempre se arrisca a ficar sem defesa diante do direito do país que o acolhe ou o expulsa; o estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito no qual está formulado o dever de hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, etc. Ele deve pedir hospitalidade numa língua que, por definição não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o Estado, o pai etc. Estes lhe impõe a tradução em sua própria língua, e está é a primeira violência. (DERRIDA, 2003, p.15).

Esse sentido de hospitalidade adotado por Derrida (2003, p. 15), em Santa Catarina, aconteceu num primeiro momento. No entanto, após o posicionamento brasileiro na Segunda Guerra Mundial, a postura dos “ditos hospedeiros” deixa de ser a de acolhimento, com saudação amigável aos imigrantes e seus descendentes, passando a ser de escancarada hostilidade.

Assim, para provocar no estrangeiro o desejo de possuir a cidadania brasileira foi criada pela imposição da escola estatal, a obrigatoriedade do uso em todas as situações, inclusive a familiar, da língua nacional. Ele, “o estrangeiro” que veio para cá iludido pelas promessas vãs da terra de *cucagna*, foi transformado pelo Estado-Nação brasileiro, em “inimigo público” e, para voltar a “ser aceito”, necessitava aprender a língua do hospedeiro e comunicar-se através dela.

Desse modo, Coracini (2007) sublinha que, para impor a “sua língua”, a “língua do poder”, tem de ser levado em conta que:

Toda a língua não passa de um simulacro de unidade, porque ela se constitui de outras línguas, de outras culturas: não há língua pura e não há língua completa, inteira, uma, a não ser na promessa sempre adiada, promessa que é dívida impossível de ser quitada, que é esperança numa racionalidade, numa totalidade jamais alcançada, lugar inacessível da segurança e da certeza, longe da dúvida e do conflito... (CORACINI, 2007, p. 49).

Já Kristof (2004, p. 24, tradução nossa, livre), uma refugiada húngara, ao relatar como se tornou analfabeta ao chegar à Suíça, escreveu, em seu livro intitulado *L'analphabète. Récit autobiographique*, o seguinte: “A analfabeta. Narração autobiográfica”: é por esta razão que eu chamo a língua francesa, uma língua inimiga. Há ainda outra razão, e é mais grave: essa língua está matando a minha língua materna”.

Por sua vez, Ruth Klüger, especialista em filologia e literatura germânica, em entrevista no dia 08 de outubro de 2005, para o jornal **Folha de São Paulo**, e publicada no encarte, **Folha Ilustrada**, conta: “Essa é a minha herança. Os nazistas tomaram tudo o que podiam de mim. A língua é o que não puderam tomar”.

Arendt (1993, p.134), em entrevista concedida em 28 de outubro de 1964, para um canal de televisão alemão declarou: “[...] da Europa pré-hitlerista não sinto saudade. O que restou dela? A língua”. Perguntada se isso era importante para ela, afirmou: “Enorme. Eu sempre me recusei, conscientemente, a perder minha língua materna. [...] há uma diferença incrível entre a língua materna e qualquer outra língua”.

Kraus (1988), em um de seus aforismos, vaticinou: “Eu só domino a língua dos outros. A minha faz de mim o que quiser”. Steiner (2007, p. 88-89, tradução nossa) reforça: “[...] Nas proporções que permitem nossas capacidades mentais, nosso meio social, nossa educação, o lugar lá onde somos e a nossa herança histórica, nós construímos nosso idioma”. Durkheim (1974, p. XXVII) utiliza o termo idioma para trabalhar a conexão entre coerção social, representação social e instituição social; portanto, o idioma é um fato social com as características indicadas por ele, isto é, pelo fato social. O que afirmaria a citação acima de Steiner (2007), em parte, pois esse autor também acentua o caráter único da enunciação de cada um de nós.

Durkheim apoia-se em Saussure para indicar o idioma/linguagem (BERGER, 1977) como uma instituição social.

Por outro lado, Bourdieu (1998, p. 85, destaques do autor) escreve que “A questão ingênua do poder das palavras está logicamente implicada na supressão inicial da questão acerca dos usos da linguagem e, por conseguinte, das condições sociais de utilização das palavras”. Assim, “O poder é apenas o *poder delegado* do porta-voz cujas palavras (quer dizer, de maneira indissociável, a matéria do seu discurso e sua maneira de falar) constituem no máximo um testemunho entre outros da *garantia de delegação* de que ele está investido”. Para o autor, a linguagem representa tal autoridade: “Há uma retórica característica de todos os discursos institucionais, quer dizer, da fala oficial do porta-voz autorizado que se exprime em situação solene, e que dispõe de uma autoridade cujos limites coincidem com a delegação da instituição”. (p. 87, destaques do autor). Bourdieu (2008, p. 28) também frisa:

Jamais se deveria esquecer que a língua, em razão da infinita capacidade geradora, mas também, originária, no sentido kantiano, que lhe é conferida por seu poder de produzir para a existência produzindo a representação coletivamente reconhecida, e assim realizada, da existência, é com certeza o suporte por excelência do sonho de poder absoluto.

Bourdieu (1998), portanto, reforça que o uso da linguagem depende da posição social do locutor. Assim, a importância do discurso que além de compreendido ele deve ser reconhecido para que possa exercer o efeito desejado, sendo declarado por pessoa autorizada e em lugar legitimado com receptores legítimos e:

A autoridade da língua legítima reside nas condições sociais de produção e de reprodução entre as classes do conhecimento e do reconhecimento da língua legítima e não no conjunto das variações prosódicas e articulatórias definidoras da pronúncia refinada como sugere o racismo classista, e muito menos na complexidade da sintaxe ou na riqueza do vocabulário, quer dizer, nas propriedades intrínsecas do próprio discurso. (BOURDIEU, 1998, p. 91).

Derrida (2001, p. 13), ao escrever: “Eu não tenho senão uma língua, e ela não é a minha”, está lembrando a sua infância na Argélia, quando, de maneira brutal, os colonizadores franceses o impediram de falar a língua que julgava ser a dele. Racionalizando, na mesma obra, ele sublinha o que vem a ser uma língua interdita (p. 47): “Quando se interdita o acesso a uma língua, não se interdita alguma coisa, nenhum gesto, nenhum acto. Interdita-se o acesso ao dizer, um certo dizer. Mas aí reside justamente o interdito fundamental, a interdição absoluta, a interdição da dicção e do dizer”.

Como acontecido no Brasil, durante o Estado Novo, em Santa Catarina, a repressão física e ou simbólica da língua teve a ilusão de apagar, de calar a voz dos imigrantes e de seus descendentes, e o fez em partes, primeiro impondo a cidadania brasileira às crianças filhas de imigrantes aqui nascidas, algumas já em idade escolar e segundo, tentando reformatar “almas” que não tinham como se opor às leis brasileiras. No entanto, mesmo com todas as repressões, se a legalidade foi cumprida, não se sabe até quanto a memória guardou ressentimentos que, embora esmaecidos, continuam a repercutir no modo de ser de alguns(as) professores(as) ministrantes da língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina.

2.3.2 Nereu Ramos: o interventor catarinense

Aqui se pretende apresentar, de forma sucinta, o Interventor Nereu Ramos⁴³, nomeado por Getúlio Vargas, após o golpe de Estado em 1937, que permaneceu no poder até o final do Estado Novo, em 1945.

⁴³ De família luso-brasileira, Vidal Ramos iniciou a denominada Primeira Campanha Nacionalista com o auxílio de Orestes Guimarães, no ano de 1911, dentre as suas responsabilidades, estava resolver “[...] a questão da assimilação dos grupos de imigrantes” (LUNA, 2000, p. 40).

Figura 3 – Nereu de Oliveira Ramos.



Fonte: Biblioteca da Presidência do Brasil (2015).

2.3.2.1 Quem foi Nereu de Oliveira Ramos?

Filho de Vidal José de Oliveira Ramos e de Teresa Fiúza Ramos, Nereu de Oliveira Ramos nasceu em 3 de setembro de 1888, no município de Lages, Santa Catarina. Sua família possuía grandes extensões de terra no planalto catarinense e era envolvida diretamente com a política (ABREU, 2001).

No ano de 1909, formou-se na Faculdade de Direito de São Paulo. Em 1911, mudou-se para Florianópolis, dando início à sua participação na política e no jornalismo, elegendo-se deputado estadual, renunciando ao cargo para assumir as funções de secretário da delegação brasileira às conferências internacionais de Direito Marítimo e Letras de Câmbio, realizadas em Bruxelas e Haia. Ao retornar, em 1914, passou a atuar no gabinete de seu pai, Vidal Ramos, presidente do Estado de Santa Catarina (ABREU, 2001).

Em 1927, Nereu Ramos⁴⁴ fundou e foi presidente do Partido Liberal Catarinense (PLC). Em 1930, elegeu-se deputado federal por Santa Catarina. Em 3 de novembro do mesmo ano, Getúlio Vargas assumiu a chefia do Governo Provisório do Brasil. No ano de 1932, Nereu Ramos colaborou com a fundação da Faculdade de Direito de Florianópolis, sendo um de seus professores. Em 1933, com seu retorno ao partido PLC, foi candidato à Assembleia Nacional Constituinte e teve a maior votação no estado. Em 1934, auxiliou os 26 deputados catarinenses a analisar o anteprojeto da Constituição Federal; foi relator de um substitutivo parcial que tratava da nacionalidade, cidadania e declaração de direitos humanos. Nesse mesmo ano, integrou, na Câmara de Deputados, as comissões de Constituição e de Justiça. Foi reeleito como deputado federal; no ano de 1935, foi eleito governador do estado de Santa Catarina. No ano de 1937, não aceitou colaborar com Vargas num plano de intervenção no estado vizinho, o Rio Grande do Sul. Quinze dias após o Golpe de Estado (1937), Nereu Ramos perdeu o cargo de governador, passando a atuar como interventor. Apoiou a campanha nacionalista proposta por Vargas (ABREU, 2001).

Na sua atuação como governador catarinense, destacam-se dois aspectos: a construção de obras viárias e a implantação do plano político nas colônias alemãs simpatizantes do nazismo e do integralismo. Foi estigmatizado como inimigo dos imigrantes e descendentes europeus

⁴⁴ Por outra ótica, ver tese de Carlos Alberto Silveira Lenzi, **O Poder Político e Mundaça social** – Estudos sobre o poder político oligárquico no Município de Lages – SC, 1977.

não ibéricos pelos diversos decretos por ele assinados e demandados via campanha de nacionalização, imposta no sul do país. Após a queda de Vargas, os interventores foram substituídos, e Nereu Ramos foi eleito para senador. Em 1947, eleito pelos constituintes, assumiu a vice-presidência da República (ABREU, 2001).

2.3.2.2 O Interventor e a escola catarinense

[...] a assimilação desses grupos, em muitos casos, foi forçada com sucesso pelo governo, com seus ideais nacionalistas que varreram o país a partir da I Primeira Guerra Mundial e, com maior ênfase, durante o Estado Novo, entre 1937 e 1945.

(NODARI, 2009, p. 106).

A intervenção do governo catarinense vinha juntamente com a nova ordem proposta pelo Estado brasileiro, sob a Presidência de Getúlio Vargas, que visava modificar o comportamento dos estrangeiros não assimilados, que mantinham os costumes e a língua de ascendência. Utilizou a escola para promover o desenvolvimento do indivíduo, na assimilação/aprendizagem da língua. Como consequência de sua intervenção, atingiu a família como um todo. Sancionou diversos decretos, impondo a nacionalização do ensino em terras catarinenses (CAMPOS, 2006; FABRO, 2010; PIAZZA e HÜBENER, 1983).

Em Santa Catarina, Nereu Ramos, seguidor de Getúlio Vargas, foi interventor entre os anos de 1937 e 1945. Ao contrário de Orestes Guimarães, promoveu uma nacionalização baseada na supressão radical da língua materna dos imigrantes não ibéricos, principalmente alemães e italianos. Espionagem, coerção física direta, multas e prisões fizeram parte do cenário montado pelo representante do novo parceiro dos “Aliados”; mesmo as crianças, nas escolas, sofriam castigos corporais quando enunciavam alguma palavra em língua “estrangeira”.

Assim, a escola foi utilizada como principal ferramenta para a imposição de uma nova cidadania aos “estrangeiros”. Nesse sentido, Thompson (1998, p. 13, destaques do autor) indica em seu livro,

Costumes em Comum⁴⁵, que: “O povo estava sujeito a pressões para ‘reformatar’ sua cultura segundo normas vindas de cima, a alfabetização suplantava a transmissão oral, e o esclarecimento dos estratos superiores aos inferiores – pelo menos, era o que se supunha”.

Segundo Campos (2008, p. 26), “Os discursos e práticas desse Interventor se direcionaram para a institucionalização de concepções educativo-pedagógicas, científicas, industriais, médico-higiênicas, assistencialistas e de urbanização”. A autora reforça:

Com a instalação do governo Vargas no Brasil e a intervenção de Nereu Ramos em Santa Catarina, evidenciaram-se mudanças de enfoque nos temas que tratavam de trabalho como atividade construtora do futuro e progresso do país. Preocupações a respeito de possibilidades de formação de castos raciais, grupos lingüísticos, vinculação com o estrangeiro, desrespeito a medidas de caráter nacional e separatismos levaram governos federal e estadual a intervir nas regiões em que se concentravam núcleos de imigrantes estrangeiros e seus descendentes. (CAMPOS, 2006, p. 103).⁴⁶

Campos (2008, p. 63), ao abordar a questão do Estado Novo descreve:

O totalitarismo como um conjunto de discursos e práticas orientadas para obter um minucioso controle da população pelo aparelho burocrático-estatal manifestou-se durante a campanha de nacionalização do governo de Nereu Ramos, onde se fez urgente a criação de dispositivos que prestassem auxílio ao governo para proceder investimentos na produção de um saber sobre a sociedade.

⁴⁵Os estudos desse livro recaem sobre o tema dos costumes e da manifestação da cultura dos trabalhadores entre os séculos XVII e XIX. O termo costume também foi utilizado para demonstrar o que chamamos de cultura.

⁴⁶Na transcrição de citações e de excertos de textos e títulos de obras e documentos escritos e/ou publicados antes de 2012, mantém-se a ortografia original.

Em um pronunciamento, na cidade de Blumenau, Nereu Ramos (1939, p. 20-21) fala aos alunos da primeira turma de educação física, no dia 06 de maio de 1939, declarando a importância da educação física:

Orientando a escola ‘no sentido da saúde’, pela prática de exercícios físicos tecnicamente ministrados; instituindo os serviços de higiene pré-natural, pré-escolar e escolar, metódicos, regulares e meticolosos, procuramos, dentro nas possibilidades do erário, assegurar à raça que, neste pedaço privilegiado do Brasil, por ele porfiada e dedicadamente trabalhada, com o fortalecimento e o vigor, a alegria santa de viver, que é o melhor instrumento das realizações humanas.

Compareço, por isso, diante de vós com a satisfação íntima e o orgulho patriótico de quem ajustou cuidadosamente mais uma pedra ao monumento dos nossos destinos [...].

Dando ao corpo solidez, agilidade, harmonia e beleza sadia, garantiremos do mesmo passo ao país as energias de que há mister [ofício] para o seu desenvolvimento e para o seu progresso.

Nesta hora de renascimento nacional, a cultura física deve ser ‘parte integrante da vida brasileira’. Não cumprirá o seu dever para com o Brasil a juventude que se não se afeiçoar aos exercícios físicos, deles fazendo o artigo de fé e mandamento cívico.

Nas escolas, a educação física. Fora e além delas, o *esporte*, não como simples diversão, senão, sobretudo, como o meio de revigoração da raça.

As medidas nacionalizadoras aconteceram nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, no de 1938, onde o ensino passou a ser ministrado na língua portuguesa e os professores e diretores deveriam ser brasileiros exclusivamente. Os estabelecimentos não podiam receber auxílio de governos ou mesmo de instituições estrangeiras. Para controlar essas medidas, o Decreto-Lei 124, de 18 de junho de 1938, impunha às inspetorias escolares a obrigação de vistoriar e fiscalizar as escolas. Por consequência do fechamento das escolas dos considerados “estrangeiros”, via decretos e leis, ocorreu a ascensão das escolas públicas e a regulamentação do que era ensinado no currículo

(FÁVERI, 2002, FIOD, 2008; FABRO 2010, FIORI, 1991; RAMOS, 1941).

Efetivamente, os feitos eram divulgados nos jornais, como, por exemplo, a notícia registrada no periódico **A Voz D'Oeste**, o qual registrou a comemoração do sexto ano de aniversário do governo do Interventor Nereu Ramos, tendo destaque para a criação de 325 escolas isoladas, de 22 grupos escolares e mais seis escolas que ainda estavam em construção (10/05/1941, J. AMAZONAS, p. 1). No dia 01 de maio, circulou uma edição especial sobre o aniversário do governo de Nereu Ramos, descrevendo as homenagens prestadas a ele (23/04/1944, s/a, p.1). Já no dia 01/05/1944, o periódico destacou, a respeito dos nove anos de seu governo, que Nereu Ramos realizou grandes obras em diferentes setores em Santa Catarina (s/a, p.1).

Seguindo a linha de nacionalização, via educação, Nereu Ramos (1938, p. 17) destaca a relevância das escolas:

Êste o máximo problema da hora presente em Santa Catarina. É que aqui, por motivos vários e que vêm de longa data, se instalaram centenas de escolas que, zombam da fiscalização, não ministram o ensino na língua vernácula. Por espírito partidário, estreito e condenável, pretendeu-se negar o fato, que a realidade punha à mostra na exibição de brasileiros que ignoravam a língua de sua pátria, apesar de haverem frequentado escolas dentro no território nacional. Tanto que assumi o govêrno, conhecendo a realidade catarinense, porque percorri por vezes o Estado, em suas várias direções, determinei fiscalização escolar mais rigorosa, que a sabia deficiente e frouxa, e exigí fosse cumprido o preceito constitucional que determinava o ensino em português, salvo de línguas estrangeiras. Não pequeno foi assim o número de escolas particulares substituídas por oficiais.

Reforça ainda que:

Sí a língua diferente da nossa aqui predominou, culpa não cabe aos aqui nascidos, sinão às instituições brasileiras, exageradamente liberais, e àqueles homens públicos que, refugindo criminosamente à realidade, não encaram o

problema com o destemor e a segurança com que o fez o Estado nacional, implantando a 10 de novembro pela clarividência política do grande Presidente Vargas e pelo patriotismo das nossas gloriosas forças de terra e mar. (RAMOS, 1939, p. 8-9).

Fáveri (2002) indica que Nereu Ramos consolidou seu poder apoiando o processo de nacionalização, com o objetivo da afirmação do Estado e da busca da homogeneidade cultural a partir da eliminação dos falares dos estrangeiros, promovendo a ideologia vigente nas escolas de que “A língua era o mais acabado elo dessas comunidades às suas pátrias de origem, justificando assim ações e, dentre estas, a substituição de professores estrangeiros por outros, nacionais” (p. 3). No sentido da substituição dos professores estrangeiros, novas professoras⁴⁷ foram designadas para as comunidades do interior com o objetivo de ensinar a língua portuguesa; a “ordem era nacionalizar a qualquer custo” (p. 5)

Segundo Ramos (1938), nos anos de 1930, havia apenas 130 escolas, número insignificante perto da necessidade apresentada pelo estado catarinense e, que em sua interventoria, os municípios teriam a merecida atenção ao caso. Como providências que o governo vinha tomando desde 1931, houve a criação de 706 novas escolas municipais. Nesse sentido, Fáveri (2002, p. 2) aponta as “[...] ações de fechar escolas particulares estrangeiras, abrir escolas ‘brasileiras’ e substituir professores, estiveram na pauta das decisões governamentais, mexendo decisivamente na maneira de viver e relacionar-se das famílias e da comunidade”.

Assim, as medidas de nacionalização, como já frisadas a respeito de Santa Catarina, foram a assinatura de diversos decretos e leis, o fechamento das escolas consideradas estrangeiras, a substituição das antigas escolas e a abertura de novas escolas; como consequência, a língua portuguesa atingiu gradativamente o *status* de língua única a ser ministrada nas escolas públicas de Santa Catarina. Como descreve Fáveri (2002, p. 2, destaques da autora): “A escola, desde a fundação dos núcleos populacionais, representava o lugar de adquirir capital simbólico e, porquanto, de ‘civildade’. Nesse momento, para os colonos estrangeiros e seus filhos, tornava-se imperativo serem ‘aceitos’ na comunidade nacional”.

⁴⁷ Fáveri (2002, p. 5) indica: “Delas [mulheres] esperava-se que cumprissem a missão de professoras, mães e esposas e se preocupassem com o bem-estar dos maridos, filhos, pais, irmãos na defesa da pátria e da nação”.

Para o ensino dos mais velhos, que não podiam mais ir à escola ou por algum motivo não tinham como estudar, foram utilizados outros meios como a aprendizagem da nova língua em casa com a ajuda de quem estava na escola. A dificuldade na aprendizagem de uma nova língua⁴⁸, bem como o falar em outra língua, ou mesmo mesclá-la, eram sinônimo de vergonha. Nesse sentido, ao abordar os fatos relacionados à educação formal dos pais – se algum estudou em língua italiana – alguns(as) professores(as) entrevistados(as) especialmente para a elaboração desta pesquisa relataram que muitos não estudaram em língua italiana. Outros(as) disseram:

Ângelo: [...] todos falavam o dialeto e eram basicamente excluídos por falar isso, não só o caso dos meus pais, os pais dos meus avós; muitas pessoas da cidade eram excluídas por causa disso.

Lorena: A educação era restrita à alfabetização que acontecia em casa com a ajuda de um parente ou amigo próximo. A língua italiana não era ensinada formalmente, se aprendia com familiares e através de documentos e de cartas escritos em italiano.

Nina: A minha mãe fala o dialeto, mas nunca saiu para estudar [...].

Serena: Os meus avós estudavam em língua italiana e o pai e a mãe também estudavam a língua italiana. Minha mãe faleceu (20XX) e não sabia falar o português ainda. Porque, quando ela estudou um ou dois anos, só era em língua italiana. Meu pai também estudou em língua italiana. Depois, ele esteve na Segunda Guerra Mundial na Itália. Então, aí ele ficou mais ainda com o italiano. Com a Força Aérea Brasileira (FAB). Ela entendia [minha mãe], mas não falava muito, porque sabia pouco. Se eu desse uma frase de língua portuguesa pra ela, era muito complicado, até por causa do sotaque e da pronúncia. Então, ela fazia aqueles “as” abertos, ela não conseguia fechar. Porque quando falasse alguma coisa em português, a gente mesmo ficava rindo e ela se sentia meio envergonhada. Ela falou e viveu a vida inteira com o dialeto.

⁴⁸ Registrado nas entrevistas realizadas para a elaboração da dissertação de Mestrado da autora, ver Fabro (2010).

Maria: [...] mas ouvi que o meu avô teve toda a educação dele em italiano por causa do meu bisavô.

Maria Helena: Ninguém estudou em língua italiana, só contavam que era muito difícil. Difícil porque na época era uma situação difícil, a famílias eram numerosas, então o estudo era difícil. As mulheres tinham que estudar só até o oitavo, e olhe lá. Para os homens era prioridade estudar fora. Tinha muito isso da cultura deles, o homem tem mais direito e a mulher não. Mas ninguém da minha família estudou italiano.

Giovanna: Mas sobre a língua italiana eles nunca me falaram.

Carina: [...] os meus pais poucos estudaram na realidade. Minha mãe era analfabeta, nunca tinha estudado. Meu pai mal sabia ler. Então, eles falam em casa, minha mãe, como eu disse, falava o dialeto, mas estudar, ela nunca estudou; ela recebeu o que os pais dela passaram pra ela que os avós passavam.

O Estado Brasileiro conseguiu silenciar formalmente a língua estrangeira dos imigrantes italianos, seja através de decretos, medo ou vergonha. Inicialmente, a falta de escolas em língua nacional proporcionou o ensino da língua de ascendência, pois, eles, os imigrantes vieram reconstruir as suas vidas, mantendo seus costumes de origem. Na grande maioria, as colônias estavam localizadas em regiões distantes dos centros dos municípios. O transporte era difícil; então, a vida era na colônia, os encontros aconteciam aos domingos nos cultos religiosos. As poucas escolas que na maioria eram criadas e mantidas pelos próprios moradores da localidade, favoreciam o ensino da língua materna e a preservação dos costumes do país de ascendência, como confirmam os relatos dos(as) entrevistados(as) diante do questionamento se os pais estudaram em escolas cujo ensino era na língua de ascendência, a italiana:

Rosa: A minha bisavó falava tudo em italiano, a minha vó estudou na língua portuguesa, porém era uma cidadezinha pequeninha, e a professora tinha descendência italiana e falava o dialeto; então, a maioria das coisas que ela aprendeu foi tudo em italiano.

Francesca: Não, contavam que eles estudavam, que era difícil pra eles, que o estudo para eles foi algo assim que eles não tiveram muita oportunidade, pelos recursos que eles tinham naquela época. Eles tinham que trabalhar, ajudar na lavoura, não tiveram as mesmas oportunidades.

Clarinda: Eles já foram para escola em português, quando eles iam naquela fase da proibição. Que eu me lembro, o *nonno* estudou latim e italiano.

Eu lembro quando o *nonno* contava sobre a proibição do italiano. O pai sempre conta que na escola quando chegava perto alguém que só falava italiano, aí chegava outra pessoa, eles ficavam bem quietinhos porque não sabiam falar [em português]. O meu sogro também conta que antigamente **eles falavam o italiano entre eles no escurinho, num cantinho bem longe, porque se passasse alguém, eles eram presos, diziam que falavam contra a nação**. Eles eram presos, eles praticamente não conheciam o português, o meu sogro morreu só falando o italiano; ele não conhecia o português. Quando queriam conversar alguma coisa, iam escondidinhos para poder conversar, senão poderiam ser presos ou sofrer alguma punição.

Clara: Não, ninguém estudou em língua italiana dos meus familiares.

(Destaques nossos).

A imigração europeia não ibérica dos séculos XVII e XVIII foi resultante de um trabalho de propaganda governamental que estimulava a vinda de estrangeiros para a colonização das terras, em especial as do sul do país. Contudo, anos depois, o ensino de nacionalização do Estado-nação brasileiro, incluída a formação e a identidade dos descendentes de imigrante aqui nascidos, portanto, brasileiros, com a respectiva valorização e criação dos símbolos nacionais da Pátria brasileira, no sentido de desenvolvimento e de proteção de fronteiras, a política do ensino formal aos considerados estrangeiros sofreu importante viés, principalmente durante o período do Estado Novo.

Entre os anos de 1937 até 1945, em que Getúlio Vargas ficou no poder, ocorreram de modo sistemático, diferentes ações para o fortalecimento do país, com as políticas nacionalistas ganhando força.

Um dos focos visados, a educação, atingiu as crianças descendentes de imigrantes em idade escolar e, por legislação, todos que ainda não estivessem assimilados. Como indica Nodari (2009, p. 106). “[...] a assimilação desses grupos, em muitos casos, foi forçada com sucesso pelo governo, com seus ideais nacionalistas que varreram o país a partir da Primeira Guerra Mundial e, com maior ênfase, durante o Estado Novo, entre 1937 e 1945”.

Com a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, a situação dos descendentes de italianos, alemães e japoneses agravou-se: eram destratados pelos “brasileiros”, sofreram perseguições, não podiam se enunciar em público, sofrendo retaliações se não falassem em língua nacional. Era a nacionalização através do uso obrigatório da língua portuguesa na comunicação oral e escrita.

3 – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEGISLAÇÃO E AS TRANSFORMAÇÕES DO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA EM SANTA CATARINA (1930 – 2012).

As palavras são carregadas de sentido para os falantes.

A linguagem é, ela própria, criadora de significados e produtora de sentidos e como tal deve ser estudada.

(SANTA CATARINA. PC⁴⁹ - SC ESTUDOS TEMÁTICOS, 2005, p. 22).

Neste capítulo, apresentam-se dados sobre o processo de construção da legislação responsável pela normatização da Língua Estrangeira no Brasil, especialmente da sua inclusão na grade escolar como disciplina regular ou optativa, de livre escolha por parte da comunidade em que o estabelecimento de ensino está inserido e as transformações educacionais e sociais que advieram do ensino de língua italiana no estado de Santa Catarina.

Segundo a perspectiva da construção de um Estado brasileiro forte proposto por Getúlio Vargas, nos anos 1930, o Estado propôs diferentes medidas para a escola com o objetivo de nacionalizar, unir todos numa só língua. Assim, a educação foi utilizada como a formadora de uma cidadania nacional, unidos sob a mesma bandeira e usuários da mesma língua, a portuguesa.

Na segunda metade do século XX, no Brasil do pós-guerra, a abertura democrática seguia o rumo dos acontecimentos mundiais, e o Estado, via legislação, apresentou nova postura, a mesma seguida no contexto mundial no que se referia ao plurilinguismo e ao multiculturalismo universal. Em consequência, as línguas estrangeiras, até então proibidas e mal(ditas) durante o Estado Novo (1937-1945), a partir da promulgação das leis pertinentes poderiam ser faladas em qualquer contexto e ensinadas formalmente por livre escolha da comunidade, já que passou a fazer parte da grade curricular que procurava satisfazer as demandas da sociedade local, de acordo com a região em que estava inserida no território brasileiro.

Desse modo, aqui abordará a Educação e o Estado-Nação pelo viés dos acordos/tratados entre o Brasil e a Itália e as discussões geradas até a aprovação do texto final da LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, dentre

⁴⁹ Proposta Curricular de Santa Catarina.

outros textos legais que a antecederam ou vigoraram paralelamente à implantação da LDB.

Inicialmente, chegou-se perceber nos acordos bilaterais direcionados ao ensino da língua estrangeira nas escolas brasileiras, mais especificamente a língua italiana, o desejo de fortalecimento dos laços de cooperação entre Brasil e Itália, alguns deles voltados para o turismo entre as duas partes, do qual resultou, de certo modo, a cooperação para legal no atendimento dos pedidos de dupla cidadania pelos descendentes de imigrantes nascidos no Brasil, e outros, como acordos técnicos firmados entre os dois países visando desenvolvimento em diversas áreas do seu interesse.

A relação entre a educação, o multiculturalismo e as imbricações com o Estado-Nação brasileiro foi considerada matéria de estudo com o fim específico de embasar conhecimentos cuja finalidade levava ao entendimento sobre como ocorreu a liberação e a volta efetiva do ensino da língua italiana na educação formal das crianças e dos jovens brasileiros, principalmente os catarinenses.

A educação multicultural agora proposta pelo Estado brasileiro revestiu-se de necessidades reveladas no contexto surgido após a Constituição Federal de 1988, quando o Brasil passou a ter uma nova relação com o indivíduo/cidadão e a sua identidade. Como Taylor (1993) indica, a identidade é moldada pelo reconhecimento. Em nível social, há uma política de reconhecimento, só que o falso ou o não reconhecimento podem causar danos. Assim, também, a política de igualdade está baseada na ideia de que todos são iguais e têm direito ao respeito. Apoiando a necessidade do reconhecimento e respeito às diferenças, Hall (1999) diz que as velhas identidades estão em declínio e, conseqüentemente, surgem novas identidades.

Com a LDB, a proposta educacional relativa ao direito à língua, através dos Parâmetros Curriculares e acordos firmados, objetivou-se promover o direito à utilização da língua por todos. O país não podia omitir-se em relação ao ensino/aprendizagem formal, em razão de, pelo menos, três fatores: a história, as comunidades locais e a tradição (BRASIL. PCN-LE, 1988⁵⁰), conjunto que aponta para a inclusão da Língua Estrangeira na formação educacional das crianças e jovens, pois é um direito de todo cidadão⁵¹ aprender uma língua estrangeira juntamente com a língua materna⁵².

⁵⁰ Proposta Curricular Nacional - Língua Estrangeira.

⁵¹ Foi escrito na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para

Entre os anos de 1984 e 1988, ocorreu a reintrodução da Língua Estrangeira Moderna – LE, em algumas escolas de Santa Catarina, fato anterior à implantação da LDB (1996) que, posteriormente, tornou obrigatório seu ensino em todas as escolas do país. O fator determinante para esse ocorrido foi uma parceria entre a Secretaria de Educação de Santa Catarina e a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, universidade escolhida para iniciar o projeto (SANTA CATARINA. PC-SC-LE, 1988).⁵³

3.1 UM LONGO CAMINHO... PERÍODOS DELICADOS E DECISÓRIOS: o Estado-nação e as relações educacionais.

Durante o período do Estado Novo entre os anos de 1937-1945, era considerado um problema nacional, principalmente em Santa Catarina, o grande número de falantes de outras línguas que não a portuguesa. A imigração, tão útil para o branqueamento da população e mão de obra abundante, passou a ser um “problema”, conforme já descreveu Fabro (2010, p. 17): “A língua era considerada como fator que iria unir o país e torná-lo soberano”. Assim, a escola, como uma instituição social, foi repensada e remodelada com fins específicos que visavam a formação de uma nova cidadania, a brasileira, começando pelas crianças descendentes de imigrantes em idade escolar que, obrigatoriamente teriam que aprender a falar em português.

No período da Segunda Guerra Mundial⁵⁴, principalmente entre 1942 e 1945, aumentou significativamente a repressão e as perseguições aos imigrantes e seus descendentes oriundos de países partícipes do eixo – Itália, Alemanha e Japão –, que continuavam a falar normalmente a sua língua materna (aqui, o italiano) e a manter os demais costumes de seus países de origem.

Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional (PCN-LE, 1998).

⁵² Neste texto, o termo “língua materna” será utilizado como sendo a primeira língua falada pelo povo de um determinado país.

⁵³ Sobre isso nenhum dado foi localizado.

⁵⁴ Forte referência é a professora doutora Marlene de Fáveri, **Memórias de uma (outra) guerra**: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina (2005).

Esses eventos ficaram marcados como herança dolorosa para quem sofreu violência física e simbólica⁵⁵ dentro ou fora das salas de aulas. Contudo, outros acontecimentos, que ainda serão abordados, irão alterar o que inicialmente foi pensado para a escola e para a educação dos brasileiros durante o Estado Novo (1937-1945).

Assim, serão apresentados, de modo sucinto, os principais períodos e eventos históricos da legislação da educação brasileira e catarinense relativos à questão da reintrodução da língua estrangeira moderna – nesta tese, a italiana – utilizadas nas escolas de Santa Catarina.

3.2 O BRASIL DA ERA VARGAS E OS ACONTECIMENTOS MUNDIAIS

O presidente Getúlio Vargas, em 1930, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública⁵⁶, aumentando assim a vigilância do Estado e a normatização de leis, de onde foram emanadas as regulamentações educacionais, que eram seguidas “à risca” em todo o país.

Naquele contexto de modificações educacionais, foi organizado, em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁵⁷”, que sugeria a organização de um plano para a educação por parte do Estado brasileiro, estabelecendo uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita (BRASIL. MEC, 2012).

⁵⁵ As medidas tomadas para o ensino da língua portuguesa nas escolas do Estado Novo demandadas para os descendentes de estrangeiros afetaram a sua vida privada. Os mais velhos que não conseguiam aprender, calaram-se; outros não saíam mais de casa. Ver mais em: **A política da língua na era Vargas**: proibição de falar alemão e resistências no Sul do Brasil, de Cyntia Machado Campos; **Memórias de uma (outra) guerra**: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina, de Marlene de Fáveri; **A Política de Nacionalização e a Educação no Vale do Rio do Peixe (1937–1945)**, de Maristela Fatima Fabro, e outros.

⁵⁶ Durante os anos de 1937 a 1945, o Ministério da Educação ficou a cargo de Gustavo Capanema Filho, que promoveu diversas reformas no ensino, inclusive o processo de nacionalização nas escolas brasileiras. No ano de 1953, passou a ser chamado de Ministério da Educação e Cultura – MEC, sigla que permanece até os dias atuais (BRASIL. MEC, 2012; FABRO, 2010).

⁵⁷ O Manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por importantes educadores, tornando-se um marco para a educação brasileira.

Na sequência temporal, ocorreu a aprovação do texto da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, quando a educação passou a ser um direito, e todos os Estados e os municípios deveriam estimular a educação eugênica no país (BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1934).

A educação durante o Estado Novo (1937-1945) ficou a cargo de Gustavo Capanema Filho, que promoveu diversas reformas no ensino, inclusive o processo de nacionalização nas escolas brasileiras. Portanto, para que ocorresse a nacionalização, diferentes decretos estaduais e nacionais intervieram na educação catarinense; entre eles, alguns cruciais:

- Decreto-Lei nº 88 (Estadual), de 31 de março de 1938: estabelece normas relativas ao ensino primário em escolas particulares do Estado, com o ensino em língua vernácula sendo obrigatório (SANTA CATARINA. Decreto-Lei n. 88, de 31 de março de 1938).
- Decreto-Lei nº. 124 (Estadual), 2 de setembro de 1938: cria a Inspeção Geral de Escolas Particulares e Nacionalização de Ensino (SANTA CATARINA. Decreto-Lei n. 124 de 18 de junho de 1938).
- Decreto-Lei nº 868 (Nacional), de 18 de Novembro de 1938: regulamenta o ensino primário de todos os núcleos de população de origem estrangeira (BRASIL. Decreto-Lei nº 868 de 18 de Novembro de 1938).
- Decreto-Lei nº 406 (Nacional), de 4 de maio de 1938: normatiza a entrada de estrangeiros no país, conhecida como a “Lei da Nacionalização”; exige que, “Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrado em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas”. Destaca que “Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeiras, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização” (BRASIL. Decreto-Lei nº 406 de 4 de maio de 1938).

Mesmo com a Lei de Nacionalização (1938), algumas regiões de difícil acesso permaneciam utilizando a língua de ascendência para o

ensino básico. Para solucionar o “problema da língua”, foram realizadas fiscalizações pelas inspetorias de ensino e o fechamento de escolas. O Interventor Nereu Ramos fez a língua nacional “triumfar” nas escolas de Santa Catarina sobre as línguas de imigração. A língua de origem ficou restrita ao espaço privado da casa e, com o tempo, a grande maioria parou de falar a sua língua materna; alguns aprenderam a língua portuguesa.

No ano seguinte, com a queda de Getúlio Vargas, foi realizada nova Constituição (1946) que estabeleceu: “o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional” (BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1946).

No contexto mundial do pós-guerra, na mesma época foi firmada a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), entre outros movimentos que percorreram o mundo. Esses movimentos objetivavam a proteção do homem e a garantia de seus direitos básicos. Em 1982, por exemplo, ocorreu A Conferência Mundial de Políticas Culturais no México e, em 1995, e foi divulgada a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural⁵⁸ (DUDC), composta por 12 artigos, subdivididos em quatro grupos: o primeiro, que tratou da identidade, diversidade e pluralismo⁵⁹; o segundo: diversidade cultural e direitos humanos⁶⁰; o

⁵⁸ Com um plano de ação para a aplicação da declaração universal da UNESCO, assinado na conferência Geral em Paris, no ano de 2001, sobre a diversidade cultural para os anos de 2001 a 2010, objetivava: aprofundar o debate internacional sobre os problemas relativos à diversidade cultural, intercâmbio de conhecimentos e de práticas recomendáveis em matéria de pluralismo cultural; salvaguardar o patrimônio linguístico; promover, por meio da educação, a tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural; promover a diversidade linguística no ciberespaço e fomentar o acesso gratuito e universal; elaborar políticas e estratégias de preservação e valorização do patrimônio cultural e natural; apoiar a mobilidade de criadores, artistas, pesquisadores, cientistas e intelectuais e o desenvolvimento de programas e associações internacionais de pesquisa; elaborar políticas culturais que promovam os princípios inscritos na presente Declaração entre outros. Publicado em 2002 pela UNESCO.

⁵⁹ Subdivido em: Artigo 1º – A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade; Artigo 2º – Da diversidade cultural ao pluralismo cultural e Artigo 3º – A diversidade cultural, fator de desenvolvimento.

⁶⁰ Artigo 4º – Os direitos humanos, garantias da diversidade cultural; Artigo 5º – Os direitos culturais, marco propício da diversidade cultural; Artigo 6º – Rumo a uma diversidade cultural acessível a todos.

terceiro: diversidade cultural e criatividade⁶¹, e o quarto: diversidade cultural e solidariedade internacional⁶².

No ano de 1996, em Barcelona, Espanha, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, baseada na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)⁶³. A declaração também levou em consideração o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, de 16 de Dezembro de 1966 (artigo 27), o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais⁶⁴, a Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas religiosas e linguísticas⁶⁵ e a Declaração Universal dos Direitos Coletivos dos Povos (1990) a qual indica que os povos têm a sua língua e sua cultura⁶⁶. Assim, para que haja uma garantia de convivência entre as comunidades linguísticas, faz-se necessário encontrar princípios universalizantes que assegurem a promoção, o respeito e o uso social público e privado de todas as línguas. Ressaltaram-se fatores extralinguísticos (políticos, territoriais, históricos, socioculturais, sociolinguísticos, entre outros, relacionando-os com comportamentos coletivos), que resultaram em problemas como o desaparecimento, a marginalização e a degradação de numerosas línguas. (PORTUGAL. PEN, 2012).

Na verdade, o desenvolvimento da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL) teve por finalidade:

⁶¹ Artigo 7º – O patrimônio cultural, fonte da criatividade; Artigo 8º – Os bens e serviços culturais, mercadorias distintas das demais; Artigo 9º – As políticas culturais, catalisadoras da criatividade.

⁶² Artigo 10 – Reforçar as capacidades de criação e de difusão em escala mundial; Artigo 11 – Estabelecer parcerias entre o setor público, o setor privado e a sociedade civil, Artigo 12 – A função da UNESCO.

⁶³ Frisando a questão da igualdade dos direitos dos homens e das mulheres, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra.

⁶⁴ Reforça a liberdade do ser humano, e respeito aos seus direitos civis e políticos, como dos seus direitos econômicos, sociais e culturais.

⁶⁵ Aprovada pela Resolução 47/135 de 18 de Dezembro de 1992 na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas.

⁶⁶ Em casos de invasão, colonização ou ocupação, há uma imposição efetiva de uma língua estrangeira, ou pode ocorrer a distorção da importância das línguas, causando a fidelidade linguística dos falantes. Algumas línguas que passaram a ser soberanas sofreram um processo de substituição linguística causada por políticas que tentaram valorizar a língua das antigas colônias ou dos colonizadores. Observando-se sob uma perspectiva universalista, deve-se atentar para uma diversidade linguística e cultural que se sobreponha às tendências homogeneizadoras ou de isolamento que resultam em exclusão.

[...] corrigir os desequilíbrios linguísticos com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como fator fundamental da convivência social. (PORTUGAL. PEN, 2012, s/p).

O artigo 1º da DUDL define a comunidade linguística como um espaço territorial que pode ser ou não reconhecido, desde que tenha uma língua comum de coesão entre seus membros, e que a língua de um território seja o idioma que a ela pertence. O artigo 3.º destaca os direitos individuais inalienáveis, reconhecidos no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos⁶⁷ de 16 de Dezembro de 1966 e no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da mesma data:

o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística;
 o direito ao uso da língua em privado e em público;
 o direito ao uso do próprio nome;
 o direito a relacionar-se e a associar-se com outros membros da comunidade linguística de origem;
 o direito a manter e desenvolver a própria cultura;
 e todos os outros direitos de carácter linguístico .
 (PORTUGAL. PEN, 2012).

No artigo 4.º a DUDL discorre sobre o direito e o dever de manter uma relação de integração das pessoas que se deslocam e fixam residência no território de uma comunidade linguística diferente da sua, podendo conservar as suas características culturais de origem, ao mesmo

⁶⁷ Destaque para o artigo 1 “Todos os povos têm direito à autodeterminação. Em virtude desse direito, determinam livremente seu estatuto político e asseguram livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural.” No artigo 27, “Nos Estados em que haja minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não poderão ser privadas do direito de ter, conjuntamente com outros membros de seu grupo, sua própria vida cultural, de professar e praticar sua própria religião e usar sua própria língua”. O Estado Brasileiro através do DECRETO Nº 592, de 6 de julho de 1992, se compromete a executar e a cumprir o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos.

tempo em que a compartilham com a sociedade que as acolhe. Na secção II, a DUDL definiu que todos têm o direito a aprender uma língua ligada à sua própria tradição cultural, que seu ensino deve promover a capacidade de autoexpressão e de cultura. Deve estar a serviço da diversidade linguística e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas (PORTUGAL. PEN, 2012; BRASIL. PEN, 2012).

Por outro lado, no contexto nacional, em 2010, criou-se o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, do Ministerio da Cultura, sob o Decreto nº 7.387, um “[...] instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. Essas línguas, ao serem incluídas nesse inventário, receberão o título de “Referência Cultural Brasileira”, mapeando situações da pluralidade linguística brasileira (BRASIL. PLANALTO, 2012).

No cenário mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO trabalha na promoção de educação de qualidade como direito fundamental para todos. Concentrada na promoção de valores universais e na diversificação cultural, incentivando a diversidade linguística, respeitando a língua materna em todos os níveis da educação. Também proclamou o Dia Internacional da Língua Materna⁶⁸.

Assim, a UNESCO proporciona o seu apoio aos Estados-membros, no dia 23 novembro de 2011, num total de 195 países membros e 8 membros associados. O Brasil é membro participante desde o dia 4 de novembro de 1946, período posterior ao Estado Novo (1937-1945) em que ocorreriam diferentes mudanças com o novo governo que assumiu o país após o fim da era Vargas (UNESCO. PORTUGAL, 2012; UNESCO, 2012).

Em Santa Catarina o “estrangeiro” foi no passado privado do seu direito civil, representado pela expressão da língua falada e que, agora, via LDB, tem esse direito respeitado. A cidadania se desenvolveu dentro do fenômeno denominado Estado-nação resultante da Revolução Francesa, na luta pelos direitos dentro das fronteiras geográficas e

⁶⁸ Foi proclamado pela UNESCO, em 17 de novembro de 1999. Tem sua origem num confronto ocorrido no Paquistão onde uma língua falada por uma classe considerada dominante sobre outra, vários conflitos e mortes ocorreram. Ver foto do Dia Internacional da Língua Materna, comemorado em 2014 pela Organização das Nações Unidas no Brasil (ONU. BR) no Anexo A, na p. 459.

políticas do Estado-nação. O indivíduo se torna um cidadão quando se sente parte da nação e do Estado (CARVALHO, 2001; FABRO, 2010).

Assim, as transformações descritas e a valorização ao indivíduo, como cidadão⁶⁹, juntamente com a Lei nº 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB e os Parâmetros Curriculares proporcionaram uma nova faceta para a educação brasileira, ou seja, uma educação voltada a uma prática social, para a formação de um cidadão policêntrico, agora com a possibilidade da educação plurilíngue nas escolas públicas de Santa Catarina.

3.3 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

3.3.1 A Lei Nº 9.394, de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases – LDB

No Brasil, no ano de 1960, surgiu a primeira versão da LDB que se tornaria o marco da legislação educacional, mas sua aprovação aconteceu somente em 20 de dezembro 1961, sob o título de Lei de Diretrizes e Bases, de número 4.024, que objetivava fixar as diretrizes e bases da educação. Sua origem embrionária foi a Constituição de 1946. O projeto de constituição da lei demorou mais de 13 anos até a aprovação do texto final, em 1961 (BIZONI 2011; BRASIL; CONSTITUIÇÃO, 1946).

A Lei nº 4.024/61 - LDB, Capítulo II, artigo 27 trata do ensino primário, definindo que o ensino só será ministrado na língua nacional, reforçando a constituição brasileira vigente na época. Em 11 de agosto de 1971, alterou-se parcialmente a lei, com aprovação de novo texto, resultando a Lei nº. 5.692, que passou a fixar diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. No Capítulo I do Ensino de 1º e 2º graus, o artigo 4º determina:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e

⁶⁹ Carvalho (2001), em seu livro **Cidadania no Brasil: o longo caminho**, descreveu um cidadão pleno, sendo ele o titular de três direitos: o primeiro, o civil no que se refere ao direito à vida, à liberdade, à propriedade, que se desdobram em outros como o direito de ir e vir, de escolher trabalho, entre outros; o segundo, o político, no que se refere à participação do cidadão no governo da sociedade, como, por exemplo, o direito do voto; e terceiro, o social, que rege a vida em sociedade, como por exemplo, a liberdade de opinião e organização.

uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira. (BRASIL; Lei nº. 5.692, s/p).

O artigo 8º da LDB (1971), inciso segundo, estabeleceu que “Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe”. (BRASIL – LDB 1971). Desse modo, o texto da LDB de 1971 abriu o **precedente** para a volta do ensino de língua estrangeira, não como língua base para a alfabetização, pois, permaneceu o ensino da língua portuguesa como base. Assim, a passos lentos, a legislação começou a legitimar avanços e aberturas no que se refere ao ensino de outras línguas que não a nacional (destaques nossos).

O projeto de lei que originou a Lei nº 9.394 de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases - LDB foi o Projeto de Lei - PL 1258/1988⁷⁰, apontado como autor, Octavio Elísio – pertencente ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB – do Estado de Minas Gerais. Foi apresentado para apreciação em 28/11/1988. Seu objetivo era Fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O PL se justificava pelo direito assegurado e pelo cumprimento dos artigos 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214 da Constituição Federal de 1988 e o artigo 60 das disposições constitucionais transitórias (BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

No texto original do PL 1.258/1988, a educação deveria ser ministrada “apenas” em língua nacional, com exceção da língua indígena que é a língua materna dos povos nativos. Nesse documento com data de publicação em 29 de novembro de 1988, no Diário do Congresso Nacional - DCN (Seção I), não foi relatado nada sobre o ensino de outra língua que não a materna/nacional (BRASIL.DCN (Seção I), 29/11/1988).

⁷⁰ No anexo 2, pode ser visto o resumo da Lei e suas alterações, ocorridas desde a apresentação do Projeto de Lei até a aprovação da versão final, p. 228. Em contexto diferenciado do estudado para esta tese destaca-se Peroni (2003).

Em pronunciamento no dia 05 de abril de 1989, o Sr. Octávio Elísio destacou a questão da educação, principalmente, para a luta pela escola pública. Reforçou que, na Constituição de 1988, ficara definido que o Congresso Nacional teria a competência para a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação; assim, a educação deveria sujeitar-se às normais nacionais, e todas as escolas deveriam ter uma base comum em seu currículo. O núcleo básico de uma escola de 1º Grau, composto pelas disciplinas de português, matemática, geografia, história e ciências, podem ter um currículo compatível com a diversidade do Brasil, ou seja, deve-se ter respeito a cada estado ou região, para que o currículo da escola seja completo (BRASIL.DCN (Seção I), 06/04/1989).

Em 22 de agosto de 1989, foi publicada a aprovação por unanimidade (29/06/89) do PL 1.258/1988, tendo como Relator o deputado Sr. Renato Vianna, de Santa Catarina (Diário do Congresso Nacional (Seção I) 22/08/1989). As demais reuniões ocorreram durante os anos seguintes sob a direção da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, seguindo o calendário proposto e as diferentes emendas e subemendas apresentadas, que foram incorporadas ao texto. Com uma nova aprovação por unanimidade, publicada em 28 de agosto de 1990 (BRASIL.DCN (Seção I) 28/08/1990).

Em publicação no Diário do Congresso Nacional (Seção I), de 14 de dezembro de 1990, tendo como relatora a Deputada Sandra Cavalcanti – (Rio de Janeiro), dentre os debates ocorridos, o Deputado Jorge Hage (Bahia) sustentou que o projeto deixou de ter um autor, passou a ser resultado de um trabalho coletivo. Durante os dois anos, desde o seu início, ocorreram 60 audiências públicas com partícipes de diversos setores da educação (BRASIL. DCN (Seção I)14/12/1990).

Em 28 de junho de 1990, foi aprovado o PL 1.258/1988, tendo como relator o Deputado Jorge Hage, e, com os diversos substitutivos, alterou-se a escrita do texto inicial, tendo no artigo 35 o destaque para a preservação do patrimônio cultural nacional e regional. Já no artigo 48, que versa sobre a Educação Básica – parte do currículo diversificada - traz redigido o ensino de uma língua estrangeira moderna a partir do 5º ano, sendo que a escolha ficará a cargo da comunidade escolar. No ensino médio, o artigo 52 dispõe sobre o ensino de uma língua estrangeira moderna, ficando ao cargo da escola e critério da comunidade escolar a adoção de uma segunda língua estrangeira em caráter optativo. Teve esse PL novas alterações em 28 de novembro de 1990. Essa edição do diário tem publicado em anexo o PL 3.811 de 1989, do Sr. Antônio Carlos Konder Reis, de descendência germânica,

representando o estado de Santa Catarina, **o qual tratou sobre o ensino das línguas alemã, espanhola e italiana nas escolas de 1º e 2º graus.** O PL altera o artigo 7º da Lei 5.692/71, que passou a vigorar a oferta do ensino das línguas alemã, espanhola e italiana em todas as escolas no sul do país com a justificativa de que, devido à concentração de descendentes de imigrantes e de que “somos a favor” do plurilinguismo para o entendimento das nações. Em 20 de setembro de 1989, esse projeto de lei foi anexado ao PL 1258/1988 (BRASIL. DCN (Seção I) 25/01/1991, destaques nossos).

No dia 24 de maio de 1991, foi apresentada a emenda 311 do PL, que modificou o artigo 49, § 2º: “Na parte diversificada do currículo, será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna”. Como justificativa foi apresentado: “Não se recomenda a ressalva, porque depende da existência de recursos humanos qualificados no quadro docente dos respectivos sistemas de ensino. Além disso, a redação proposta pode induzir a ser opcional a introdução do ensino da língua estrangeira moderna a partir da 5ª série” (p. 88). A emenda 524 traz o inciso II, ao artigo 49, que dispõe “na parte diversificada do currículo será incluído obrigatoriamente, a partir da 7ª série, o ensino de pelo menos de uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (p. 145-146). Já na emenda 601, justificou-se uma modificação como forma de adequação do texto da Lei à realidade. Esse diário teve 1263 emendas, num total de 360 páginas. (BRASIL.DCN (Seção I), 24/05/1991).

Em 25/11/1992, houve nova modificação na emenda nº 601 – tratando sobre o ensino de língua estrangeira, “III – Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. (BRASIL. DCN (Seção I), 26/11/1992, p. 25252).

Datada de 14/05/1993 sai a aprovação da redação final oferecida pela relatora, deputada Ângela Amin, também representante de Santa Catarina. (BRASIL. DCN (Seção I), 14/05/1993).

As discussões dos diários disponibilizados para consulta passaram dos anos de 1993 para 1996. Em 20/12/1996, o projeto de lei 1.258/1988 foi transformado na lei 9.394/1996. (BRASIL.DCN (Seção I), 23/12/96, p. 27841).

Em dezembro de 1996 foi novamente abordada a questão do ensino de língua estrangeira, o artigo 33, inciso “III – incluirá, além de uma língua estrangeira como disciplina obrigatória, outra de caráter

optativo” (p. 33654). Traz também no artigo 26, § 5 “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**”. (p. 33672). “III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.” (BRASIL. DCN (Seção I), 18/12/1996, p. 33674, destaques nossos).

Em 20 de dezembro de 1996, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei nº 9.394, estabelecendo as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Nesse texto é descrito o que reza o Capítulo II, artigo 26:

Art. 26. 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.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

§ 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**. (BRASIL. Lei nº 9.394, s/p, destaques nossos).

Assim, após longos anos de discussão, o embrionário Projeto de Lei - PL 1.258/1988, de autoria de Octavio Elísio foi aprovado e transformado na Lei nº 9.394 de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, que regulamenta a educação de todo o país. A questão da língua foi tratada, ainda, com cuidado e destaque pelos representantes de Santa Catarina, Antônio Carlos Konder Reis e Ângela Amim, ambos de origem germânica.

3.3.2 OS Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) foram preparados com o intuito de elaborar e reestruturar os currículos escolares e são direcionados ao ensino fundamental e ensino médio⁷¹. Os PCNs do Ensino Fundamental objetivam constituir um referencial de qualidade para a educação, visando à diversidade sociocultural das diferentes regiões do Brasil, garantindo a autonomia para a escola e para os professores, almejando uma melhoria na qualidade da educação e na resolução dos problemas de ensino e aprendizagem. Por sua vez, os PCNs do ensino médio, objetivam a inserção do jovem na vida adulta e sua integração no mundo contemporâneo. Assim, o currículo tem conteúdos e estratégias de aprendizagem, visando à capacitação do indivíduo para viver em sociedade, realizar atividades e experiências subjetivas, permitindo a integração de homens e mulheres no universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (BRASIL. MEC - PCN, 1997).

O PCN divide o conhecimento escolar em três áreas: Linguagens - Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza - Matemática e suas Tecnologias - e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A parte diversificada do currículo dedica-se a atender às características regionais e locais da sociedade e da cultura, respeitando o artigo 26 da LDB, que, como salienta-se nesta tese, propõe o retorno do ensino da língua estrangeira moderna. Abordou a linguagem como a capacidade humana de articular significados e de produzir sentido, tendo como língua materna e geradora de significação, a Língua Portuguesa e ressaltou a importância do “[...] domínio de língua(s) estrangeira(s) como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações [...]”. (BRASIL. MEC. PCN, 1997, p 19).

3.3.3 Parâmetro Curricular Nacional (Ensino Médio). Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN-LCT)

O Parâmetro Curricular Nacional que versa sobre as Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN-LCT), tem a finalidade de delimitar a área da linguagem, códigos e tecnologias, para os alunos no ensino

⁷¹ Foi desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas, através de estudos realizados pelas propostas curriculares dos Estados e dos municípios. (BRASIL. MEC - PCN, 1997).

médio. O objetivo pretendido é a formação para o mundo contemporâneo. Como eixo norteador da proposta, destaca-se a **diversidade**. A linguagem aparece como **herança social**. Ela permeia o conhecimento e as formas de conhecer, assim como o pensamento, a ação e o modo de agir, já que não existe linguagem no vazio (BRASIL. PCN-LCT, 2000, destaques nossos).

O PCN-LCT reforça o uso e a compreensão da língua portuguesa como **língua materna, como formadora de identidade**, bem como o **poder simbólico** que está contido em uma língua demonstrada por seus protagonistas. A língua deve ser utilizada pelos alunos como uma ferramenta de acesso a informações, a outras culturas e seus grupos sociais, promovendo a formação do aluno. Destaca que “[...] as línguas estrangeiras modernas recuperaram, de alguma forma, **a importância que durante muito tempo lhes foi negada**”. Agora, a língua estrangeira volta a ter espaço de ensino tanto quanto qualquer outra do currículo (BRASIL. PCN-LCT, 2000, p. 11, destaques nossos). A possibilidade dá garantia de escolha, por lei, de uma segunda língua estrangeira com caráter optativo, já que muitas escolas têm o ensino da língua inglesa ou mesmo a espanhola como obrigatórias. Assim, destacou-se a importância da escolha, visando os interesses das comunidades locais, como, por exemplo, o ocorrido nas colônias italianas no Rio Grande do Sul (BRASIL. PCN-LCT, 2000).

3.3.4 Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC)

No ano 1995, foi formado um grupo multidisciplinar composto por professores de todas as regiões do Estado, tendo por objetivo o “Projeto de Revisão e Aprofundamento da Proposta Curricular”. Após a elaboração de uma versão preliminar, foi distribuído o texto para análise crítica em todas as escolas estaduais, e assim, foi escrita a versão final. A PC-SC foi construída seguindo os itens: Sumário; Introdução; Eixos Norteadores da Proposta Curricular; Educação Infantil; Alfabetização: Apropriação de Muitas Vozes, Literatura, Língua Portuguesa; Língua Estrangeira: A Multiplicidade de Vozes; Matemática; Ciências; A Ciência e a Tecnologia No Ensino Médio: Física; Biologia; Química; O Ensino de Ciências e o Livro Didático; História; Geografia; Arte; Educação Física; Educação Religiosa Escolar – SED – CIER, totalizando 244 páginas (PC-SC, 1998).

Na Proposta Curricular o indivíduo é entendido como social e histórico. A PC-SC tem dois eixos norteadores: o primeiro é uma

concepção de homem, e o segundo, a concepção de aprendizagem da proposta, ou seja, “Pela primeira, decide-se que homem se quer formar, para construir qual modelo de sociedade. [...], escolhe-se o que ensinar; pela segunda [...], escolhe-se a maneira de compreender e provocar a relação do ser humano com o conhecimento.” (PC-SC, 1998, p. 9). A proposta curricular aparece como patrimônio coletivo, o ensino deve ser socializado e garantido a todos. A escola quer a socialização da riqueza intelectual que, de certo modo, se transforma pelo estudo em riqueza material. Destaca-se que PC-SC utiliza a concepção histórico-cultural de aprendizagem ou sócio histórica ou sociointeracionista, onde a criança e o conhecimento se relacionam pela interação do social (PC-SC, 1998).

3.3.5 Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos (PC-SC-ET)

Antônio Diomário de Queiroz - Secretário de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia (2005-2006) descreve que A Proposta Curricular de Santa Catarina, Estudos Temáticos propõe “Uma Nova Escola para o Novo Mundo”, utilizando as novas tecnologias da informação com o objetivo de repensar o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, uma escola aberta e integrada, partindo dos limites da sala de aula, fornecendo, além do ensino obrigatório, outras práticas, novos conteúdos, novos contatos com a comunidade, pressupondo um aluno ativo nesse novo processo (SANTA CATARINA. PC-SC-ET, 2005).

Após os anos de 1990, a escola voltou-se para a diversidade da infância brasileira, vigorando o processo ensino-aprendizagem que considera os diferentes níveis culturais, linguísticos e sociais do aluno. Sobre a língua, aceita as suas peculiaridades com relação aos aspectos linguísticos, considerando que outro modo de falar não é errado, é apenas diferente, e afirmando que as línguas se transformam com o passar dos anos, adquirindo características de grupos sociais em determinado meio (SANTA CATARINA. PC-SC-ET, 2005):

Do ponto de vista estrutural e linguístico, todas as variedades da língua são perfeitas e completas entre si; o que as diferencia são **os valores** atribuídos aos falantes e, por eles, na sociedade, as **origens regionais** e as posições sociais.

A aceitação da variação lingüística requer, por conseguinte, mudança na visão dos valores educacionais, **respeitar os dialetos, entendê-los como legítimos àquela comunidade** e até mesmo ensinar como essas variedades da língua funcionam comparando-as entre si. O dialeto considerado de prestígio inclui-se entre os demais, em condições de igualdade lingüística. (SANTA CATARINA. PC-SC-ET, 2005, p. 21, destaques nossos).

A proposta curricular destaca a proeminência **da fala** para as crianças e segue afirmando que “Na perspectiva histórico-cultural, à fala atribui-se importância tão vital que, se **não for permitido seu uso, muitos indivíduos não conseguirão resolver seus intentos**⁷².” Esse fragmento foi retirado do texto da PC-SC Estudos Temáticos (SANTA CATARINA. PC-SC, 2005, p. 21, destaques nossos), assim, as crianças em idade escolar no Estado Novo, que tiveram sua língua materna de ascendência proibida de ser enunciada, tiveram, no sentido descrito nesta proposta, uma falha na sua construção social.

3.3.6 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural (PCN- PC)

Na apresentação do texto do PCN-PC, a Secretaria de Educação Fundamental adverte que, para que exista uma sociedade plural, é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem, pois, o Brasil é formado por diferentes etnias e por imigrantes de diferentes países (BRASIL. PCN - PC, 1997). Descreve, ainda, a importância do reconhecimento da diversidade, que faz parte da identidade nacional, e aponta que se devem superar as discriminações e valorizar a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade, principalmente, a

⁷² Aqui volta meu pensamento a quem teve que se calar durante o Estado Novo: aprender a nova língua e somente depois se expressar, tendo que ensinar em casa quem não ia à escola. Ver mais Fabro (2010). Rememoro Orlandi (1992, p. 31-32): “Aí entra toda a questão do ‘tomar’ a palavra, ‘tirar’ a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar, etc.” Reforça que “Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto como parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da sua resistência)”.

escola como um lugar onde os diferentes se encontram dentro de uma determinada igualdade de respeito (BRASIL. PCN - PC, 1997).

Em sua introdução, descreve que Pluralidade Cultural refere-se ao outro em suas características étnicas e culturais dos grupos que compõem o país. Assim, segundo a proposta, a proposição de aprendizagem recairia no contato do aluno com o outro, com o diferente, conhecendo-o e respeitando-o (BRASIL. PCN - PC, 1997).

3.3.7 Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira (PCN-LE)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, na orientação dirigida ao professor, segundo o Ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato Souza (1995-2002), visa o **respeito às diversidades regionais, culturais e políticas existentes no Brasil**, bem como o exercício da cidadania. No texto introdutório, a Secretaria de Educação Fundamental descreve que “A aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” e que “Os temas centrais desta proposta são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira.” Assim, o papel da Língua Estrangeira na formação educacional seria balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira (BRASIL. PCN-LE 1998, p. 15, destaques nossos).

Justificou-se o ensino de uma LE pela sua função em relação à sociedade e pela reflexão quanto ao seu uso por essa mesma sociedade, haja vista que, pelo **processo de colonização ocorrido no Brasil, muitas línguas estrangeiras se mesclaram**. Outro fator relevante para o ensino da LE é sua utilização em provas de vestibulares e cursos de nível superior, nas cidades turísticas e fronteiriças, reforçando a habilidade da fala e da leitura da LE por parte da população. Quanto ao número de horas destinadas ao ensino da LE, não é superior a duas horas semanais (BRASIL. PCN-LE, 1998, destaques nossos).

Os objetivos gerais da língua estrangeira para o ensino fundamental obedecem ao sistema educacional e a sua função social, respeitando o mundo multilíngue e o entendimento de um mundo plural e, principalmente, o papel do aluno como cidadão de seu país e do mundo, o que favorece o acesso para a construção de novos conhecimentos e solidificação de uma consciência crítica quanto ao uso da língua estrangeira (BRASIL. PCN-LE, 1998).

Mesmo no Brasil, um país **multilíngue**, dadas às suas diversas etnias, tem-se uma **maioria escolar monolíngue e muitos não sentem necessidade/desejo** de se comunicar em língua estrangeira (BRASIL. PCN-LE, 1998, destaques nossos).

3.3.8 Proposta Curricular - Língua Estrangeira (PC-LE)

A Proposta Curricular, ao se referir ao ensino da LE, considera-a “multiplicidade de vozes”, realçando a importância da sua vinculação ao Projeto Político-Pedagógico de cada escola. (SANTA CATARINA. PC-LE, 1998).

Na versão da Proposta Curricular de Santa Catarina de 1989/1991 (PC-SC), não constou nenhuma referência ao ensino de língua estrangeira; somente após a LDB, passou a ser obrigatório o seu ensino, conforme já abordado neste mesmo capítulo. Nos anos de 1980, o ensino da língua inglesa já era ofertado nas escolas. Em razão das mudanças **da política de ensino de línguas, estabeleceu-se um novo posicionamento, não mais de monolinguismo como no passado, mas de uma posição plurilinguística**, com a possibilidade de oferta de diferentes línguas, como, por exemplo, a francesa, a espanhola, a alemã e a italiana (SANTA CATARINA. PC-LE, 1998, destaques nossos).

Entre 1984 e 1988, foi validado um convênio entre a Secretaria Estadual de Educação e a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC para a formação de professores de língua estrangeira. Mais tarde, com a implantação do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, surge a implementação do ensino da língua espanhola no Estado. Em 1992, acordou-se a formação de professores para ministrar essas aulas, numa parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (SED) e a Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. No ano de 1993, foi assinado o Protocolo de Intenções entre a Embaixada da França, a SED e a Universidade Federal de Santa Catarina, sendo esse renovado no ano de 1996. Para o ensino da língua alemã, o contato foi estabelecido com um representante do governo alemão, que atua junto à SED. Somente em 12 de dezembro de 1996, foi assinado acordo de cooperação técnica entre o Brasil e a Itália, destacando-se que as ações seriam concentradas na formação de professores (SANTA CATARINA. PC-LE, 1998).

Assim a PC-LE aponta algumas justificativas para o ensino da LE: ampliação do universo cultural do aluno; acesso ao conhecimento de outras culturas; estratégias para o desenvolvimento do pensamento e aquisição do conhecimento sistematizado; apropriação dos

conhecimentos de outras culturas; possibilidade de questionar a própria identidade; interação entre alunos via internet visando a aprendizagem da língua (SANTA CATARINA. PC-LE, 1998).

3.4 DOCUMENTOS BRASIL/ITÁLIA: Os acordos

Os acordos e documentos entre Brasil e Itália no que se refere a diversos temas e setores estão disponibilizados no site do Ministério das Relações Internacionais brasileiro, escritos nas duas línguas, a portuguesa e a italiana.

O Protocolo de Declaração de Amizade e Cooperação entre o Brasil e a Itália, o primeiro a ser assinado no pós-guerra, data de 12 de outubro de 1949 e continua em vigência. Visa **fortalecer a amizade** entre os dois países. Os acordos bilaterais objetivam desenvolver suas recíprocas relações jurídicas, econômicas, culturais, técnicas e sociais (BRASIL. PROTOCOLO DE DECLARAÇÃO DE AMIZADE E COOPERAÇÃO ENTRE O BRASIL E A ITÁLIA, 1949, destaques nossos).

Em 06 de setembro de 1958, foi assinado o Acordo Cultural entre o Governo da República dos Estados Unidos do Brasil e o Governo da República Italiana, com o objetivo de fortalecer as relações literárias, artísticas, científicas e técnicas. Por esse acordo, tem-se o incentivo à criação de instituições culturais em cada país. Aqui o Brasil comprometeu-se

[...] a **introduzir o estudo facultativo** da língua italiana nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e a reconhecer a sua validade nos programas de exame em posição de paridade com a língua estrangeira mais favorecida, entre aquelas para as quais é previsto o mesmo tipo de ensino, bem como a manter e desenvolver o estudo do italiano nas Universidades e Institutos Superiores. (ACORDO CULTURAL ENTRE O GOVÊRNO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL E O GOVÊRNO DA REPÚBLICA ITALIANA, 1958, p. 1, destaques nossos).

As duas partes comprometiam-se a facilitar a legislação e o funcionamento dos cursos, visando o ensino; e, ainda, a entrada de

livros⁷³, jornais, revistas, publicações musicais, reproduções artísticas entre os dois países. Esse acordo, segundo o site do Ministério das Relações Internacionais, entrou em vigência em 01 de março de 1965. Em 2014, consta que não está mais vigente. Em 11 de maio de 1981, foi assinado um Ajuste Complementar ao Acordo Cultural Brasil/Itália de 06 de setembro de 1958, entre o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil (CNPQ) e o Conselho Nacional de Pesquisas da Itália (CNR), com o objetivo de incrementar a cooperação científica e tecnológica entre os dois órgãos (ACÓRDO CULTURAL ENTRE O GOVÉRNO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL E O GOVÉRNO DA REPÚBLICA ITALIANA, 1958).

Em 23 de outubro de 1998, o Presidente Fernando Henrique Cardoso promulgou o Acordo de Cooperação Cultural, celebrado entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Italiana, em Roma, em 12 de fevereiro de 1997 sob o Decreto de número 2.818, contendo 24 artigos. No artigo 2º, promove iniciativas entre o Brasil e a Itália, objetivando o conhecimento, a difusão e o ensino da própria língua no território do outro país, o estudo da língua e da literatura mediante cátedras e leitorados. Esse acordo substituiu o Acordo Cultural de 6 de setembro de 1958 e permanecerá em vigor por tempo indeterminado, podendo ser modificado apenas por escrito (BRASIL, DECRETO Nº 2.818, de 23 de outubro de 1998).

No site do Ministério das Relações Internacionais, o único acordo encontrado com data de 1997 é o Acordo - Quadro de Cooperação Econômica, Industrial para o Desenvolvimento entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Italiana, para atualizar as medidas ajustadas no Acordo-Quadro firmado em 1989, o qual prevê reuniões bilaterais para discutir assuntos de comum acordo, tendo como objetivo a incrementação e a colaboração econômica e industrial. O artigo XVI prevê que:

Cada parte se compromete, no quadro dos instrumentos específicos que definam as fontes de financiamento e os mecanismos operativos, a permitir a estudantes e pesquisadores da outra parte frequentar instituições acadêmicas e de pesquisas científicas, como também cursos de

⁷³ Mais detalhes em Fabro (2010) e no Decreto-Lei Estadual n.88, de 31 de março de 1938, estabelece normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares no Estado de Santa Catarina.

especialização e aperfeiçoamento em setores econômicos, industriais, científicos, tecnológicos e culturais, definidos de comum acordo. (ACORDO - QUADRO DE COOPERAÇÃO ECONÔMICA, INDUSTRIAL, CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA, TÉCNICA E CULTURAL ENTRE O GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O GOVERNO DA REPÚBLICA ITALIANA, 1997).

O Protocolo Executivo para os anos de 2005-2006-2007 do Acordo de Cooperação Técnica entre o Estado de Santa Catarina da República Federativa do Brasil e a República Italiana⁷⁴, assinado em Florianópolis, em 19/04/2005, pelo Cônsul Geral da Itália, Dr. Mário Trampetti, pelo Presidente Luigi Barindelli do Centro de Cultura Italiana do Paraná e de Santa Catarina (CCI), e pela Presidente do Centro de Cultura e Língua Italiana Sul-Catarinense (CECLISC), Prof^a. Gessi Damiani, e o Estado de Santa Catarina, através da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, representado pelo Secretário de Estado Jacó Anderle⁷⁵, teve como justificativa o êxito obtido pela atuação dos Protocolos Executivos referentes ao precedente Acordo de Cooperação Técnica, relativo aos anos 1996-2004. Ao pretender dar continuidade à execução do mesmo, visando alcançar os objetivos nele previstos, o de **“efetivar a inclusão do ensino da Língua e da Cultura Italiana no Sistema Estadual de Ensino**, mediante uma cooperação mútua no setor da formação de docentes na referida língua, a serem inseridos no âmbito das Unidades Escolares da Rede Pública do Estado de Santa Catarina”, Brasil e Itália firmaram o PROTOCOLO EXECUTIVO PARA OS ANOS DE 2005-2006-2007 DO ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA (SED, 2012).

O outro é o Acordo de Cooperação Técnica Nº 02441/2011, assinado na cidade de Roma, em 12 de fevereiro de 1997, pelos representantes do Estado de Santa Catarina⁷⁶ da República Federativa do Brasil e da República Italiana, para a Promoção do Estudo da Língua e da Cultura Italiana. Os dois governos reconhecem a importância da

⁷⁴ Parte do documento repassado pela Secretaria de Educação de Santa Catarina, via *e-mail*, a pedido da autora.

⁷⁵ Descendente de italianos.

⁷⁶ Representados pelo Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina, Senhor Marco Antônio Tebaldi (também de origem italiana), e pelo Cônsul Geral da Itália em Curitiba, Senhor Salvatore Di Venezia.

língua e da cultura italianas e sua difusão nas instituições educativas brasileiras, conforme abaixo é dito:

[...] que existe uma ampla presença italiana no território de Santa Catarina e um real interesse de organizações representativas italianas e de sua coletividade, para que não se disperse o significativo patrimônio linguístico e cultural que possuem, o que mantém o desejo de fortalecer cooperações recíprocas no sentido de promover a língua e a cultura italiana no território catarinense; que os precedentes Acordos de Cooperação Técnica entre o Estado de Santa Catarina da República Federativa do Brasil e a República Italiana, assinados, respectivamente, em Florianópolis, no dia 11 de dezembro de 1996 e no dia 6 de dezembro de 2001, através da atuação de três Protocolos Executivos, relativos aos anos de 1996 a 2004, e mediante a colaboração das Universidades Catarinenses, empenhadas na execução do Programa Magister, tiveram como principais êxitos a formação de cerca de **duzentos professores de Língua e Cultura Italianas** e a inserção do **idioma italiano em escolas da rede pública estadual**; tendo em vista o estabelecimento da ‘Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional’ n.º 9394 de 20/12/1996 e no Parecer n.º 461/98/CEE, aprovado em 15/12/98 e autorizado pela Portaria n.º E/005/SED de 19/01/99;

A fim de dar continuidade à execução dos referidos Acordos de 1996, de 2001 e de 2005 para, objetivando a efetivação da inclusão, e também a manutenção, doravante, da oferta, com qualidade, do ensino da Língua e da Cultura Italiana nas Unidades Escolares da Rede Pública do Estado da Santa Catarina;

decidem firmar o presente acordo de cooperação técnica em 28 de março de 2011 para o período de três anos. (SED 2012, destaques nossos)⁷⁷.

⁷⁷ Foi encaminhado pela SED (2012), via *e-mail*, à autora, parte do texto do Acordo de Cooperação.

Em 12 abril de 2010, foi assinada a Parceria Estratégica entre a República Federativa do Brasil e a República Italiana que, em seu artigo X, versa sobre a cooperação cultural e acadêmica entre os dois países. Destacou-se a satisfação na elaboração de um Programa Executivo Cultural e o lançamento, realizado pela Itália, de eventos no Brasil a partir de 2011 e do comprometimento das de darem continuidade à “realização de cursos, conferências e ciclos de seminários com vistas à promoção do ensino dos respectivos idiomas” (BRASIL. PARCERIA ESTRATÉGICA ENTRE A REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E A REPÚBLICA ITALIANA 2010).

Assinado em 29 de junho de 2010, o Programa Executivo de Cooperação Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Italiana para o período 2010-2013, documento com base no artigo 21 sobre Cooperação Cultural, assinado na cidade de Roma, em 12 de fevereiro de 1997, reforça os objetivos de intensificar e integrar as duas culturas, promovendo ações conjuntas de cooperação, divulgação e intercâmbio, observando as diversidades culturais, étnicas e linguísticas de cada país, documento. (BRASIL. PROGRAMA EXECUTIVO DE COOPERAÇÃO CULTURAL ENTRE O GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O GOVERNO DA REPÚBLICA ITALIANA PARA O PERÍODO DE 2010-2013).

Desse modo, descreveu-se, neste capítulo, o longo caminho seguido para a reintrodução do ensino das línguas “proibidas” durante o Estado Novo, aqui representadas pela língua italiana, via legislação brasileira e acordos internacionais. Esses documentos se relacionam com o ensino da língua estrangeira moderna que tiveram intervenção no retorno do ensino do italiano nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina. A volta do ensino das “línguas proibidas” não é celebrada como o reconhecimento dos erros ou como ressarcimento de perdas culturais porque se reconhece que “As palavras são carregadas de sentido para os falantes. A linguagem é, ela própria, criadora de significados e produtora de sentidos e como tal deve ser estudada” (SANTA CATARINA. PC - SC ESTUDOS TEMÁTICOS, 2005, p. 22).

A trajetória do retorno do ensino da língua italiana foi perpassada por diferentes acontecimentos locais, nacionais e mundiais que refletiram no Estado brasileiro, tendo assim a necessidade de se adaptar, aceitar e firmar acordos em diferentes níveis que tiveram via legislação a legalização do ensino de uma segunda língua estrangeira nas escolas. Destaque para a Lei 834/ 2000 de 25 de outubro de 2000, a qual tornou obrigatório o ensino da língua italiana nas escolas municipais de Arroio

Trinta – SC, como se vê na Figura 4 - Lei 834, que regulamenta o ensino da língua italiana no município.

Figura 4 – Lei 834 de 25/10/2000.



ESTADO DE SANTA CATARINA
PREFEITURA DE ARROIO TRINTA

LEI N.º 834/2000 DE 25 DE OUTUBRO DE 2000.

“TORNA OBRIGATÓRIO O ENSINO DA LÍNGUA ITALIANA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ARROIO TRINTA – SC, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.”

IVO ANTÔNIO PAGANINI, Prefeito Municipal de Arroio Trinta – SC, no uso de suas atribuições legais e em conformidade com o Projeto de Lei Parlamentar n.º 001/2000 de autoria do Vereador CLAUDIO SPRICIGO, faço saber a todos os habitantes do Município de Arroio Trinta que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Artigo 1.º - O ensino da LÍNGUA ITALIANA é obrigatório nas escolas municipais de Arroio Trinta – SC, em todos os níveis educacionais.

Artigo 2.º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Artigo 3.º - Revogam-se as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Arroio Trinta – SC, em 25 de outubro de 2000.


IVO ANTÔNIO PAGANINI
Prefeito Municipal

Registrada e publicada a presente Lei nesta Secretaria em 25 de outubro de 2000.


NELSON CAMPAGNIN
Resp. Div. Exp. Adm.



RUA XV DE NOVEMBRO, 26 - 89590-000 ARROIO TRINTA - SC - FONE/FAX: 0**49 535.1142

Fonte: Prefeitura de Arroio Trinta 2012.

Outra lei local é Lei N.º 1.535, de 01 de março de 2002, que regulamenta o ensino de língua italiana nos currículos das escolas

públicas de Nova Veneza. Ver o texto da lei, na íntegra, no Anexo C p. 511.

Como percebido nas assinaturas dos acordos entre Santa Catarina e Itália, bem como na assinatura dos projetos de leis, as autoridades que representam o Estado são de ascendência europeia, não ibéricos.

Ressalta-se, aqui, que o projeto de lei – PL 3.811 de 1989, foi apresentado pelo catarinense deputado Antônio Carlos Konder Reis, descendente germânico.

4 - A LÍNGUA BRASILEIRA: contextos e relações

[...] a sociedade humana é inconcebível sem a língua. É ela que define nossas vidas, proclama nossa existência, formula nossos pensamentos, e permite tudo o que somos e temos.
FISCHER (2009, p. 281-282).

Neste capítulo, serão explanados brevemente os conceitos de língua e linguagem para adentrar no histórico da língua nacional brasileira – a portuguesa – com o objetivo de entender seu contexto e como a mesma influenciou, por um lado, o processo de nacionalização substituiu a língua dos “estrangeiros”, os descendentes de italianos, que passaram a usar a língua nacional durante o Estado Novo.

Pode parecer simples na atualidade, a mudança de um país para outro. Mas não é. Desde o final do século XX, muitas pessoas praticam outro idioma, ou seja, fazem cursos de formação em língua estrangeira, quer em estabelecimentos de ensino públicos ou particulares para que, ao chegarem a outro país, possam comunicar-se na língua local, como, por exemplo, na França: a língua francesa; nos Estados Unidos: o inglês e na Itália: o italiano, sem considerar a existência de línguas minoritárias ou locais. O que prevalece para o ensino dos cursos livres de língua e para os cursos regulares das universidades é o ensino da língua nacional ou oficial do país.

No Brasil, a língua portuguesa é reconhecida como nacional e oficial do país. A língua nacional caracteriza-se como herança cultural do povo em relação ao território delimitado, enquanto que a língua oficial é a que define a documentação oficial escrita. A Constituição de 1988, no artigo 13, determina que a língua portuguesa seja a língua oficial do país em detrimento das demais línguas faladas no território nacional, em razão das imigrações e do povo nativo. Nesse sentido, Burke (1993, p. 10) explica: “As línguas disputam os usuários, e a vitória de uma língua sobre a outra, geralmente, deve-se mais a circunstâncias políticas que a seus méritos intrínsecos enquanto meio de comunicação”.

A língua tem um viés de origem mítica, assim, para motivar este texto, utilizou-se uma pergunta que por sua simplicidade poderia causar espanto, mas muitos não têm essa resposta. De onde surgiram as línguas faladas? No sentido mítico (para os ocidentais), a resposta está contida na Bíblia, tendo a enunciação no livro Gênese, onde Adão recebe de Deus o poder da fala para que pudesse nomear os animais; assim,

somente o homem foi agraciado com o dom da linguagem, passando a interagir e classificá-los (ORTIZ, 2008). Desse modo, todos falariam a mesma língua.

Contudo, o mito bíblico da Torre de Babel relata um castigo imposto por Deus para o povo que teriam desobedecido a sua ordem. A passagem está em Gênesis 11. O texto inicia narrando que existia uma língua, e quando alguns homens partiram para o oriente, em determinado local, escolheram um lugar para se estabelecer e decidiram construir uma cidade e uma torre que alcançasse o céu. Vendo isso, Deus percebeu que se continuassem a construção, nada os impediria, futuramente, na obtenção de seus desejos e empreendimentos. Por isso, quando desceram, Deus lhes confundiu a linguagem, não se entendiam mais. Não construíram a cidade. A torre recebeu o nome de Babel e o povo se dispersou sobre toda a terra (BÍBLIA SAGRADA, 1998).

Já Coracini (2007, p. 45-46, destaques da autora), utilizando a teoria de Derrida (1987 a, 2002) grifa que:

Passar pelos escombros de Babel significa vislumbrar o corpo poroso e disperso da heterogeneidade que constitui a linguagem e o sujeito que, ao mesmo tempo, a revelam e a sufocam na aparência enganosa de uma unidade homogeneizante. É como se a derrota do orgulho humano, na destruição de Babel, desse lugar à multiplicidade de línguas e à consequente incompreensão: instala-se a ‘con-fusão’ (fusão entre as línguas) que dá lugar a genealogias mestiças ou às mestiçagens identitárias. É o equívoco, o desentendimento que se instaura como castigo pela soberba de um povo – a família semítica – que se queira um império universal, com o poder de impor sua língua ao universo [...].

Ao contrário, para Rousseau (1962, p. 472), “As línguas se formam naturalmente baseadas nas necessidades dos homens, mudam e se alteram de acordo com as mudanças dessas mesmas necessidades”⁷⁸.

Já Ortiz (2008, p. 17-18, destaques do autor) sublinha a diferença entre linguagem e língua baseado em linguistas, quando diz que a “A linguagem é um atributo (universal) do *Homo sapiens*; ele teria tal

⁷⁸ Na transcrição de citações e títulos dos documentos mantém-se a ortografia original.

faculdade em qualquer circunstância de vida em sociedade”, e que “A língua é a linguagem imersa na história, as formas que ela adquire ao se constituir neste ou naquele idioma”.

Assim como Fischer (2009, p. 281-282) alega que “[...] a sociedade humana é inconcebível sem a língua. É ela que define nossas vidas, proclama nossa existência, formula nossos pensamentos, e permite tudo o que somos e temos”.

4.1 A LINGUAGEM

A linguagem não é instintiva, afirma Sapir (1980), utilizando como comparativo o exemplo do ato de andar, que tem uma função orgânica e instintiva, enquanto a linguagem, ao contrário, tem uma função cultural.

Já para Fischer (2009), a linguagem não é somente um meio onde se realizam as trocas de informações; esse conceito envolve gestos, posturas, sinais de mãos, entre outros. Assim, a linguagem na forma de comunicação é um veículo de pensamentos sofisticados e a base da interação social. O autor indica que com o passar dos séculos, a complexidade social se ampliou, e as línguas faladas regionalmente passaram a ser conhecidas em outras terras como a língua característica de uma determinada área.

Ribeiro (1997), na introdução do livro **História Social da Linguagem**, dos organizadores Peter Burke e Roy Porter, expõe a respeito do caráter social, político e histórico da linguagem e que as mudanças sofridas foram assinaladas por agudos níveis de tensão. Assim, a língua seria um fio de ligação entre o povo, o Estado e nação, bem como, a língua exprimiria os sentimentos e ideias de um povo.

No final do século XIX, desenvolveu-se a área sobre a história da linguagem, destacando as possibilidades e consequentes articulações dessa e o seu envolvimento com outras formas de poder, ao mesmo tempo em que se originava uma preocupação com a linguagem e a sua consequente posição nessa mesma cultura. Muitos historiadores ressaltam a necessidade do reconhecimento da linguagem segundo dois argumentos: o primeiro, a linguagem sendo vista como uma instituição social, como parte da vida e da cultura de um povo, e o segundo, a compreensão das fontes orais e escritas. Na Itália do século XVI, a língua foi considerada um fenômeno social e, a partir do final do século XIX, foram realizadas investigações sobre a relação linguagem, pensamento e sociedade. Mais tarde, entre os anos de 1950-1960,

ocorreu o desenvolvimento da sociolinguística, sociologia da linguagem e a etnografia da comunicação (HALL, 1942).

De modo simplificado, Burke (1995, p. 15) descreve que os sociolinguistas usaram a diversidade das línguas para apresentar quatro ideias sobre as relações entre a língua e a sociedade. Sendo eles:

- 1 Grupos sociais diferentes usam variedades diferentes de línguas.
- 2 Os mesmos indivíduos empregam variedades diferentes de línguas em situações diferentes.
- 3 A língua reflete a sociedade ou a cultura na qual é usada.
- 4 A língua molda a sociedade na qual é usada.

Para Rousseau (1962, p. 429), o que nos distingue dos animais é a palavra. Já que o que distingue muitas nações entre si é a linguagem, pois ao falar, ele pode ser identificado de onde é. “Desde que um homem foi reconhecido por outro como um ser sensível, pensante e semelhante a êle próprio, o desejo ou a necessidade de comunicar-lhe seus sentimentos e pensamentos fizeram-no buscar meios para isso”.

4.2 A LÍNGUA

A língua é um patrimônio cultural de inestimável valor.
(VELOSO, 2013, p. 318).

Llobera (2000, p. 4) afirma que, desde a Idade Média, a língua constitui um dos referenciais históricos do nacionalismo e que “Uma língua escrita e literária tinha obviamente mais probabilidade não apenas de sobreviver, como de transmitir cultura de forma mais homogênea [...]”. Ao abordar sobre a unificação da Itália, destaca que “A língua é um fator óbvio a ter em conta, já que, segundo o filósofo medieval Tomás de Aquino, era ela que determinava a essência da nação” (p. 78).

Brandão (1991, p. 05) adverte que “É por meio da língua que o homem expressa suas idéias, as idéias de sua geração, as idéias da comunidade a que pertence as idéias de seu tempo”. Dessa maneira, o falante é além de usuário um agente modificador da língua e essa se projeta na cultura do povo. Nesse sentido,

Ao falar, um indivíduo transmite, além da mensagem contida em seu discurso, uma série de

dados que permite a um interlocutor atento não só depreender seu estilo pessoal – seu idioleto – mas também filiá-lo a um determinado grupo. A entonação, a pronúncia, a escolha vocabular, a preferência por determinadas construções frasais, os mecanismos morfológicos que lhe são peculiares podem servir de índices que identifiquem:

O país ou a região de que se origina;

O grupo social de que faz parte (seu grau de instrução, sua faixa etária, seu nível socioeconômico, sua atividade profissional);

A situação (formal ou informal) em que se encontra. (BRANDÃO, 1991, p. 6).

Alvar (1961 apud BRANDÃO, 1991, p. 12-13) descreve que a “Língua é o sistema linguístico de que se utiliza uma comunidade falante e que se caracteriza por ser grandemente diferenciado, [...], por ter-se imposto a sistemas linguísticos de sua própria origem.” Já a definição do dialeto como um sistema divergente de uma língua comum, possuindo limitações territoriais e sem grandes diferenciações a outros de mesma origem. O falar se divide em: falares regionais, que são expressões características de uma região determinada, e os falares locais, estruturas linguísticas que estão limitadas a pequenas circunscrições geográficas. Já para Sapir (1980, p. 121), “Os dialetos antes de tudo, são próprios de grupos sociais estritamente circunscritos, com homogeneidade tal que lhes garante um sentimento e propósito comum, necessários para criar uma norma”.

A definição de língua para Câmara Jr. (1985, p. 7) é “[...] como unidade, uma estrutura ideal, que apresenta em si os traços básicos comuns a todas as suas variedades. É invariavelmente abstrata e virtual, sobreposta a um mosaico de variantes concretas e atuais”. Uma mesma língua pode ser falada em mais de um país, como o exemplo das línguas portuguesa e inglesa, que são heranças deixadas pela colonização aos colonizados.

Segundo Porter (1993, p. 26), “Nas lutas por identidade, emancipação e supremacia do século XIX, a língua deixou de ser apenas um meio de comunicação inteligível, tornando-se a chave para o espírito coletivo”. Por sua vez, Llobera (2000, p. 163-164, destaques do autor), utilizando as definições de Herder, indica que:

[...] uma língua não é apenas a expressão mais específica do espírito nacional, mas também a única forma que ele tem de se manifestar e a via real para a identidade da nação – *Volk* e língua não podem ser concebidos independentemente. Muitas coisas se podem perder ao longo da vida do *Volk*, até mesmo a sua independência política, mas, se a língua for preservada, a essência da nação subsiste. Para Herder o mundo consiste numa variedade de nações lingüísticas, que cresceram naturalmente ao longo de muito tempo, e o idioma de cada uma é o seu tesouro mais precioso, porque dá guarida às crenças religiosas, aos costumes e à história de um povo. Só com a nossa língua materna é possível comunicar as emoções, pensamentos e ideais e permitir a todas as camadas da população desenvolvam um sentimento patriótico comum.

Por outro lado, ao abordar a questão do poder da língua, Orlandi (2009, p. 187) aponta que ela não é somente um instrumento de comunicação e de repasse de informações.

Entre outras coisas, ela é um lugar de poder: poder dizer, poder identificar, poder argumentar, poder se fazer visível. Poder legitimar uma forma de conhecimento científico. Até o momento os argumentos que reivindicam o ‘direito’ de falar – e escrever - uma língua pende para aspectos culturais, étnicos e de resistência de minorias. (Destaques da autora).

Hobsbawm (1990) grifa que as línguas nacionais são sempre construtos semiartificiais cujo objetivo é a construção de um idioma padronizado pela recombinação de idiomas falados, ou seja, a escolha de um dialeto que será à base da língua nacional. Assim, Potter (1993, p. 27) indica que “A língua poderia ajudar a moldar a identidade coletiva. Mas também poderia atuar como a parteira da identidade individual, a viga mestra da autobiografia”.

Por outro lado, Ortiz (2008, p. 107) descreve que a língua padrão unifica as diversidades das falas e que essa diversidade impediria a unidade nacional; frisa ainda que “Língua e cultura se interpelam,

nutrem entre si uma relação de intimidade. A cultura é vazada e organizada através da língua”.

Já Burke (1995, p. 94) rememora que “Uma das manifestações mais importantes coletivas é a língua.” Quando se fala a mesma língua em um determinado grupo, isso nos identifica como pertencente a esse grupo; quando falamos outra língua diferente da língua usual do grupo, isso nos distingue.

No entanto, Coracini (2007, p. 49) apresenta que:

Toda a língua não passa de um simulacro de unidade, porque ela se constitui de outras línguas, de outras culturas: não há língua pura e não há língua completa, inteira, una, a não ser na promessa sempre adiada, promessa que é dívida impossível de ser quitada, que é esperança numa racionalidade, numa totalidade jamais alcançada, lugar inacessível da segurança e da certeza, longe da dúvida e do conflito...

Já Derrida (1972 apud BURKE, 1995, p. 42) aponta “[...] que é a língua que usa o seu falante e não o contrário. Nós somos os servos e não os senhores de nossa metáfora (incluindo esta)”.

De qualquer forma, os teóricos são unânimes ao afirmar, conforme Veloso (2013, p. 318) diz: “A língua é um patrimônio cultural de inestimável valor”.

4.3 A LÍNGUA NO BRASIL: um breve histórico da Língua Portuguesa

Câmara Jr. (1985) descreve que, em partes da Europa, as línguas são o resultado do desenvolvimento do Latim, a partir do século III antes de Cristo, resultante das conquistas militares. Já com as invasões Germânicas, no século V, o latim passou a ser a língua da Península Ibérica e que “O português teve assim como centro linguístico a região do Porto e foi levado ao longo do atlântico com suas expansões. (p. 18)”. Assim, língua portuguesa pertence ao grupo das línguas neolatinas o autor destaque:

A língua portuguesa formou-se como língua específica, na Europa, pela diferenciação que o latim sofreu na Península Ibérica durante o

processo de contatos entre povos e línguas que se deram a partir da chegada dos romanos no século II a.C., por ocasião da segunda Guerra Púnica, no ano de 218 a.C. Na Península Ibérica o latim entrou em contato com línguas já ali existentes. Depois houve o contato do latim já transformado com as línguas germânicas, no período de presença desses povos na península (de 409 a 711 d.C). Em seguida, com a invasão muçumana (árabes e berberes), esse latim modificado e já em processo de divisão entra em contato com o árabe. Na primeira fase do processo de reconquista da Península Ibérica pelos cristãos, que tinham resistido no norte, os romances (latim modificado por anos de contato com outros povos e línguas) tomaram uma feição específica no oeste da península, formando o galego-português e em seguida o português. Formou-se paralelamente o Condado Portucalense e, a partir dele, um novo país, Portugal. Toma-se como data de independência do condado do reino de Castela e Leão a batalha de São Mamede em 1128. Essa nova língua, depois de um longo período de mudanças correspondente a todo o final da chamada Idade Média, é transportada para o Brasil, assim como para outros continentes, no momento das grandes navegações do final do século XV e do século XVI. (GUIMARÃES, 2005, p. 24).

Câmara Jr. (1985) indica que após a descoberta do Brasil e com o declínio do Império de Portugal, intensificou-se a ocupação do litoral brasileiro, onde se situava a colônia ultramarina. A colonização iniciou-se em Pernambuco e no Rio de Janeiro; mais tarde, no Maranhão e em São Paulo. Portugal, com o objetivo de um prolongamento da nação, afugentou as populações nativas – os indígenas –, eliminando-as ou escravizando-as. O litoral, ocupado por tribos de origem Tupi, vindas do sul do continente pelos movimentos migratórios internos, em grande parte, foram subjugados e aculturados pelos portugueses.

Pagotto (2005, p. 32) relata que, para falar da história do português do Brasil é necessário retornar ao passado colonial e ao período pós-independência do país, já que as “[...] línguas não são organismos desgarrados dos povos que as utilizam”.

Confirmando essa afirmativa, Guimarães (2005) relata que, em 1532, com o início da colonização portuguesa, a língua chegou ao Brasil e tornou-se a oficial e nacional. Contudo, aqui eram faladas as línguas indígenas.

O autor apresentou quatro períodos históricos para a língua no país. O primeiro: do início da colonização e que vai até a saída dos holandeses do Brasil, em 1654, quando o português convive com as *línguas gerais*⁷⁹ e com o holandês [também colonizador europeu]. O segundo iniciou-se com a saída dos holandeses, quando a língua portuguesa voltou a ser soberana. Naquele contexto, o autor descreve que a população do Brasil era composta pelos índios, depois vieram os portugueses e os negros escravizados. A língua portuguesa cresceu com o aumento do número de falantes que se instalavam no Brasil.

O segundo período findou com a chegada da família real portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808, quando o português, que já era a língua oficial do Estado, e como consequência, passou a ser falada por número maior de usuários. No terceiro período, ocorreu o aumento da população portuguesa. O Rio de Janeiro foi transformado em capital do Império e, por seus portos, chegaram mais de 15 mil portugueses. Entre outras iniciativas, Dom João VI criou a imprensa no Brasil e fundou a Biblioteca Nacional, alterando a vida cultural brasileira, permitindo a língua portuguesa uma maior circulação. O período findou em 1826, “[...] é nesse ano que se formula a questão da língua nacional do Brasil no parlamento brasileiro.” No quarto período, iniciaram-se as discussões para que o ensino da leitura e da escrita se fundamentasse na gramática da língua nacional (GUIMARÃES, 2005, p. 24).

Ou seja, a questão da língua portuguesa no Brasil, que já era língua oficial do Estado, se põe agora como uma forma de transformá-la de língua do colonizador em língua da nação brasileira. Temos aí constituída a sobreposição da *língua oficial* e da *língua nacional*. (GUIMARÃES, 2005, p. 25 destaques autor).

⁷⁹ Guimaraes (2005, p. 24) descreve: “As línguas gerais eram línguas tupi faladas pela maioria da população. Eram as línguas do contato entre índios de diferentes tribos, entre índios e portugueses e seus descendentes, assim como entre portugueses e seus descendentes. A língua geral era assim uma língua franca”. Diz ainda que o português era empregado apenas nos documentos.

Entre os anos de 1818/1820, ocorreu a imigração para o Brasil, começando com a vinda de alemães e, mais tarde, outros imigrantes chegam ao Brasil: os falantes de italiano, japonês, coreano, holandês, inglês, entre outros (GUIMARÃES, 2005).

Desde o século XVI, outra intervenção na língua da colônia foi o comércio dos escravizados, que eram forçados a um novo *habitat* e tiveram que criar uma língua de compromisso para o intercuro, o que criou o português crioulo, fator de união para os iguais das diferentes proveniências. Em meados do século XVII, com o desenvolvimento dos valores culturais europeus e a intensificação da imigração portuguesa, ocorreu o fim do bilinguismo português e tupi (CÂMARA JR. (1985).

Segundo Orlandi (2005, p. 29),

A língua praticada nesse outro regime enunciativo realizava, deste lado do Atlântico, a relação unidade/variedade: a unidade já não refere o português do Brasil ao de Portugal, mas à unidade e às variedades existentes no Brasil. E a unidade do português do Brasil, referido a seu funcionamento historicamente determinado é marca de sua singularidade. Há um giro no regime de universalidade da língua portuguesa que passa a ter sua própria referência no Brasil. A variação não tem como referência Portugal, mas a diversidade concreta produzida no Brasil, na convivência de povos de línguas diferentes (línguas indígenas, africanas, de imigração etc).

Como narra Orlandi (2005), desde a colonização, os acontecimentos linguísticos foram de grande importância no Brasil para que no futuro se constituísse a língua brasileira. Para tanto, era necessário nomear uma língua para a nação e para os sujeitos que nela vivem.

4.3.2 O Poder da língua

A língua tem poder, o falante dessa mesma língua tem poder dentro do seu país sobre os não falantes, e o Estado a utiliza para literalmente escrever as leis e fazer que seja cumprida.

Como escreveu Orlandi (2009, 2005), falamos a língua portuguesa no Brasil e a mesma é filiada ao português, que foi filiado ao

latim; assim, com o passar do tempo, as línguas mudam. Na questão do poder que a língua portuguesa exerce, temos o exemplo de fato ocorrido em 1795, quando, quem não a utilizasse poderia ser preso, ordem emanada da Câmara (o Estado), pois, desde 1755 a língua portuguesa já era aqui utilizada. Em 1823, quando D. Pedro outorgou a Constituição, definiu-se que a língua que seria falada no Brasil seria a língua portuguesa: um jogo político e um legado de Portugal. Já em “Em 1827 temos a aprovação da lei que estabelece que os professores deveriam ensinar a gramática da língua nacional. Nem português, nem brasileiro, estrategicamente, nomeamos de língua nacional”.

Porque a questão da língua que se fala toca os sujeitos em sua autonomia, em sua identidade, em sua autodeterminação. E assim é com a língua que falamos: falamos a língua portuguesa ou a língua brasileira?

Esta é uma questão que se coloca desde os princípios da colonização no Brasil, mas que adquire uma força e um sentido especiais ao longo do século XIX. Durante todo o tempo, naquele período, o imaginário da língua oscilou entre a autonomia e o legado de Portugal. (ORLANDI, 2005, p. 29).

Sobre a história da identidade da língua nacional, Orlandi (2005, 2009) indica que foi instituída pela fundação de academias, acordos, regulamentos escolares, etc., garantindo o conhecimento e a constituição da língua nacional no Brasil, mais tarde, com a independência, ocorreu um maior desenvolvimento da instrumentalização linguística do português com a produção local de gramáticas e dicionários, bem como, com a literatura brasileira, pois, no passado, tinha-se vergonha da língua brasileira e isso mudou a partir da independência,

[...] em 1822, o Estado brasileiro se estabelece e a questão da língua toma vulto. Um dos exemplos disto é o fato de que, em 1826, já se coloca a discussão, a partir de um projeto proposto no parlamento, portanto por meio do poder constituído, de que os diplomas dos médicos devem ser redigidos em ‘língua brasileira’. Muitos consideraram este um momento marcante

da origem da nossa língua, a língua brasileira. Então já nomeada. Individualiza-se o país, seu saber, seu sujeito político social e suas instituições. (ORLANDI, 2009, p. 154-155).

Quanto à relação de poder de uma língua, Orlandi (2009, p. 154) indica que:

A unidade de Estado se materializa em várias instâncias institucionais. A gramática, como um objeto histórico, um instrumento linguístico, disponível para a sociedade brasileira, é assim lugar de construção e representação dessa unidade e dessa identidade (Língua/Nação/Estado), através do conhecimento. Desse modo, a identidade linguística, a identidade nacional, a identidade do cidadão na sociedade brasileira traz entre os componentes de sua origem a gramatização no século XIX.

Orlandi (2009), ao abordar questões sobre a soberania, no viés da língua, reforça que essa foi praticada como a independência, ou seja, uma nação e uma língua soberana, gerando o incremento da vida intelectual e da literatura no país. No século XIX, ocorreu o processo de elaboração das gramáticas e dicionários elaborados aqui e por brasileiros com o objetivo de desenvolvimento da literatura, adquirindo assim, uma fisionomia linguística e literária no país, organizando instituições e a sociedade, adquirindo uma identidade linguística, surgindo uma nova organização da sociedade e uma nova soberania.

Mais tarde, no período do Estado Novo, Orlandi (2009, p. 113-114) enfoca o processo de nacionalização do ensino, sob “esse pretexto ocorreu a censura no âmbito linguístico e cultural, assim como, no controle do conhecimento e da convivência social”, também foi aceito o conceito jurídico de crime idiomático, ou seja, o controle sobre a língua, o que se devia falar, quando e onde, com base no Decreto 1.545 de 25 de agosto de 1939 e no decreto 406, de maio 1938, onde “O estrangeiro era observado, policiado, controlado, o tempo todo. E toda essa censura teve enorme repercussão sobre a língua: língua e Estado, língua e Religião, língua e Identidade”. (p. 116-117).

No final do século XX e no início do XXI temos assistido a um recrudescimento do discurso sobre

a língua, ou sobre as línguas. Sob a ideologia do culturalismo – que liga automaticamente língua e cultura – prioriza-se o multilinguismo e as populações minoritárias, ou assim chamadas, passam à frente da cena, opacificando o conceito de Estado e a questão da unidade. Além disso, com a globalização, e a implementação das novas tecnologias, há um desenvolvimento enorme das tecnologias da escrita e um investimento forte na quantidade de informação, que circula abundantemente por todo o lugar. Com isso pretende-se apagar diferenças sócio-históricas, simular o acesso ao conhecimento a todos e visa-se expandir a potencialidade das múltiplas línguas. (ORLANDI, 2009, p. 162-163).

A postura do Estado brasileiro e a sua relação com a língua alterou-se desde o período do Estado Novo (1937-1945), especialmente em Santa Catarina, em razão das transformações ocorridas em âmbito mundial, nacional e local com a promoção do multiculturalismo e o plurilinguismo.

Nesse sentido, Orlandi (2009, p. 163, destaques da autora) indica:

Se, com o Estado/Nação as noções que mobilizamos é de língua oficial, língua nacional e cidadania, hoje, na sociedade de Mercado, falamos em usuários, em múltiplas línguas (multilinguismo), em falares, em dialetos, em multiculturalismo, em comunidades (e não sociedade). Se antes devíamos abandonar o falar local, a língua materna, pela noção de unidade, a nacional, hoje nos fragmentamos em falares locais, dificilmente visíveis, pouco conhecidos (não gramatizados), enquanto do outro lado, flui livremente, sustentado por uma enorme quantidade de instrumentos linguísticos, e com toda a visibilidade, e apoio tecnológico, a língua (franca) ‘universal’ da comunicação e do conhecimento: o inglês. Língua dominante não só do espaço digital, o espaço da multidão de usuários. O que apresenta como universal é justamente o que resulta do poder dominante. É, pois, uma questão política silenciada.

O empenho em promover uma língua nacional e oficial em outro país, utilizando-se de diferentes incentivos e interesses ao país que o promove, como explicita Orlandi (2009, p. 193), apontando como exemplo Portugal, Espanha, Alemanha, cuja promoção é realizada por meio de institutos e acordos. O Brasil assinou acordos como já descritos no capítulo 2 para expandir a língua portuguesa. Assim, a língua é ou tem “Questão de poder, questão de identidade, questão de memória, e, portanto, de ideologia”.

As questões de poder que envolvem as línguas são fortes e relevantes em todos os países. Promover o reconhecimento via legislação é muito diferente do que simplesmente reconhecer qualquer outra língua e permitir que a mesma tenha expansão dentro do país.

Dentre os diferentes questionamentos a respeito do ensino da língua de um país em outro, é inevitável que se indague quais eram os propósitos subjacentes às nações falantes da língua estrangeira a ser ensinada regularmente nas escolas brasileiras? As possíveis respostas ficam no ar... Por que Luigi Barindelli (citado nas entrevistas como o porta voz da Itália) promoveu parceria com o Centro de Cultura Italiana, situado em Curitiba-PR, nos convênios para o ensino da língua italiana nos estados de Santa Catarina e Paraná? Quais seriam os seus interesses particulares? Existiria algum viés político? No entanto, não existem respostas esclarecedoras.⁸⁰

No Brasil como já mencionado, a língua oficial é a portuguesa. Mas, no passado, outras línguas eram faladas e tiveram que “silenciar”. Após diversos acordos que demonstravam interesses econômicos e culturais firmados entre o Brasil e Itália, favoreceu-se o retorno do ensino da língua italiana.

Após a legislação, ocorreu o retorno do ensino da língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina. Mesmo que não seja explicitado à sociedade, presume-se que o ensino da língua tem sim interesses maiores que envolvem prestígio e dinheiro, principalmente para quem presta serviço em relação ao ensino da língua fora das escolas, em cursos no Brasil e no exterior, bem como, com viagens e passeios à Itália, associados aos cursos de língua e a gastronomia⁸¹.

⁸⁰ Para entender esses questionamentos, tentou-se localizar o contato da esposa de Luigi Barindelli, já falecido, em vão.

⁸¹ Aqui peço licença para colocar minha posição: muito da Itália depende do turismo, que gera milhares de euros, pois, são pouquíssimos lugares na Itália, onde se pode conhecer os espaços culturais sem pagar. São filas quilométricas para entrar no Museu de Michelangelo ou em qualquer igreja das cidades

4.4. DO MONOLINGUISMO AO PLURILINGUISMO: o caso de Santa Catarina

Emmel (2012) revela em seus estudos que no Brasil, na primeira década do século XXI eram reconhecidas 210 línguas, das quais 180 os povos autóctones (indígenas) eram os falantes e, aproximadamente 30 línguas alóctones, isto é, falada por oriundos da imigração, o que, segundo a autora, caracteriza o Brasil como um país multilíngue. Mas nem sempre foi assim.

No Brasil, a língua portuguesa é diferente da falada em Portugal. Contudo, neste trabalho não se tem o propósito de tratar das diferenças gramaticais/lexicais das duas línguas, mas sim, mostrar como a língua portuguesa, após sua implantação no país, e como o poder por ela instituído ao falante interferiu em diversos setores da vida dos não falantes. Em pesquisa de mestrado, Fabro (2010) percebeu que na zona urbana dos municípios do meio oeste catarinense, as línguas de imigração foram substituídas com maior efetividade do que nas localidades rurais, mais afastadas – as ditas colônias. Assim, a língua do dominador aniquilou o direito à fala e a aprendizagem de suas línguas maternas de ascendência.

A língua nacional brasileira por herança da colonização estabelecida foi a portuguesa, só que essa era desconhecida ou pouco praticada pela maioria da população brasileira, principalmente nos estados da região sul do Brasil, até o início do século XX. Santa Catarina, devido aos núcleos adensados, tinha características consideradas alarmantes, o que gerou conflitos, piorando a situação com a entrada do Brasil na II Guerra Mundial. Como consequência, os imigrantes e seus descendentes passaram a ser considerados como inimigos por sua ascendência, sua língua e pela manutenção dos seus costumes. (RIBEIRO; SILVA, 2003; D'AQUINO, 1942; PIAZZA; HÜBENER, 1983; MARCO, 2009; FABRO, 2010).

históricas, ou mesmo em Milão, em Pisa, ou em Roma. Na Itália, o turismo é uma fonte geradora de lucro⁸¹ que mantém muitas cidades. Segundo dados retirados do site Dicas de Roma, o custo para visitar o Coliseu, Fórum Romano e Palatino é de Inteiro = € 12,00. Disponível em: <<http://dicasderoma.com.br/c/precos-horarios-principais-pontos-turisticos-roma-169.html>>. Acesso em: 22 junho 2015.

Durante o Estado Novo (1937-1945), os governantes entendiam que o país deveria ter uma única língua, a língua portuguesa, mesmo cientes de que determinadas regiões, principalmente as situadas no sul, eram constituídas por colonização de imigrantes europeus. Para alcançar a unicidade linguística, foi necessária legislação normatizadora que proibiu expressamente o uso da língua estrangeira veiculada, principalmente pelos imigrantes e descendentes de italianos e alemães, sendo a escola primária o eixo da proposta de implantação de uma única língua: a nacional e, conseqüentemente, a única cidadania para o povo: a brasileira. No sentido de moldar o novo cidadão e impor a língua, algumas resistências tentaram ser utilizadas, como exemplo a de enterrar ou esconder livros e objetos que remetessem à ascendência, muitos objetos e livros tiveram que ser queimados e isso para muitos representou uma perda, como se percebe nas falas dos(as) professores(as) entrevistados(as), como relembra **Francisca**: “conhecidos tiveram que queimar livros e isso foi uma perda”.

Por conseguinte, muitas lembranças que ficaram confinadas ao silêncio sobre o passado e permanecem vivas na memória são transmitidas de maneira oral e ainda não foram publicadas, enquanto outras já estão à disposição para consulta⁸², como uma maneira de resistência que uma sociedade impotente opõe ao excesso de discursos oficiais e que não conduz ao esquecimento (POLLAK,1989). Como conta **Joana**, que pouco sabia sobre a proibição do ensino da língua em Santa Catarina (proteção da família?⁸³) relembra:

Não tenho informação sobre isso. Só sei que era proibido. Essa minha professora de língua italiana comenta muito [...]. Uma coisa assim que eu vejo do meu marido, ele também comenta, que as pessoas ditas assim colonos que moravam no interior eles eram muito discriminados. Eles comentam muito isso. **Eu não sofri nada disso** porque eu sempre morei no centro da cidade, então pra mim isso não faz parte. Mas o meu

⁸² FÁVERI (2005), NODARI (2009), FABRO (2010), SEYFERT (1999, 2003), FIORI (1991) são algumas pesquisadoras que, após os anos de 1990, realizaram trabalhos com imigrantes e descendentes de italianos e germânicos, tendo publicado suas obras.

⁸³ Nesse sentido, Pollack (1989, p. 6) indica que: “A essas razões políticas do silêncio acrescentam-se aquelas, pessoais, que consistem em querer poupar os filhos de crescer na lembrança das feridas dos pais”.

marido comenta muito. A escola dele ficava num bairro de periferia [...] era mais de brasileiros, eles sofriam demais essa repressão, gozação por ele ser italiano e eu lembro que, quando eu estudava, tinha colegas que vinham do interior para estudar aqui no centro e que tinha isso; infelizmente eles eram assim gozados, eram tratados como colonos, são italianos como se fosse assim uma classe rebaixada. (Destques nossos).

Por outro lado, **Camila** relata que apenas conta para seus alunos como era antigamente, já para **Lorena** ela faz um relato histórico desde a migração e os principais fatos da guerra. O acontecimento da proibição em falar outra língua que não a portuguesa é rememorada de modo superficial, no sentido de que, no passado, era proibido e isso foi esquecido. Agora eles podem aprender.

Nina: Como eu te falei, a gente conversa porque é o que eles trazem das conversas que eles têm em casa, mas não existe uma iniciativa da escola pra fazer essa recuperação [...]

Catarina: Acho que não na totalidade, a gente tenta, mas é mais difícil todo o processo desencadeado de lá até aqui.

Joana: Comento, mas nada assim, não é dada muita ênfase não. São 45 minutos de aula por semana, então não dá para fazer muito.

Maria Helena: Eu sempre entro na questão da imigração como foi, converso com eles como é que é em casa, então a gente faz essa comparação de mostrar como era difícil naquela época e tinha essa repreensão, seria quase um preconceito que às vezes as famílias contavam que os avós nem falavam porque eram italianos. Depende de onde estavam, porque iriam ser discriminizados e eu tento mostrar pra eles, hoje isso não é problema onde a gente mora porque é cultura, hoje o povo entende que tudo é cultura, suas descendências diferentes de antigamente que era tudo muito difícil.

Carina: Muitas vezes, a gente comenta esse fato, discute até porque pelo fato deles não saberem, não falarem, porque que **o italiano foi esquecido**? Se o Brasil recebeu muitos imigrantes italianos

como foi esquecido o italiano em função do quê? Então a gente levanta o debate, discute em relação a isso.

Francesca: Comentei alguma coisinha assim durante as aulas, tem vídeos a que eles assistiram.

Clarinda: A gente comentava, quando eu dava aula na sala, bastante sobre isso aí, que era proibido eles falarem, ai eles já não conversavam por causa dessa proibição, podia ser preso, tinha várias repreensões. As casas assim eram vistoriadas, a gente comentava com os alunos e **eles não acreditavam que pudesse existir isso.** Esse ano tem a última turma do oitavo ano que se forma, é outra professora que tá dando que não é formada, que está substituindo, tem uma turma com seis alunos só que não pode mais abrir.

(Destaques nossos).

Bem como, nos relatos de cinco professores(as) isso não é abordado em sala de aula, focando na questão do ensino e aprendizagem da língua e não nesse contexto histórico determinado da proibição, bem como nada foi localizado nos planos de aula desses professores. O foco do ensino está voltado ou para relatar o histórico da imigração e por outro lado a história e a geografia da Itália.

Ao contrário do que acontece na atualidade relatada pelos(as) professores(as) entrevistado(as) os *nonnos* e *nonnas* perderam o direito a falar sua língua materna e depois gradativamente foi voltando a possibilidade de poder se enunciar livremente, contudo isso não foi anunciado do mesmo modo que quando foi proibido. Alguns conseguiram aprender em casa a língua materna e outros foram influenciados a aprenderem a língua italiana incentivados fortemente pelo CCI de Curitiba via Consulado Italiano e sob a liderança de Luigi Barindelli.

Como indica Payer (2005) “Contudo, a Campanha de Nacionalização do Ensino não conseguiu apagar totalmente as línguas estrangeiras junto a uma prática de linguagem eminentemente oral.” E com relação ao italiano e a língua portuguesa, em regiões de densa imigração mantem o português com traços de italiano por mesclarem as duas línguas. Como exemplo a Camila já é uma professora de ensino da língua italiana que teve a oportunidade de aprendê-la após o período de repressão.

Quanto a influência para aprender e ensinar a língua está relacionada com a descendência, bem como um gostar da língua sem uma explicação descrita nas entrevistas os seguintes professores(as) relataram:

Ângelo: o que me levou ao italiano foi a minha história, a minha ligação com a língua italiana, a ligação com o dialeto, a ligação com a família e o amor também a cultura, a língua, os costumes. (Quem o incentivou) o meu *nonno*. Meu *nonno* e minha *nonna* paternos foram os grandes mentores da língua italiana.

João P.: Bom, primeiro porque eu sou descendente e sempre tive essa vontade de aprender para poder ir para a Itália e acabando acontecendo ir para a Itália e fazer curso lá.

Lorena: Como pode ver a **paixão pela língua italiana está no meu sangue**, estudar a língua italiana **é ir de encontro com minhas origens** é um resgate da história da minha família, uma maneira de não deixar se perder no tempo esse vínculo com a cultura italiana herdada dos meus avós.

Carina: A minha mãe, quando já estava no sangue minha mãe no início sabia só o italiano era dialetal então tinha os meus parentes que toda a descendência tanto do lado da minha mãe [...] do meu pai todos são descendentes de italianos vindos de Itália, então é o resgate das raízes que me incentivou, você resgatar essa cultura que foi abafada por um grande tempo e que são nossas raízes na realidade e outra questão foi a que comecei letras e letras era a grade italiana.

Cristina: Porque eu cresci escutando a minha mãe, a minha *nonna* e a minha tia, também assim quando os passeios de final de semana era normalmente na casa dessa minha bisá que faleceu e lá no interior, aquela comunidade toda ali, as vezes vinha gente visitar, tinha muita conversa e sempre em italiano eu ficava **perdida porque eu não entendia nada**, então despertou o interesse desde dali na verdade.

Maria Helena: Foi por essa convivência com meus *nonnos* e eu sempre gostei da maneira de

falar o italiano. Sempre achei uma língua bonita, então já está assim comigo, gosto de ensinar italiano por causa disso, eu sempre gostei da língua. [...] o italiano sempre me identifiquei, sempre gostei da língua italiana. (Destques nossos).

Outros(as) professore(as) falam da vontade de conhecer e de aprender a língua, de ir à Itália e aproveitar para fazer o curso de línguas por lá, sendo o sentir da vida e do modo de viver do italiano, a identificação com a língua, o gostar e não entender. Sobre o interesse em cursar a faculdade de língua italiana foi lembrado:

Mateus: Quando entrei em contato com falantes da língua (depois de adulto), apaixonei-me por ela.

Catarina: Foi por acaso, eu sempre fui apaixonada por línguas estrangeiras, principalmente, inglês.

Clara: Surgiu, assim, por acaso, na verdade, a minha amiga já fazia, daí ela falou ainda tem vaga para fazer o curso de italiano, tu não quer fazer? **Daí que me surgiu essa questão, meu Deus! Eu vou ter que resgatar essa, os meus avós...** Daí eu fui fazer o curso e me apaixonei.

Joana: Esse foi o meu primeiro interesse porque eu achava bonito, as pessoas falando e **eu não entendia**.

Giovanna: Por esse fato, os meus pais, os meus vizinhos falarem o dialeto **eu não entender**, alguma coisa eu conseguia assimilar ou eu perguntava o que é isso. E daí eu fiquei muito curiosa fui atrás. Eu fiz um curso de língua italiana e, algumas vezes, a gente ia até Curitiba, para onde vinham professores da Itália para dar capacitações. A gente teve aula e fez estágio e aplicou em salas de aula e literatura italiana. A gente viu também e, com o passar do tempo, foi abrindo oportunidade para a gente trabalhar a língua italiana. A gente começou a trabalhar e a difundir mais nosso trabalho.

Fernanda: Na verdade, ali onde eu morava muita gente vai para a Itália, porque tem muita gente

com descendência italiana, então eu também tinha essa curiosidade. Tinha um padrão de vida bom [...], mas eu queria me aventurar, quero ir para a Itália, ver como é que é, vou trabalhar um pouco lá. [...] eu não tenho dupla cidadania, eu tenho *permesso de longa giornata*⁸⁴, uma permissão para ficar no país para trabalhar.

Anna: Como eu estudava o italiano há muito tempo, [...] fiz o ensino fundamental. Nós tínhamos o italiano desde pequeninhos, então foi indo, a gente foi, a gente não tem hoje como o inglês, mas só o italiano e gostando dessa língua desse contato e tal recebi um convite para fazer um curso em Curitiba de 30 dias que era um intensivão, um intensivo em contato com a língua dessa forma, fazendo com que a gente aplicasse em escolas municipais. Então, eu fiquei 30 dias em Curitiba, fazendo esse curso, gostei e continuei estudando *online* com o professor XXX e daí teve essa oportunidade também pelo CCI de Curitiba de fazer essa formação de 2 anos e meio, não é bem uma faculdade, mas é uma especialização, então ali nós tivemos toda a parte de gramática, de fala, a gente começou a aplicar com os pequenos

Rosa: Desde que eu escutei pela primeira vez a pronúncia dessa língua me chamou a atenção. Eu adoro a língua. Acho uma língua assim linda.

Francesca: Na quinta série no colégio lá se optava por inglês ou italiano e eu optei pelo italiano e meus irmãos também, porque assim, na verdade o meu pai falava o dialeto, mas a minha mãe era de origem brasileira, assim, brasileira, ela não falava. A gente ficava ouvindo, quando eles conversavam e por isso por talvez achar que tinha certa habilidade ou seria mais fácil essa disciplina daí eu optei pelo italiano e eu gostei, foi um ano assim que aquilo marcou bastante. Depois quando teve a faculdade, eu lecionava, eu era professora do pré-escolar. Eu pude fazer porque era Magister Letras Italiano [...], e aquilo cada vez foi atraindo mais, cada vez eu me **apaixonava** mais pela cultura, pela parte da riqueza, a literária e tudo

⁸⁴ Documento que permite ficar no país para trabalhar.

porque isso a gente aprende muita coisa, e aprende a respeitar também a do Brasil.

Andréa: Eu fiquei apaixonada pela ideia quando a UNOESC decidiu formar uma turma de língua italiana eu disse é aqui que eu vou. Eu fiz, era língua portuguesa e a italiana [...]. Eu me interessei porque eu acho uma língua muito bonita, como era da minha cultura, da minha família, da minha ascendência eu achei muito legal e muito interessante conhecer e depois que eu comecei a fazer eu fiquei mais apaixonada ainda porque eu acho uma língua assim muito bonita e um resgate dessa cultura que foi. Fiz, [cursos] fiz a faculdade e alguns cursos [...]. (Destques nossos).

Forte influência para seguir a carreira do ensino da língua veio das relações familiares, em querer aprender, por gostar e por ouvirem. Outros fizeram curso por necessidade ou mesmo para poder aprender outra língua, muitos fizeram cursos e especialização em Curitiba disponibilizados pelo CCI e outros na Itália, um exemplo citado por várias vezes foi a Universidade como a *Perugia*.

No século XXI demonstrou-se a relevância de estudos que a relacionem com os sujeitos sociais e os contextos em que estão inseridos. Formam em conjunto uma rede de relações que são mediadas por acontecimentos políticos, econômicos e sociais.

A função inclusora da língua com o poder de unidade de um grupo de indivíduos e de territórios vem desde os primórdios cumprindo um papel determinado pelo poder de quem fala e para quem se fala. Assim, por meio de conquistas e imposição de uma determinada língua a um povo, seu poder revela-se como homogeneador. Falar a língua significa aceitar quem a demanda seja por tática de defesa ou por simples aceitação sem questionamentos.

A função excludente da língua como no caso de conquistas ou colonizações cumpre o papel de mostrar e impor as diferenças culturais, mesmo hoje no século XXI, após tantas leis que regem o plurilinguismo, o respeito à língua, ainda existem preconceitos relacionados a determinadas línguas. Como exemplo destaca-se notícia descrita no site *Opera Mundi*, datada de 11/11/2014: “Crianças portuguesas são proibidas de falar a língua materna em escolas de Luxemburgo”. O site

frisou o castigo para quem quebrasse a regra. Relatava também que a atitude foi aplaudida pela ministra da família de Luxemburgo.

Uma língua também pode ser utilizada para excluir, ser usada como “a língua dos segredos” que excluiu o “outro” e que “protege” o outro, nesse caso, um familiar, em especial quando ainda criança, para que não seja punido ao falar a língua proibida.

Anna: [...] minha *nonna*, às vezes, ela **não queria que a gente entendesse** o que estava falando, aí elas falavam o italiano no dialeto mesmo, então tem coisas que até hoje eu não sei dizer o que ela queria expressar. Com o tempo a gente foi associando.

Catarina: Sim, porque normalmente quando esses padrões do meu pai vinham em casa, algumas coisas que eles falavam a gente não entendia, principalmente a impressão que dava era que eles tivessem xingando, porque era sempre com uma **expressão mais alta do que o normal que a gente conversava**, muito gesticulada, dava a impressão que eles estavam sempre bravos e nós conversamos entre nós o que será que eles estavam falando? E depois quando eles se afastavam até o pai explicava que não é que eles estavam xingando, era o jeito deles, que eles falavam assim.

Giovanna: Lembro do meu pai falando muito em italiano, daí eu ficava pensando, meu Deus o que é isso? Tentava assimilar. Meu pai falava com os vizinhos, eles jogavam o jogo da mora⁸⁵, eu não

⁸⁵ A palavra *mora*, imperativo afirmativo, vem do verbo morrer. Como os imigrantes italianos e seus descendentes continuavam falando um dialeto italiano (vêneto), era costume “comer” um “r”, por isso, “mora” e serve para indicar que um dos jogadores ganhou o ponto. Por outro lado, “mora”, “morettina” pode também significar “morena”, “moreninha”. O jogo, parecido com o de palitos ou “porrinha” é realizado entre duas pessoas, ou, mais frequentemente, entre duas duplas de adversários postadas frente a frente numa mesa. O jogo começa com uma dupla arremessando um determinado número de dedos de uma mão sobre a mesa, simultaneamente com o adversário, ao mesmo tempo que é dito ou gritado um número em italiano, de um a dez (*uno, due, tre, quattro, cinque, sei, sette, otto, nove, dieci*). Para ganhar o ponto, o jogador terá que adivinhar o resultado da soma dos dedos mostrados sobre a mesa. Ao

entendia e entendo muito pouco até hoje. Eles ficavam falando os números em italiano uno, due e eu ficava pensando, o que que é isso. E isso que me instigou. Fiquei muito curiosa fui atrás e busquei conhecer.

Clara: Meu vô e minha vó e meu pai, eles falavam todos italiano, daí com a gente falavam em português. Porque a minha mãe ela era descendente de russo com italiano, mas eles foram criados com os alemães, então, a minha mãe não falava o italiano, era só meu pai, meu vô e minha vó.

Andréa: Só quando a minha mãe falava o italiano, eu lembro muito bem porque as vezes a gente queria até **ficar prestando atenção para ver o que ela estava contando** para a tia ou pra vizinha. Na roda de amigas conversavam e me lembro muito bem: elas tomavam chimarrão, faziam *grustoli*, faziam bolacha e ficavam conversando, então o que marcou foi que a gente tentava entender o que elas estavam falando até por isso que a gente aprende de tanto ouvir elas comentarem, acho que o que mais me marcou foi a rodinha delas conversando mesmo.

(Destques nossos).

Como descrito por **Andréa** o *Grustoli* é apresentado na Figura 5, também conhecido como orelha de gato ou cavaquinho.

acertar, o jogador deve acusar o ponto, dizendo ou gritando mais forte ainda: *mora*, ou *alla*, ou *sa la mora*, dirigindo-se ao outro competidor, senão o ponto não será marcado. Não haverá ponto se ambos os contadores chamarem o mesmo número. Ganha a partida a dupla que chegar primeiro aos dez ou doze pontos, conforme combinado. Usualmente, é um jogo muito corrido, rápido e gritado. Quase sempre é recheado de exclamações, gargalhadas, caçoadas, zombarias e até impropérios por parte dos participantes. Ainda hoje, nas várias regiões de colonização italiana do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, há amantes e praticantes do jogo da *mora* em comemorações familiares ou festividades coloniais (Amandio Luiz Fabro, 2013).

Figura 5 – *Grustoli* ou orelha de gato ou cavaquinho.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2015).

As línguas consideradas minoritárias em um determinado país, como a Itália, tiveram uma legislação determinada para que o reconhecimento e o respeito fossem conferidos a todos por meio democrático, pois, todo o indivíduo tem o direito de se expressar livremente.

A língua sempre exerceu função de poder, poder de homogeneização e de imposição onde o diferente deveria ser igualado. A supremacia da língua nacional foi, por meios considerados legítimos, aos migrantes/imigrantes que estavam estabelecidos no país.

Com a Lei 9.394 de 1996 – LDB, as línguas denominadas de imigração, antes proibidas, puderam ser novamente ensinadas na escola; contudo, não é mais a mesma língua de ascendência, mas sim a língua italiana standard, e as crianças agora voltam às salas de aulas para aprender não mais a língua proibida, mas a que os *nonnos* e *nonnas* não reconhecem mais. Assim, o que aproximava as famílias hoje tem outro sentido, não para todos, pois para alguns esse pertencimento da Itália se

perdeu, como a língua foi perdida, contudo, para outros, isso permanece, o não sentir-se um italiano em primeiro lugar, assim como rememora

Rosa: Desde o primeiro momento que eu escutei alguém falar em italiano, sempre gostei, gostava de ver minha *nonna* rezando em italiano e assim eu procurei na verdade a língua italiana, a minha mãe dizia assim: aprende porque quem sabe tu vai pra Itália passear, mas eu nunca me interessei. Depois de algum tempo me veio na cabeça, eu vou, eu vou. Tirei o passaporte, a dupla cidadania e fui, gostei bastante, eu não estou lá hoje porque eu casei e o meu marido ele não gosta muito de lá. A gente ficou um tempo e ele se sentiu meio preso, eu por mim por hoje se eu fosse sozinha, estaria lá.

No estado brasileiro, após os diversos acontecimentos já mencionados no capítulo 2, e, seguindo as tendências de reconhecimento mundial no que se refere ao respeito e à valorização da língua do “outro”, a educação do século XXI passou a seguir um caminho diferenciado. A liberação da língua iniciou-se a passos lentos, retomando o ensino das línguas proibidas nas escolas, como veremos mais informações no capítulo seguinte. Nesse sentido, remete-se a EMEEL (2012, p. 2, destaques da autora) que indica que o sul do Brasil “[...] é intensamente marcado por essa pluralidade linguística alóctone⁸⁶ ainda nos dias atuais, um verdadeiro reservatório de potenciais falantes de línguas ditas ‘minoritárias’”.

⁸⁶ Línguas de imigração.

5 - A LÍNGUA ITALIANA: um panorama do passado brasileiro e o caso de Santa Catarina

Neste capítulo, é apresentado breve contexto do passado do ensino das línguas denominadas “estrangeiras” no Brasil, apresentando-se também dados referentes aos(às) professores(as) do ensino de língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina e falas dos mesmos.

Bourdieu (1996) sublinha que a vida é uma história. Pelos relatos dos(as) professores(as) entrevistados(as), alguns fatos levaram a diferentes caminhos de entendimento e a outras fontes de informações de diferentes contextos.

5.1 O PASSADO DO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

No Brasil, o ensino de línguas estrangeiras ocorreu com as escolas fundadas pelos jesuítas. Inicialmente, tiveram o ensino das línguas clássicas, o grego e o latim. Três fatores influenciaram o ensino das línguas, um deles foi a chegada da Família Real, em 1808, o segundo foi, em 1837, a criação do Colégio Pedro II, e o terceiro, no ano de 1855, com a reforma do currículo da escola secundária, a inclusão das seguintes línguas: francês, inglês, alemão e italiano, como demonstra a Tabela 2, a seguir (LEFFA, 1999):

Tabela 2 - “O ensino das línguas no império em horas de estudo” (por semana).

| Ano | Latim | Grego | Francês | Inglês | Alemão | Italiano | Total em horas |
|------|-------|-------|---------|--------|--------|--------------------|----------------|
| 1855 | 18 | 9 | 9 | 8 | 6 | 3(F) ⁸⁷ | 50 |
| 1857 | 18 | 6 | 9 | 10 | 4 | 3(F) | 47 |
| 1862 | 18 | 6 | 9 | 10 | 4 | 6(F) | 47 |
| 1870 | 14 | 6 | 12 | 10 | - | - | 42 |
| 1876 | 12 | 6 | 8 | 6 | 6(F) | - | 32 |
| 1878 | 12 | 6 | 8 | 6 | 4 | - | 36 |
| 1881 | 12 | 6 | 8 | 6 | 4 | 3(F) | 36 |

Autor: (LEFFA, 1999).

Fonte: (LEFFA, 1999 p. 5-6).

⁸⁷ F significa facultativo.

Leffa (1999) apresenta, ainda, que, durante o império, iniciou-se o processo de decadência do ensino de línguas, conforme demonstra a Tabela 3:

Tabela 3 - “O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo” (por semana).

| Ano | Latim | Grego | Francês | Inglês | Alemão | Italiano* | Total em horas |
|------|-------|-------|---------|--------|--------|-----------|----------------|
| 1890 | 12 | 8 | 12 | 11 ou | 11 | - | 43 |
| 1892 | 15 | 14 | 16 | 16 | 15 | - | 76 |
| 1900 | 10 | 8 | 12 | 10 | 10 | - | 50 |
| 1911 | 10 | 3 | 9 | 10 | 10 | - | 32 |
| 1915 | 10 | - | 10 | 10 ou | 10 | - | 30 |
| 1925 | 12 | - | 9 | 8 ou | 8 | 2 F | 29 |
| 1931 | 6 | - | 9 | 8 | 6(F) | - | 23 |

*Na tabela original consta a disciplina de Espanhol sem valor registrado, por esse motivo, omitimo-la neste estudo.

Autor: (LEFFA, 1999).

Fonte: (LEFFA, 1999 p. 7).

Leffa (1999, p. 6) faz um comparativo entre os anos de 1892 e 1925, quando o total de horas semanais destinadas ao ensino das línguas estrangeiras passou de 76 para 29, durante a Primeira República, sendo uma diminuição superior a 50% na carga horária. Como em efeito cascata, “O ensino do grego desaparece, o italiano não é oferecido ou torna-se facultativo e o inglês e alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo; o aluno faz uma língua ou a outra, mas não as duas ao mesmo tempo” (LEFFA, 1999, p. 6).

Segundo Leffa (1999), Capanema deu maior importância ao ensino da língua estrangeira, quando os alunos estudavam latim, francês, inglês e espanhol, ficando o ensino sob a responsabilidade dos conselhos estaduais de educação. Gradativamente, o latim foi retirado do currículo, como demonstra a Tabela 4:

Tabela 4 - O ensino das línguas após 1931 - (por semana).

| Ano | Latim | Francês | Inglês | Italiano | Espanhol | Total horas |
|------|-------|-----------|------------|----------|----------|-------------|
| 1942 | 8 | 13 | 12 | - | 2 | 36 |
| 1961 | - | 8 | 12 | - | 2 | 25 |
| 1971 | - | - | 9 | - | 9 | 9 |
| 1996 | - | 6 e/ou 12 | 12 e/ou 18 | - | - | 6 ou 18 |

Obs. do autor: Nota: 1) O número de horas nas reformas de 1961, 1971 e 1996 é estimativo, em valores aproximados do que se considera a média nacional.

As disciplinas de Latim e Alemão foram suprimidos por não apresentarem nenhum dado.

Autor: (LEFFA, 1999).

Fonte: (LEFFA, 1999 p. 12-13).

Ortiz (2008, p. 9) afirma que a globalização dá preferência à língua inglesa. “Digo preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade; mesmo assim, uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada”. Os idiomas, por sua vez, encontravam-se submetidos a hierarquias e a relações de poder, possuindo diferentes implicações, pois, a língua é o instrumento com que se elabora o discurso escrito.

Na educação plurilíngue, em seu ponto axial, está contida a diversidade e o tratamento equitativo do ensino ou uso de mais que uma língua em todas as escolas públicas ou privadas. Santa Catarina caminhou a passos lentos no que se refere às escolas públicas como se verificou pelo contexto histórico apresentado no capítulo 2.

Assim, a trajetória do ensino da língua inglesa, por exemplo, acompanha a escola ao longo dos anos. A representação está contida na sua força, uma língua, que se tornou e foi reconhecida mundialmente, seja na universidade, em livros e em discursos. Utilizada como um diferencial para empregos ou mesmo no ensino superior, ela tem o seu *status* reconhecido e pouco questionado como língua universal.

Nesse sentido, Montiel (2003) destaca que as sociedades são cada vez mais multiculturais e esse processo se acentua, ou seja, agora elas podem ter visibilidade. As mudanças sociais, tecnológicas e econômicas são um marco para as políticas culturais. A uniformização cultural pode

ser percebida nos modos de vida, nas comidas, bem como nas línguas, consequência das conformações ocorridas no Estado-Nação desde o século XVIII, que se expandiram pelo mundo.

Os efeitos proporcionados pela globalização reforçam/reafirmam as identidades culturais. Essa reafirmação fica demonstrada no florescimento das novas culturas locais, com a valorização simbólica da cultura dos países de ascendência dos imigrantes de diversas regiões do planeta que se estabeleceram no Brasil (MONTIEL, 2003).

Assim, nessa nova postura “adotada” pelo governo brasileiro, seguindo as tendências mundiais, iniciou-se um processo de reconhecimento da diversidade cultural existente no Brasil. Em 1 de agosto de 2007, o Decreto n° 6.177 trata da diversidade das expressões culturais.

5.2 AS ESCOLAS PÚBLICAS EM SANTA CATARINA

Os dados das escolas estaduais apresentados iniciam-se via sistema eletrônico no ano de 2001⁸⁸. Os dados foram disponibilizados somente a partir desse ano; os anteriores não foram disponibilizados pela Secretaria de Educação de Santa Catarina. Esses dados podem conter inconsistências, pois a referência para a pesquisa foi segundo o registro do(a) professor(a) contratado/registrado na disciplina de língua italiana, embora possa ter existido professor(a) que, por alguma razão, não estivesse registrado no sistema, não sendo, assim, possível a identificação dos mesmos. Os dados são enviados pelas escolas, via sistema, para a Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina - SED-SC, por isso, esses dados podem estar incompletos, conforme a própria SED informou. (SED, 2012 – SC). Os dados foram enviados à pesquisadora pela SED, através de *e-mail*, não sendo disponibilizado o acesso à documentação original.

Em 2012, a Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina - SED- SC disponibilizou a quantidade de alunos(as) matriculados, durante os anos de 2001 e 2009, em turmas de ensino da língua italiana nas escolas, conforme Quadro 2, a seguir. Mudado o informante, a pessoa que passou a atender as solicitações da autora relutou ao fornecer dados que faltavam, afirmando haver “muitas” inconsistências no

⁸⁸ Segundo informações da SED, pode haver inconsistências nos dados fornecidos sobre o ensino da língua italiana.

sistema. Desse modo, optou-se por usar os dados fornecidos pelo primeiro informante, para a realização das entrevistas (SED, 2012– SC).

No Quadro 2, dados informados pela SED quanto à relação do ano e o número de alunos matriculados nas escolas da rede estadual em Santa Catarina, de 2001 a 2009 .

| ANO | Alunos |
|------------|---------------|
| 2001 | 1111 |
| 2002 | 2799 |
| 2003 | 4368 |
| 2004 | 3808 |
| 2005 | 3543 |
| 2006 | 3672 |
| 2007 | 1994 |
| 2008 | 2065 |
| 2009 | 3071 |

Quadro 2 - Oferta de Língua Italiana na Rede Estadual de Ensino – 2001–2009.

Fonte: SED/SERIE.

Autor: SED(2012)/SERIE.

Como apresentado no quadro 2, entre os anos de 2001 até o ano de 2009, uma variação ano a ano para o número de alunos matriculados para o ensino da língua italiana nas escolas estaduais do estado de Santa Catarina.

A rede pública estadual de Santa Catarina oferece o ensino de quatro línguas estrangeiras: o alemão, o espanhol, o inglês e o italiano. Em alguns casos, são disponibilizados no contraturno dos(as) alunos(as). Com a oferta do ensino médio integral e inovador, quando o aluno(a) fica na escola em período integral, o mesmo pode optar por duas línguas estrangeiras, sendo o inglês obrigatório, com cinco aulas semanais, e uma segunda língua, com duas aulas semanais (SED, 2012–SC). Quadro 3 - Oferta de Língua Italiana por Escola estadual – 2012.

| GERED | MUNICÍPIO | ESCOLA |
|--------------|------------------|-----------------------------------|
| Rio do Sul | Rio Do Oeste | EEB Expedicionário Mário Nardelli |
| Seara | Lindóia Do Sul | EEB Padre Izidoro Benjamim Moro |
| Timbó | Ascurra | EEB Domingos Savio |
| | Rodeio | EEB Osvaldo Cruz |
| Videira | Arroio Trinta | EEB Governador Bornhausen |
| | Iomerê | EEB Frei Evaristo |

Quadro 3 - Oferta de Língua Italiana por Escola estadual – 2012.

Fonte: SED/SISGESC.

Autor: SED (2012)/SISGESC.

Segundo dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação, o número de alunos matriculados nas escolas estaduais para o ensino da língua italiana no ano de 2012 totalizou 1002 alunos, demonstrando uma significativa diminuição dos(as) alunos(as) em comparativo com os dados fornecidos no quadro 3.

Com a finalização do levantamento dos dados da Rede Municipais de Ensino, obteve-se a informação de que 14 municípios têm o ensino de língua italiana: Arroio Trinta, Concórdia, Jaborá, Jaraguá do Sul, Lacerdópolis, Laurentino, Morro Grande, Nova Veneza, Rio do Sul, Rodeio, Salto Veloso, São Joaquim, Siderópolis, Taió, Urussanga. Jaraguá do Sul é um projeto em separado do currículo da escola, mas só fomos informados no dia da realização da entrevista. No Quadro 4 apresentam-se os dados.

| Município | Escola fundamental/Centro de Educação Infantil |
|------------------|--|
| Arroio Trinta | Escola Municipal Professora Jacy Falchetti |
| Concórdia | Escola de Concórdia |
| | Escola Santo Antônio |
| | Grupo Escolar Maria Melânia Siqueira |
| Iomerê | Centro Educacional Municipal de Iomerê |
| Jaborá | Escola Básica Alberto Bordim |
| Jaraguá do Sul | Escola Municipal Ensino Fundamental Marcos Emílio Verbinnen |
| | Escola Anna Töwe Nagel |
| | Escola Municipal Ensino Fundamental Max Schubert |
| | Escola Básica Municipal Ana Zamarchi Coldebella |
| Lacerdópolis | CIEL - Centro Integrado de Educação de Lacerdópolis |
| Laurentino | Escola Municipal Honorata Stedile |
| Morro Grande | Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Dário Crepaldi |
| Nova Veneza | Escola Básica Municipal Bairro Bortolotto |
| | Escola Municipal Ítalo Amboni |
| | Escola Municipal Terezinha Paseto Spillere |
| | Escola Municipal Caravaggio |
| | Escola Municipal Vitor Savi |
| | Escola Municipal Vila Maria |
| | Escola Municipal Augusto Mondardo |
| | Centro Educacional Chapeuzinho Vermelho |
| | Centro Educacional Pequeno Príncipe |
| Rio do Sul | Escola Modelo Arvino Walter Gaertner |
| | Escola Modelo Ella Kurth |
| Rodeio | Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio |
| | Escola Municipal Nova Brasília |
| | Escola Municipal Rodeio |
| | Escola Municipal Luigui Margarida V. Ferrari |

| | |
|--------------|--|
| | Escola Municipal São Francisco |
| Siderópolis | Escola Municipal Rural Aurora Peterle |
| | Centro de Educação Integrada Criança Cidadã |
| | Escola Básica Municipal Jorge Bif |
| Taió | Escola Municipal Prefeito Erna Heidrich |
| São Joaquim | Escola de Educação Básica Municipal Jurema Hugem Palma |
| | Escola Municipal Domingos Portela |
| | Escola Básica Aristides R. Medeiros |
| | CAIC Fúlvio Amarante Ferreira |
| Salto Veloso | CMEB Vereador Avelino Biscaro |
| Urussanga | Escola Municipal Vereador Rosalino de Nez |
| | Escola Municipal Vereador Rosalino Damiani |
| | Escola Municipal Núcleo Rio Caetê |
| | Escola Municipal Ernesto César Mariot |
| | Centro Educacional Lídio de Breda |

Quadro 4 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola municipal – 2012.

Fonte: Prefeituras Municipais de Santa Catarina.

Autora: Maristela Fatima Fabro (2012).

O Quadro 5 apresenta a relação ano/alunos das escolas municipais do estado de Santa Catarina.

| Ano | Alunos |
|------------|---------------|
| 1997 | 1462 |
| 1998 | 2902 |
| 1999 | 4551 |
| 2000 | 5891 |
| 2001 | 5402 |
| 2002 | 8965 |
| 2003 | 12195 |
| 2004 | 13603 |
| 2005 | 15740 |
| 2006 | 13721 |
| 2007 | 13618 |
| 2008 | 11463 |
| 2009 | 9217 |
| 2010 | 8088 |
| 2011 | 7797 |
| 2012 | 7812 |
| 2013 | 5849 |

Quadro 5 - Oferta de Língua Italiana na Rede Municipal de Ensino 1997 – 2013, ano por número de alunos matriculados.

Fonte: CCI Curitiba/Santa Catarina.

Autor: CCI Curitiba/Santa Catarina (2015).

Entre os anos de 1997 até 2006, demonstra-se pelos dados do quadro 5, de maneira crescente, o número de alunos matriculados no ensino de língua italiana nas escolas municipais do estado de Santa Catarina. A partir de 2007, os números diminuem gradativamente.

5.3 DOCENTES QUE MINISTRAM O ENSINO DA LÍNGUA ITALIANA: um panorama geral e algumas falas dos(as) entrevistado(as)

Para entender como ocorreu o retorno do ensino da língua italiana, proibido durante o Estado Novo (1937-1945), no sul do Brasil, nas escolas públicas, além do estudo da legislação pertinente, procedeu-se a uma investigação com os(as) professores(as), no ano de 2012, sobre suas motivações e formação para o ensino da língua italiana.

O quadro de entrevistados localizados no ano de 2012, contava com 28 participantes, mas somente 24 aceitaram participar das entrevistas⁸⁹. O objetivo da amostragem era atingir a totalidade. Ver, a seguir, o Quadro 3: Professores(as) entrevistados(as) que ministram o ensino de língua italiana em Santa Catarina nas escolas públicas.

⁸⁹ Os(as) professores(as) entrevistados(as) tiveram papel fundamental para o desenvolvimento desta tese. Dependia-se da sua concordância e disponibilidade de horário e local para a realização das mesmas. Desse modo, os(as) professores(as) que participaram assinaram o termo de aceite do Comitê de Ética, apresentado antes da realização da entrevista, observando que seus nomes foram alterados. Não é possível fazer a associação dos municípios com os mesmos, pois isso os identificaria, o que vai contra o Comitê de Ética da UFSC. Algumas informações também tiveram que ser suprimidas por esse mesmo motivo.

| Nome | Ano nascimento | Quem veio da Itália | Ano da entrevista |
|--------------|-----------------------|----------------------------|--------------------------|
| Anna | 1982 | Bisavós | 2012 |
| Andréa | 1969 | <i>Nonnos</i> | 2012 |
| Carina | 1964 | Bisavós | 2012 |
| Giovanna | 1984 | Tataravô | 2012 |
| Ângelo | 1071 | Bisavós | 2012 |
| Maria | 1983 | Bisavô | 2012 |
| Camila | 1981 | Bisavós | 2012 |
| Cristina | 1967 | Bisavós | 2013 |
| Fernanda | 1974 | Ninguém | 2013 |
| Maria Helena | 1981 | Bisavô | 2013 |
| Joana | 1965 | Bisavô | 2013 |
| Clarinda | 1970 | Bisavós | 2013 |
| Serena | 1960 | Bisavô | 2013 |
| Clara | 1959 | Tataravós | 2013 |
| Catarina | 1975 | Ninguém | 2013 |
| Beatriz | 1955 | Bisavó | 2013 |
| Marco | 1967 | <i>Nonnos</i> | 2013 |
| Nina | 1984 | <i>Bisnonna</i> | 2013 |
| Lorena | 1971 | Bisavós | 2013 |
| João P. | 1965 | Bisavós | 2013 |
| Francesca | 1976 | Bisavós | 2013 |
| Rosa | 1979 | Bisavó | 2013 |
| Silvia | 1974 | <i>Nonnos</i> | 2013 |
| Mateus | 1968 | Ninguém | 2013 |

Quadro 6 - Professores(as) entrevistados(as) que ministram o ensino de língua italiana em Santa Catarina nas escolas públicas.

Autora: Maristela Fatima Fabro.

Dos(as) 24 professores(as) entrevistados(as), 21 deles(as) nasceram no estado de Santa Catarina; dos 24, apenas três não tiveram

nenhum ascendente oriundo da Itália. As entrevistas foram realizadas entre os anos de 2012 e 2013; tiveram duração aproximada de 40 a 90 minutos, em local escolhido pelos(as) entrevistados(as). As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Dos(as) 28 professores(as) localizados, alguns pela SED, outros pelas prefeituras, quatro aceitaram o convite para participação e, na hora da entrevista, a mesma foi remarçada, desmarcada e adiada sem, contudo, ser realizada. Seguiu-se o processo exigido pelo código de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina.

Quanto à formação dos(as) professores(as) das escolas da rede pública entrevistados(as), obteve-se as seguintes respostas: 10 professores(as) fizeram curso de língua italiana em entidades particulares, com vínculos nas prefeituras ou com o CCI. Nove professores(as) eram graduados e desses somente um pela Universidade Federal de Santa Catarina. Os demais frequentaram cursos que habilitam o ensino da língua. Alguns(as) professores(as) são efetivos(as); outros(as) são contratados(as) temporariamente. Quanto à experiência em sala de aula ou no ensino da língua, varia muito: alguns(as) têm mais de quinze anos de experiência no ensino da língua em sala e, outros, menos.

Os(as) professores(as) entrevistados(as) relataram que fizeram e continuam realizando muitos cursos de língua italiana e recebem materiais do Centro de Cultura Italiana (CCI), de Curitiba. Os convênios das escolas da rede pública municipal catarinense foram firmados entre as prefeituras e o CCI, como rememoram os(as) professores(as) quando indagados sobre incentivos, cursos e materiais:

Ângelo: Eu sou vinculado [...], toda essa movimentação da língua italiana é totalmente ligada ao CCI de Curitiba, que é um dos órgãos do Consulado de Curitiba. Já fomos mais incentivados, já recebemos material e até formação. Nos últimos anos não. Eu tenho mantido o material de quando a gente recebia de cinco anos atrás e do ensino superior. Para o ensino médio, preparo o material e eles adquirem a apostila.

Camila: Sim, [...]. Agora eu não sei dizer se eles ainda recebem, não sei como está agora, teve uma época que eles recebiam, inclusive, nós professores, recebíamos, além, vamos dizer, do nosso salário normal de professor, aqui a gente

recebia um incentivo [...] **Que vinha da Itália (por intermédio) do CCI;** faz três ou quatro anos tinha um senhor, Luigi Barindelli, de Curitiba, que era assim um mestre dessa questão da cultura italiana. Ele era o presidente do CCI de Curitiba e, através dele, é que se conseguiu muita coisa. Depois que ele faleceu, deve fazer uns três ou quatro anos, aí se cortou um pouco esse vínculo. Parece que ficou mais a desejar essa parte assim, desse contato direto assim com Curitiba. Antes a gente recebia mais incentivo de lá.

Anna: Sim. O CCI de Curitiba entra em contato todo o ano com a gente, pedindo o número de alunos, como estão as aulas [...]. Sobre esse convênio, eu não sei te dar detalhes. Eram eles que forneciam livros para que a gente pudesse trabalhar com as crianças e se a gente precisasse de algum tipo de apostila. Até hoje, até este ano, eles forneciam a apostila pela metade do preço. Então esse tipo de contato ainda existe.

Andréa: Não, no momento não. Teve uma época em que o CCI, eu acredito que a prefeitura... Sabe quando há interesses... Nós tínhamos o contrato com o primeiro secretário da educação que firmou três ou quatro anos. Daí, quando teve que fazer a renovação, eu não senti muito empenho. Então, eu não sei se foi refeito esse contrato ou se foi firmado de novo. Não sei te dizer, porque essa parte é da secretaria, então, não sei te informar de certeza. Algum material eu recebo, eu acho que foi no ano passado, no outro ano eu recebi vários livros de literatura, bem interessantes, mas nada a nível de educação infantil, com que eu trabalho agora, nada que desse para aproveitar muito. (Destaque nossos).

Durante as entrevistas, outras informações foram surgindo, como, por exemplo, dados sobre o início do ensino da língua italiana em Santa Catarina. O primeiro município foi o de Acurra, fundado em 1876, por imigrantes oriundos do Vêneto. No ano de 1984, foi realizado um projeto piloto em conjunto com a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – que tinha o objetivo de ensinar várias línguas nas escolas, mas a documentação se perdeu com uma enchente. O projeto

denominado Magister iniciou em 2001 e teve a duração de quatro anos. Formou cerca de 30 professores presenciais. Nessa mesma escola de Ascurra, da rede estadual, desenvolveu-se um projeto de língua italiana que segue o livro intitulado *FAVOLE DI OGNI GIORNO*, de Giampiero Pierotti, através do qual o(a) professor(a) trabalhava com os alunos(as), realizando um intercâmbio cultural, com alunos da Itália, dentre outras atividades (*PROGETTO LINGUA ITALIANA*, 2012).

A primeira escola de ensino de língua italiana da rede municipal, localizada no município de Arroio Trinta, foi oficializada pela Lei 834, de 25 de outubro de 2000, tornando o ensino da língua italiana obrigatória no município, em todos os níveis educacionais. Em 24 de março de 1992, aconteceu o primeiro curso para 455 alunos, realizado por uma professora italiana que não falava nada em língua portuguesa. Em 1993, implementou-se uma hora aula por semana para um total de 1000 alunos. Em 1995, Luigi Barindelli, presidente do Centro Cultura Italiana - CCI, foi ao município conhecer o programa de ensino da língua italiana e firmou um convênio com a prefeitura que garantia a formação de três professores(as). O CCI arcaria com 70% do salário e o restante ficaria a cargo da prefeitura. No ano de 1996, assumem os três professores preparados; o CCI pagava-lhes 100% dos salários mensais. As aulas de língua italiana passariam a ser de duas horas semanais, desde o jardim da infância até o terceiro grau (*HISTÓRICO DA IMPLANTAÇÃO DA LÍNGUA ITALIANA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ARROIO TRINTA*).

No município de Nova Veneza, o ensino das escolas Municipais foi regulamentado pela lei n.º 1.535 de 01 de março de 2002. Ver p. 256.

No município de Salto Veloso, o acordo entre a prefeitura e o CCI foi firmado em 2005, com o ensino realizado em contraturno e de forma extracurricular para o Centro Municipal de Educação Básica. Em 2007, a língua italiana foi incluída na grade curricular do Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano.

No município de Jaraguá do Sul, a língua italiana não está na grade curricular de ensino; é um projeto realizado extraclasse, oferecido para as escolas municipais em parceria o Centro de Cultura Italiana (CCI), do Paraná e de Santa Catarina, firmado através de convênio entre as entidades. No ano de 2011, ocorreu a primeira formatura dos alunos, o curso tem duração de três anos. Quanto a continuidade do projeto, dependerá do resultado de eleições municipais.

No município de Lacerdópolis, o ensino da língua iniciou-se no ano de 2003, tendo como objetivo reativar e preservar a cultura do imigrante, bem como o contato com a Itália, como, por exemplo, o

projeto de Intercâmbio Cultural entre Lacerdópolis-SC e *Valle di Cadore*, na Itália, com os seguintes objetivos: oferecer um curso de língua italiana para a comunidade, trabalhar o dialeto Vêneto, promover intercâmbio cultural entre os estudantes ítalo-brasileiros de Lacerdópolis, SC - Brasil e os estudantes do *Valle di Cadore* – Itália. A execução desse projeto estava prevista para o período de 2013 a 2015. O outro projeto datado de 2012, denominado *Progetto: Scambio Culturale Lacerdópolis e Valle Di Cadore*, tem como objetivo a troca cultural entre as duas regiões, com base nos hábitos alimentares. Ver Anexo D, p. 512 e Anexo E, p. 516.

Por outro lado, para que as escolas da rede pública possam oferecer o ensino da língua estrangeira necessitam de professores(as) qualificados(as), seja através de cursos de formação de língua estrangeira ou em curso de graduação do ensino superior. Para o professor concorrer a uma vaga para o ensino de uma língua estrangeira no estado de Santa Catarina é necessário o candidato ser habilitado em Letras/Italiano, com Licenciatura Plena. Em casos excepcionais, outros professores(as) de outras licenciaturas com cursos em nível superior, conhecedores/falantes da língua, podem suprir a ausência do professor(a) habilitado(a) na língua, podendo assumir o ensino. Para a rede municipal, os concursos são homologados via contratação da prefeitura de cada município.

Ao questionar se os(as) professores(as) aprenderam a falar em casa a língua italiana, obtiveram-se as diferentes respostas:

Silvia: Em casa poucas palavras, poucas palavras em casa...

Ângelo: Aprendi a falar em casa o dialeto Vêneto.

Camila: Em casa o dialeto, o gramatical na escola.

João P.: O dialeto sim.

Nina: Um pouco com a minha mãe.

Marco: O dialeto sim.

Clara: Aprendi em casa o dialeto, daí isso me prejudicou, eu falava, com essa minha tia [...], porque ela só falava italiano, mas com as outras pessoas eu não falava, **Deus me livre!**

Giovanna: O dialeto sim, porque os nossos pais só falam o dialeto, eles não falam o gramatical tem muita... uma certa diferença, por exemplo, queijo em italiano gramatical é *formaggio*; no dialeto é *formai*. Então, a gente tenta assimilar que

não é a mesma coisa, é parecido, mas não é a mesma coisa, é parecido, mas não é igual.

Anna: O dialeto e algumas palavras só.

Rosa: O dialeto sim, em casa.

Serena: Até os sete anos falava somente o dialeto.

Clarinda: Sim, a gente estava sempre falando em casa, só se falava o dialeto italiano. A história: eu tinha uma tatinha, a minha tata falava só em português, ela era brasileira, e eu fui uma das únicas, praticamente, que lá em casa falava mais português do que italiano, misturava os dois. O pai pegou essa mocinha para a gente aprender a falar português, **para a gente ir para a escola falando o português**. Isso no ano de 74, por essa época aí, porque a gente só ia para escola falando o italiano e foi a época da mudança que precisava - eu nasci em 74, eu era pequena, daí não podia ir para a escola falando só o italiano, tinha que saber o português para falar; com a professora falava o português já. Então, o pai pegou uma tata, uma moça, para cuidar, então como, eu era pequena, pra cuidar de mim; e as outras irmãs iam pra escola falando o português. Era a época em que eu começava a falar, então eu falava mais o português que o italiano, misturava tudo. (Destques nossos).

Muitos não aprenderam, contudo, ouviam seus familiares e conhecidos falarem, como se destaca:

Joana: Em casa só ouvia, eu não aprendi a falar nada, tanto que até hoje eu não sei o dialeto, o dialeto que fala aqui, porque na minha casa não tinha o hábito de falar, só quando vinham pessoas de idade que falavam italiano entre eles. Coisa de que criança ficava fora da conversa. Só ouvindo...

Maria Helena: Não, em casa não tanto, porque em casa era só quando escutava com a minha avó, mas como eu era muito nova não tinha como entender, não tinha esse ensinamento, foi depois que vieram as aulas de italiano, daí eu me interessei, comecei a fazer curso de italiano e gostei da língua e me aprofundi no estudo.

Francesca: Não, o dialeto não... Só conversavam quando algum parente ou vizinho vinha. De falar em casa não; talvez na hora de xingar ou chamar a atenção saia algum nome em italiana. [risos].

Cristina: Não, porque em casa falávamos o dialeto. Essa coisa que eles falavam era o Bergamasco e o dialeto Vêneto. Eles só falavam (não ensinavam) alguma coisa ou outra a gente sempre, né... Eu tinha uns 16 anos, alguma coisa assim, tinha um centro de cultura aqui, era um centro cultural na verdade e eles tinham um curso gratuito: à noite, de língua espanhola, de alemão e de italiano. Aí comecei fazendo o italiano [...].

Andréa: Ouvi falar não muito... Mas entendia do que se falava uma ou outra palavra, mas no dialeto e daí, na faculdade, a gente trabalhou o gramatical [...].

Ao abordar a opinião dos(as) entrevistados(as) sobre a importância do ensino da língua italiana para os(as) alunos(as), percebeu-se que a grande maioria das respostas estão entrelaçadas com a questão da descendência, a preservação e o “resgate” da cultura, bem como, o reencontro com a língua, como relata **Marco**: “Além da aprendizagem de uma nova língua mantêm-se vivas as tradições e a cultura”.

Assim, sobre a aprendizagem da língua italiana os(as) professores(as) entrevistados(as) relataram:

Camila: Acho assim que é muito importante uma coisa que a gente comentava esses dias, lá na educação infantil, é que para os pequenininhos dá a impressão que o ensino entra por um ouvido e sai pelo outro, eles não pegam nada. Uma mãe contou que sua filha chegou a casa com a apostilinha de italiano e foi relatando tudo: a gente aprendeu isso, isso e isso; a gente fez isso, isso e isso, ela sabia falar tudo. Então, diz ela: não é em vão, então, eles aprendem muito. Então, eu acho que é bem importante.

Fernanda: Olha, eu acho assim, que é uma grande oportunidade em estudar a língua italiana.

É importante uma língua, a língua italiana, como o inglês, é importante porque hoje o mundo é globalizado.

Francesca: Um conhecimento a mais, cultural, uma riqueza digamos cultural, porque se eu, através do estudo, estou aprendendo algo de bom de outro país, com certeza isso vai enriquecer cada vez mais o meu. Eu vou saber respeitar o que é da minha cultura, o que é da riqueza do Brasil e também conhecer e enriquecer cada vez mais a parte do conhecimento mesmo deles para utilizar; tem artistas, tem tudo: a língua, a música, gastronomia italiana, tudo isso é uma riqueza muito grande.

Mateus: Aprender uma língua, uma cultura diferente, sempre faz com que o ser humano cresça intelectualmente.

Andréa: Eu acho muito importante, porque está se privilegiando tanto a língua inglesa... Tudo em inglês. Até a gente ouve os próprios pais dizendo: mas italiano não tem tanta importância, faz inglês, inglês é mais, só que eu acho assim: alguns pais até dizem isso é muito bom, faz parte da nossa cultura, meu filho gosta, ele se interessa pela língua. O problema maior é a falta de valorização em si, então, acho que se esquece muito da nossa raiz, se pensa muito no amplo, no todo, mas eu gosto muito de trabalhar, eu sinto dificuldade em relação a isso.

Destaca-se, ainda nas falas dos(as) professores(as) entrevistados(as), a sua ascendência:

Nina: Aqui a gente tem a metade de imigrantes italianos e a outra metade de alemães; então, muitos dos alunos ao redor daqui da escola e da região falam só italiano. Se você for lá na rua, entre os vizinhos, no mercadinho, eles falam italiano. Vendem vinho, têm produção de vinho. Então, os alunos para quem a gente ensina italiano, hoje aqui são os que escutam italiano em casa, conhecem o dialeto e têm todo o significado de resgate dos imigrantes e da cultura; da própria cultura os hábitos ainda são presentes.

Beatriz: Importante é que os alunos que têm familiares descendentes de italiano, também por ele tem interesse. Até um aluno meu disse assim, os pais querem ir para a Itália e ele vai também porque agora ele aprendeu, mas, nesses três anos de aula, eles não saem falando tudo em italiano. Eles compreendem muita coisa.

Serena: Eu penso assim, a importância tanto pela origem, porque como nosso município foi fundado por imigrantes italianos, como a maior parte das nossas cidades aqui vizinhas também, então, acho que é muito importante pela cultura, pelo resgate, pela origem e não só em Santa Catarina, mas talvez no próprio país com as várias etnias, a importância da língua estrangeira, seja ela italiana ou alemã, qualquer...

Maria Helena: Aqui no nosso município é importante porque em casa eles escutam muito, a maioria das famílias fala o dialeto italiano, o vó, a vó, o tio, eles falam muito em italiano, então, o fato de eles terem esse conhecimento na escola, de aprenderem um pouquinho da língua é interessante para eles poderem em casa conversar ou entender o que é falado. Eles adquirirem uma língua a mais sempre é importante. Se eles adquirem um pouco a mais já é válido, é muito importante isso.

Carina: Na realidade, a língua italiana aqui tem um particular porque nós 97 % da população somos descendentes da cultura italiana, então esse percentual aqui é importantíssimo trabalhar o italiano justamente por isso, fazer um resgate das nossas origens, sabe, por que outro qualquer; a língua italiana ela abre horizontes às vezes você aprendendo a língua italiana, você aprende conceitos também da língua portuguesa.

Rosa: Eu acho bem interessante porque nossa cidade, a nossa região tem essa descendência. Então, eu acredito assim, para mim foi tão bom aprender o que a minha *nonna* falava, as coisas que ela falava.

A preservação da língua e da herança cultural trazida pelos imigrantes ficou fortemente evidenciada nas seguintes falas:

Silvia: Para preservar. Preservar essa cultura que a gente tem, resgatando as origens, resgatando os costumes e a fala. Eu acho que é muito bonito tu saber principalmente assim [...] Eu enfatizo muito a questão que nós temos o italiano como disciplina, pois nós somos, na maioria, descendentes de italiano; aí eu faço uma retrospectiva com eles dos imigrantes que por aqui passaram, porque que essa cidade é assim, porque que recebeu o nome atual.

Joana: Eu acho a preservação da cultura italiana; não é muito assim o aprender o italiano, porque não é em 45 minutos de aula por semana que o aluno vai conseguir aprender a língua italiana. [...] Então, a parte da preservação e da cultura porque era uma coisa que vinha assim, morrendo, em casa, principalmente, os alunos do interior. Muitos comentam até hoje que eles falam; o *nonno*, a *nonna*, o pai e a mãe eles continuam falando italiano em casa; eles às vezes ficavam bravos, falam isso pra mim: quando a *nonna* falava em italiano eu ficava bravo, agora não, agora eu peço pra ela me ensinar. Até semana passada numa escola, a mãe de uma menina contou que ela pega o caderninho de italiano e ela ensina pra avó o italiano que ela aprende na escola; que daí o italiano que aprende na escola é diferente do que fala em casa.

Anna: A importância de eles terem contato com a cultura e muitos falam o italiano mesmo sendo dialeto. Então a cultura, claro o conhecimento da língua, eles querem muito saber sobre Itália como funciona a alimentação, as cidades... Então eu acabo incluindo pesquisas sobre as cidades, acrescentando, mas eu acho que mais assim pro lado da cultura mesmo, quem sabe algum dia, se alguém precisar ir para a Itália, ter esse tipo de contato com a língua italiana... Tem vários alunos que saíram aqui dessa escola, foram para o ensino médio e buscaram um cursinho extra de italiano. Eu tenho várias crianças que acabaram indo atrás e hoje fazem um cursinho mais avançado.

Cristina: Eu acho que é muito importante porque é a preservação da cultura querendo ou não

intrinsecamente eles mesmos sem saber eles sabem que aquilo está com eles. Eles falam palavras *nonno* ou outra coisa, ou cantam alguma coisa que vem de casa, aquilo já está com ele, e eu percebo, assim, que crianças que são de origem italiana – e tem crianças que não são de origem italiana – porque vieram de outros lugares para trabalhar na cidade. Então, as crianças que são de origem, eu percebo que elas têm mais facilidade na pronúncia, no interesse. Existe isso e as que não são, elas participam; elas fazem porque elas têm que fazer porque faz parte do currículo, mas já não é como as crianças que são descendentes.

Clarinda: Saber de onde viemos, manter as nossas raízes, um povo que não sabe de onde veio não sabe para onde que vai. Eu acho que assim se você não conhece a sua história, como é que você vai querer contar a história para outros. [...]. Nossa história de vida mesmo, de família, de raízes. Eu vejo a gente mesmo. Quando eu comecei a estudar a língua italiana, o que a gente foi atrás da família, meu! A riqueza enorme! Aí a gente vê de onde que vieram. Como eles fizeram para vir de lá para cá? Como que a gente vai contar pros filhos, pros netos, se a gente não sabe de onde a gente veio, o que a gente vai contar? Eu sinto falta e muita, e olha que a gente convive bastante com os italianos aqui, com os pais, com os avós, o meu sogro e a minha sogra que eram bem assim... Contavam todas as histórias de antigamente dos pais deles, como eles trabalhavam? Como eles fizeram as suas casas? Como eles faziam pra se alimentar? Hoje em dia, se a gente contar não acreditam, como eles conseguiram sobreviver? Hoje a gente não tem noção disso, vai se perdendo assim a nossa língua. Quando você fala uma palavra em italiano para a juventude, eles nem sabem o que estão falando.

Juntamente com a descendência, vem o “resgate” da língua e da cultura, como rememorado pelas falas seguintes:

João P.: Na minha opinião, primeiro está o resgate da cultura dos nossos antepassados, mas também pode ser mais uma força ou uma ajuda nas diferentes disciplinas, porque quando você trata de uma língua você fala de matemática, de ciências e acaba ajudando nas outras disciplinas.

Lorena: Mais do que nunca se faz necessário o conhecimento de outras línguas no contexto mundial. O acesso à língua italiana resgata a cultura italiana que faz parte da nossa realidade e não é percebida, resgata a história do nosso país, leva a ter conhecimento da história de outro país, forma cidadãos mais críticos e com maiores oportunidades no campo do trabalho.

Catarina: O mais importante pra eles é o resgate das próprias famílias, não tem como, é um vínculo que eles já têm que a gente só desenvolve. Ninguém está colocando nada do que eles não conhecem, que eles não são ligados. Eu acho que é uma forma de valorizar aquilo que eles trazem já, que eles têm, que os avós... Tão maravilhoso quando a gente encontra uma avó que diz: 'nossa, que legal, estudando italiano na sala de aula'. Independente que seja diferente, digamos, assim, entre aspas, daquilo que os avós falam em casa. É diferente, mas é próximo; eles falam o dialeto e os alunos entendem o dialeto, e a língua que os alunos levam pra casa tem muita semelhança; então, eles têm aquele conflito, digamos, assim, bom e que só enriquece. Eu, por não ser descendente, eu acho lamentável, eu acho triste a questão de não ter, e assim nada contra, não desmerece de forma alguma espanhol, inglês muito pelo contrário, assim como eu tenho filhos nessa escola e ainda terei, porque tenho meninas pequenas que ainda não vieram para a escola, eu gostaria que eles tivessem as duas coisas. Eles tivessem um lado cultural que conseguisse permanecer e que tivessem também a questão da necessidade, pensando na carreira de trabalho dessas crianças do pré, eles têm tempo para estudar tudo, e olha: não, não, não desmerece, não perde nada.

Clara: É uma oportunidade para uma nova língua, que isso é muito importante para qualquer pessoa

e também assim eu percebia que os alunos que faziam italiano se destacavam depois na sala de aula. Um pouco levanta a autoestima deles, eu tô sabendo falar outra, eu estou aprendendo uma outra língua, mas eu não sei, como eu sou professora de ciências, as sinapses cerebrais parecem que aumenta e eles se destacavam em sala de aula. Os que eram tímidos antes ou que não iam muito bem, pelo menos na minha matéria, que eu percebia eles se destacavam depois.

Maria: [...] eu acredito que para a escola tanto quanto para os alunos é o resgate dessa cultura italiana que está na criança, que está na escola, que está na direção da escola e na troca de cultura, depois que você adquiriu o conhecimento da língua você começa a ter gosto por conhecer a cultura.

Giovanna: Eu acho muito importante, porque é a nossa cultura, a maioria dos nossos descendentes é italiano. Eu acho importante eles saberem a língua e também porque o pessoal gosta muito de ir para a Europa, eles querem aprender antes de ir lá.

Desse modo, ficou evidenciado pelas falas que, para grande parte dos(as) entrevistados(as), a questão da importância língua e de seu vínculo com a família e as questões para a manutenção de traços de culturais ainda existentes e que são preservados com maior ou menor intensidade nos municípios do estado catarinense.

Como apresentado no capítulo 2, o caminho percorrido pela legislação brasileira no que se refere à legalização do ensino das línguas estrangeiras, via acordos e leis. Assim, o Brasil respeita a diversidade cultural, seguindo o que assinou nas convenções internacionais, em contraposição assumida no passado quando o estado estava sob o comando do Presidente Getúlio Vargas, via o nacionalismo às avessas daquele período.

5.3.1 Material utilizado no ensino atual

Na descrição do material utilizado para o processo ensino/aprendizagem da língua italiana nas escolas, foram apresentados pelos(as) professores(as) material próprio e livros de diversos autores.

Muitos livros foram disponibilizados pelos convênios do CCI de Curitiba com os municípios, e outros materiais, como as apostilas eram elaborados pelos(as) professores(as), respeitando os conteúdos e a idade dos alunos, assim como exemplificam a obra da italiana Simona de Santis⁹⁰, *L'Italiano Dei Piccoli*, e o outro *Viva L'Italiano*, que são direcionados para as crianças e o *In Italiano* para os alunos do ensino médio.

Silvia: Agora a gente recebeu, há pouco tempo, do Centro de Cultura Italiana do Paraná – Curitiba, a gente recebeu alguns livros que vão ser doados aos alunos, não são bem livros, apostilas da Simona Santis, escrita por ela. Nós tínhamos também nas escolas o *Viva L'Italiano*, não me lembro o autor ou autora desse livro. Só que esse livro desde que foi colocado o ensino de língua italiana nas escolas que ele está, foi doado uma vez e não foi mais. Só que, assim, acredito que quem escreveu aquele livro não conhecia a realidade do Brasil porque se baseou tudo na Itália. Estava difícil para lecionar com aquele livro, então o que acontece: eu como professora, não posso responder pelas outras, que eu faço? A gente segue os conteúdos mínimos, a gente tem os nossos conteúdos mínimos do plano anual, a gente segue o plano anual e vai buscar nas atividades, vai criando a aula, vai elaborando aula.

Maria Helena: Das duas maneiras. Foi adquirido apostilas através do CCI (Simona de Santis); a gente ganhou do CCI uma minibiblioteca. A gente tem os livros de literatura que as crianças podem ler e como hoje na sala de aula a gente não tem, como eu não consigo ficar só nos livros, eu estou sempre dependendo da turma, eu desenvolvo as atividades conforme a necessidade deles.

Giovanna: Eu adoto um livro que é *In Italiano* e também eu utilizo alguns materiais que eu tenho de quando eu fiz meu curso para sair da rotina do livro, alguns outros materiais que eu tenho em casa de cursos que eu fiz para não ficar na rotina.

⁹⁰ Ela também trabalha na Embaixada italiana em Curitiba. Convidei para fazer uma entrevista, ela solicitou que enviasse umas perguntas por *e-mail*, contudo não enviou resposta.

Anna: Para os menores do 2, 3 anos que eles estão na fase de alfabetização eu mesma faço o material, e o CCI às vezes me repassa o material, porque como eles estão no processo de alfabetização, procuro usar mais o ouvir e o falar do que o escrito, porque como existem várias pronúncias diferentes do italiano, o medo talvez seja de haver uma certa confusão. Por exemplo, o som do C do Ci, que, no italiano, é *che* e *chi*, já aconteceu de alguma criança acabar se confundindo; eu busco levar música, jogos, imagens algumas atividades... Tem o livro de italiano fornecido pelo CCI que são para os três níveis: 1, 2 e 3 e tem um 4, que é tipo um reforço, *Benvenuti*, bem de adolescente mesmo.

Rosa: A gente tem o apoio, tem livros, temos dois livros. Tem o apoio do Centro de Cultura Italiano de Curitiba (livro da Simona de Santis) e temos uma orientadora pedagógica aqui na prefeitura.

Francesca: Tem alguns temas, depende, tem certos momentos em que a escola trabalha algum tema, algum projeto, têm livros que eu utilizo - material. A biblioteca também tem vários livros, nós recebemos do Centro de Cultura Italiana. A parte das apostilas dela, sim (utiliza a Sinona de Santis). É um material lúdico, para as séries iniciais é ótimo. Material da faculdade, material da internet, eu tiro muita coisa assim, dependendo do tema.

Cristina: A gente tem um conteúdo para seguir que a gente organizou, nós mesmos os professores, mas vai mudar, porque tem algumas coisas que deram certo e outras não. Esse ano, o CCI mandou recentemente um material pra gente trabalhar no ano que vem alguns níveis, não todos; só que assim vamos começar no ano que vem porque esse ano já está no final.

Andréa: [...] assim, cursos bem bons, mas eu percebi depois que o Luigi Barindelli morreu, o idealizador da difusão da língua italiana. **Depois que ele faleceu, morreu um pouco disso, e eu nunca mais fui em curso nenhum.** Eu não sei como que está o convênio da prefeitura com eles; faz tempo que eu não recebo material, eu recebi alguns livros, mas faz tempo que eu não recebo

mais. Então, assim, cara e coragem, vamos trabalhar? Vamos!

Serena: De início, eu mesma desenvolvia o meu material; depois, com muito apoio do CCI, que é o Centro de Cultura Italiana de Curitiba – Paraná e Santa Catarina. Então, eles nos enviaram muitos materiais.

Joana: Não, tem um livro; já faz três anos, está bem assim desatualizado. É um livro, o que na época era o que melhor tinha. O livro é só emprestado para o aluno. Aí eu faço mais leitura, esses livros vieram da Itália [...] do *Viva l'Italiano*, eu trabalho a parte de leitura e, para algumas atividades, eu faço cópia e trabalho o caderno de italiano com eles.

João P.: Também eu tiro de livros que eles me deram, porque eu não tenho livro pra cada aluno, atividades compartilhadas no facebook e também outras que eu pesquiso e eu mesmo acabo construindo algumas atividades e compartilho com o pessoal que faz parte do facebook. (Destaques nossos).

Desse modo, percebeu-se a forte influência que o CCI teve a respeito da distribuição do material para as escolas conveniadas do estado de Santa Catarina. O(A) professor(a) tem o seu foco de ensino direcionado ao aluno e para a melhor forma de aprendizagem.

5. 3. 2 Imagem dos livros e do material utilizado em sala de aula

Esse material apresentado nas Figuras de 6 a 11, cedido durante as entrevistas e as visitas realizadas no decorrer dos anos de 2012 e 2013, era utilizado até 2013 nas escolas que participaram desta pesquisa.

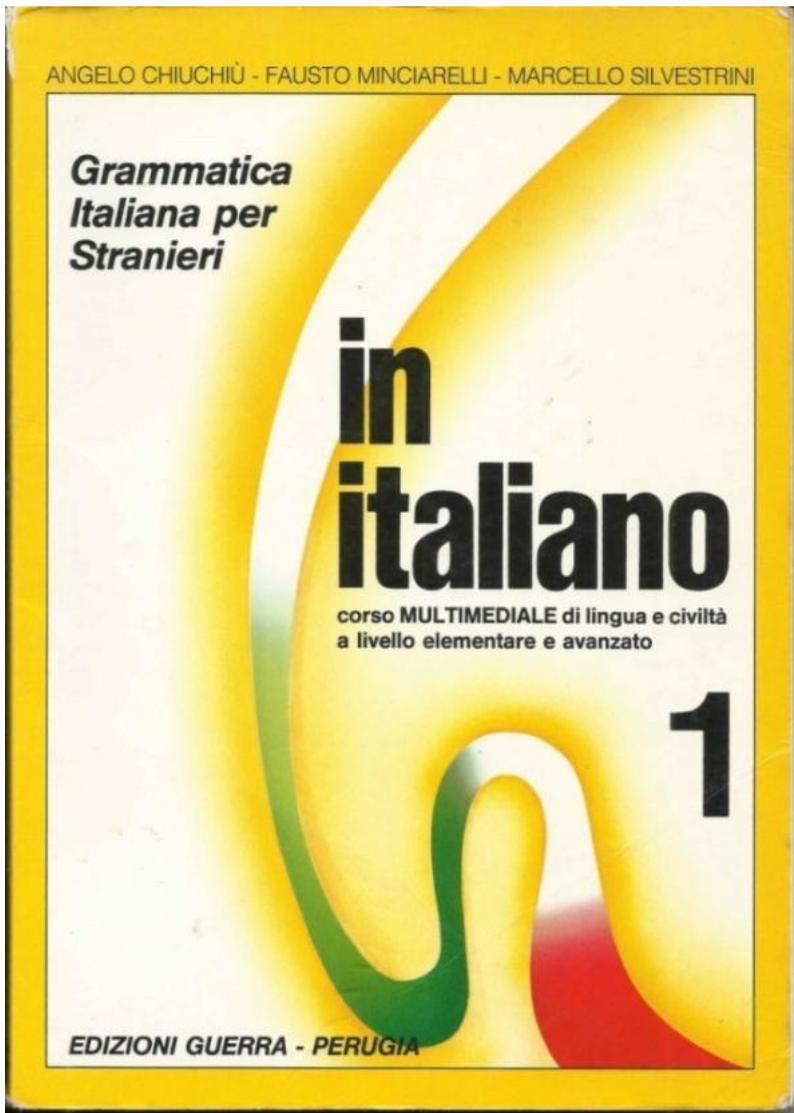
Figura 6 – Libro *In Italiano* 1.

Figura 7 – Libro *In Italiano 2*.



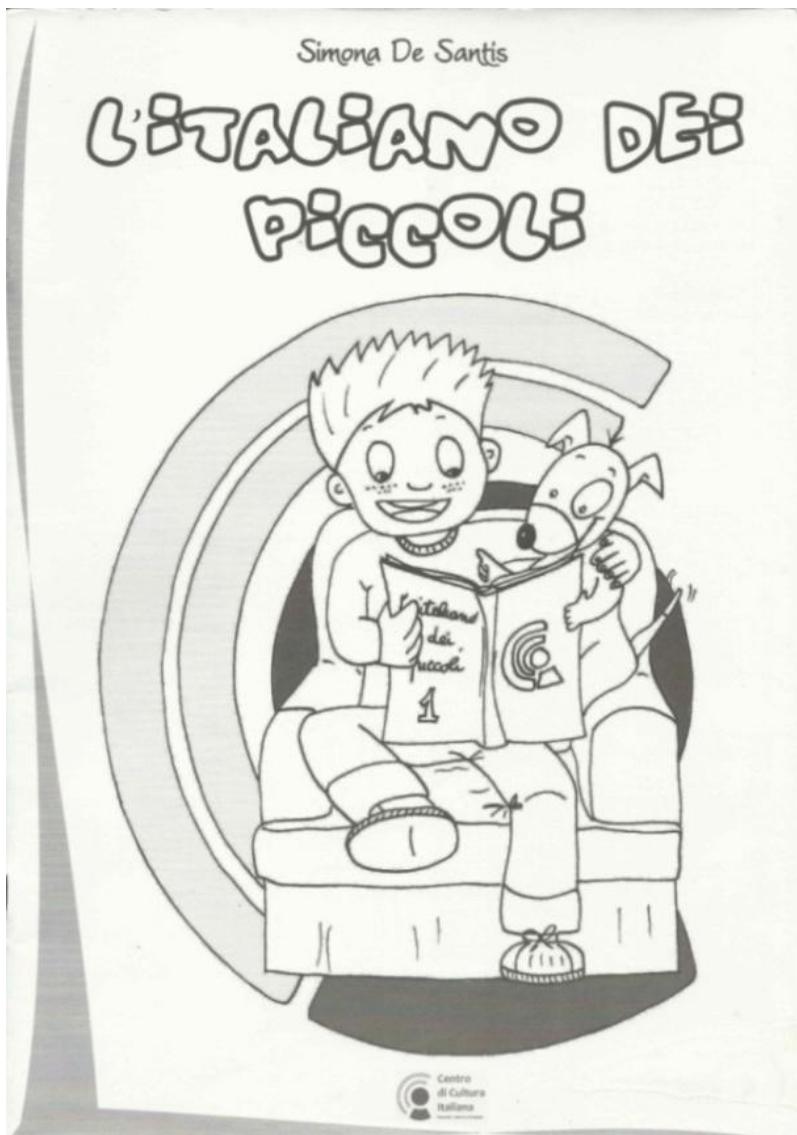
Figura 8 – Libro *L'Italiano Dei Piccoli 1*.

Figura 9 – Livro *L'Italiano Dei Piccoli 2*.

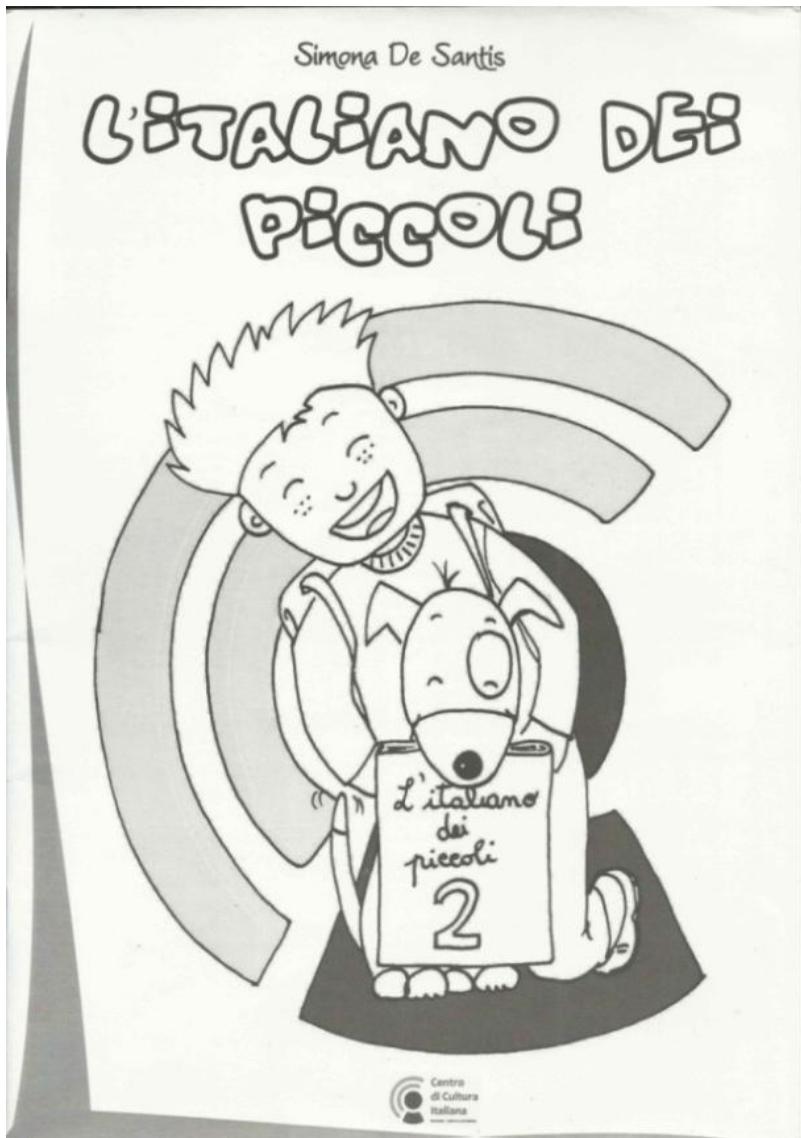
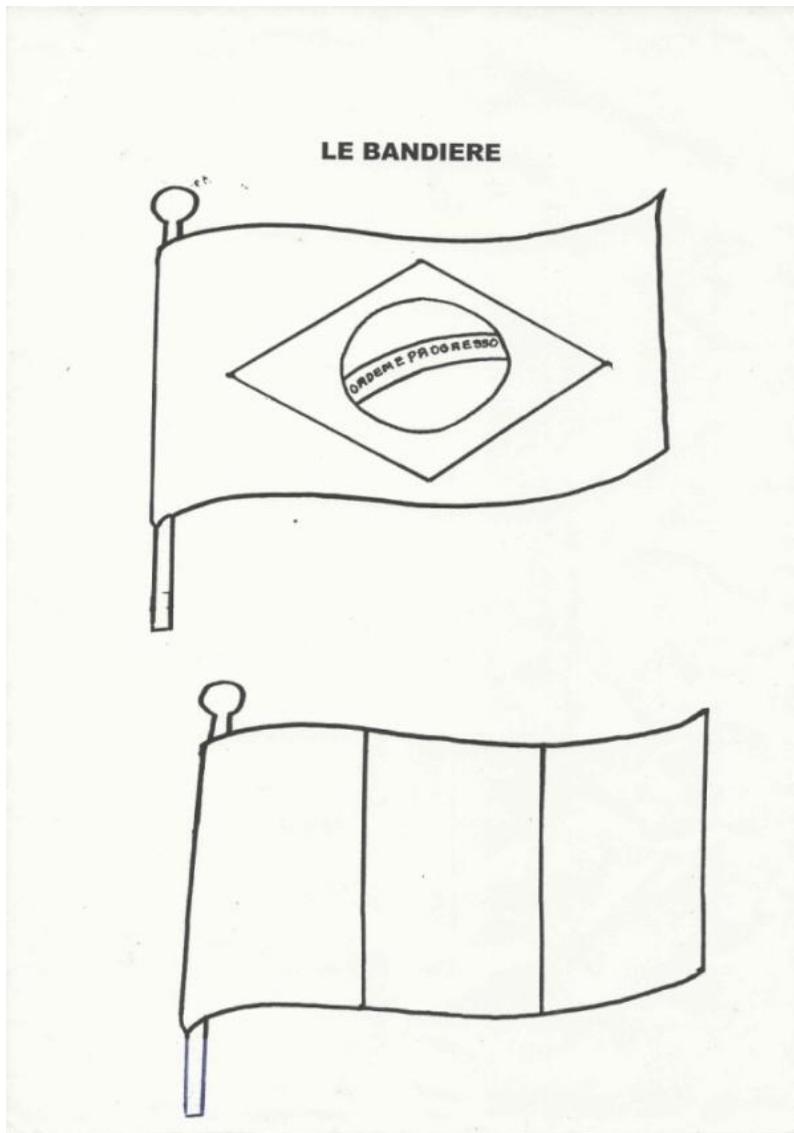


Figura 10 – Libro *Viva l'italiano* 3.

Figura 11 – Material para colorir.



Assim, conforme relato dos(as) professores(as) entrevistados(as), os materiais utilizados para o ensino da língua italiana

são diversificados para melhor aproveitamento das aulas, cuja duração, na sua maioria, é de 45 minutos, seguindo a legislação vigente.

Nesse sentido, como percebido nas falas, os materiais utilizados nas escolas municipais eram fornecidos pelo Centro de Cultura Italiana de Curitiba, CCI – PR/SC; assim, surgiu a necessidade de pesquisar sobre Luigi Barindelli que fez muitas parcerias entre as escolas e o CCI.

5. 4 LUIGI BARINDELLI: político ou idealizador?

Na primeira entrevista realizada para esta pesquisa, foi mencionado o nome de Luigi Barindelli, assim como o seu nome foi repetido diversas vezes por vários(as) entrevistados(as) como o “Sr. Barindelli”, o italiano que realizou os convênios entre o CCI – PR/SC e as prefeituras municipais de Santa Catarina. Quando o nome de Luigi Barindelli era enunciado, por diversas vezes, percebeu-se que o tom de voz se modificava, era mais acentuado e muitos sorrisos eram emitidos.

Luigi Barindelli, um cidadão de origem italiana, estabeleceu-se no Brasil, com seus ideais ou ambições; fez com que o ensino de língua italiana fosse oferecido gratuitamente para um número de “íto-brasileiros e brasileiros” nas escolas ligadas às prefeituras do Estado de Santa Catarina, bem como de outros municípios do estado do Paraná (MOLOSSI, 2012).

Nasceu em *Ensinò Lario*, na Província de *Lecco-Lombardia*, em 11 de fevereiro de 1939. Sua formação acadêmica foi em Milão, na Faculdade de Engenharia Elétrica. Fez pós-graduação na área de automação. Com 20 anos, foi eleito vereador. Teve vasta experiência internacional no controle de qualidade de termoelétricas. Transferiu-se para São Paulo, onde ajudou a construir um asilo e a reformar uma igreja. No ano de 1980, veio chefiar o controle de qualidade da Hidroelétrica Itaipu, no Brasil (MOLOSSI, 2012).

Luigi Barindelli foi descrito como altruísta e com ideais políticos; lutou pelos direitos das comunidades ítalo-brasileiras, criou oportunidades de pesquisa, trabalho e auxílio para os idosos. Contribuiu para a construção de diversos comitês dos Italianos no Exterior, do qual sempre foi um membro. Lutou pelo direito ao voto do italiano no exterior. Participou de outras campanhas políticas. (MOLOSSI, 2012).

No ano de 1992, Luigi Barandelli, fundou o Centro de Cultura Italiana - Paraná/Santa Catarina, que tinha como objetivo o oferecimento

de cursos de língua italiana. A revista *Insieme*⁹¹ de 2012 publicou que, em 2005, os cursos foram frequentados por 24.855 participantes nos estados citados (MOLOSSI, 2012).

Em Santa Catarina, no ano de 1995, firmou-se o primeiro convênio para o retorno do ensino da língua italiana nas escolas de ensino fundamental catarinenses. Outro importante acontecimento foi a *doppia laurea*, ou seja, dupla formação, que seriam as parcerias entre as universidades do Brasil e da Itália para a formação dos(as) professores(as) para o ensino da língua nas escolas conveniadas, bem como os cursos profissionalizantes, foram disponibilizados pelo governo italiano (MOLOSSI, 2012).

Alguns(umas) entrevistados(as) relataram que a escola bilíngue (2002), com 5 horas-aula semanais de italiano, na primeira série, ocorreu durante poucos anos nos municípios de Arroio Trinta, Concórdia e Siderópolis do estado de Santa Catarina. Verifica-se no Quadro 7 como era distribuído o ensino por série, disciplina e carga horária:

⁹¹ Revista bilíngue publicada mensalmente, sendo de propriedade de Sommo Editora Ltda, de Curitiba - PR. É impressa pela Impressul Ind. Gráfica na cidade de Jaraguá do Sul – SC. Sua circulação é realizada através de assinaturas. Tem por objetivo a difusão e a promoção da cultura italiana e Ítalo-Brasileira. (*INSIEME*, 2004, n° 71).

| | 1 série | 2 série | 3 série | 4 série | 5 série | 6 série | 7 série | 8 série |
|---------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Língua italiana | 5:00 | 5:00 | 5:00 | 5:00 | 5:00 | 5:00 | 5:00 | 5:00 |
| Matemática | | 1:00 | 1:00 | 1:00 | 1:00 | 1:00 | 1:00 | 1:00 |
| Ciências | | | 1:00 | 1:00 | 1:00 | 1:00 | 1:00 | 1:00 |
| Educação Cívica | | 1:00 | 1:00 | 1:00 | 1:00 | 1:00 | 1:00 | 1:00 |
| História da Itália | | | 1:00 | 1:00 | 1:00 | 2:00 | 2:00 | 2:00 |
| Geografia da Itália | | | 1:00 | 1:00 | 1:00 | 1:00 | 1:00 | 2:00 |
| Arte e cultura | | | | 1:00 | 1:00 | 1:00 | 1:00 | 1:00 |

Quadro 7 - Disciplinadas oferecidas nas escolas bilíngues por série, disciplina e carga horária.

Fonte: CCI – PR/SC.

A descrição da escola bilíngue, conforme relato de **Rosa**:

[...] eles trabalhavam o italiano desde os seis anos de idade. Aí era uma continuidade [...]. Era uma escola vinculada à prefeitura. Eles aprendiam de tudo. Desde o ‘oi, tudo bem?’ Até o os verbos, [...] tudo. O aluno estudava de manhã e participava [bilíngue] à tarde; quem estudava à tarde participava de manhã. Não tinha mais espaço de tanta criança que tinha.

A tentativa da modalidade de escola bilíngue não deu certo; as dificuldades financeiras e a falta de apoio financeiro foram os principais fatores para o seu encerramento.

Por uma enfermidade fatal, Luigi Barandelli veio a falecer em 27 de abril de 2006. Segundo Molossi (2012), deixou um grande legado para todos que buscam difundir a língua italiana nos estados de Santa Catarina e no Paraná. Como consequência ao seu falecimento, o ensino

da língua em Santa Catarina veio a decair muito; as verbas diminuiram ou foram cortadas, como foi afirmado por diversos professores(as) entrevistados(as).

5. 5 A CRISE DO ENSINO DE LÍNGUA ITALIANA

A crise do ensino da língua italiana foi mencionada por professores(as) entrevistados(as), bem como pela Revista *Insieme*, que o fez em dois exemplares, no mês de maio e junho de 2012.

A revista do mês de maio de 2012 traz em sua capa a imagem das ruínas do Coliseu em Roma, ruindo, como base de sustentação para o Cristo Redentor – símbolo do Brasil. Traz a frase bilíngue: **LINGUA E CULTURA ITALIANA EN BRASILE: MOMENTE SMANTELLAMENTO**, e na língua portuguesa **LÍNGUA E CULTURA ITALIANA NO BRASIL: O MOMENTO É DE DESMONTE**, como apresenta da Figura 12.

Figura 12 – “Língua e Cultura Italiana no Brasil: O Momento É de Desmonte”.



Fonte: *Revista Insieme* (2012).

Na matéria da revista, o título: “Golpe de morte sobre a língua de Dante”. O texto revelou como foi reduzida a ajuda oficial às escolas de

língua italiana e o risco de serem fechadas por falta de apoio financeiro. A revista abordava também o fechamento das escolas durante a Segunda Guerra Mundial, só que, em 2012, se as escolas fossem fechadas, a razão recairia na falta de apoio financeiro por parte do governo italiano: “assiste-se assim o desmonte silencioso das escolas de língua e cultura italiana, suporte indiscutível de toda italianidade duradoura. É então como se o se o Coliseu ruindo sob os pés do Redentor...” (*INSIEME*, 2012, p. 5).

Na sequência, era publicado que o encolhimento do ensino da língua italiana vinha concomitantemente ao aumento do ensino da língua espanhola (*INSIEME* 2012, s/a).

Destacadas pelos(as) professores(as) entrevistados(as), as repercussões do ensino da língua italiana em Santa Catarina estavam relacionadas ao fato de não estarem incluídas no currículo oficial conforme exigência legal. Essas dependiam de decisões de governantes locais e devido a esse fator, poderiam, sim, deixar de ser ministrada a língua italiana. Quanto à falta de auxílio, ficou claro o enfraquecimento do ensino da língua italiana.

A extinção gradativa de algumas turmas de ensino de língua italiana nas escolas estaduais e municipais, dessa forma, fez emergir o sentimento de perda por parte dos(as) professores(as) entrevistados(as):

Maria Helena: [...] triste, porque é coisa de grande valia; se está sendo extinto isso, vai ser muito ruim, principalmente, não só para o ensino, mas para quem gosta de viajar, para ter o conhecimento, todas as línguas são importantes. Principalmente o que está mais relacionado com nossa cultura. Então, **me sinto preocupada e triste** com isso, pensava que iam vir mais oportunidades para poder melhorar, e está sendo cortado; isso é muito ruim no meu ponto de vista.

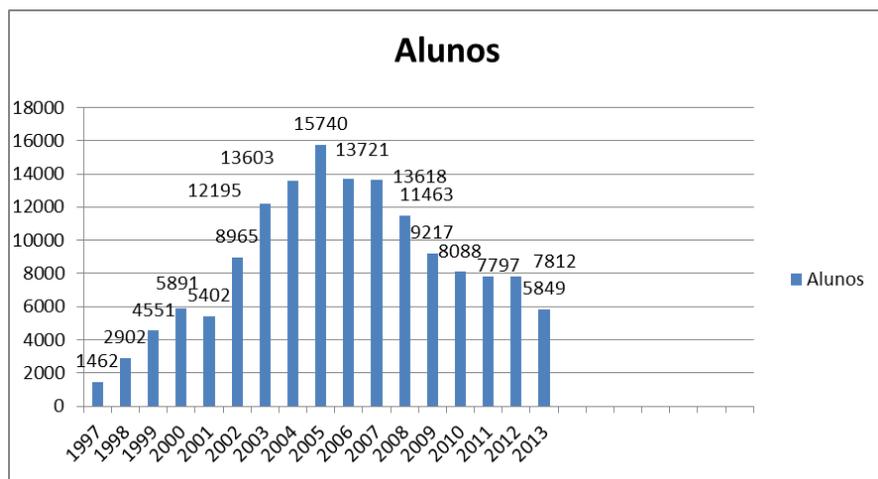
Carina: Olha, eu acho que na realidade **proibir isso é afastar as pessoas da sua identidade, da sua real identidade, porque Santa Catarina tem muitos descendentes de italianos**[...]

Maria: Sinto um lamento, porque como qualquer outra língua, acredito que a italiana, se fosse comparar, está muito mais próxima de nós do que a língua americana. (Destiques nossos).

Antes, os antepassados sofreram a coerção direta do Estado brasileiro. Contemporaneamente, as novas gerações podem ensinar, aprender e se expressar na língua italiana. Agora, tem-se a questão geral do domínio de outra língua por parte dos(as) atuais professores(as) que ensinam livremente em diversas escolas públicas do Estado de Santa Catarina.

Em 2015, o CCI - PR/SC forneceu o número de alunos que estudaram durante os anos de 1997 a 2013, nas escolas municipais, período que corresponde à oficialização do ensino da língua italiana, garantido pela LDB, em 1996. Como destaque no Gráfico 1

Gráfico 1 – Número de alunos por ano nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Catarina.



Fonte: CCI Curitiba/Santa Catarina (2015).

Autoria: CCI Curitiba/Santa Catarina (2015).

Pelo Gráfico 1, percebe-se a trajetória crescente do ensino da língua italiana, iniciado em 1997, alcançando o auge em 2005; a partir de 2006 evidencia-se o início da vertiginosa queda – de 15.740 alunos em 2005 para 5.849 em 2013, sendo que, em abril de 2006, ocorreu o

falecimento de Luigi Barindelli, “o idealizador e grande incentivador da língua italiana”.

5.7 AS MOTIVAÇÕES DOS(AS) ALUNOS(AS) EM ESTUDAR A LÍNGUA ITALIANA

Realizou-se o questionamento aos(as) professores(as) sobre os motivos que levavam os alunos a estudar a língua italiana. Algumas respostas foram de imediato pela ascendência e falaram do incentivo da família; outras baseadas na vontade de manter e cultivar os costumes e a tradição dos familiares, por gostar da língua, tendo a possibilidade de ir para a Itália. Para outros, a reelaboração da nostalgia, a pertença a uma etnia que os diferencie do imaginário e simbólico que o Estado Novo que queria lhes imputar, a cidadania brasileira e a língua nacional.

Percebeu-se que os alunos diferenciavam o sentimento da legalidade do sentimento de pertencimento, assim como a facilidade em aprender a língua. Relata **Catarina**:

É a proximidade, eles ficam fascinados com a facilidade que têm em comparar a língua portuguesa com a língua italiana, porque elas têm a mesma origem. A origem das duas é a mesma. Então é muito similar; e a questão que eles gostam muito é a pronúncia, é uma pronúncia leve, é uma pronúncia fácil que não compromete, eles têm prazer em pronunciar ou repetir as palavras.

As falas dos(as) professores(as) entrevistados(as) podem ser agrupadas, segundo:

- A família, a descendência, a origem:

Clara: A maioria deles é **porque tem descendência**, diz o pai, daí alguns por interesse próprio mesmo, a maioria que os pais dizem que tem descendência italiana aí vamos lá na Itália, aí do nada, o objetivo deles é querer ir para a Itália ou, muitos que gostam de futebol têm até o interesse de ir jogar na Itália; então, querem aprender italiano para ir jogar na Itália.

Camila: Eu acho que é bem essa **questão de família mesmo**, essa questão cultural assim, ah,

eles chegam e falam ‘o vô fala em italiano, meu tio fala em italiano’, eles já sabem perceber que na escola eles aprendem de um jeito e em casa o avô deles fala diferente; não é bem assim, aí tem toda essa questão do dialeto.

Nina: **Principalmente a descendência**, a gente sempre mostra o porquê ensinar a língua italiana que não é simplesmente mais uma língua.

Joana: A motivação deles é mais essa questão mesmo, quem, eu vejo assim, aqueles que **são de origem italiana**, que em casa o pai e a mãe tem o *nonno* e a *nonna*, que falam, tu vê aquele amor, esses alunos realmente tem interesse e os outros quase não têm interesse não.

Serena: Os motivos, digamos assim: **é pelo amor, pela cultura, pela origem**, eu vejo mais isso, e porque muitos, eu já vi, principalmente, muitos deles, os tios ou parentes, estão hoje na Itália e vivem já há muito tempo. Como eu tenho até alunos que têm irmãos que vivem na Itália. Então, esse é o entusiasmo deles quererem a língua. (Destques nossos).

- A história e o passado:

Francesca: **A ligação também com as raízes o passado, porque o passado, queira ou não queira, tem uma ligação porque sofreram muitos sofrimentos.** Os imigrantes italianos tiveram **que abandonar tudo e aqui começar uma nova vida e isso a gente não pode esquecer, isso não pode cair no esquecimento**, é uma coisa assim que faz bem pra personalidade eu acho também; e para quem não é de origem italiana está conhecendo algo novo, algo que no futuro com essa globalização com tudo, trabalhar num outro país, poder estudar, fazer uma faculdade e agora, hoje em dia, poucos têm esses sonhos de investir nos estudos. (Destques nossos).

- O respeito:

Ângelo: O motivo principal é o **respeito pela história** da vida deles, é o respeito das histórias dos avós, dos bisavôs, **é o sentimento que ficou por um bom tempo adormecido, um sentimento de italianidade** que ficou e que agora nós estamos aos poucos retomando, ficou apagado, perdemos várias coisas, e nós estamos reconstruindo junto com o poder público, o museu, as casas típicas, as comidas típicas e você que vê quando eles falam, você estuda, o meu *nonno* fala isso, você vê que o olho deles brilha e que eles estão reconstruindo uma história. Igual ao que motiva, por exemplo, os negros, até pouco tempo falar de negros, da escravidão e tal era motivo de vergonha, agora o negro está reconstruindo a sua história, o italiano basicamente a mesma história, isso aconteceu com o negro, com o italiano, com o alemão também então é um **resgate de uma história** que, pra muitos, era feia, mas era uma história de luta e sofrimento, e a nossa geração tem que entender isso, que eles estão aqui, **não vieram a passeio, que houve nas gerações passadas um grande sofrimento** para nós estarmos aqui, se o meu *bisnonno* não tivesse vindo, eu não estaria aqui muito provavelmente. (Destques nossos).

Como percebido nas falas dos(as) professores(as) entrevistados, foi manifestado ressentimento, a frustração de uma acolhimento que não aconteceu. Mesmo com todos os acontecimentos e repressões que os descendente italianos sofreram durante o Estado Novo, o sentimento de pertença de grupo foi repassado para muitos descendentes, pois, a repressão foi na questão da língua, muitos costumes continuaram sendo repassados às novas gerações.

- O retorno às origens dos antecedentes:

Giovanna: O motivo principal é **eles irem até a Itália sabendo**, conhecendo um pouquinho da língua, acho que esse é o principal motivo, acho que eles não têm interesse em outras coisas.

Anna: Eles querem muito falar em italiano em casa, apesar de que, às vezes, eles dizem ‘profe, eu não entendi o que a minha avó falou hoje,

então, por isso, que estou te perguntando’, questionam, associam e por que a escola coloca de que é uma disciplina a mais que eles costumam fazer estudar e aprimorar.

Silvia: A gente tem que explicar pro aluno o porquê que ela está aprendendo o italiano. Porque que o *nonno*, a *nonna*, o *bisnonno* veio da Itália, o **que estava acontecendo naquele país, como eles encontraram quando chegaram aqui**. Eu vejo como positivo e tem que resgatar, tem que cultivar sim.

(Destaque nossos).

Com relação à opinião do(a) professor(a) sobre o ensino língua italiana para os descendentes algumas respostas se repetem, sendo uma das principais razões o lado emocional, a ligação com o país que eles tiveram que “deixar” e o sentimento de pertença à Itália.

Ângelo: Então assim, o ensino da língua italiana para os descendentes é muito **mais emotiva** que teórica. Então, eu sinto que eles **querem aprender porque eles têm o sentimento ligado com aquilo que eu falei anteriormente a Itália dos nossos bisavôs, aos sofrimentos dos, as aventuras que os nossos bisavós passaram do que uma Itália atual. Resgate da história da família**.

João P.: Mais uma vez eu repito que acho aquele **resgate histórico** e também uma maneira de a gente voltar às origens e poder ver a terra dos nossos antepassados, poder, se quiser, ir lá visitar e conseguir se comunicar com as pessoas de lá.

Lorena: Penso que é uma forma de **ressarcimento, correção do erro que foi a proibição da língua italiana em Santa Catarina**.

Marco: É uma maneira de manter viva, as rodas de conversa que se tinha em torno de uma mesa para falar de tudo um pouco.

Clara: Eu acho muito importante para **resgatar a sua história**, seu passado é sempre bom aprender uma língua a mais, não ocupa lugar nenhum [...]

Joana: Eu acho isso excelente. Acho isso excelente, acho maravilhoso para **resgatar**, para continuar esse resgate da língua, da cultura, [...].

Então, eu trabalho muito essa questão da história dos antepassados, de como era antigamente quando vieram pra cá e questão da cultura lá da Itália mesmo.

Anna: Importante para que eles tenham contato com a outra cultura, porque muitos têm **vontade de fazer visitas para a Itália**, mas o que sinto assim quando eu comecei agora a muito pouco tempo no próprio vestibular, quando eu iniciei italiano na escola, a maioria das universidades tinha a língua estrangeira para escolher para o italiano, quando eu fiz optei pelo italiano e hoje são pouquíssimas as universidades que têm. Eu fiquei triste, os alunos perguntam ‘por que não tem italiano no vestibular que é uma língua que a gente consegue ler e entender?’.

Carina: **Olha, eu acho que é fundamental, como eu disse, você é de origem italiana, não saber o italiano é perder parte de sua origem, perder parte de sua identidade.**

Cristina: Eu acho que é uma coisa que, como eu já falei antes, é muito importante, é **valorizar a cultura, não deixar morrer aquela coisa que a gente tem que respeitar as nossas origens** a gente tem que entender, respeitar, motivo de muita coisa do que a gente é hoje, a gente é resultado daquela cultura, então eu acho que deve ser preservado. (Destaques nossos).

Nas falas dos(as) professores(as) há a percepção da tensão entre o estar lá e aqui. O imaginário de que lá na Itália foi e é melhor e de que a cultura está mesclada com “terra, sangue e língua”, como um desencontro entre o estar aqui no Brasil e não ser daqui.

Alguns(as) professores(as) do ensino médio levantaram a possibilidade de que a língua italiana venha a ser substituída pelo ensino da língua espanhola, como incentivo do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL. Em contato com a SED, não foi localizada nenhuma informação sobre isso, mas existe sim, uma crescente preocupação quanto ao ensino da língua italiana, desde a morte de Luigi Barindelli e à crise econômica que afetou a Itália, como consequência, afetando financeiramente os repasses e os incentivos que eram disponibilizados pelo CCI PR/SC.

Nesse sentido, como relatou **Silvia**, em sua escola, a perspectiva é manter o ensino da língua italiana, pois foi incorporada ao currículo escolar. Lembra ainda da importância sobre a atualização dos professores(as). Nas escolas municipais, a tendência na sua maioria é que permaneça, pois, como algumas já estão incluídas na grade curricular – via legislação – tende a ser mantida; contudo, alguns destacam os problemas que a cada eleição municipal podem acontecer alterações por não estarem oficializadas no currículo. Em uma das escolas, foi relatado que, no ensino médio, a partir do ano de 2013, os novos alunos que entram para o ensino médio passam para as turmas de espanhol – relatado que “agora é lei”⁹².

Outros(as) professores(as) falaram sobre a insegurança de serem contratados; não sabendo o que pode acontecer no ano seguinte. Se forem eles ou se serão outros os contratados. Outros fatores levantados são a desmotivação em relação ao ensino e a falta de apoio, tanto financeiro como da comunidade local. **Maria**, por exemplo, destaca um novo projeto que será executado em parceria com a comunidade e com apoio financeiro da prefeitura para uma viagem de intercâmbio para a Itália.

Já **Rosa** relata que o ensino na escola é levado a sério com apoio da coordenação da escola e dos alunos.

Em relação ao Projeto de Jaraguá do Sul, esse tende a continuar e está sendo construído com o passar dos anos. Algumas escolas estaduais levantaram que, conforme os alunos estão se formando, não ocorre a abertura de outras turmas. Já em outras escolas, nada foi comentado, e a tendência pela “força” da comunidade é continuar. Por outro lado, outros(as) professores(as) relatam:

Marco: Infelizmente o Estado tirou da grade a língua italiana em 2013

Catarina: A gente está se despedindo da língua italiana, é **muito triste** isso porque tem um histórico incrível. Essa escola aqui é uma escola referência, é uma escola modelo, é uma escola em que os pais fazem fila de madrugada para

⁹² Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola: o artigo - “1ª O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”. Essa foi a única lei localizada, os(as) professores(as) entrevistados(as) mencionaram outra não foi encontrada.

conseguir vaga para os seus filhos porque as notas do IDEB⁹³ são maravilhosas, porque do grupo de trabalho, a maioria é efetivo, pega junto. Então, a perspectiva para essa escola aqui é que vai acabar mesmo, deixar de lado uma fase que foi muito boa, maravilhosa pra quem passou por aqui, mas que está findando.

Joana: Quando começar mais turmas, aí um professor só não vai dar conta, então tem que contratar mais e tem dificuldade em contratar professor, porque assim, não tem professor formado na área mesmo. Aqui teve uma época o Magister que formou em italiano, mas foram pouquíssimas pessoas, diziam: ‘fez por causa do português’, mas não seguia dando aula de italiano. Então, são pessoas que não são habilitadas no ensino superior como eu, não têm o ensino superior em italiano.

Maria Helena: Nesta escola, a expectativa é assim boa, cada ano, no meu caso, tudo é planejado. [...] o ensino de língua italiana não vai assim terminar, devido que a cultura daqui não vai mudar e todos que estão à volta sempre acharam interessante que os alunos aprendessem italiano.

Serena: Na verdade, como eu te falei, está caindo bastante; então, a perspectiva que a gente tem é muito complicada, [...] o italiano vai acabar, infelizmente sim,

Andréa: Não sei, agora muda a prefeitura, muda, não sei mesmo te dizer, porque quando continua, você diz que ano que vem a gente continua, agora como muda não sei, sinceramente. (Destques nossos).

Percebeu-se pelas falas do(as) professores(as) entrevistadas(os) a preocupação com a possibilidade de que o ensino da língua italiana, em algumas escolas – onde a comunidade não participa ativamente ou a descendência não prevaleceu totalmente – acabe, deixe novamente de ser ensinado, agora não mais de modo repressivo como no passado, mas seja substituído por acordos econômicos onde outra língua prevaleça pela hegemonia, como a língua inglesa e a língua espanhola, conforme

⁹³ IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

falou **Maria**: a “língua italiana deveria ser estudada e difundida muito mais, tanto no estado quanto no federal”. **Camila** aponta que deseja que a questão cultural permaneça cada vez mais forte, que voltem os incentivos financeiros e permaneça a valorização da cultura italiana em Santa Catarina. Nesse mesmo sentido, **Fernanda** rememora a importância do ensino para os descendentes e para o mundo cada vez mais globalizado em que vivemos.

Por outro lado, **Nina** descreve que da turma em que ela participou do Magister, apenas duas professoras seguiram a carreira de professora, e que é necessário o investimento na formação dos(as) professores(as) para que possam oferecer um ensino com o máximo de qualidade.

E assim, tem-se por unanimidade os(as) professores(as) entrevistados(as) que o ensino da língua italiana é muito relevante por diferentes motivos como os apresentados, e de como essa aprendizagem pode influenciar no futuro dos alunos e no seu desenvolvimento como pessoa, mas o que mais se destacou nas respostas foram a questão da descendência e a vontade de ir conhecer ou morar na Itália; por muitas vezes, foi repetida a questão de “resgatar” a língua, a cultura e os costumes. E como percebi, fica o reforço para esse o “estranhamento” de estar aqui no Brasil querendo estar lá na Itália. Uma elaboração fantasiosa-imaginária que, agora, lá está a “*cucagnha*” a terra prometida...ou mesmo a opção da nova geração por outra língua mais em consonância com o presente de que com o passado meio que idolatrado pelos(as) professores(as) .

5.8 A UNIVERSIDADE COMO FORMADORA DOS PROFESSORES

No Brasil, as universidades oferecem cursos de graduação, especialização e pós-graduação em diferentes cursos. Para esta pesquisa foi relevante a formação de professores(as) que ministraram o ensino da língua italiana no período estudado. Na Tabela 5, apresentam-se 15 universidades públicas brasileiras que oferecem regularmente o curso de italiano.

Tabela 5 - Universidades públicas que ministram Curso de Língua Italiana

Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal Fluminense
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade Federal de Minas Gerais
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade Federal de Juiz de Fora
Universidade Federal do Paraná
Universidade Federal do Ceará
Universidade de São Paulo
Universidade Estadual Paulista - Campus de Assis
Universidade Estadual Paulista - Campus de Araraquara
Universidade Estadual Paulista - Campus de São José do Rio Preto
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Fonte: ABPI – Associação Brasileira de Professores de Italiano (2014).

Autora: Maristela Fatima Fabro (2014).

O curso de Letras Língua Italiana da Universidade Federal de Santa Catarina faz parte do departamento de Letras Línguas Estrangeiras e Secretariado Executivo e foi reconhecido pelo Decreto Federal 46.266 de 26/06/1959, publicado no **Diário Oficial da União**, de 10/07/1959. Em 2012, o quadro de disciplinas oferecidas pelo Departamento de Língua e Literatura Estrangeira aos alunos de graduação em Bacharelado e Licenciatura em Língua Italiana e Literaturas de Língua Italiana, está disponível no site da UFSC <<http://www.lle.cce.ufsc.br/italiano.php#>> A grade curricular apresenta disciplinas dispostas em oito fases do curso:

Fase 01

LLE 7020 - Introdução aos Estudos da Narrativa
LLE 7030 - Introdução aos Estudos da Tradução
LLE 7040 - Introdução aos Estudos da Linguagem
LLE 7050 - Introdução à Linguística Aplicada
LLE 7511 - Língua Italiana I

Fase 02

LLE 7023 - Introdução ao Estudo do Texto Poético e Dramático
LLE 7041 - Estudos Linguísticos I
LLE 7051 - Linguística Aplicada I
LLE 7512 - Língua Italiana II

Fase 03

LLE 7021 - Literatura Ocidental I
LLE 7031 - Estudos da Tradução I
LLE 7042 - Estudos Linguísticos II
LLE 7513 - Língua Italiana III

Fase 04

LLE 7022 - Literatura Ocidental II
LLE 7032 - Estudos da Tradução II
LLE 7052 - Linguística Aplicada II
LLE 7060 - Pesquisa em Letras Estrangeiras
LLE 7514 - Língua Italiana IV

Fase 05

LLE 7515 - Língua Italiana V
LLE 7521 - Literatura Italiana I
MEN 5604 - Didática D
PSI 5137 - Psicologia Educacional: desenvolvimento e aprendizagem

Fase 06

EED 5187 - Organização Escolar
LLE 7516 - Língua Italiana VI
LLE 7522 - Literatura Italiana II
MEN 7080 - Metodologia do Ensino de Italiano

Fase 07

LLE 7517 - Língua Italiana VII

LLE 7523 - Literatura Italiana III

LLE 7361 - Elaboração de Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso

MEN 7081 - Estágio Supervisionado I - Italiano

Fase 08

LLE 7524 - Literatura Italiana IV

LSB 7904 - Língua Brasileira de Sinais

MEN 7082 - Estágio Supervisionado II - Italiano

LLE 7571 - Tópico Especial em Língua Italiana I

LLE 7572 - Tópico Especial em Literatura Italiana I

LLE 7573 - Tópico Especial em Literatura Italiana II

LLE 7576 - História da Língua Italiana

LLE 7577 - Estudos Culturais Italianos

LLE 7578 - Renascimento Italiano

LLE 7579 - Literatura e Cinema Italiano

Em relação aos tópicos estudados para esta tese, observou-se durante a análise dos planos de ensino das disciplinas que, na segunda fase do curso, a disciplina denominada LLE 7051 - Linguística Aplicada I apresenta dois de seus tópicos do conteúdo programático sobre Línguas Estrangeiras e sociedade: fenômenos linguístico-culturais, comunidades bilíngues/multilíngues, a identidade étnico-linguística e Os Parâmetros Curriculares Nacionais, estrangeirismos, políticas de ensino de línguas estrangeiras. Na bibliografia indicada pelo(a) professor(a), dois livros chamam a atenção: o primeiro, de M. J. R. F. Coracini, **A Celebração do Outro: arquivo, memória e identidade - línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**, de 2006, e o outro livro, organizado por Kanavillil Rajagopalan e D. Ferreira, **Políticas em Linguagem: Perspectivas Identitárias**, de 2005.

Na terceira fase do curso, a disciplina Estudos Linguísticos II traz em seu conteúdo programático o tópico Linguagem e Poder, obra organizada por M. J. R. F. Coracini e outros, intitulada **Práticas Identitárias: Língua e Discurso**, de 2006.

Na sexta fase, a disciplina Organização escolar aborda em seu conteúdo programático o currículo e a diversidade cultural, tendo como subitens: o multiculturalismo; a questão do gênero; as relações interétnicas; a inclusão dos portadores de necessidades especiais; as diferenças culturais regionais. Livros indicados: de N. Fiori, **Etnia e**

educação; a escola alemã do Brasil e estudos congêneres, de 2003; o outro, organizado por T.T. Silva, **Alienígenas na sala de aula**; uma introdução aos estudos culturais em educação, de 1995.

Conversou-se com duas professoras do curso de Língua Italiana da UFSC para verificar se é abordada a proibição do ensino da língua italiana em Santa Catarina, durante o período do Estado Novo. Nesse sentido, a professora universitária **Julia** explicou: “Não diretamente, mas, em algumas turmas, comentei o assunto ao dar uma aula sobre a presença italiana no Estado. Porém, não aprofundi o assunto”. Já a professora **Dora** relatou: “Tratamos da repressão linguística de maneira geral, no Brasil, inclusive da proibição da língua geral e, mais tarde, da proibição do uso da língua italiana também”.

Sobre a percepção dos alunos que procuram o ensino da língua italiana, a professora **Julia** disse: “A maioria dos alunos procuram o curso por terem uma ligação afetiva/familiar com a Itália; por **serem descendentes de italianos e se sentirem ‘italianos’**. Há de se considerar também a imagem de um belo país, com muitos atrativos culturais, musicais, culinários, artísticos, históricos”. (Destques nossos). Para a professora **Dora**: “Em geral, paixão por estudar línguas, ou paixão pela língua italiana por razões pessoais/familiares/culturais”.

Para suprir as necessidades dos professores⁹⁴ nas escolas que passaram a ter o ensino da língua italiana e alemã, pois o Ministério da Educação determinou a implantação dos cursos de graduação, assim, a UFSC ofereceu extracampus o curso nominado MAGISTER - Licenciatura Letras-Alemão, nas localidades de Jaraguá do Sul e Ibirama (para 80 alunos) e de Licenciatura Letras-Italiano em Rodeio e Criciúma (80 alunos) (EMEEL, 2012). Ainda, segundo os(as)

⁹⁴ Durante a realização de pesquisas na internet sobre a questão do ensino da língua italiana, foi localizado o documento www.diaadiaeducacao.sc.gov.br/arquivos_pdfs/historico.pdf, (acesso em: 20 março 2012), o qual apresenta, no ano de 2004, uma proposta para o ensino da língua na nominada rota italiana de Santa Catarina, a que pertencem os seguintes municípios: Água Doce, Arroio Trinta, Concórdia, Joaçaba, Videira, Treze Tílias, Erval Velho, Capinzal, Ouro, Itá, Tangará, Pinheiro Preto e Caçador. Atividades apresentadas: “Calendário de eventos para ter contato com os formadores da Itália, Criar biblioteca nas escolas, Proporcionar o material, além de ensinar a língua-mãe”. Outro objetivo mencionado era localizar os(as) 200 professores(as), formados pelo Magister (cursos de graduação de língua Italiana). Nesse mesmo histórico, notifica-se a realização do Fórum Internacional Brasil Itália - FIBI, que ocorreu no mesmo ano de 2004, entre os dias 22 a 26 de novembro, no município de Joaçaba – SC.

professores(as) entrevistados(as), a Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC também proporcionou o curso de Letras Italiano para algumas cidades⁹⁵.

Existiram diferentes parcerias para a formação de professores objetivando suprir as demandas que iriam surgir nas escolas, como consequências dos acordos, parcerias e da aprovação da LDB. O primeiro curso, como já mencionado para a formação docente, é datado de 1984, no município de Ascura.

⁹⁵ A Revista Insieme, de novembro de 2004, número 71, no cabeçalho da página 22, traz a seguinte matéria: “SEPARADOS POR UM OCEANO, UNIDOS POR UM IDEAL”, realizado na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Ocorreram debates sobre a Rota Italiana em Santa Catarina, abrangendo os municípios de Água Doce, Arroio Trinta, Capinzal, Caçador, Concórdia, Erval Velho, Itá, Joaçaba, Ouro, Pinheiro Preto, Tangará, Videira e Treze Tílias (Vila Pinhal), tendo como objetivo evidenciar a cultura italiana da região. Realizou-se também o Fórum Acadêmico promovendo intercâmbio e convênios com municípios congêneres na Itália, bem como atingindo o poder público. Outro item abordado foi o Encontro da Cultura Italiana que aconteceu em paralelo ao Fórum. (Insieme, 2004, p. 22-25).

6 – A ITÁLIA: respingos da sua história como herança cultural do “estrangeiro” que veio para o Brasil.

Na primeira parte deste capítulo será apresentado breve histórico da Itália e de como, dentre diferentes dialetos, ocorreu a oficialização da língua nacional italiana, para um posterior cotejamento com o processo ocorrido no Brasil pela língua portuguesa.

Numa segunda parte, será apresentado breve estudo sobre as Minorias Linguísticas em Trentino-Alto Ádige, região norte, de onde vieram muitos emigrantes que se estabeleceram em Santa Catarina, local que são “casa e o território” de alguns(as) entrevistados(as) para a realização desta tese.

Para finalizar este capítulo, foi realizado um breve estudo sobre a política de italianização ocorrida na região trentina e um cotejamento com o ocorrido com imigrantes e descendentes de italianos em Santa Catarina, Brasil.

6.1 A REPÚBLICA DA ITÁLIA: uma breve revisão da sua história

A Itália, nas palavras de Bertonha (2010), constitui-se em grande península situada no mar Mediterrâneo, banhada pelos mares da Ligúria, Tirreno, Jônico, Adriático e pelo canal da Sicília; desse modo, muitas cidades são litorâneas, como se observa no Mapa 3:

Mapa 3 – Mapa Geográfico da Itália.



Fonte: Mapa geográfico da Itália. Encarta

O mar e a montanha fizeram a história do que ficou denominada mais tarde a Itália. Destaca-se a sua característica geográfica: predominância, em torno de 80%, de terras altas, partindo de 300 metros de altura até mil metros (os montes); acima de mil metros de altitude formam-se as montanhas; um quinto são de planícies, extensões com

menos de 300 metros de altitude. O território italiano pode ser dividido em parte continental, com inverno mais rigoroso e verão mais quente, e peninsular, com inverno moderado e verão quente (ROMANO, 1978; BERTONHA, 2010).

Como um dos elementos unificadores do território italiano, destacam-se as aspirações dos gregos e dos etruscos pela expansão territorial.

A fundação de Roma deu-se no ano de 753 a.C, segundo a lenda. Seus fundadores foram Rômulo e Remo. Com a sucessão de Túlio Hostílio, iniciou-se um processo de expansão de Roma por meio de conquistas aos territórios vizinhos. No ano de 509 a.C, iniciou-se a república. Existe outra história possível, sendo sua fundação nas colinas próximas ao núcleo de Rômulo. Contudo, somente no início do século VI a.C, o território teve a sua coesão, pois, inicialmente era uma formação desordenada. O latim era um dialeto, posteriormente, tornou-se língua histórica (ROMANO, 1978; FISCHER, 2009).

Sua organização política teve como base o povo etrusco. Um traço importante do mundo romano foi a monarquia organizada em três tribos e trinta cúrias; após dois séculos, Roma chegou à República até o ano de 29 a.C. período de conquistas, como, por exemplo, a conquista de Lácio, de toda a atual Itália, Espanha, Egito e outros. “Assim pode-se dizer que a luta contra os Veios [cidades] forma a transição contra os etruscos, e as guerras acabarão por levar à unificação da Itália sob a dominação de Roma” (ROMANO, 1978. p. 14).

No ano de 29 a.C, iniciou-se o império com Augusto até 476 d.C; após houve sete sucessores. Na literatura, destacou-se a língua latina, que se sobrepôs a outras línguas e dialetos, a exemplo da atual Itália. (ROMANO, 1978).

Romano (1978, p. 34) indica que “A história de Roma torna-se a história da Itália”. No século VIII, o Império Lombardo, o Império Romano do Oriente, o papado e forças locais dominaram o território da hoje chamada Itália.

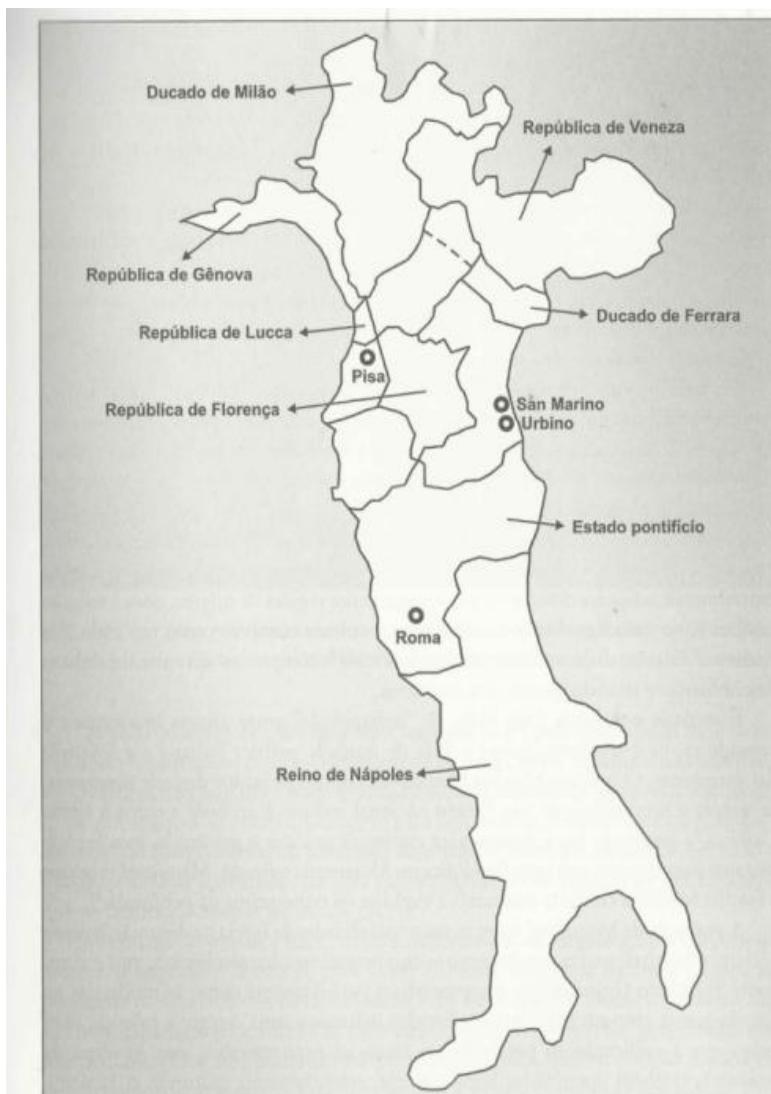
Na Europa, o território, que depois se convencionou chamar Itália, possuía uma posição de liderança econômica por intermédio das Cidades-Estados. Passaram sete séculos entre a queda do Império Romano e o início do século XIV, ocorrendo a transição das comunas para as *signorie*, formando um tipo de dominação absolutista (ROMANO, 1978).

A extensão territorial, conhecida posteriormente por Itália, estava dividida em norte, sul e centro. O Centro estava ocupado pelo Estado da Igreja, sendo esse um dos obstáculos para a sua unificação, até o ano de

1620. Romano (1978) destaca que aparentemente tudo estava bem; contudo, ocorreu uma ruptura entre o norte e o sul no campo econômico de exportação e importação. Outro fator era que de 80 a 90% de todo o território era agrícola e existiam conflituosas relações entre os camponeses e seus senhores (ROMANO, 1978).

Com o período do Renascimento, surgiu um novo modo de ver e dominar o mundo. A partir do século XVIII, iniciou-se o processo de reunificação e, mais tarde, a fundação da Itália. O Estado da Igreja é ampliado, e ocorrem as conquistas dos Reinos como o de Nápoles e da Sicília (ROMANO, 1978). No mapa 4 apresenta-se a configuração da Itália no ano de 1494.

Mapa 4 – Mapa da atual Itália no ano de 1494.



Fonte: BERTONHA (2010, p. 37).

Llobera (2000) indica que o Estado-Nação italiano ocorreu no século XIX. No final do século XVIII, sobreveio o processo chamado

*rissorgimento*⁹⁶, sendo esse um movimento cultural e ético que tinha como objetivo restaurar a Itália. Assim, “A explosão de italianità, que ganhara alento após 1815, manifestou-se numa renascença literária e musical, a qual ajudou a fixar uma língua nacional (com base no toscano) e a despertar sentimentos nacionais”, e que “A palavra de ordem dos patriotas italianos não era unificar a Itália, mas libertá-la do jugo estrangeiro” (MACK, 1969 apud LLOBERA, 2000, p. 126).

No ano de 1789, a Itália existia como uma expressão geográfica e de uma cultura comum, mas sem um Estado unificado ou uma identidade nacional consolidada (BERTONHA, 2010).

A ideia de Nação Italiana nunca foi extinta, e as modificações seguem, as ideias de independência começam a se enraizar em certas minorias. Em Nápoles, Joaquim Murat e os antifranceses incentivaram as primeiras insurreições que se propagaram à Sicília, assumindo uma atitude autonomista. Entre os anos 1830 e 1831, chegaram ao Estado da Igreja em Módena e Parma, em 23 de março de 1861, foi proclamado o Reino da Itália, através de acordos. Contudo, ainda faltavam Veneza, Trieste e Trento (ROMANO, 1978, PIAZZA, 1976).

Assim, Hobsbawm (2011, p. 146, destaques do autor) indica que “Havia uma diferença fundamental entre o movimento para fundar Estados-nação e o ‘nacionalismo’. O primeiro era um programa para construir um artifício político que dizia basear-se no segundo”. O autor indica que:

Um caso extremo de divergência entre o nacionalismo e o Estado-nação era a Itália, a maior parte da qual tinha sido unificada sob o rei da Savóia em 1859-1860, 1866 e 1870. Não havia precedente histórico posterior à Roma antiga para uma única administração de toda a área compreendida entre os Alpes e a Sicília, que Metternich descrevera com grande precisão como uma ‘mera expressão geográfica’. No momento da unificação, em 1860, estimou-se que não mais de 2,5% de seus habitantes falavam a língua italiana no dia-a-dia, o resto falava o idioma tão diferente que os professores enviados pelo Estado italiano a Sicília, na década de 1860, foram confundidos com ingleses. (MAURO, 1963 apud HOBBSAWM, 2011, p. 147).

⁹⁶ Ressurgir, renascimento (Tradução Livre).

Por outro lado, Bertonha (2010) apresenta como os três personagens que considerou mais importante no processo de formação do estado italiano independente - Guiseppe Mazzini (1805-1872), Camilo Benso (1810-1861) e Guiseppe Garibaldi (1807- 1882), ficando assim o Estado Italiano constituído em 1860 e proclamado oficialmente no ano seguinte em 1861 e “[...] procurando criar uma nação onde não havia uma. Uma língua, uma cultura e uma história comum tinham de ser recuperadas e/ou criadas do zero dentro dos novos padrões de ‘nação’ do final do século XIX [...] (p. 56). Nesse sentido, o autor frisa que assim a Itália poderia existir.

Para a criação dos “italianos” que, segundo Bertonha (2010), faltava a nação italiana, o Estado utilizou a língua, a cultura e a literatura como um “cimento” que sustentasse o Estado-Nação.

Já século XX, quando a Itália saiu da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), sua moeda foi desvalorizada e, conseqüentemente houve pauperização de grandes camadas do povo; contudo anexa os territórios de Trento e Trieste (ROMANO, 1978).

Depois disso, a Itália passou a ter grande desenvolvimento industrial, fator que aumentava a contradição entre o norte e o sul. Ao mesmo tempo, ocorreu uma profunda crise no setor agrícola, sendo que a economia era essencialmente agrícola (ROMANO, 1978).

Ballarino (2003), ao tratar do tema da cidadania na Itália após a segunda revolução industrial, mostra a relação do indivíduo com o Estado e não mais com o território, sendo a cidadania um meio para alcançar a participação da vida no Estado. O estado adotava o sistema de *ius sanguinis* para a determinação da nacionalidade, ou seja, nasceu de pai italiano, manterá seu *status* de italiano, mesmo fora do país. A lei que rege a nacionalidade italiana era datada de 1912, foi reformulada em 1983. No ano de 1992, um texto novo é adotado, onde aparece que a cidadania agora é repassada pela mãe, o que não acontecia anteriormente.

Bertonha (2010) aponta que, pelas condições geográficas, várias regiões mantiveram a cultura local forte, o que dificultou a homogeneização, sendo um ponto de cruzamento de povos e culturas que ficou refletido na sua história, e que o catolicismo sempre fez parte do “ser italiano”.

6.2 LÍNGUA NACIONAL NA ITÁLIA

Bertonha (2010) indica que a obra literária fundadora da língua italiana foi **A Divina Comédia**, de Dante Alighieri⁹⁷, e que a língua italiana é indo-europeia, derivada do latim, surgido no final da Idade Média, sofrendo menos mudanças que outras línguas europeias. É considerado, o latim, segundo o autor, um idioma conservador.

Burke (1995) publicou um ensaio sobre a Itália entre os anos de 1500 e 1800, período em que a questão da língua tornou-se polêmica até o *Rissorgimento*; nele aponta a relevância da identidade local: as pessoas viam-se como florentinos, venezianos, entre outros, e não como italianos; assim mantinham a identidade local. O que também acontecia na Itália moderna é que muitos grupos étnicos falavam outras línguas que não a italiana, mantendo sua identidade cultural. As diferentes associações entre língua e identidade, segundo o citado autor, gerou uma língua secreta ou “jargão”, sendo uma língua para grupos à margem da sociedade considerada respeitável; o jargão seria como um meio de identificação do grupo aos ouvidos de outros ouvintes – os intrusos.

Burke (1995) descreve que, provavelmente na Itália, as línguas regionais foram a única língua da maioria, o dialeto os diferenciava dos outros e os identificava como pertencentes ao mesmo grupo, mas não fortaleciam a nação; assim, tornou-se necessário usar uma única língua.

Já Steinberg (1997), menciona que, no século XIX, a maioria da população era analfabeta, utilizando para a comunicação as línguas regionais ou dialetos. Reforça que:

A luta para impor o italiano padrão a uma população mais ou menos relutante compôs uma parte da luta para unificar a península depois de séculos de divisão. A *questione dela lingua*⁹⁸ passou a ser uma forma abreviada de se referir a todo o complexo de problemas relacionados à língua, política e poder. (STEINBERG, 1997, p. 235, destaques do autor).

Steinberg (1997, p. 240-241) indica que “A construção de um Estado Italiano unificado exigia uma língua nacional unificada”. E questiona “O que era o italiano?” Ele mesmo responde que no século XIX, ela significava a ressurreição “de uma língua culta rarefeita e sua

⁹⁷ Ver: Dante escreveu no dialeto toscano.

⁹⁸ Tradução livre: A questão da língua.

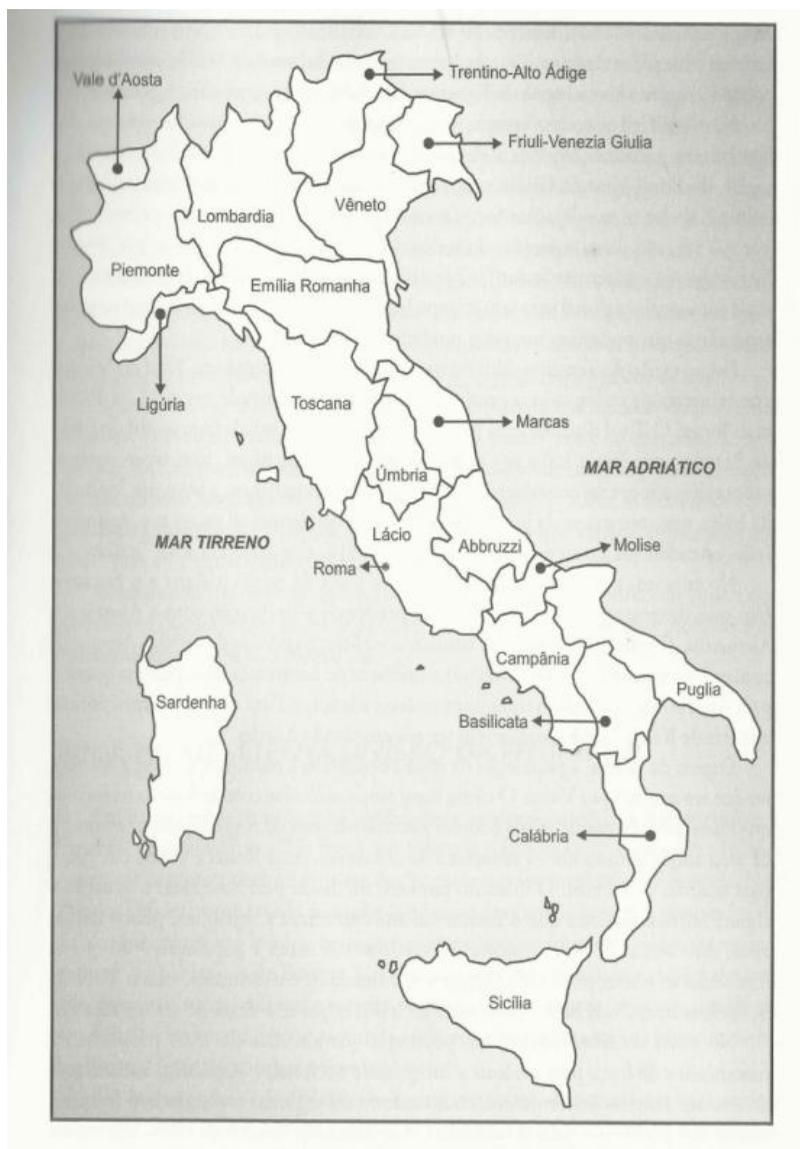
imposição para as massas”, ocorrendo uma luta para unificar, purificar e difundir a língua nacional.

Nesse sentido, Steinberg (1997, p. 245) frisa que “A cultura e a língua alteram a realidade tanto quanto a realidade altera a cultura e a língua.” Por outro lado, Bertonha, (2010) e Hobsbawm (2011, p. 147, destaques do autor) traz a exclamação de Massimo d’Azeglio (1792-1866), datada de 1860: “Fizemos a Itália: agora precisamos fazer os italianos”.

Desse modo, Bertonha (2010), aponta que para a formação do Estado-Nação, as escolas eram de suma relevância, pois, por meio delas é que a língua nacional italiana podia se tornar a língua escrita e falada pela maioria da população, e essa deveria ser superior e única acima das outras faladas. Necessitavam também da criação de uma memória histórica que valorizasse a existência da Itália como única. Já Mussolini com poderes autoritários dificultou o uso dos dialetos nos locais públicos, obrigando as pessoas a falarem nas escolas, quartéis e repartições públicas a língua oficial. Assim, a trajetória da língua italiana, língua imposta pelo Estado-nação italiano indica a língua como poderoso dispositivo de poder.

Havendo rivalidades entre as regiões norte e sul da Itália, o mapa da Itália foi dividido em diferentes regiões como destaca o Mapa 5:

Mapa 5 – Mapa da Itália atual (2010).



Fonte: BERTONHA (2010, p. 65).

Por outro lado, na questão da língua, Bertonha (2010. p. 242-243) apresenta que existiam, em 2010, cerca de cinco a seis milhões de falantes da língua italiana fora da Itália, instalados em muitos continentes e, aproximadamente, 60 milhões de falantes na Europa. Assim, o autor afirma que “[...] esses focos (falantes do italiano) estão em processo de enfraquecimento”. Destacou, ainda, que um dos fatores dessa manutenção é a “redescoberta da identidade étnica das novas gerações e os esforços educacionais do governo italiano”.

Já o site do *Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale* destaca que a escola de ensino de língua italiana *Società Dante Alighieri*, fundada em 1889, uma das instituições que ministra o ensino “aos descendentes” fora da Itália, possui 400 sedes e mais de 190 mil alunos. Em sua missão na versão de língua italiana, descreve que tal sociedade foi fundada para reunir idealmente emigrantes, intensificando e mantendo vivas as relações culturais e linguística com a Itália (ITÁLIA. *MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI E DELLA COOPERAZIONE INTERNAZIONALE; LADANTE.IT*).

Como afirma Burke (1995), para o fortalecimento da Nação era necessário usar uma só língua no caso da Itália; o mesmo aconteceu no Brasil.

A questão nos dois países era “a política, o poder e a língua”. Tanto na Itália como no Brasil, foi imposta a língua considerada italiana e a língua portuguesa, respectivamente, à toda população, tendo sido a questão da língua utilizada de modo político. Também a escola foi utilizada para o ensino da nova língua, a nacional de cada país. No Brasil, ocorreu a proibição como já descrito, e, na Itália, Mussolini dificultou o uso das línguas regionais, impondo a língua nacional nas escolas, nos serviços públicos e em outros espaços públicos.

6.3 MINORIA LINGUÍSTICA NA ITÁLIA

Com a unificação da Itália em 1861, consolidou-se o objetivo político de introdução da língua italiana. Afirmou Burke (1995) que, para o fortalecimento da nação, era necessário existir uma língua única. Assim, a língua italiana, passou a ser a língua oficial.

Toso (2008) afirma que Lei 482/1999 assegurou a proteção das minorias linguísticas, que definem as normas gerais e que são válidas para toda a Itália. Nesse sentido, outro importante documento é a Carta Europeia da Língua Regional e Minoritária, que trata do patrimônio

linguístico e cultural em que as minorias linguísticas se integram. Assim, o conceito de minoria linguística está ligado à ideia de pertencimento nacional por parte da população interessada, diferentemente da maioria da população daquele país.

Ao falar em língua e dialeto, Toso (2008) descreve que se pode diferenciar uma do outro pelo ponto de vista quase que exclusivamente político e social; ou seja, o dialeto não é formalizado como a língua, e a língua deve responder às exigências de uma sociedade organizada, referindo-se ao Estado formal. Quando o idioma de uma minoria não é reconhecido pelo Estado, ele vive na condição de dialeto. Só pode ser considerada uma língua quando o Estado promulga seu uso, com paridade à língua nacional de seu território. Fica caracterizada como língua nacional a majoritária e outra(s) minoritária(s).

Mauro (2006) frisa que a língua, não é só um sistema semiótico; ela difere segundo a tradição histórica e outros fatores que a ela estão implicados; a Itália possui doze línguas minoritárias e diversos dialetos vivos.

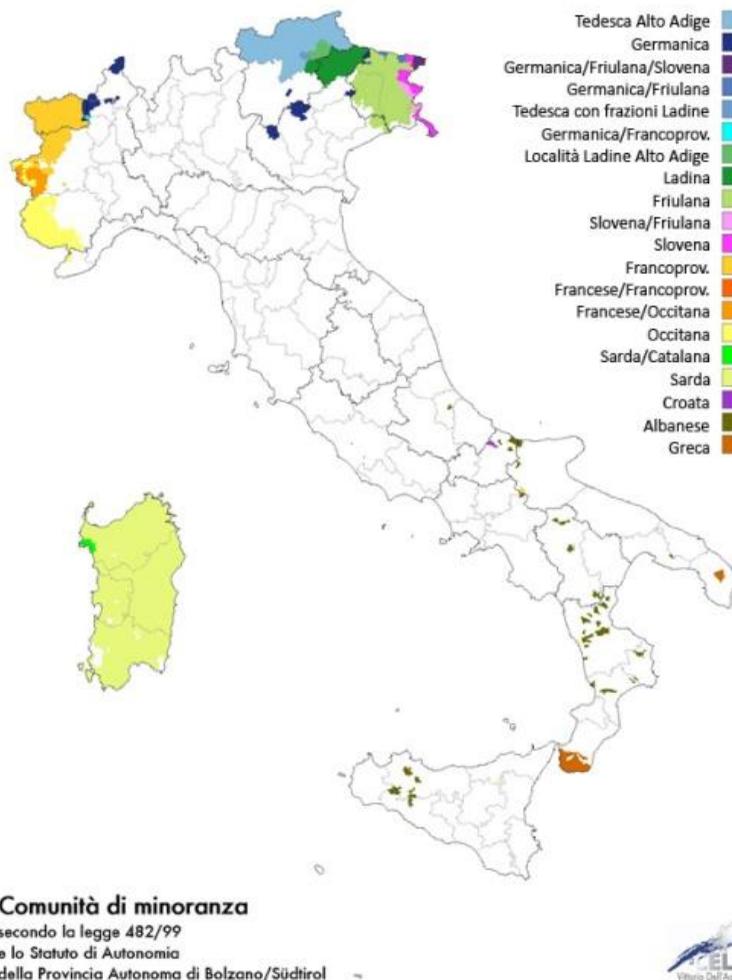
Morelli (2006) elenca as seguintes comunidades históricas de minorias linguísticas na Itália: A) *Arbëresh/albanesi*, B) *Catalani*, C) *Croati*, D) *Ellenofoni*, E) *Francofoni, franco-provenzali ed occitani* F) *Friulani*, G) *Germanofoni: carinziani, cimbri, mocheni, tedeschi e walser*, H) *Ladini*, I) *Sardi*, L) *Sloveni*.

Entende-se por minoria linguística um grupo, com características próprias de sua cultura, que utiliza uma língua que não é a oficial do país, neste caso, a Itália. Melhor dizendo, os italianos utilizam as duas línguas, por exemplo, nas documentações oficiais, ela é escrita nas duas, versões – a oficial e no dialeto – como veremos no texto a seguir.

Toda a comunidade na Itália, classificada como língua entendida como minoritária, têm o direito linguístico respeitado.

O Mapa 6 apresenta a situação linguística da Itália a partir da aplicação da Lei 482/1999.

Mapa 6 – Mapa Linguístico Itália (1999)



Fonte: *LINGUE DI MINORANZE E SCUOLA* (1999).

Dentre as línguas minoritárias, apresentadas no Mapa 6, optou-se, para esta tese, estudar as três línguas minoritárias do Trentino Alto Adige: *cimbra*, *ladina* e a *mòchena*.

6.3.1 Minorias linguísticas na Província Autônoma de Trento

A Província Autônoma de Trento está situada na região norte da Itália, próxima a Áustria, região dos Alpes. Essa região, em determinado período, esteve sob o domínio austríaco, e sua língua oficial era a tedesca. Após o final da Primeira Guerra Mundial, ocorrida de 28 de julho de 1914 até 11 de novembro de 1918, e por consequência do acordo de *Saint-Germain-en-Laye*, a região passou ao domínio da Itália.

A língua foi utilizada como forma de “poder” pela elite dominante da Itália, naquele período, que impôs a língua nacional da Itália na região anexada pelo acordo de *Saint-Germain-en-Laye*. Assim, a língua oficial do país, a italiana, foi a língua imposta; neste caso, não pelo colonizador como ocorrido no Brasil após o “descobrimento”, mas pelo “conquistador” sobre o “conquistado” que passou a ser o subjugado.

Para a língua materna ou língua mãe será utilizada a definição da língua originalmente falada pelos genitores referente ao seu país de origem. Definiu-se dialeto, como um sistema linguístico de um lugar geográfica e culturalmente limitado, que não é dominante e, por idioma, a língua própria de uma nação (TRECANI.IT).

Sobre a unificação da Itália, Llobera (2000, p. 78), destaca que “A língua é um fator óbvio a ter em conta, já que, segundo o filósofo medieval Tomás de Aquino, era ela que determinava a essência da nação”.

Já Burke (1993, p. 10) indica “As línguas disputam os usuários, e a vitória de uma língua sobre a outra geralmente deve-se mais a circunstâncias políticas que a seus méritos intrínsecos enquanto meio de comunicação”.

Pensar em minoria linguística implica em aceitar a preservação de uma “outra língua” que não a oficial do país, mas que faz parte culturalmente do uso de pessoas fixadas no mesmo território, que têm os mesmos direitos e deveres que qualquer outro cidadão.

Nesse sentido, ao falar em plurilinguismo, abre-se uma vertente de questões culturais e de “poder” que necessitam de estudos para que as memórias sejam guardadas e escritas sob diferentes óticas para que as futuras gerações possam revisitar o passado e escrever o futuro.

Pensar criticamente o plurilinguismo envolve pensar as relações de domínio que determinada situação envolveu ou envolve e como a mesma afeta o indivíduo ou a comunidade cultural/étnica em que esteja inserido.

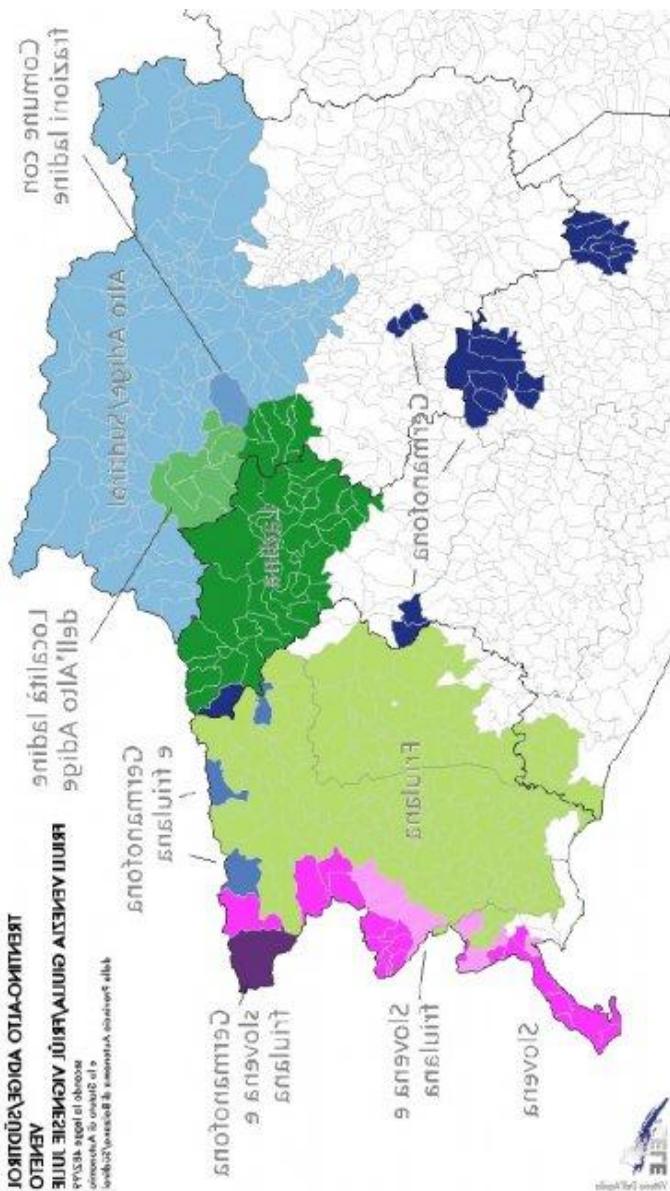
6.3.2 Minorias linguísticas em Trentino-Alto Adige: “um ato de respeito”

O *Consiglio provinciale*⁹⁹ (Conselho provincial) (2003-2008) teve forte influência para a sobrevivência e o contínuo desenvolvimento das comunidades denominadas minoritárias na região do trentino cujas línguas são: *ladino, mòchena, e cimbra*. Com a reforma institucional, datada de 2006, ocorreu o retorno da instituição do povo ladino, em Fascia, bem como a valorização e a proteção do patrimônio e das instituições culturais, revelando-se, assim, como já descrito, um ato de respeito da maioria pela minoria (DELAJ, 2008).

A região Trentino-Alto Adige/Südtirol, destacada, no Mapa 7, apresenta os locais da língua onde são faladas e mantidas a cultura ladina.

⁹⁹ Composto por membros do conselho regional eleito na respectiva província, sendo eles o Presidente, o Vice-Presidente e Secretários; o mandato tem duração de cinco anos (ITÁLIA. ESTATUTO ESPECIAL PARA O TRENTINO - ALTO ÁDIGE, 1972).

Mapa 7 – Mapa da Região Trentino-Alto Adige/Südtirol.



Fonte: *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.*

6.3.3 A legislação

A legislação tanto nacional quanto a provincial¹⁰⁰ foi/é amplamente divulgada, sendo possível descrever grande parte dos acontecimentos que via legal transformou e interferiu na região, no tocante às línguas minoritárias. A garantia ao “respeito e a promoção” dos direitos linguísticos na região do Trentino-Alto Ádige foram asseguradas pela Lei Constitucional de 26 de fevereiro de 1948 nº 5, que incluiu o território das Províncias de Trento e Bolzano e que passou a garantir a igualdade dos direitos aos cidadãos na questão da língua. Assim, qualquer grupo teve a proteção das suas características étnicas e culturais, enquanto que o estatuto de 1972 - *Legge costituzionale di riforma* – no artigo 102 garantiu que as populações ladina, mòchena e cimbra tivessem o direito à iniciativa e à valorização cultural. (CHIOCCHETTI, 2008; ITÁLIA. *LEGGE COSTITUZIONALE DE 26 DE FEVEREIRO DE 1948 N° 5*; ITÁLIA, *ESTATUTO del 1972*).

A Lei Provincial de 19 junho 2008, nº 6, dá garantias às minorias linguísticas da Província Autônoma de Trento, afirmando que os três grupos linguísticos têm o direito de aprender a sua língua, bem como o italiano, como língua nacional, nas escolas. As minorias têm o direito a usar a sua própria língua na sua comunicação verbal ou por escrito (ITÁLIA. *LEGGE PROVINCIALE 19 GIUGNO 2008, n° 6*).

Nessas localidades, por exemplo, as leis e os documentos são escritos nas duas línguas, a italiana e a ladina, como no exemplo:

- *Leggi il comunicato stampa del Museu Ladino in italiano* (58kb - PDF), escrito em língua italiana.
- *Leggi il comunicato stampa del Museu Ladino in ladino* (55kb - PDF), escrito em língua ladina.
- *Costituzione della Repubblica Italiana - Roma, 27 dicembre 1947 (estratto, artt. 3 e 6)*
- *Verfassung der italienischen Republik - Rom, am 27. Dezember 1947 (Extrakt, Art. 3 e 6)*
- *Versione italiana* (104kb - PDF)

¹⁰⁰ Ver Anexo H - Legislação de Trento p. 526.

- *Versione tedesca* (24kb - PDF)

Desse modo, na região do Trentino, toda a documentação oficial está escrita em duas línguas, a primeira sempre na língua oficial do país, a italiana, e a segunda, na versão tedesca ou ladina, demonstrando o respeito à língua materna.

6.3.4 Minorias Linguísticas e a escola

O Estatuto de 1972 descreve que nas localidades da Província Autônoma de Trento, é garantido o ensino das três línguas minoritárias: *a ladina, a mòchena e a cimbra*. A Lei Provincial n° 13, de 21 março 1977, trata sobre o ensino escolar durante a infância, quando a criança tem a garantia, a proteção e a promoção da língua e da cultura nas três línguas minoritárias (ITÁLIA. *LEGGE PROVINCIALE n° 13 de 21 marzo 1977*).

A lei nacional Lei n° 482, de 15 dezembro de 1999, dispõe sobre a proteção das minorias linguísticas e descreve que a língua oficial da República é o italiano e que se deve promover e valorizar a língua e a cultura. Nas escolas maternas deve ocorrer o ensino das duas línguas, a língua italiana e a língua minoritária a qual pertença. Nas escolas primárias e nas escolas secundárias, também ocorre o uso da língua minoritária como uma ferramenta de ensino (ITÁLIA. *LEGGE 15 DICEMBRE 1999, n° 482*).

Já a Lei Provincial n° 6, de 19 de junho de 2006, define os direitos linguísticos e responsabilidades previstas no seu artigo n° 4, das minorias linguísticas sobre a garantia do ensino das línguas e culturas de sua comunidade minoritária nas escolas, bem como garantindo a inclusão de alunos pertencentes a essas minorias, devendo ofertar formação de alfabetização dessas minorias para adultos e outros que não tiveram uma educação adequada (ITÁLIA. *LEGGE PROVINCIALE 19 giugno 2006, n° 6*).

No Mapa 8 estão localizadas na Província Autônoma de Trento onde são legalizadas e mantidas o ensino e cultura *ladina, cimbra e mòchena*.

Mapa 8 – Mapa Minorias linguísticas.



Fonte: Itália. *Província Autônoma Di Trento 1*.

6.3.4.1 A minoria ladina di Fassa

O território da *comuni di Campitello di Fassa* é constituído por: *Ciampedel, Canazei - Cianacei, Mazzin - Mazin, Moena, Pozza di Fassa - Poza, Soraga e Vigo di Fassa - Vich costituisce*. A língua ladino também é denominado tedesco¹⁰¹ (ITÁLIA. *LEGGE PROVINCIALE 19 giugno 2008*).

A Lei Provincial de 14 agosto 1975, n. 29 regulamenta o Instituto Cultural Ladino que tem por objetivo preservar, defender e valorizar a cultura ladina (ITÁLIA . *LEGGE PROVINCIALE 14 agosto 1975, n. 29*).

Na Lei Constitucional n ° 5 de 26 de fevereiro de 1948, o artigo 86 descreve que é garantido o ensinamento do ladino nas escolas elementares, onde essa língua é falada (ITÁLIA. *LEGGE COSTITUZIONALE 26 FEBBRAIO 1948, n. 5*). A Lei Provincial de 14

¹⁰¹ Sobre a estrutura da escola com o ensino da língua ladina ver Anexo I, p. 528.

agosto 1975, n. 29 normatiza o Instituto Cultural Ladino que objetiva preservar, defender e valorizar a cultura ladina (ITÁLIA. *LEGGE PROVINCIALE 14 agosto 1975, n. 29*).

O Decreto Legislativo n.º 592 de 16 dezembro 1993 legaliza o uso da língua e da cultura ladina na escola, constituindo disciplina obrigatória; foi modificada pelo Decreto n. 178 de 4 de abril de 2006 no que se refere à proteção das mesmas (ITÁLIA. *DECRETO LEGISLATIVO 16 DICEMBRE 1993, N. 592 (MODIFICATO ED INTEGRATO CON DLGS 19 NOVEMBRE 2010, N. 262)*).

6.3.4.2 A minoria *cimbra*

A minoria *cimbra* é composta pela *comune di Luserna*.

A Lei Provincial n.º 5, de 07 agosto 2006, dispõe sobre o ensino da língua *cimbra* e sobre a atuação do professor para o ensino dos ciclos, enquanto que, para o ensino da língua *mòchena*, da *cimbra* e da língua *tedesca*, dependerá da disponibilidade de professor qualificado, como ocorre no Brasil, sendo esse um dos fatores do ensino da língua estrangeira moderna (ITÁLIA. *LEGGE PROVINCIALE 5 de 07 agosto 2006*).

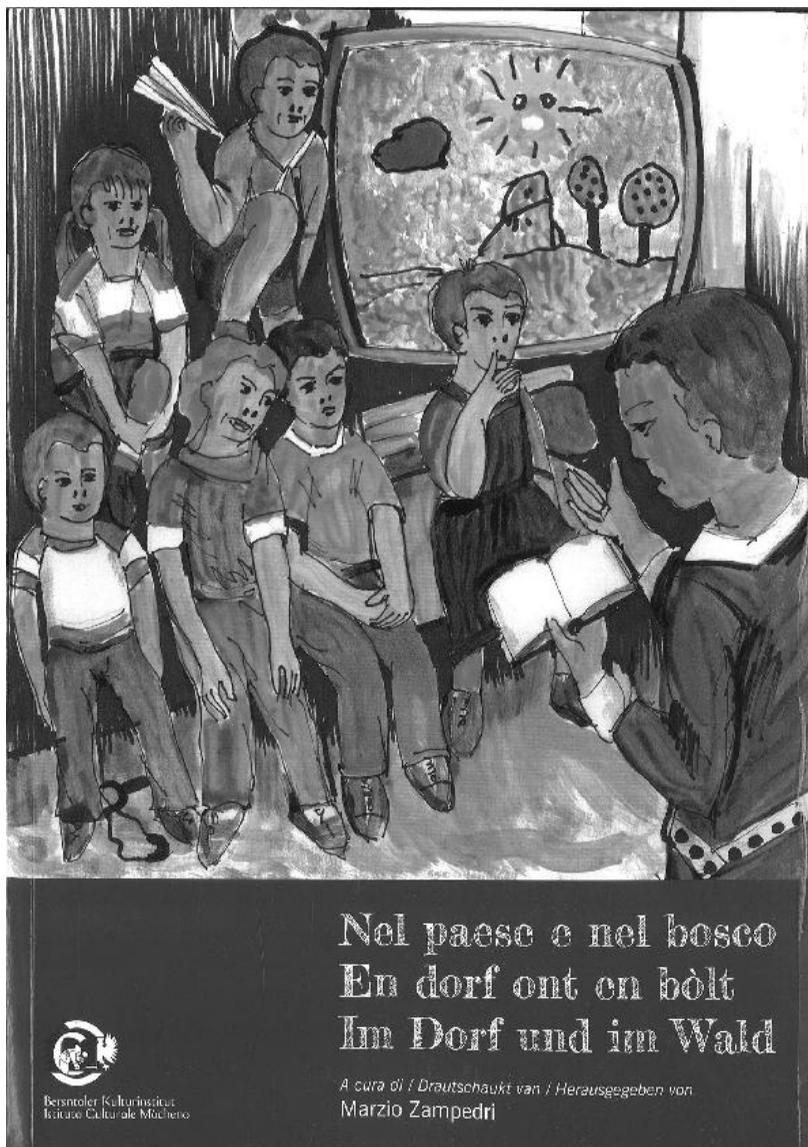
6.3.4.3 A minoria *mòchena*

A minoria *mòchena* pertence à *comuni di Fierozzo* - que é constituída por: *Vlarotz, Frassilongo - Garait e Palù del Fersina - Palai en Bernstol* (ITÁLIA. *LEGGE PROVINCIALE 19 giugno 2008*).

Essa língua é pertencente à região do *Valle del Fèrsina ou Valle dei Mòcheni*. Esse grupo fala a língua *mòchena*, que é de origem *tedesca*; falam também a língua italiana. Segundo dados de 2014, há um total de 1.660 falantes dessa língua, o que representa 0,3% da população total (BERSNTOL, 2014).

O respeito à língua e aos costumes é fortemente mantido nas localidades onde a língua minoritária é utilizada. Os livros escolares são escritos nas diversas línguas, na primeira língua, a italiana, na *tedesca* e depois na língua minoritária, como demonstrado na Figura 13.

Figura 13 – Livro didático *Nel paese e nel bosco*.



Fonte: ISTITUTO DE CULTURALE MÒCHENO

6.5 PROVÍNCIA AUTÔNOMA DE TRENTO: um breve estudo de caso de italianização e de plurilinguismo e um cotejamento com Santa Catarina.

Parte dos estudos aqui apresentados foi realizada durante o Doutorado sanduíche, em Trento, na Itália, um dos fatores para essa escolha é que muitos imigrantes oriundos daquela região se instalaram nos estado catarinense. O que mais me interessava, naquele momento, era conhecer a história da região do Trentino que foi anexada ao território da Itália, onde os governantes italianos proibiram o ensino da língua de ascendência, impondo a língua italiana. Os três meses passados na Itália – um tempo muito curto para estudo – estavam direcionados para outra área do conhecimento. Assim, algumas perguntas ficaram sem respostas e alguns temas tiveram pouco aprofundamento em relação ao pretendido estudo de caso inicialmente formulado.

A ligação entre as duas regiões – Trento e Santa Catarina – resulta da emigração de “italianos” que se estabeleceram no Brasil. No estado catarinense, durante o processo de nacionalização, ocorrido no período em que Getúlio Vargas comandou o estado Brasileiro, entre os 1937 e 1945 – o nominado Estado Novo – por diversos motivos que já foram relatados, ocorreu a proibição do ensino da língua considerada “estrangeira” dos imigrantes nas escolas do país. Essas línguas de ascendência dos imigrantes eram, com maior destaque na região do sul do Brasil, a italiana e a alemã ou tedesca. Na Província Autônoma de Trento, pertencente à região do Trentino-Alto Ádige, aconteceu uma situação semelhante à ocorrida língua tedesca após o final da Primeira Guerra Mundial, entre os 1914-1918¹⁰².

¹⁰² Peço licença para contar um fato que aconteceu durante uma viagem em que estive na Província Autônoma de Trento, que gerou muita curiosidade. Em uma viagem de trem que saía de Trento em direção à Roma, o meu bilhete era para uma cabine, onde já estavam sentados dois rapazes. Eles falavam a língua tedesca. Ao chegar o controlador do bilhete do trem, os mesmos falaram em italiano. Resolvi questionar se eles eram italianos. Me disseram que não, que eram tedescos, nascidos na Itália, mas não se consideravam italianos. Perguntei-lhes como era realizado o ensino na escola. Responderam que aprendiam a maioria das matérias em língua tedesca, em língua italiana e outras, ainda, em língua inglesa. Não há como dar cientificidade aos fatos narrados, uma vez que foi uma eventualidade ocorrida em uma pequena conversa em um trem com três desconhecidos. O trajeto do trem partia da região do Alto Ádige e a parada final

6.5.1 Região Autônoma Trentino-Alto Ádige/Südtirol

A Província Autônoma de Trento é uma província italiana situada ao norte da Itália na região do Trentino-Alto Ádige, cuja capital é Trento. No Mapa 9, pode ser observada a localização geográfica da Província Autônoma de Trento, limitada ao norte com a Província Autônoma de Bolzano; essas duas províncias formam o Trentino-Alto Ádige.

Mapa 9 – Província Autônoma de Trento (em laranja) e Bolzano (verde, como as demais províncias).



Fonte: Província Autônoma de Trento.

era em Roma, sendo os dois rapazes da região do Trentino-Alto Ádige/Südtirol. Ficaram sem respostas os questionamentos relacionados a como ocorreu a anexação de daquele território; como se processou a imposição de uma língua sobre a outra; como o poder do Estado foi decisivo na questão da autonomia; e como acontece agora o convívios dos falantes das diferentes línguas e culturas; como se relacionam e respeitam? Essas são questões que se relacionam e que perpassam a história de diferentes culturas, de sujeitos que tiveram seus destinos alterados pelo poder de um governo autoritário que, pelo seu próprio interesse, tanto na Itália como no Brasil, alterou a vida pessoal de centenas de cidadãos.

A região do Trentino-Alto Ádige tem sua formação como marco temporal o final da Primeira Guerra Mundial, que ocorreu entre 28 de julho de 1914 e durou até 11 de novembro de 1918. O estopim para o início da Primeira Guerra Mundial foi o assassinato do arquiduque Francisco Ferdinando da Áustria; o final da guerra ocorreu com a derrota da Áustria. Como consequência, a região do Trentino passou a fazer parte do Reino da Itália, pelo Tratado de Saint Germain, datado de setembro de 1919. No ano seguinte, ocorreu a lei de anexação do território. Assim, a região que forma o Trentino-Alto Ádige é composta pela Província Autônoma de Bolzano com uma superfície de 7.398 km² tendo 116 *comuni* e a Província Autônoma de Trento, com 6.207,12 km² é composta por 217 *comunes*. (*TUTTI ITALIA*, s/a; *ITÁLIA. REGIONE AUTONOMA TRENTINO-ALTO ADIGE/SÜDTIROL*, s/a).

Mapa 10 – Região Autônoma Trentino-Alto Ádige/Südtirol



Fonte: Sapere.it.

Na Figura 14, está representada a junção das duas províncias simbolicamente registradas pelo brasão, que tem uso na documentação oficial e na representação da região.

Figura 14 – Brasão do Trentino-Alto Ádige/Südtirol.



Fonte: Itália. *Regione Autonoma Trentino-Alto Ádige/Südtirol*.

O fim da Primeira Guerra Mundial, em 1919, foi desastrosa para a região do Trentino. Dos quase 60.000 homens que participaram 8.000 morreram em batalha; 14.000 ficaram feridos e outros tantos feitos prisioneiros (DOMINICI, 2008). Já com o Tratado de Saint Germain (1919), iniciou-se um longo período de reconstrução estrutural das cidades atingidas pelos conflitos e surgiu nova administração para esse território, composto por parte de uma população dividida com culturas diferenciadas em duas grandes maiorias: uma, a tedesca, e outra, a italiana.

Dominici (2008, p. 94-95) relata: “Em 13 de novembro de 1918, no Castelo do Buoncondiglio em Trento, foi hasteada a bandeira italiana”, um sinal de que o Trentino tinha sido anexado à Itália. Ocorrendo um período de transição, sob o governo do General Guglielmo Pecori-Garibaldi, um período difícil, era necessário reconstruir o que a guerra havia destruído. Só que agora sob o fascismo. A região, quando no domínio trentino, possuía um regime de autonomia organizado, administrando eles mesmos suas instituições. No ano de

1919, o presidente do *Consiglio*, Saverio Nitti, propôs certa autonomia administrativa para a região. No ano de 1920, o novo presidente do *Consiglio*, Giovanni Gilioti, propôs um projeto de descentralização do estado, agregando o território e mantendo a sua autonomia administrativa.

Entre outros acontecimentos, destacou-se, no ano de 1922, um grupo fascista que ocupou uma escola em Bolsano, obrigando a mudar o nome de origem germânica para um nome de origem italiana, tudo com o objetivo de “impor” a italianidade e o regime fascista ao Trentino. Outra medida foi a unificação de Trento e Bolsano em uma província única, denominada Venezia Trentina, também com o objetivo de que “perdesse” a identidade tedesca. Desse modo, o governo criou algumas instituições de representações econômicas, como bancos e cooperativas na região e utilizou-se de eventos de caráter nacional para cumprir com seus objetivos de italianizar a região (DOMINICI, 2008, destaques nossos).

A região de Trento, segundo indicou Altemeyer (20--), sempre teve grande importância, pois, desde a Idade Média foi uma ponte de passagem entre os Alpes Centrais, ligando a Alemanha à Roma. Banhado pelo Rio Ádige, encontra-se a cultura denominada Tirol alemão e o Tirol italiano. Na região de Bolzano, a população de língua tedesca lutava para que ocorresse o retorno à Áustria, mesmo com os fortes investimentos que Benito Mussolini fez para a reconstrução da cidade pós-guerra e para atrair migrantes italianos que viessem a se estabelecer com o objetivo de fortalecer uma italianização.

6.5.2 “*La politica di itliazzazione*”/ “A Política de italianização”

Benito Mussolini, durante o seu governo, tomou algumas medidas para promover a italianização na região do Trentino, conforme relata Altemeyer (20--, destaques do autor):

O uso do alemão foi proibido e tudo o que se referisse à Áustria (trajes típicos, festas populares, companhias dos Schützen) era ferozmente perseguido pelo governo fascista. Os nomes das cidades foram italianizados e inclusive os sobrenomes das pessoas. Essa perseguição também se estendeu ao Trentino (muito mais sutilmente), com proibição do uso do dialeto

trentino nas ruas, fechamento dos grupos folclóricos e culturais - era necessário ‘apagar’ a memória tiroleza de toda aquela região alpina.

Salienta Grigoli (1997, destaques nossos) ao falar sobre a língua, descreve-a como **fratura profunda quando a sua língua é negada**. Relata que Mussolini emanou uma diretiva que definia que, em uma década, iria alterar as características físicas, políticas e morais, visando misturar os tedescos que eram em maior número e fortalecer os italianos.

Assim, ele visava aumentar ao máximo o número de italianos na região, incentivou a migração. Utilizou também a “escola” para impor a italianidade às novas gerações, surgindo assim, para o grupo tedesco, a necessidade de se proteger e proteger a língua materna, como uma estratégia de defesa contra as medidas que eram emanadas do governo. Essas medidas geraram grande insatisfação; vários conflitos surgiram e muitos se rebelaram. Para resolver a questão no ano 1939, foi firmado um acordo entre Hitler e Mussolini, propondo a resolver a questão: os *südtirolezes* que não queriam se reconhecer como italianos poderiam se transferir para o Reich; um total de 80% decidiu deixar a região para manter e preservar sua língua e cultura. Contudo, parte dos que permaneceram continuaram com os protestos contra o governo, pois os fatores como a mudança de nomes e sobrenomes e adaptação da cultura italiana não eram seus objetivos, mas sim do governo fascista (GRIGOLLI, 1997).

Com o passar dos anos, mais precisamente em junho de 1946, ocorreu um referendo para a escolha entre a monarquia e a república, saindo vencedora a opção da República num total de 191.639, sendo eleito para chefe do governo provisório Alcide Gaspari (DOMINICI, 2008).

Em consequência, em 05 de setembro de 1946, foi assinado em Paris¹⁰³ o Acordo de Gasperi-Gruber Sull’Alto Ádige, no qual se destacou: os habitantes de língua tedesca de Bolzano e vizinhanças teriam igualdade de direitos ao dos habitantes da língua italiana, com a garantia de desenvolvimento cultural e étnica do grupo de língua tedesca. Passaram a ter direito ao ensino primário e secundário na língua materna, a documentação bilíngue, a reestabelecer os nomes, ou seja, os sobrenomes de família que foram italianizados no passado, a admissão igualitária em cargos públicos e, por último, o Governo italiano

¹⁰³ Anexo F – Acordo de Paris versão na língua italiana, p. 522.

comprometeu-se, após consulta com o Governo austríaco, dentro de um ano após o acordo assinado, a “revisar, em um espírito de justiça e compreensão, o regime das opções de cidadania, conforme estabelecido por acordos entre Hitler e Mussolini, em 1939 [...]”, (DOMINICI, 2008 109-111, ITÁLIA. ACORDO GASPERI-GRUBER, 1946).

Na data de 29 de janeiro de 1948, é aprovado o estatuto de Autonomia do Trentino Alto Ádige, reconhecido pela constituição italiana no mesmo ano, dando novos rumos para o desenvolvimento econômico, social e político da região (DOMINICI, 2008).

6.5.2.1 A escola trentina

A escola trentina teve função semelhante à escola brasileira dos anos do período do Estado Novo (1937-1945), que esteve sob o governo do Presidente Getúlio Vargas e do Interventor Nereu Ramos. A escola, naquele período, teve a função de “formatar almas”, almas que não falavam a língua nacional vigente em nenhum dos dois casos exemplificados. Os governantes consideravam axial essa mudança na língua falada e escrita para a nacionalização brasileira e a italianização na região Trentina - região recém-anexada (1919) ao Reino da Itália (1861-1946).

Por que os governantes escolheram as crianças para moldar? Parece um questionamento simples, contudo, não é. Eram crianças que estavam em idade escolar. Essas crianças não tinham o entendimento político do que significava o “poder” em falar ou escrever uma língua para um determinado governo ou para seus governantes.

Como já descrito, a escola quando utilizada ideologicamente como opressora, com um fim definido pelo poder, pode trazer trágicas consequências, no caso, trouxe para as crianças de ontem – os idosos de hoje –, que viveram momentos de medo e repressão física e moral tanto no Brasil como na Itália.

Muitas crianças na região de imigração do sul do Brasil falavam só, ou quase que exclusivamente, a língua materna de ascendência, o que passou a ser considerado um problema pelas autoridades brasileiras. As medidas de nacionalização do ensino, por meio de vários decretos leis, passaram a garantir o ensino exclusivamente em língua portuguesa e a instituição dos inspetores que passaram a fiscalizar todas as escolas do Estado. Muitas dessas escolas foram fechadas. Em seu lugar, outras de língua portuguesa foram abertas, professores e materiais foram substituídos, e os novos materiais didáticos, as cartilhas, passavam a ter

textos de leituras dirigidas, tudo visando a formação do “verdadeiro brasileiro”.

Já o Trentino, na região de Bassa Atesina, onde hoje está situada a Província de Bolzano, sofreu fortemente a italianização após o final da Primeira Guerra Mundial da parte do governo fascista. Segundo Cossetto (2009), depois da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a escola mudou, pois, durante o império Asburgico todos tinham o direito de usar a língua materna na escola. Uma parte do Tirol era italiano, tendo a escola na língua italiana, mas se estudava também a língua tedesca. No território Bassa Atesina, não existiam escolas públicas de ensino em língua italiana. Outro fator que a autora relata é que, segundo dados de sua pesquisa, no ano de 1900, a taxa de analfabetismo da Itália era de 48,6% contra 1 % da Áustria.

Flaim (2009) descreve que o clima foi tenso na região Trentina; o motivo foi a política educacional adotada pelo governo fascista. Destaca, ainda que, em 28 de setembro de 1921, foi aprovado o Decreto Lei Corbino, que obrigava as famílias de língua italiana e ladina mandar seus filhos para as escolas de língua italiana. Esse decreto regulava a obrigatoriedade da frequência escolar. Entre os anos de 1921 e 1922, a italianização ficou limitada à primeira classe; no ano seguinte; a segunda e, assim, sucessivamente.

Já com o decreto de 24 de dezembro de 1922, que vigoraria em 1923, ocorreu a normatização das escolas de língua tedesca no Alto Adige, essas deveriam ter a língua italiana para os ensinamentos e não mais a tedesca como era praticada (FLAIM, 2009 a).

O Decreto Lei 2.185 datado de 1 de outubro de 1923 determinava que em todas as primeiras classes do “Reino da Itália”, o ensinamento fosse exclusivamente em língua italiana, o ensinamento do tedesco ficaria a partir da segunda classe de maneira adicional. Isso não era uma “ameaça” para a região da hoje nominada Bolzano, pois sua população já estava italianizada (FLAIM, 2009 a, destaques nossos).

Contudo, em 3 de novembro 1923, na Província de Bolzano, aconteceu uma manifestação para a restauração da língua tedesca nas escolas com a participação de 500 mulheres. Muitos escolas/creches como denominadas de asilos tedescos foram fechados e transformados em asilos italianos, pois, a partir de 1 outubro de 1924, todos os asilos de Bolzano e Trento deviam usar a língua italiana para o ensinamento (FLAIM, 2009 a).

Segundo Cassetto (2009 a), muitos “segredos habitam as catacumbas”, onde as crianças com o “coração na garganta” estudavam para manter a língua materna, onde eles se encontravam para ouvir as

“palavras clandestinas” de seu mestre. “Fora estavam os lobos à espreita, os ladrões de palavras” (p. 3). E (na escola denominada italiana) ao falar as letras do alfabeto, não se podia confundir, ou misturar as duas línguas. As punições eram: multas, prisões, espancamentos, o confinamento, o sentimento de culpa e a inadequação. “Esse medo tem marcado de forma indelével a vida das crianças de língua alemã que cresceram no sul do Tirol 1923-1943.” (p.3).

Segundo descreve Flaim (2009b), o cânone Michael Gamper, escrevia apelos com o objetivo de propor a instituição de lições e escolas que ensinassem em língua tedesca. Contudo, em 1924, passa a vigorar a lei do ensino em língua italiana. Havia os cursos para os professores das escolas clandestinas, que tinham dois importantes aspectos, o primeiro didático e o segundo para contribuir para as mulheres que já haviam acabado seus estudos. Os cursos eram realizados em lugares considerados seguros, eclesiásticos, sob a proteção da igreja, utilizavam nomes falsos o que evitava que fossem localizados.

Assim, as crianças iniciavam a escola clandestina quando frequentavam a segunda classe elementar, pois, já haviam aprendido a ler e escrever o alfabeto. As classes tinham entre três e seis crianças. O material didático utilizado era somente o essencial, pois, havia as perseguições e, assim, podiam ser facilmente escondidos (FLAIM, 2009 b).

Nesta pesquisa, não foi possível sanar todas as dúvidas e curiosidades sobre os fatos acontecidos na Região Autônoma Trentino-Alto Ádige/Südtirol; o principal fator foi a dificuldade em encontrar material escrito na língua italiana. A dificuldade de acesso aos livros nas bibliotecas de Trento foi grande. Foram localizados outros trabalhos, mas esses estavam na língua alemã, esse fato remete a evidenciar que quem estudou sobre o tema foram os que sofreram e/ou eram descendentes dos ditos “italianizados”, com muitos casos semelhantes acontecidos em Santa Catarina, que são os de descendentes de italianos e alemães que se interessaram por estudar os acontecimentos que intervíram na vida e na história de suas famílias, bem como nos períodos de ditadura e guerras.

7 - MEMÓRIA & RESENTIMENTO: fragmentos de histórias de descendentes de italianos em Santa Catarina (1937-2012)

Para muitas pessoas sobreviverem, significou esquecerem músicas, danças, palavras, gestos, amores, histórias. O processo de homogeneização cultural não é indolor [...]
(NODARI, 2009, p. 204).

Neste capítulo será apresentada a questão da memória e a do ressentimento e as relações com o passado e o presente via fala dos(as) professores(as) entrevistados(as). Os documentos, os depoimentos e os sentimentos de quem os escreveram ou dos que contam suas histórias de suas vidas auxilia a compreender e a escrever sobre as novas facetas da história do ensino da língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina.

A memória, juntamente com o ressentimento – no sentido de impotência – se entrelaçaram com o medo e o silêncio, partícipes da vida dos imigrantes italianos e seus descendentes que viveram o período do Estado Novo (1937-1945). Já no século XXI, seus netos, bisnetos e tataranetos, voltam às salas de aulas e podem se orgulhar de sua origem de ascendência e aprender, agora, a língua italiana oficial e com ela se expressar, bem como deixar aflorar os seus costumes do passado, muitos esquecidos ou camuflados pelo medo da repressão nas épocas de guerra.

Entre os relatos dos que viveram o período da repressão contra o uso da língua italiana no sul do país afloram muitos sentimentos representados pela alegria ao contar um fato do passado, outros deixam transparecer a dor e, muitas vezes, o silêncio acompanhado do olhar cabisbaixo ou dos olhos marejados¹⁰⁴. Poucos esqueceram ou mesmo fingem ter esquecido.

Destacam-se situações acontecidas em consequência da proibição do ensino das línguas consideradas estrangeiras no período da Segunda Guerra Mundial, em “Santa Catarina, como em todo o país: alemães, italianos, japoneses e descendentes foram alvos suspeitos na mira da população e da polícia, o que oportunizava, então, enfrentamentos étnicos” (FÁVERI, 2005, p.43). Mas como entender ou explicar esses sentimentos ou a atitude de silêncio, a negativa em partilhar suas

¹⁰⁴ Fáveri (2005, p. 55) indica que “Dependendo do lugar social, grupo étnico ou origem, o medo é rememorado de formas diferentes”.

memórias, o olhar?... A resposta está ou ficou para muitos na memória de *nonnos* e *nonnas*, um passado de dores e alegrias como se fossem guardados em uma “caixinha de recordações”, recontados conforme as vivências, as impressões e imaginário dos(as) professores(as) entrevistados(as), que, em certa medida, foram rememoradas para a elaboração desta tese.

Pois, como descreve Coracini (2007, p. 16) “[...] não se pode lembrar se o que aconteceu não tiver sido esquecido, porque recordar é sempre interpretar. A memória é, portanto, sempre esquecimento, pois é sempre interpretação de algo que passou; passado que se faz presente; presente que, a todo o momento, já é futuro”.

Na memória coletiva, conforme descrito por Le Goff (2003), tem-se os documentos e os monumentos. Ou seja, os monumentos como herança do passado e os documentos como escolha do historiador já construídos. Em sua totalidade, eles não são o conjunto do que existiu no passado, mas, a escolha para que fossem lembrados a critério de quem os selecionou; ou seja, eles são os produtos de quem os fabricou. Assim, o passado serve para alimentar o futuro e a memória é um instrumento de poder.

Optou-se por utilizar a fotografia como fonte auxiliar nesta pesquisa, pois, ela teve e tem grande relevância para os historiadores, etnólogos e outros. Neste trabalho, ela foi vista com os olhos da socióloga objetivando diversos contextos estudados. Dessa maneira, as fotografias foram utilizadas como demonstrativos de lugares, objetos e comidas entre outros. As imagens não foram tratadas com nenhuma tecnologia específica; elas demonstram a visão de uma brasileira, descendente de italianos, que procurou demonstrar via imagem o que é difícil de ser explicado, ou seja, a materialidade do imaterial, pois, só descrever um fato, nem sempre é o bastante. Diante da insatisfação, necessitava-se indicar “uma” outra possibilidade de realidade via imagens. Assim, Martins (2011, p. 23) indica que, ao utilizar a fotografia, essa não é apenas um documento ilustrativo, nem somente um instrumento para pesquisa, “Ela é constitutiva da realidade contemporânea e, nesse sentido, é, de certo modo, objeto e também sujeito”.

A memória pessoal da autora também faz parte desta tese, ao lembrar cenas em que seus *nonnos* e *nonnas* falavam em italiano entre eles como meio de comunicação ou como meio de proteção aos filhos, netos e familiares, usando-a como a “língua dos segredos”. Outro ativador das lembranças são algumas comidas cujas receitas foram ensinadas e repassadas à geração a geração e que são saboreados até

hoje em muitas casas dos descendentes. A polenta é parte integrante do café da manhã com o queijo e o salame e em muitos almoços, principalmente quando vem alguma visita, o *tórtei* (*torteline*) com molho de frango, colheita da uva no parreiral para fazer o vinho, a mesma uva que fazia o “*fon-fon*”, tem também o pudim de ovo, o “*esfregola*”, a salada de batata com molho de maionese, a pipoca com açúcar...

A polenta tradicionalmente é uma comida dita “italiana” e ainda faz parte do cotidiano de muitos descendentes. Ela é acompanhada de molho de carne de frango ou carne de porco frita e também é consumida com café e/ou leite.

As fotografias que registram as comidas relatadas nas entrevistas e que foram feitas carinhosamente pela mãe da autora¹⁰⁵, dona Aurora. Algumas dessas comidas são feitas a “rumo”, ou seja, não têm uma receita com medidas certas, vai colocando até que dá “ponto” [ponto esse que eu nunca entendi], pois, como dona Aurora diz: “eu aprendi assim da minha mãe que aprendeu com a mãe dela e com as amigas que aprenderam com suas mães e *nonnas*”.

¹⁰⁵ Com o passar dos anos as comidas e os utensílios utilizados para o seu preparo sofreram algumas alterações, como pode ser percebido pelas fotos dos museus. Como se pode destacar o uso do fogão a lenha em muitas casas foi substituído pelo fogão a gás.

Figura 15 – Um modelo de *Mescola* utilizado para mexer a polenta.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

Figura 16 – Polenta cozinhando em panela de ferro.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

Figura 17 – Polenta pronta¹⁰⁶.

Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

¹⁰⁶ A polenta geralmente era posta em um grande tabuleiro de madeira.

O *tortéi* é uma massa esticada com recheio preparado com abóbora, pão e queijo. Após o preparo, a massa é enrolada em um pano e cozido em água. Seguem as fotos da sua execução:

Figura 18 – Execução do *Tortéi*.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

Figura 19 – Cozimento do *tortéi*.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

Figura 20 – O *tortéi* após cozido é cortado em rodela.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

Figura 21 – *Tortéi* com molho de frango.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

O *Fon-fon* é preparado uma massa de pão, após, colocam-se as uvas, farinha de trigo misturada com açúcar e azeite.

Figura 22 – Preparo do *Fon-fon*.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

Figura 23 – *Fon-fon* pronto para assar.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

Figura 24 – *Fon-fon* assado.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

Figura 25 – *Fon-fon* pronto para o consumo.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

O *Esfregola* é um doce preparado com farinha de trigo, açúcar e óleo ou banha. É assado em forma.

Figura 26 – *Esfregola* pronto.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

Figura 27 – *Esfregola*.

Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

Essas são lembranças que retornam quando leio as entrevistas dos professores(as) falando sobre as comidas e que me fazem voltar no tempo como *flash* – retorno ao meu passado na casa da(o) *nonna(o)*, a

“falaçada¹⁰⁷” na mesa, relembro que no porão ficavam os barris de vinho e as “pencas¹⁰⁸” de salames, as fotos emolduradas nas paredes de madeira da casa da *nonna* Ângela e o *nonno* José. A *nonna*, usando vestido sobre a calça comprida, as “rezas”, a missa no domingo, a festa da igreja... O tempo passou, a morte chegou para os mais velhos, e com eles muitas lembranças se foram.

Como relatado em parte das entrevistas, as memórias dos *nonnos* e *nonnas* estão muito presentes. **Rosa** comenta: “A minha *nonna*, que morava com a gente, cantava muitas músicas em italiano¹⁰⁹. Na verdade, ela falava com a gente em italiano”. **Ângelo** relembra: “[...] o falar muito alto e os gestos, o italiano fala muito com as mãos, muito mais com as mãos do que com as palavras”.

Parte importante nesta tese, além dos documentos, são os monumentos apresentados como material da memória coletiva, criado, construído e demonstrando uma forma de poder que está inserido em seu contexto, seja uma estátua no meio de uma praça ou num portal onde majestosamente identifica a cidade e quem nela habita. Revela-se no presente, ao mesmo tempo em que impõe a sua herança cultural de ascendência, que, no caso do Brasil, está fortemente representada pela herança trazida pelo colonizador português e, posteriormente, pelos demais imigrantes europeus.

No estado de Santa Catarina a presença da herança cultural trazida e criada e, após anos recriadas pelos descendentes dos considerados “estrangeiros” movimentada e movimentou fortemente a economia de diversas cidades que são influenciadas pelo comércio a investir na propaganda valorizando, o regional¹¹⁰ que agora é local e que, no passado, foi motivo de vergonha, por vezes descrito pelos entrevistados(as). Essa ambiguidade aparece nas falas dos(as) professores(as) e o que era vergonha¹¹¹ do passado se altera após o final da Segunda Grande Guerra, a queda de Getúlio Vargas e os acordos assinados entre Brasil-Itália.

¹⁰⁷ Todos falavam ao mesmo tempo em tom de voz alto, diversos assuntos.

¹⁰⁸ Os salames eram pendurados por um barbante em um pedaço de madeira e ficavam armazenados até o consumo.

¹⁰⁹ Ver música *Mérica Mérica* em língua italiana no Anexo J, p. 530.

¹¹⁰ Município de maior destaque nesse quesito é Nova Veneza, que basicamente vive do e para o turismo. Seu destaque é a gôndola oriunda de Veneza na Itália. Ver fotos, p. 54, 355, 356 e 357.

¹¹¹ De Marco (2009) abordou sobre o tema da vergonha em falar o dialeto.

Assim, lembra **Beatriz**: “Eu sentia vergonha e não queria, não queria, a aprender (a língua italiana). Já **Lorena** indica: “Sim, meus avós falavam poucas palavras em italiano e a falta de conhecimento fazia com que eu corrigisse minha avó e sentisse vergonha por eles não saberem o português correto.” **Serena**, que aprendeu a língua portuguesa aos sete anos na escola e falava o dialeto trentino, descreve que não saber falar a língua portuguesa foi marcante, o deboche por parte dos colegas e a vergonha por não falar a língua dos colegas.

7.1 MEMÓRIAS E RESENTIMENTOS: o passado e o presente entrelaçados

Halbwachs (2006) afirma que identidade individual e coletiva são construções simbólicas que se fundam na memória e a memória coletiva é a recordação do passado. Pois, todos os grupos organizam sua memória social e recordações (situadas em relação ao tempo e espaço) de que as identidades coletivas se nutrem. Uma construção consciente ou inconsciente com objetivos determinados as recordações e o esquecimento são a base que hoje formam a memória. Ferreira e Orrico (2002, p.8) indicam que:

É a partir da linguagem e de sua manifestação nos diálogos do cotidiano, nos textos e nas imagens que construímos as referências que viabilizam a existência da memória e que permitem que nos identifiquemos como membros deste ou daquele grupo social. Em outras palavras, utilizamo-nos da língua e de outros sistemas de significação socialmente construídos para elaborar os significados, as representações que dão sentido à nossa existência.

Pollak (1989, p. 3) trabalhou a memória em seu texto *Memória, Esquecimento e Silêncio*, onde utilizou Durkheim e os fatos sociais como indicadores de memória empíricos de memória coletiva. Tratou a teoria de “[..] o que é comum a um grupo e o que o difere dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras sócio-culturais”. Destacando que “Na tradição europeia do século XIX, em Halbwachs, inclusive, a nação é a força mais acabada de um grupo, e a memória nacional, a forma mais completa de uma memória coletiva.” Também abordou sob as “memórias subterrâneas”, de culturas

minoritárias e dominadas e de como estas se opuseram a denominada “memória oficial” ou “memória nacional”, sendo tratadas pela história oral. A possibilidade de tratar de ressentimentos acumulados e da dominação que no passado não podiam ser expostos - uma “memória proibida” - portanto “clandestina” passam a ser expostas nos espaços públicos e que de certo modo passam a ocupar outros espaços como meios de comunicação ou o setor editorial. Essas memórias saíram do privado e foram mostradas a todos, fazendo uma revisão do que aconteceu no passado, pois, os dominantes do passado não têm mais o poder, seja físico ou simbólico e também mostram outra memória que não a oficial. Pois,

[...] a sobrevivência, durante dezenas de anos, de lembranças traumatizantes, lembranças que esperam o momento certo propício para serem expressas. A despeito da importante doutrinação ideológica, essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente e não através de publicações, permanecem vivas. O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. (POLLACK, 1989, p. 5).

Assim, indica Pollack (1989), o silêncio tem razões complexas, sejam políticas ou pessoais, no sentido de “poupar os filhos de crescer na lembrança das feridas dos pais” (p. 6). Nesse sentido, ilustram os exemplos relatados por Fabro (2010), que consistiam na intenção dos pais pouparem os filhos do que haviam vivido. Por sua vez, Fáveri (2005) refere a orientação das mães para com os filhos para que não falassem em outra língua que não a portuguesa e que deviam cuidar com os “vigias”. Muitos tinham o sentimento de culpa e da necessidade de encontrar alguém para falar sobre o passado, mas “[...] o silêncio parece se impor a todos aqueles que querem evitar culpar as vítimas” (POLLACK, 1989, p. 6) no sentido de não identificar o outro e de como o silêncio sobre si próprio também deve ser diferenciado do esquecimento.

Ainda que quase sempre acreditem que ‘o esquecimento e o perdão se instalam com o tempo’, os dominantes frequentemente são

levados a reconhecer, demasiadamente tarde e com pesar, que o intervalo pode contribuir para reforçar a amargura, o ressentimento e o ódio dos dominados, que se exprimem então com os gritos da contra violência. (POLLACK, 1989, p. 9, destaques do autor).

Burke (1995, 162-163) sublinha que “[...] manter o silêncio é em si um ato de comunicação” e “O silêncio – acompanhado pelos gestos adequados ou por expressões faciais – pode ser caloroso ou frio, íntimo ou contido, educado ou agressivo”. O silêncio tem suas funções e suas estratégias e pode ser usado em determinadas situações, como exemplo, Burke descreve que os homens adultos mantinham-se quietos com os estranhos, havia também o silêncio da prudência quando estivessem fora da sua comunidade.

Já Coracini (2007, p. 25) indica que:

Relatos, dizeres – narrativas ou lendas – que falam de si, do outro e do Outro em si, em que lembrar e esquecer são sempre exercícios de escritura, em que o sujeito se inscreve com seu traço singular num movimento de ausência-presença. Narrativas ou lendas que podem fazer parte do arquivo ou da memória discursiva conforme interesse e o valor que despertem naquele que detêm certo poder. Este pode anular, silenciar, apagar uma vida, assim como pode dela e nela construir uma identidade, que se transforma na verdade do sujeito, deixando uns na penumbra do esquecimento e outros na evidência.

Desse modo, Orlandi (1992, p. 31) aponta que na política do silêncio “[...] entra toda a questão do ‘tomar’ a palavra, ‘tirar’ a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar, etc.” e reforça que “[...] o silêncio não é interpretável, mas compreensível” (p. 51). Lembrando da proibição de se expressar em italiano, **Sílvia** rememora sobre a proibição dos pais ou avós::

Não, eles não falavam da proibição, mas eu sentia que tinha um **certo medo**, um certo, é feio, está falando errado. O falar em italiano naquela época em que eu era muito criança eu me lembro de um resquício falar italiano era falar errado, português

era correto, sabia falar quem falava o português. O italiano era meio deixado de lado. (Destques nossos).

No período do Estado Novo, com ênfase no desenrolar da Segunda Guerra Mundial, o Brasil após optar pelos aliados contra os países do eixo, tornou a situação extremamente delicada dos descendentes de italianos, alemães e japoneses, além de considerados como dito “estrangeiros” passaram a ser dito inimigos públicos. Fáveri (2005, p. 37-38, destaques da autora) indica que:

Naqueles anos, estratégias governamentais arvoraram-se na produção de sujeitos que temessem um ‘outro’, ou aquele que, na contingência das relações, era inimizado por conta de sua origem étnica. Ao mesmo tempo, pretenderam que se constituíssem como ‘bons brasileiros’ e patriotas – não sem intolerâncias, silêncios, violências astúcias, marcas inscritas na contemporaneidade, que se mexem em fragmentos descontínuos, próprio de lembrar no diálogo com o passado.

Fáveri (2002, p. 7) ainda afirma que, no período da Segunda Guerra Mundial, a relação das professoras e dos inspetores escolares com referência ao estrangeiro era tal que “Não há dúvidas quanto ao uso do poder que faziam os professores e inspetores escolares, e dos abusos cometidos; entretanto, as professoras relatam que cumpriam rigorosamente as ordens, ou seja, ensinar a todo custo a língua vernácula”.

Pedro (2005) descreve que, para os descendentes de alemães e italianos, foi uma situação difícil não falar suas línguas; fosse em casa, na igreja, na escola, passaram a ser obrigados a usar a língua nacional. Reforça que o medo, os espões, e o silêncio fizeram parte das suas vidas. Para os mais novos, foi mais fácil a aprendizagem da nova língua, para os mais velhos, muitas vezes, foi o silêncio. Como **Ângelo** relata: “Meu pai, meu avó, minha bisavó [...] pouco tempo antes de ela falecer, falavam que eram perseguidos, marginalizados e literalmente excluídos da sala de aula”.

Os ditos espões faziam “seu trabalho” de vigiar quem não falasse em língua portuguesa, iam espiar entre as frestas das paredes e janelas. Ouvir rádio, só se fosse com o ouvido colado. Assim, surgiu e ficou

registrada nas memórias dos remanescentes esse medo deste “outro”, que ouvia e delatava (FABRO, 2010; FÁVERI, 2005). Nesse sentido, Pedro (2005, p. 10) alerta:

Falar é poder. Falar e ser ouvido tem um significado muito forte em nossa sociedade. [...] Impedir que o outro fale, impedir que fale uma determinada língua, punir o ‘outro’ por falar esta outra língua, exigir que fale corretamente, sem sotaque, é exercer uma dominação muito forte sobre o ‘outro’: é submetê-lo.

Luna (2000, p. 59) descreve que “[...] o sucesso na aprendizagem do português é medido e anunciado pelo grau de abandono ou mesmo desprezo que o aluno passava a ter em relação a sua língua materna”. Assim, voltando na relação entre a proibição do ensino da língua de ascendência e o aprendizado obrigatório da nova língua, por parte dos(as) professores(as) entrevistados(as), via memórias, apareceram alguns ressentimentos uns com maior ou menor intensidade que outros. Ao serem questionados sobre o que ainda sentem em relação a isso, responderam:

Mateus: Na verdade na época, a proibição ocorreu principalmente porque o objetivo era formar uma identidade única no Brasil, mas que jamais seria possível com toda essa miscigenação.

Toda e qualquer forma de proibição em relação à cultura deixa marcas profundas.

Sílvia: Eu acho que foi de mau tom, digamos assim, porque é uma língua europeia [...]. Eu achei um pecado, digamos assim. **Porque a gente traz a cultura, a nossa vivência, a nossa origem. A gente tem um pé lá na Itália. A gente não pode ser, se não conhece sua história, seu passado, não sabe de onde veio, pra onde vai, é bom faz parte do ser humano. Constitui o ser humano conhecer a sua história.**

Ângelo: Na verdade, assim, eu acho que a palavra proibição, não sei se retrata bem essa questão, na época era uma questão política, na Segunda Guerra Mundial era uma questão política e aí por alguns motivos também políticos não se podia falar essa língua. **Eu acho que toda a vez que**

você exclui, que você tira, que você corta, você está fazendo o processo de aculturação. Certo, se você excluiu a língua italiana e a alemã automaticamente, você cortou e houve uma ruptura de um período de mais de 45 anos, até pouco tempo atrás, da cultura. A grande fatia da cultura e eu não estou dizendo de qualquer cultura, eu estou dizendo da cultura italiana e da cultura alemã que são os dois povos que mais implementaram e desenvolveram o sul do Brasil. Certo, o alemão e o italiano impulsionaram o sul do Brasil. Você pega de São Paulo pra baixo a grande descendência é italiana e alemã. Tem outra, você pode dizer tiveram os africanos, mas de São Paulo pra baixo o que alavancou o desenvolvimento industrial é o alemão e é o italiano e aí como nós vamos virar as costas dos dois fatores italianos e alemães grande descendência que alavancou o Brasil, então, eu acho assim, que não houve uma proibição, houve um desrespeito a essas duas etnias que basicamente formaram o sul do Brasil, desenvolveram o sul do Brasil.

Camila: Na verdade eu acho assim que é uma pena, porque **muita coisa ficou perdida com essa história da proibição**, acho assim muita coisa poderia ser aproveitado melhor se não tivesse sido, mas enfim.... (silêncio).

João P.: Sempre foi um grande atraso, porque **sabendo que um dos povos que ajudou a colonizar o nosso estado, de Santa Catarina, foram os italianos, é uma perda muito grande para a cultura.**

Lorena: Não quis responder.

Marco: Frustração, pois a nossa cultura já está arraigada a esta terra.

Beatriz: Foi tanto os alemães como os italianos, então foi assim, que eu vejo lá foi um coisa **que deixou muita gente até depressiva, eles mal sabiam falar o português e eles eram proibidos de falar a língua deles.** Então, foi assim uma coisa, um **corte drástico na vida deles.** Eles ficaram até sem chão, sem identidade porque **falavam italiano como sendo a língua nativa**

deles, então foi assim bem, pelo que eu ouço falar, bem triste.

Clara: Questões políticas, é um absurdo se for analisar, assim era a questão da época, questão política.

Francesca: Um atraso de vida, sei lá, eu acho que **isso não foi uma coisa boa**. Na verdade, eles não tiveram culpa do que aconteceu. Eu acho assim, que **muitos tiveram que queimar livros, isso tudo, se queima isso acaba perdendo**. Eu acho que foi uma atitude muito ruim, uma coisa que não deveria ter acontecido isso.

Clarinda: Como eu não passei por isso, a gente não tem... a gente sentir **não sentiu na pele porque não passamos por isso**, mas acho que foi uma coisa muito injusta para dizer a verdade, os nossos avós, nossos pais quanto que não sofreram para poder comunicar, para poder, para dizer a verdade assim para circular na cidade, **eles se sentiram prisioneiros na própria língua a maior parte não sabia falar outra língua**.

Andréa: A gente fica muito triste, eu fico muito triste, porque eu penso assim, poderia ter continuado, poderia ser tão bom, podia aliar a língua portuguesa com a língua italiana, seria tão bom se os nossos filhos soubessem as duas línguas, teriam acesso na escola, uma em casa, uma na escola, aprenderiam as duas, eu fico triste a minha filha até me cobra muito mãe eu quero aprender [...].

(Destques nossos).

Fáveri (2005, p. 37) escreve: “Ressentimentos: talvez seja a melhor palavra, no plural, para localizar os sentidos vividos nos anos em que o Brasil esteve envolvido nas tramas da Segunda Guerra Mundial, interferindo decisivamente na vida cotidiana de homens e mulheres”. Na relação entre a proibição da fala e a relação com possíveis penalidades, ficou registrada na fala de **Clarinda:** Eu lembro quando o *nonno* contava sobre a proibição do italiano. Que **era proibido falar em italiano e que ele quase havia perdido as terras dele**. [...]. O pai sempre conta que na escola só falava italiano aí **se chegava alguém eles ficavam bem quietinhos porque eles não sabiam falar** (a língua portuguesa). (Destques nossos).

Percebe-se no que foi relatado por alguns dos(as) professores(as) entrevistados(as) o seu sentimento de “perda” ou supressão quanto à aprendizagem da língua italiana e, em algumas falas, o ressentimento, como descrito por **Clarinda**, de “ser prisioneiro na sua própria língua”. Explica Fabro (2010) que muitos(as) idosos(as) se calaram por não saber falar a língua portuguesa e protegeram as novas gerações **não lhes ensinando a língua italiana**, evitando a perseguição e os maus tratos impetrados pelo governo Vargas, como relata **Clarinda** “a gente sentir não sentiu na pele porque não passamos por isso”, mas seus pais e avós foram. Bem como descreve Santos (2000), “Muitos pais deixaram de falar seus idiomas de origem em suas casas ou abandonaram seus sobrenomes nos registros dos novos filhos”, também para evitar que esses sofressem a mesma angústia de não poder se expressar na sua língua materna.

Por outro lado, professores(as) entrevistados(as) descrevem sobre a perda da língua enquanto outros comentam que **não** ouviram falar da repressão e nem seus alunos comentam a respeito.

Catarina: Percebo, não diretamente, indiretamente, os alunos saberiam muito mais; eles teriam muito mais contato, se isso não tivesse ocorrido, porque seria natural que esses descendentes continuassem ensinando seus filhos nem que fosse em casa. [...]. Claro que as nossas gerações são outras desde esse tempo ali. Mas foi se perdendo justamente por isso. É o motivo de desconhecimento deles hoje da sua própria língua.

Giovanna: Nunca ninguém comentou nada a respeito. Da minha família não relatou nada, não sei se é porque eu sou muito jovem, mas nunca falaram [...], os meus pais sempre falavam a língua italiana desde que eu me conheço por gente eles falam o dialeto até os dias de hoje. Os meus vizinhos também.

Marco: Como sou o mais novo da família, ouvi algo sobre isso mais nunca presenciei.

Lorena: não quis responder.

Joana: Não, nunca foi comentado nada.

Fernanda: Não nunca me falaram sobre isso.

O fato de uma entrevistada não querer responder, abre-se uma possibilidade de se entender que ressentimentos ainda persistem. São “feridas” que ainda machucam. Como já registrado em 2010 por Fabro,

a proteção dos pais ao não ensinar a língua de ascendência, junto ao cumprimento das leis, fez com que várias gerações não repassassem a língua para seus descendentes. Luna (2000) destaca a consequência do ensino obrigatório da língua portuguesa, quando ocorrendo a redução da língua materna, daí advindo a perda da competência linguística de muitos falantes o que, em muitas situações, levou à erradicação ou à morte dessa mesma língua numa região em que era, em potencial, uma língua viva.

Ainda como descrito por Fabro (2010), a razão de os pais terem utilizado como tática de proteção aos mais novos deixar de falar com eles na sua língua materna (e isso aconteceu em toda a região de imigração), se, por um lado foi questão de sobrevivência, por outro foi a de facilitar a internalização da língua portuguesa, ensinada na escola e a obrigatoriedade da submissão à cidadania brasileira. Outros(as) professores(as) entrevistados(as) contam:

João P.: Sim, eu lembro que eles falavam que na Segunda Guerra teve esse problema e isso fez com que meu pai parasse de falar em casa; quem falava na verdade era a minha mãe que não é descendente de italiano.

Nina: [...] os alunos em sala de aula sabem por que os avós contam muito que numa época no final da Segunda Guerra tinha essa repressão; então o dialeto foi proibido por um tempo aqui [...], eles não dão a importância de manter a língua, eles não fazem questão de passar isso para os netos, eles tem o acesso porque eles estão ouvindo mas não existe uma preocupação. Eles estão felizes que os alunos estão aprendendo a língua *standard*. Não era comentado na minha família, eu fiquei sabendo disso só na faculdade.

Ângelo: Sim, por isso que nós estamos **lutando** para retomar isso porque como na minha casa eu aprendi o dialeto, não tinha restrição ou proibição nenhuma. Eu aprendi automaticamente, mas eu sei de vários que não aprenderam. Porque em vez de falar italiano, **preferiam** falar o português. Agora nós estamos tentando retomar isso aí, é claro que vai levar algumas gerações, acho que é por aí. Tem dois fatos bem interessantes, **o primeiro do meu nonno que só cursou o início dos estudos**

porque ele não podia falar em italiano e ele só sabia falar em italiano, ele foi obrigado a desistir dos estudos porque era muito perseguido por falar italiano e como ele não conseguia falar outra língua, ele teve que abandonar os estudos. O meu pai de forma mais recente, meu pai [...] ele é analfabeto exatamente por causa disso; também ele só falava o italiano e ele foi proibido de ser alfabetizado, e aí ele optou por abandonar a escola.

(Destques nossos).

Percebe-se no excerto destacado da entrevista de **Ângelo**, que ele se referiu a duas gerações, a de seu *nonno* e a de seu pai, ambas foram prejudicadas em termos de letramento por consequência da proibição do uso da língua de ascendência falada. Ao descrever sobre os relatórios de inspeção nas escolas, Fáveri (2005, p 127) indica:

Não há duvida de que essas práticas provocavam medo nas crianças: os descendentes de estrangeiros tinham dificuldades de se expressar em português, diminuía-se diante dos outros, emudeciam e recebiam castigos, Aos que se expressassem e escrevessem corretamente a língua o enaltecimento. A língua como veículo essencial das relações, constrói identidades e designa uns e outros, exclui e inclui. Naquele momento, exclusão posta para os que não dominassem o português.

O sentimento de vergonha é lembrado pelos(as) professores(as) entrevistados(as), o de se pensar que falavam errado, sentimento esse incutido e que ficou registrado na memória:

Cristina: Eu ouvia música na casa da minha *nonna*; ela cantava, porque a minha *nonna* falava muito pouco o português e falava muito **errado**, o português aqueles “**eres**, **caroça**”, coisa assim”, ela tinha um pouco de vergonha, ela era uma pessoa meia tímida, mas a minha mãe conversava muito com ela, então era aquela coisa, [...] O meu pai não gostava [era brasileiro], porque estava

sempre achando que estavam **falando dele, mas não era**. [...] a minha mãe só contava que como eles moravam [...] (no interior) e ela falava muito errado, quando ela foi estudar na escola regular aí na escola riam dela, porque ela falava muito errado, a questão do “erre” principalmente, mas agora não tem o menor sinal. Porque não tem nada assim, não dá para perceber, mas ela disse que sofria o *bullying* de hoje, por conta dessa questão de falar errado e meu pai não, meu pai muito pouco estudou, meu pai tinha descendência por parte da mãe dele de alemães, por parte do meu avô de **bugre**¹¹².

Silvia: [...] lembro de um resquício, falar italiano era falar **errado** [...].

Maria Helena: Olha, eu sempre entro no assunto de como foi, mas aqui isso não acontece. Acontece que a gente percebe que as cidades vizinhas não conhecem a questão de uma palavra do dialeto acha que eles estão falando errado. Mas aqui a gente sabe que é uma maneira de falar em italiano; por exemplo, o costume de alguns Bergamasco é os dois rr, não se pronúncia os dois rr, terra não se fala terra se fala tera. E quem das cidades vizinhas não conhece acha que está falando errado; existe um pouquinho disso; só essa questão na maneira de falar; acho que é só questão de ser de lugar do interior, mas não, vem da cultura do italiano, do próprio dialeto, mas discriminação não. [Algumas histórias desse período?] Não, a gente só comentou algo nesse estudo, não teve nada com os alunos. No curso, isso não é repassado, só a questão da gramática, a questão da história é diferente.

Anna: Não, pouquíssimos me perguntaram sobre isso, eu penso que muitos nem sabem; então talvez seja falha minha de eu estar colocando que eu nunca toquei muito no assunto, então pouquinhos deles me perguntaram.
(Destques nossos).

¹¹² Os(as) entrevistado(as) para a dissertação de mestrado consideravam bugres “todos os nascidos na região sem descendência considerada ‘estrangeira’”(FABRO, 2010, p. 21). Selau (2010) descreve que o termo também foi utilizado para designar os indígenas.

Outros relatos reforçam a dificuldade de os imigrantes terem ocupado no interior dos municípios, bem como da guerra e do medo:

Camila: Sim eles falavam, na época já falavam, mas na época eles contavam, principalmente os avós contavam mais dessa questão de que era proibido e tal; a gente sabia disso, mas **no interior** era bem comum eles falarem entre eles tudo no dialeto. Os avós maternos e paternos, mais os paternos. Eles falavam que na época iam para a **escola falando o dialeto** e aí nas escolas sendo assim criticados, porque eles só falavam em dialeto e eles **deveriam aprender em português**.

Beatriz: Sim falavam muito sobre isso, que durante a guerra, inclusive meu vô, meu *nonno* ele foi até preso com alguns amigos por falarem em italiano e também como ele tinha um quadro do Mussolini em casa, e porque aquilo lembrava pra eles lembrava muito a Itália e não é que ele era fascista ou coisa assim, de jeito nenhum, mas ele mantinha aquele quadro, era uma lembrança da Itália e aquele quadro foi pego também, então ele foi considerado meio que fascista, **foi preso** (risos).

Serena: Sim, minha mãe, principalmente, porque eles passaram por essa fase, que eles não podiam falar o italiano dentro de casa, inclusive uma vizinha minha foi presa porque pegaram ela falando o italiano.

Maria: Não, eu ouvi de alguns amigos isso.

Anna: Quem comentava sobre essa proibição era minha avó, minha *nonna* que falava, mas ela dizia que, não falava nada de anormal de que não podia, ela comentava que ouviu isso, mas em casa entre eles os mais velhos eles falavam naturalmente esse italiano dialético.

Clarinda: O meu sogro, lembro o *nonno* comentava bastante, o pai menos. A gente escutava quando ia às festas de família, aí eles falavam bastante dessa época da proibição que se **escondiam debaixo dos ranchos para falarem**.

Andréa: Eu só me lembro da minha mãe que comentava assim, mas nada assim muito, porque eu acho também que os pais dela também já não

falavam, por causa desse medo, ela contava, bem, bem superficial. Ela contava que a mãe, o pai e os avós delas realmente falaram dessa época, **que eles foram proibidos de falar e que eles tinham muito medo por causa da proibição, da polícia.** (Destques nossos).

Como dito pelos(as) professores(as) entrevistados(as), as prisões, a polícia, o medo levavam os falantes da língua italiana a usar táticas para poderem se comunicar. Assim, a presença do medo pela repressão, pretensamente legal, e a violência simbólica daquela época continuam refletidas nas falas dos descendentes. Thompson (1992, p. 205) reforça a ideia de que “A maioria das pessoas conserva algumas lembranças que, quando recuperadas, liberam sentimentos poderosos”, assim como **Silva** e **Carina** rememoram:

Silvia: Eu me lembro de um fato de uma criança, que hoje já é um professor, dele ter vindo do interior [...]. Ele veio no comércio e eu lembro que ele falou italiano e a mulher do comércio disse que não podia falar em italiano na loja dela, isso me marcou muito. Isso até hoje como professora de italiano me questiono. Até hoje eu não sei por que, mas eu não tenho boa lembrança da língua italiana porque ficou muito marcado. Aí essa mulher repreendia as pessoas, [...] [era] italiana, italiana ela também, mas ela discriminava um pouco, não sei por quê. **Era feio falar italiano e hoje está tudo voltado pela italianidade, pela gastronomia.**

Carina: Olha, na realidade, é assim na minha casa. Nós **não falávamos o italiano justamente por causa da proibição da língua italiana.** Então a proibição aconteceu. Meu pai nasceu em 1912, tempo depois o meu pai era praticamente jovem quando aconteceu a proibição do italiano no Brasil, e o meu pai e a minha quando **eles** casaram, a minha mãe só falava o italiano ele nem sabia quase falar o português, mas o meu pai a proibiu de falar o italiano. Ele tinha medo que acontecesse alguma coisa, ninguém falava em italiano lá em casa, tanto é que eu retomei o italiano quando eu comecei a fazer faculdade que

dai tinha na grade o italiano que eu também fiz o italiano, porque eu não sei dialeto nenhum de italiano, o dialeto eu não sei, eu entendo alguma coisa, mas eu não sei falar justamente em função dessa proibição que o meu pai dai também proibiu a minha mãe de falar o italiano em casa. (Destques nossos).

Já Fáveri (2005, p. 127) afirma que: “[...] a campanha de nacionalização no governo Vargas e Ramos foi uma forma de violência imposta, negação das diferenças culturais, excluindo e negando o outro porque pensava de outra forma, falava outra língua” e durante o período em que o Brasil entra na Segunda Guerra Mundial, o sentimento de medo aumentou drasticamente com as delações, as prisões às desapropriações e a perda de empregos por parte dos descendentes. Nesse sentido, “O sentimento era de medo, e por isso foi preciso silenciar”, e essa era uma ordem difícil de ser seguida, pois eram acostumados a usá-la em seu cotidiano (PEDRO, 2005, p. 9).

Por outro lado, quem não tivesse ascendência dita estrangeira não “gostava” de que os outros usassem outra língua na comunicação como exemplifica o fragmento da entrevista, quando **Cristina** conta que o pai era brasileiro e não gostava que sua esposa e sua sogra falassem em língua italiana, pois o mesmo não entendia, e em seu pensamento achava que estavam falando dele. Assim como incomodava não saber o que o outro fala, não só para os brasileiros, mas para o estrangeiro, que de certo modo também não entendia o que o outro falava. Desse modo, a língua dos segredos foi enunciada por várias vezes nas entrevistas, como rememoram:

Andréa: [...] muitas coisas vão se perdendo no tempo a mesma coisa que a língua italiana, antigamente a minha mãe falava muito o italiano, o dialeto muito, muito, muito o italiano com as amigas dela, com as minhas tias; elas só falavam o italiano e depois comigo eu entendia tudo, mas **eu não respondia nada em italiano, a gente não teve esse cultivo dessa cultura eu lembro que a minha mãe contava dessa proibição, do medo que eles tinham, então eles falavam muito só entre a família, para não vazar eles extinguiram a língua, ali que perdeu muito.** (Destques nossos).

Carina: Não, eu só vim saber disso tudo mais tarde que no início quando ele casou com a minha mãe não queria que a mãe falasse italiano, falasse o português, mas nós que nascemos posteriormente, a gente não sabia o porquê, eu não sabia falar o italiano, né, minha mãe não falava, meu pai não falava, mas a gente não sabia o porquê, só mais tarde que eu vim a saber o porquê.
(Destaques nossos).

Nesse sentido, Ansart (2001, p. 28) reforça que “A questão dos ressentimentos nos defronta com uma dificuldade permanente das ciências históricas: a de retribuir e explicar o devir dos sentimentos individuais e coletivos.” E indica que o indivíduo não esquece os atos dos que foram ator ou vítima, “mas esquece ou, ao menos, aferra-se em menos às lembranças dos ressentimentos” (p.31).

O ressentimento e a memória são “[...] duas dimensões inefáveis da condição humana quando somos induzidos ou constrangidos a não nos expor por meio da linguagem [...]”, sentimentos que guardamos em nosso íntimo (BRESCIANI; NAXARA, 2009, p. 26). No seu sentido político, o ressentimento nomeia a possibilidade que o indivíduo tem de não esquecer ou superar um agravo que sofreu. O ressentir-se tem o significado de atribuir ao outro o dano ou a dor pelo que nos fez sofrer. Bem como delegamos o poder desse outro de decidir por nós; assim, podemos culpá-lo do que venha fracassar; esse não consegue responder à altura de quem o ofendeu ou da ofensa que foi lhe causada (KEHL, 2004).

Nesse sentido, a dificuldade do ressentimento e o lembrar de fatos acontecidos estão presentes na vida dos que viveram e dos seus descendentes no período repressivo do Estado Novo (1937-1945), com ênfase nos acontecimentos relatados por Fáveri (2005) em seu livro: como explicar o sentimento de quem foi preso ou mesmo de quem teve que beber óleo e passar pelas consequências, ou mesmo daquele homem que tinha que ir caminhando, todos os dias e dizer bom-dia (em língua portuguesa) ao delegado, sendo visto por todos, todos os dias.

7.2 RELEMBRANDO O PASSADO: a casa, a língua, a família e os vizinhos e as influências dos costumes de origem italiana.

A descrição dos professores(as) entrevistados(as) a respeito de sua infância foi enfática ao dizerem ter sido muito prazerosa, livre, na tranquilidade do interior ou nos pequenos municípios, com pouco trânsito. Remetem também às brincadeiras, todas relacionadas com a natureza e ao ar livre, o que pouco acontece hoje em dia quando as brincadeiras perdem para o computador. Uma infância que hoje é vivida dentro de casa; ao contrário, relatam que, quando crianças brincavam de jogar bola, andar de carrinho nos morros, caçar passarinho com a *cetra*/bodoque, arco e flecha, pega-pega, casinha, esconde-esconde, fazer comidinha, subir em árvore, brincar de ladrão e polícia, de roda, esconde-esconde, jogar taco, descida de canoas pelos barrancos, saltar de cipó. Os companheiros das brincadeiras eram os irmãos, primos e vizinhos e que também eram companhia para tomar banho de cachoeira no rio.

A *cetra*, bodoque, estilingue ou funda, era utilizada para assustar ou matar passarinhos ou outros pequenos animais. Ver Figuras 28 e 29, a seguir:

Figura 28 – *Cetra*, bodoque, estilingue ou funda.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

Figura 29 - Utilização da *cetra*, bodoque, estilingue ou funda.

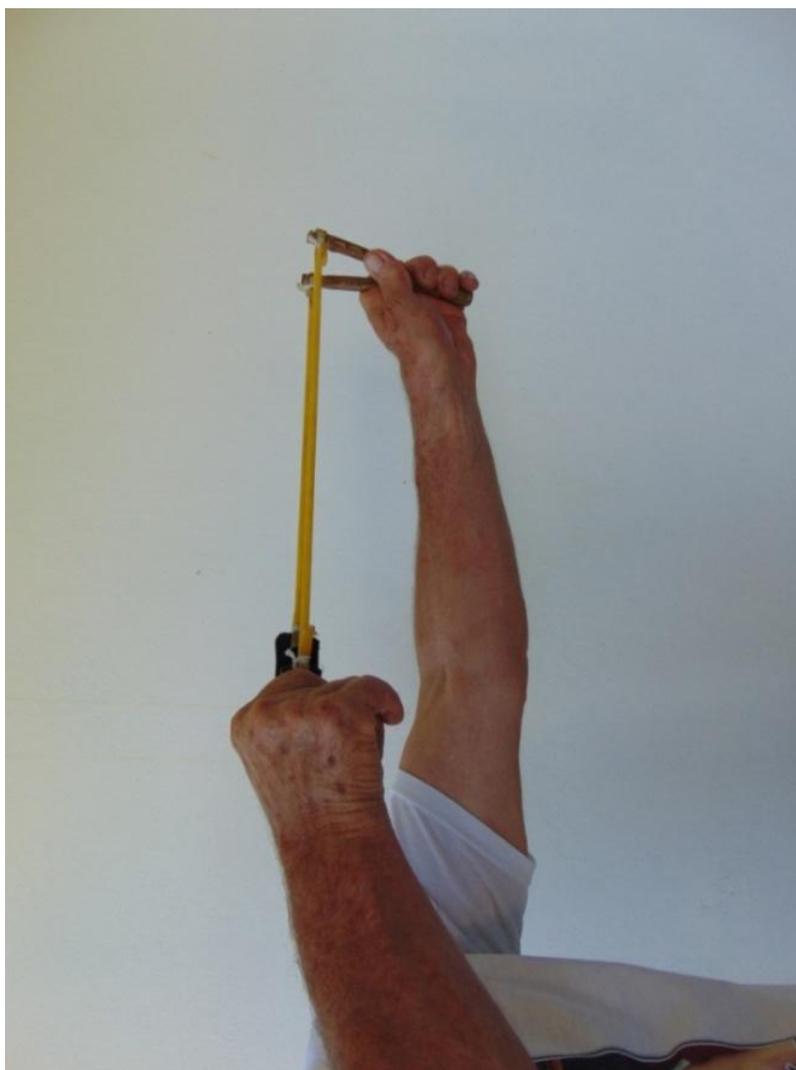


Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

As narrativas sobre as casas revelam que eram construídas em “estilo de interior, bem de italiano” mesmo, com varanda e muitos quartos, uma grande cozinha, com porão e sótão. Em sua maioria construída em madeira e, geralmente, com um só banheiro que, em muitas casas, era fora mesmo. O paiol tinha a função de guardar a carroça¹¹³ e ferramentas, entre outros. O poço de água abastecia a casa, assim como conta **Andréa**: “A minha casa, que saudades da minha casa! A casa era uma casa muito antiga, [...]. E o almoço em família era sagrado, todo o domingo, todo o dia a gente almoçava junto”. Outras narrativas:

Ângelo: A minha casa era a casa típica do descendente de italiano dividida em duas partes: uma cozinha muito grande, uma varanda no meio para dividir dos quartos a sala por causa do perigo dos incêndios na época.

Camila: Aquela casa que ficava a cozinha separada, estilo do museu ali. A cozinha separada do restante da casa, bem velhinha mesmo. Aí depois mudou, foi para uma casa comum, mas a princípio a casa era assim mesmo. Tinha uns degrauzinhos para subir para a sala, (risos) era bem legal, nossa, lembro como se fosse hoje!

Lorena: Minha casa era de madeira com janelas de madeira, muito pequena e muito limpa, minha mãe esfregava a madeira até ficar branca. Sim, como meu pai é o filho mais velho, ficou morando do lado da casa do meu avô para ajudar cuidar da propriedade e a família se reunia sempre principalmente nas festas de final de ano, quando as tias com suas famílias vinham passar férias no sítio; todos os dias tinha festa.

Marco: Minha casa era de madeira com vários cômodos e todos os dias almoçávamos e jantávamos todos juntos, e após a janta, rezava-se o terço.

Serena: A casa até os nove era dos bisavós. Uma casa grande antiga com arcos na frente, depois mais tarde foi construída uma de madeira. Só que de criança a gente viveu junto com os avós. A minha família era uma família grande. Mas era uma casa estilo bem italiana mesmo da época.

¹¹³ Foto carroças ver p. 325 e 339.

A descrição dos almoços em família é rememorada pelos(as) professores(as) entrevistadas(os) com saudades e muita alegria, muitos “altos” risos e sorrisos, olhares expressivos, enfim, saudades de um tempo que ficou no passado para muitos. O cultivo pela união da família, descrito em sua maioria como uma grande família, a lembrança das músicas, da *nonna* e do *nonno*. Alguns entrevistados descreveram que nos almoços em família aos domingos e dias festivos chegavam a se reunir mais de 20 pessoas, e ali era uma “falaçada”, muito alta regada a vinho e a muita alegria. Tinha o jogo da mora¹¹⁴, todos se divertiam, conforme os relatos:

Ângelo: Ahhh! O almoço em família não só tinha como tem ainda. Todo o final de semana a gente reúne a família, embora agora bem menos numerosa: agora sou eu, meu irmão e minha irmã, mas a gente sempre junta as pessoas mais conhecidas e todo o sábado à noite, todo o domingo, a gente reúne a família.

Eu tenho sempre no meu *pen drive* músicas tradicionais que são as raízes; não tem como você fugir das tuas raízes, sejam boas ou sejam ruins, **você é o fruto dos teus antepassados, não tem como você se desvincular**. Como é que você vai dizer para um judeu que ele não era judeu, não tem como, como você vai dizer para um italiano que ele não era italiano, pro alemão que ele não é alemão, não tem como, as tuas raízes é tua história.

Joana: Então era uma confusão, a família era grande, mas assim, a gente sempre tinha que esperar o pai chegar para almoçar e, geralmente, comida de domingo, até hoje, se não tem o macarrão com carne e, geralmente, era galinha, maionese. Essa era a comida de domingo, até agora a mãe ainda está viva, ela tem 86 anos, eu as vezes vou no domingo vou lá cozinhar pra ela. O pai já não é mais vivo, e **outro dia eu fiz um estrogonofe com arroz no domingo e o meu irmão disse: ah, nós vamos ter que bater foto, acho que pela primeira vez na vida aqui em casa não tem macarrão no domingo.** (Destaques nossos).

¹¹⁴ Ver explicação do jogo da mora, p. 145.

Comidas foram lembradas pelos(as) entrevistados com alegria e muitas palavras foram ditas e foram escritas do modo conforme foi falado, sendo que, em algumas vezes, são resultado das misturas das duas línguas: polenta e *toccio*, polenta com leite, polenta com café, *fortaia*, *minestra*¹¹⁵, *brodo*¹¹⁶, salame, queijo, pizza, “*radiche*”; o vinho sempre acompanha meio *biquere*¹¹⁷, o tradicional churrasco, maionese, o aipim ou mandioca, milho verde. Seguem algumas imagens nas figuras abaixo.

O *Toccio*, descrito por um entrevistado, carne de galinha caipira em molho de tomate.

¹¹⁵ *Minestra*: Sopa feita com feijão. Ângelo acrescenta: embora sopa de feijão, a minestra usada em Santa Catarina não receita natural da Itália, mas é típica dos descendentes de italiano.

¹¹⁶ O brodo, ou canja, é o caldo de galinha geralmente acompanhada de pão ou torrada de pão.

¹¹⁷ Copo ou taça para degustar o vinho.

Figura 30 – *Toccio*.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

A *Fortaia* é um mistura de ovos, queijo e salame fritos.

Figura 31 – *Fortaia*.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

As lembranças das comidas:

Andréa: Que saudades! A macarronada sempre bem tradicional, no domingo às vezes até tinha polenta com frango e molho sabe, mas era muita, muita macarronada, macarronada, hoje em dia a gente faz aquela carne assada, salada e maionese e tá tudo bom, não, era comida caseira que a mãe fazia a *taiadela* que ela dizia, cortava e fazia tudo na hora, assim tudo muito fresquinho, matava a galinha para fazer, tudo muito, muito rústico. Hoje é tudo no mercado, nossa, a minha mãe cozinhava muito bem.

Cristina: Tinha [os almoços], sempre teve e certinho. O almoço é ao meio-dia, janta muito cedo porque tinha que dormir cedo e café da manhã tudo certinho, tudo mundo junto. Comida assim muito simples porque o pai e a mãe eram pessoas muito simples, mas **comida típica italiana** sempre tinha, minha mãe fazia e o pai gostava bastante. O pai é brasileiro e a mãe era descendente pelos dois lados de italianos.

Carina: [...] a minha mãe preparava, tinha uma comida chamada *esfregola*¹¹⁸ que eu lembro até hoje, muito gostosa, então mais ou menos era basicamente isso. O *tortéi* meu Deus, a minha mãe fazia um *tortéi* que era, era de babar mesmo sabe. (Destques nossos).

A *Taiadela* é massa de macarrão esticada e enrolada, após cortada e cozida em água.

¹¹⁸ *Esfregola* ver foto p. 245.

Figura 29 – *Taiadela*.

Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

Figura 30 – *Taiadela* esperando para secar para ser cozida.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

Figura 31 – *Taiadela* com molho de frango e queijo.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

Ângelo relata que em sua casa se come mais macarrão – a massa – do que o arroz e feijão propriamente dito.

João P.: Normalmente baseadas na culinária italiana e também **feijão com arroz e farinha do português, o brasileiro.**

Nina: Muito almoço em família, muita comida italiana: queijo, macarrão, galinha ensopada, polenta, enfim, o queijo era assim o que eu mais lembro que a minha vó fazia em casa a gente ajudava a tirar o leite e ela ensinava a gente a fazer o queijo junto com ela. (Destques nossos).

Silva, Salvador e Lenzi (1991), em Relatório de Pesquisa sobre o Mapeamento da Cultura Tradicional do estado de Santa Catarina, apontam sobre relação da herança cultural e o modo de vida que se refletem nos costumes alimentares. Nesse sentido, descrevem a dieta habitual nas zonas culturais que foram influenciadas pelos italianos em Santa Catarina, destacando-se a polenta, as massas, o *radiche* (salada), a sopa de *agnoline* e a *minestra*.

Muitas dessas práticas são mantidas e repassadas às novas gerações. Quanto à música, relatos descrevem que as músicas já não são mais as tradicionais de origem da Itália do passado; hoje não se reza mais em língua italiana, contudo, ainda rezam, só que em língua portuguesa; a tradição permaneceu e foi repassada.

A família, a religião, o se ajudar, o ter a palavra de honra se mantêm muito pelos que hoje não são mais considerados “estrangeiros”; hoje são brasileiros e italianos, “documentados” via o direito de sangue. Outro fator são os laços de sangue que unem os povos, o “sangue da descendência”, um “bem” simbólico, um direito adquirido que fornece a garantia de ser um cidadão de seu país, mesmo nascido em outro, o que garantiu isso para os descendentes de italianos foi o *ius sanguinis*. Na Itália, o direito do sangue - *ius sanguinis* - é reconhecido para os descendentes de italianos, e esses podem requerer a cidadania italiana, passando, assim, a ser um cidadão italiano, com direitos e deveres. No contexto de dupla cidadania adquirida ou dupla nacionalidade, o sujeito passa a ser um cidadão brasileiro e, ao mesmo tempo, um cidadão

italiano. Esse direito é garantido ao filho(a) de homem¹¹⁹ italiano, nascido na Itália que emigrou para outros países. Um “orgulho” para a grande maioria dos(as) entrevistados(as), como descrito nas entrevistas. Quando foi abordado sobre a dupla cidadania, as respostas se dividiram:

Possuem a dupla cidadania, bem como os que estão da fila de espera há longos anos.

Silvia: Sim, justamente por ter ido morar na Itália. É um documento necessário para ficar legalmente no país.

Nina: Estou na fila de espera, toda a minha família tem, menos a minha mãe e eu, nós que estamos na fila de espera ainda.

Beatriz: Ainda não, não veio, já faz uns oito anos (que aguarda na fila para conseguir).

Serena: Não, estou em processo.

Joana: Eu tenho processo de dupla cidadania, o meu pai, a minha mãe muitos dos meus irmãos. Eu entrei com processo há mais de 10 anos atrás e agora veio, eu tenho agendado segunda feira para ir a Receita para fazer a entrevista [...].

Carina: Ainda não, mas já estou com a documentação no Consulado de Curitiba já está pronto, só tenho que pegar minha documentação e da minha família, e se eu ficar na Itália dois ou três meses para regularizar ou, então, esperar na fila aqui no Brasil, mas tá praticamente pronto.

Rosa: Sim.

Clarinda: Sim [risos] eu **não adquiri tanto para a minha pessoa como para os filhos, para os meus filhos** terem; eu precisei adquirir, se a gente é de descendência italiana, acho que nada mais certo que a gente ter a dupla cidadania.

Andréa: Ainda não, eu gostaria muito até nós andamos pesquisando alguma coisa, porque a minha família é descendente. (Destaque nossos).

¹¹⁹ As mães nascidas antes de 1948 não transmitiam a cidadania a seus filhos, isso mudou mais tarde com a Lei nº 123 de 1983, quando equiparou a linhagem materna à paterna, segundo Barel (2003).

Os(As) professores(as) entrevistados(as) não possuem cidadania italiana por não terem interesse ou por terem encontrado alguma dificuldade imposta pela burocracia italiana:

Maria: Não, na verdade ainda não busquei juridicamente; isso como se faz? Como se consegue?

Francesca: Não. Falta ainda, sei lá de interesse, interesse até eu tenho, talvez de me organizar e assim de ir atrás de todos os documentos essa parte burocrática.

Ângelo: Eu ainda não, não por que não tenho interesse por isso acho que o meu trabalho é aqui certo, mas várias pessoas, inclusive primos parentes próximos, têm a dupla cidadania inclusive tenho parentes que moram já na Itália. Dois, três primos moram na Itália.

Camila: Não, ainda não. Pretendo, na verdade ainda não fui atrás, pretendo fazer.

Giovanna: Não. Porque eu ainda não fui atrás, não tive interesse ainda de ir atrás mas eu sei que algumas pessoas da minha família já têm, até um certo caminho ela já está encaminhada, mas eu tenho vontade sim de fazer.

Fernanda: Não.

João P.: Não. Muito trabalhoso, difícil de conseguir e não é meu objetivo.

Marco: Não, e não tenho interesse.

Clara: Ainda não. (Risos) Questão de tempo só, de organizar os papéis e coisa e tal.

Os(as) entrevistado(as) falam sobre as dificuldades em conseguir a documentação e a dupla cidadania, e há, ainda, os que não conseguiram:

Cristina: Eu não consegui, porque quando eu fui atrás, já estava numa fila, 10 anos de espera... Eu gostaria muito de ter, não só por mim, mas pelo meu filho. Eu acho bem importante porque me dediquei a vida inteira. Eu gosto disso.

Lorena: Não. Ainda não consegui por não conseguir informações, por exemplo, meu avô materno faleceu cedo e não sei onde o seu pai (meu bisavó) nasceu na Itália.

Anna: Estamos tentando, mas ainda não, estou tentando pelo lado do meu marido, do meu pai e da minha mãe. Do meu marido é um pouco mais fácil, teve o bisavô dele que veio que guardou alguns documentos originais, só estão com um pequeno problema com o sobrenome, a escrita do sobrenome... Ela andou sendo modificada tá difícil da gente conseguir [....].

Maria Helena: Não, porque teve um tio meu que foi para fazer e o nosso sobrenome [...] foi mudado aqui no Brasil. Não sei o que aconteceu em vez de ser [...] ficou [...] ai perdeu o direito.

Um fator apontado como impeditivo à nacionalidade italiana foi a mudança de sobrenomes e nomes quando entravam no país ou quando mudavam seus documentos, assim muitos nomes foram “abrasileirados” perdendo, assim, o direito.

Nas descrições sobre as viagens ou períodos em que estiveram na Itália, alguns rememoram a sensação de sentirem-se “um italiano”, também a garantia do direito de “ser italiano” é lembrado, o sentir ou não, o ficar ou voltar:

Sílvia: Horas sim, horas não [Sentiu-se uma cidadã italiana] embora toda a documentação... Na Itália tem bastante imigrantes que vão trabalhar lá, de certa forma **eles discriminam também a pessoa estrangeira no seu país**. Eu não me sentia totalmente italiana, mas, porém, tinha algumas vezes assim que eu sentia por portar os documentos necessários eu me sentia uma italiana, quando eu precisava dos direitos de uma italiana, aí eu me sentia uma italiana, mas perante a sociedade, a comunidade de lá, eles tem um constrangimento, sim, com os estrangeiros.

Ângelo: Sim, fui duas vezes por estudo mesmo. [Pensou e disse um longo não] Não. Não trocaria o Brasil pela **Itália atual**, eu gosto muito, admiro,

vou lá visito, estudo muito a língua, mas o meu país é o Brasil mesmo.

João P.: Viajei, fiquei quase um mês em 20XX. Me senti bem à vontade, como se fosse italiano mesmo.

Lorena: Visitei a Itália em 20XX. **Senti como se tivesse em casa**, em alguns lugares tinha a sensação de que já tinha estado naquele lugar.

Nina: Já fui três vezes para a Itália. [...], morei seis meses. Fiz pós-graduação [...] e durante três meses viajei a Itália inteira. Assim que me formei, três meses de norte a sul de leste a oeste. [Sentiu-se uma cidadã italiana?] No começo não, os primeiros dias não era nem compreendida, depois de te me formado e, assim, fui acostumando o ouvido, eles foram se acostumando com o sotaque e como eu morei em cidade pequena, depois, sim, vivendo a rotina, os hábitos familiares; eu morei em casa de família, **não tinha como não se sentir**.

Beatriz: Só viajei, sempre que eu fui eu fiquei um mês lá. [Sentiu-se uma cidadã italiana?] Ah, sim, principalmente quando **estava com meus parentes** em XXX.

Clara: Viajei em 20XX. [Sentiu-se uma cidadã italiana?] **Com certeza**. [Risos.]

Serena: Pela quinta vez, esse ano viajei para Itália. Com certeza muito italiana [...].

Maria: Muito! No último ano estive lá dois meses, quando voltei **eu praticamente não sabia mais que eu era brasileira**, não sabia praticamente; praticamente esqueci o português.

Joana: Sim, fui no mesmo ano que eu comecei com o italiano no ano de 20XX, [...]. Eu **me senti** (cidadã), pra mim ah, sim! Parecia um sonho. Quando eu pisei lá na terra da Itália, parecia que, assim, era mentira, que eu estava lá, porque sempre quando eu tinha minhas aulas de italiano e depois quando eu estudei pela primeira vez italiano; na época, era duas vezes por semana, duas horas, então sempre via muito da cultura da Itália e tudo o que passava do norte da Itália era uma coisa assim que **parecia que eu já tinha vivido**. Pra mim aquilo era familiar como se eu já tivesse conhecido, então, quando eu fui para a

Itália para mim foi **um sonho**. Só que o norte da Itália que é a parte mais bonita da nossa descendência vieram de lá tudo, eu não conheci.

Fernanda: Na verdade, quando vai para outro país você tem que se adaptar ao meio, você consegue, mas tem muita coisa que eu não consegui me adaptar. Por isso, eu acho que eu voltei. Tipo o convívio das pessoas. O que a gente está fazendo aqui de sentar e conversar, onde eu morava, na região onde o pessoal é muito fechado [...] Só eu me sentia muito mal porque eu não tinha essa parte do contato social de conversar. Acho que isso foi a grande coisa que me trouxe de volta.

Anna: Morar não, mas viajar sim. Fiquei fazendo um curso. Me senti, mesmo porque lá você tinha que dar um jeitinho de falar italiano não podia falar outra língua, [...]

Carina: Viajei, fui uma vez na Itália fazer um curso, até quando eu fazia faculdade eu ganhei como bolsa de estudos um mês na Itália. Fazer um curso na Universidade... Ainda não (cidadã italiana) porque **a cultura é diferente** quando eu fui ainda assim, hoje **eu não sei muito de italiano** ainda a gente vive aprendendo, buscando, mas na época foi no início da faculdade, acredito que foi no segundo ano, terceiro, uma coisa assim, então eu sabia ainda menos italiano. E chegando lá você tem um choque de culturas, você se sente um pouco um peixe fora da água.

Rosa: Já fiquei uma semana passeando. [Sentiu-se uma cidadã italiana?] Sim. Eu acho que **o lugar lá ele tem tudo a ver com nós aqui**, o nosso cantinho aqui. **Francesca:** Não.

Cristina: Eu viajei, morar eu nunca morei, eu penso hoje assim que **era um sonho de conhecer**, queria ver como é que era e eu não gostaria de morar lá. Foi coisa assim tipo **um desencanto** de morar, mas eu fui em dezembro desse ano de 20XX e fiquei até final de janeiro de 20XX. Foi muito bom, visitei bastante coisa, conheci muita coisa. Serviu para verificar a questão da língua que eu não tinha certeza se era essa o italiano que eu falava, se eu fosse pra lá eu ia me comunicar porque eu percebi que nossa!... [Sentiu-se uma

cidadã italiana?]. Sim, no sentindo que **eu podia me comunicar**, ir nos lugares e pedir o que eu quisesse e não tive problema nenhum. Encontrar os lugares, os endereços que a gente procurava sozinho na cidade foi fácil, mas a questão do lugar de me sentir ambientada, não.
(Destaques nossos).

Por outro lado:

Catarina: Não, ainda não. Quando a gente fala, principalmente, essa parte da cultura que eu acho mais interessante trabalhar porque é o que desperta aquele olhinho brilhante dos alunos, as cidades maravilhosas, a cultura diferente, eles sempre pensam que eu já fui; então, mesmo que eu trabalhe uma semana e na outra semana volte e converse, sempre tem alguém que pergunta e ‘agora, você já foi pra Itália?’ Porque eles acham assim que os detalhes que a gente conta não tem como aprender tem que ter visto.

Clarinda: Não.

Andréa: Não, mas gostaria muito.

O querer sentir-se cidadão italiano percebeu-se fortemente nas falas dos(as) professores(as) entrevistados(as). Chegar a outro país parece ser o estar no limbo, entre o pertencer e o não pertencer. A quebra de um sentimento de pertencimento foi-lhe repassado pelas *nonnas* e pelos *nonnos*. A curiosidade e o sentimento de pertencimento e o ser daquela origem fizeram e farão muitos irem à Itália para conhecer a terra dos antepassados e sentir as suas origens.

A rememoração do contato com a língua materna na infância deixou fortes marcas nos entrevistados(as) e, como consequência, alguns quiseram aprender mais, como relatou **Cristina**: “Só que eu gostava muito e queria entender e não entendia, e aquilo foi me despertando o interesse de estudar”. Dos(as) entrevistados(as) apenas dois disseram não ter tido contato na infância com a língua italiana, assim como disse **Joana**:

Lembro, vizinhos descendência italiana, tanto que eu comecei a estudar o italiano porque eu achava muito bonito quando chegava os amigos dos meus

pais em casa, os vizinhos, parentes, eles falando o italiano. Eu achava muito bonito e queria saber o que eles estavam falando. Então, por isso, que eu comecei, me interessei em estudar a língua italiana. Só que depois, eu vi que não era o mesmo italiano que eles falavam. Porque aqui eles falam o dialeto Vêneto de onde vieram nossos descendentes e o italiano que eu aprendia era diferente.

Na grande maioria, os(as) professores(as) entrevistados(as) descreveram também os vizinhos que também eram de origem italiana e, geralmente, pertencentes à mesma família; alguns, porém são de origem alemã. Assim descreve **Nina** ao relatar que os vizinhos eram os seus parentes, fator esse determinado pela concentração das terras por imigrantes da mesma origem em determinadas regiões. Bertonha (2010) indica que o papel da família tem destaque na cultura italiana; assim como amigos e relacionamentos afetivos, a representação da família italiana sentada em volta da mesa, comendo muito e falando alto.

Camila: Eram todos também de origem italiana, uma coisa marcante que na comunidade lá todos falavam o dialeto, então, quando eles se reuniam, eles não falavam o português, hoje é menos isso, se eles se encontrarem é um pouco menos eu percebo isso, mas na época da minha infância, eles falavam totalmente o dialeto. Foi por isso que eu aprendi o italiano.

Ângelo: Então, na diversão deles o que mais marca é só você dar um giro pelos bares, pelas lojas, você já vai sentir o que marca o dialeto, o falar muito alto e os gestos, os gestos... O italiano fala muito com as mãos, muito mais com as mãos do que com as palavras e você vai no bar, você ouve eles falando em italiano, brincando com o dialeto, falando palavrão até muitas vezes porque era típico da época, isso me marca bastante e as histórias dos antepassados, do sofrimento, a luta o desbravar dessas terras novas.

João P.: A maioria era de origem de descendência de italianos. Eles costumavam falar em dialeto, eu me lembro de muitas frases daquele tempo.

Lorena: Sim, até hoje ainda tenho contato com a maioria deles, até porque os casamentos entre os filhos dessas famílias estreitaram os laços e se formou uma grande família; a maioria é de origem italiana.

Beatriz: Sim, [...] uns eram de alemães e outros italianos como nós. [...]. Praticamente, eu passei a minha vida toda aqui e, na verdade, quando a minha mãe falava em italiano com minhas tias e minha *nonna*, eu tinha vergonha, eu não queria, ficar com minhas amigas perto, eu achava que assim que elas estavam rindo, gozando. Eu tinha vergonha, e não quis aprender quando eu era criança. Meu pai era descendente de alemão. Então meu pai e minha mãe nunca falavam. Minha mãe só falava quando ia (para casa dos parentes), quando minha *nonna* vinha pra cá, as minhas tias.

Maria: O culto era marcante, todos os vizinhos tinham a paixão pela reza, pelos cultos, pelo religioso.

Carina: Olha o que eu me lembro dos vizinhos, todos eram assim de origem italiana. Era um costume marcante da época você levar a capelinha na casa - a santinha - e você ficar na casa do vizinho à noite rezando o terço. Antigamente a gente costumava chamar serão¹²⁰, quando levava a capelinha rezava o terço, todos ajoelhavam rezando o terço, então rezava quem ia levar a capelinha e a família que recebia a capelinha. Isso era costume. Quando faziam vinho, entre os vizinhos, um convidava o outro para tomar vinho na casa. Outro costume, quando carneavam gado ou porco, sempre se levava um pedaço de carne tanto de gado quanto de porco para os vizinhos, então era uma relação gostosa e bonita e olha, agora não tem mais. (Destaques nossos).

Como descreve Bertonha (2010), na Itália o beber vinho é uma tradição cultural de muitos anos, as refeições são momentos de alegria, de reuniões de família. Em média, na Itália, bebe-se, por pessoa, uma

¹²⁰ Reunião à noite em casa de um vizinho para conversar para onde ia a família inteira.

média de 60 litros de vinho por ano, enquanto que no Brasil são dois por ano. Também descreve que a cozinha italiana é “quase um modo de vida” – preparar com calma a comida, a conversa na cozinha, o saborear com calma uma refeição – o que já não acontece mais hoje em dia, pois, a correria do dia a dia pede refeições práticas e rápidas.

Rosa: A maioria dos vizinhos era de família italiana, tinha uma convivência assim como a nossa. Só que o que me marcou, é que atrás da casa da minha mãe tinha uma família que veio, não me lembro da onde é, eles não eram italianos, então eles faziam coisas e brincavam assim de coisas que pra gente era estranho.

Clarinda: Todos os vizinhos do bairro eram de descendência italiana praticamente. E quando faziam alguma festa chamavam toda a vizinhança. Tinha uma que era polonesa, casada com um tio nosso, era a polaca, que a gente dizia, mas a maior parte eram todos de descendência italiana. Viviam num mundinho italiano mesmo, se falavam o dialeto.

Andréa: Todos os meus vizinhos eram descendentes de italianos. Lembro muito dessa fase, então das vizinhas do chimarrão da conversa da amizade da participação de um com o outro o que marcava muito se uma precisava de ajuda todo mundo se disponibilizava a ajudar que eu acho que isso é uma característica bem marcante [...] mas o que mais me marcou e que acho assim bem importante é essa colaboração mútua, essa ajuda de uma família com a outra.

Giovanna: Lembro dos meus vizinhos que são os mesmos até hoje, eles são todos descendentes de italianos também. Eu lembro assim quando a gente passava por algumas dificuldades, eles ajudavam a gente, se solidarizavam e procuravam sempre ajudar.

A descrição das memórias das refeições pelos(as) entrevistados(as):

Marco: [...] jantávamos todos juntos, e, após a janta, rezava-se o terço.

Silvia: Eu tenho umas lembranças, não da minha família de hoje, da família dos meus tios, lá eles cantavam música italiana, eles faziam reza italiana, minha tia fazia muita reza italiana, rezava o Pai Nosso italiano e a Ave Maria.

Maria Helena: Ela [vó] sempre gostava de cantar uma música italiana, sempre antes de nós almoçarmos tínhamos que fazer a oração, sempre fazia a oração agradecendo a Deus. E à tarde, sempre temos alguns que gostam de cantar da minha família, então rolava umas músicas italianas como Mérica, era mais comum de cantar, eles cantam a bela polenta, ela falava o dialeto italiano. Sempre ela que puxava a reza (em língua portuguesa). A gente sabe que tem um pouco da cultura italiana na reza antes das refeições.

Anna: O almoço em família onde os avós que na verdade a gente chama de *nonno*, *nonna* falavam bastante o dialeto italiano nesses almoços, até hoje eles tem esse contato do dialeto, que é diferente do italiano de agora.

Carina: [...] nós tínhamos o costume de nos reunir à noite, às vezes nos vizinhos na reza do terço, tomar vinho doce nas casas dos outros, porque o meu pai tinha parreiral, os vizinhos também tinham parreiral típico de cultura italiana toda a casa ou terreno tinha que ter um parreiral. Meu pai produzia vinho e, quando fazia o vinho, meu pai convidava o vizinho para vir tomar vinho em casa e, assim, os vizinhos faziam quando faziam o vinho deles, convidavam todos para tomar vinho doce na casa.

Por outro lado, as novas tecnologias da informação, essas conectam as comunidades e superam as fronteiras, fazendo com que milhões de pessoas interajam ente si, movendo-se entre diferentes mundos culturais (MONTIEL, 2003). Assim, nesse contexto multicultural, as identidades se alteram, os perfis culturais se mesclam, superando o espaço geográfico entre os dois países, o acesso à

informação do outro está a alguns toques, bem como a comunicação não só pela internet, mas também via carta.

Assim, com tantas mudanças tecnológicas, os antigos pontos de encontro foram perdendo a referência e a importância, onde costumes dos imigrantes sofreram fortes alterações, principalmente, com os processos da saída do campo ou pequenas vilas para outros centros urbanos que estavam em expansão. Como conta **Rosa**: “[...] eu sinto falta daquela casa que a gente tinha, a gente vivia bem, existia harmonia. Hoje a gente não tem tempo quase para conversar”.

Seguindo a tendência mundial do capitalismo de trabalhar a semana inteira, no passado, muitos trabalhadores folgavam no sábado e no domingo. Para os moradores do interior das cidades, o dia sagrado era o domingo. As relações familiares foram alteradas, consequentemente, não ocorre mais os encontros para os almoços dominicais, como aconteciam na casa da *nonna*. Muitos laços primordiais foram enfraquecendo e, como tendência, a vida agitada sofreu adaptações, o macarrão compra-se pronto no “saquinho”, pra que fazer todo o ritual de domingo da casa da mãe ou da *nonna*?, se é muito mais prático comprar um macarrão talharim e molho - ao sugo¹²¹, *alla puttanesca*¹²² pronto? A facilidade encontra no supermercado a escolha do consumidor, o nhoque, o *tortelline*¹²³, enfim, o próprio churrasco. Assim, o indivíduo adaptou-se dentro da estrutura em que está inserido, vai seguindo o fluxo, vai alterando seu modo de vida e o modo como se alimenta.

Maria Helena: Ela (*nonna*) gostava muito de cozinhar tudo [...] **relacionado com o italiano mesmo**. O estilo das nossas reuniões que reunia todas as famílias, o almoço de domingo. Aquela maneira de como era uma vez italiano, aquela maneira de juntar toda a família, o **almoço de domingo era sagrado**, todos tinham que estar reunidos juntos. Hoje a minha vó não está mais, então a gente sente falta por não ter mais isso, então as famílias se separaram, meu vó devido a isso, devido a esse gosto de ver todos junto esse gosto, era muito bom. (Destques nosso).

¹²¹ Molho ao sugo: molho de tomate.

¹²² Molho de tomate com peixe e outros ingredientes.

¹²³ O mesmo que o *Tortéi*, ver foto, p. 240.

As identidades do passado foram modificadas e a cada nova geração novos hábitos e práticas são inseridos, influenciando a vida e os modos e costumes, onde as pessoas que sentem como parte de um país morando e tendo a identidade de outro país, como relatou **Cristina**: “Hoje é uma realidade, mas na época não era. Tinha [almoços], sempre teve e certinho. O almoço é meio dia, janta muito cedo porque tinha que dormir cedo e café da manhã tudo certinho, tudo mundo junto”.

Andréa: Que saudades! A macarronada sempre bem tradicional, [...], hoje em dia a gente faz aquela carne assada, salada e maionese e está tudo bom, não, era comida caseira que a mãe fazia [...]. Hoje é tudo no mercado, nossa a minha mãe cozinhava muito bem.

Alguns comentários trazidos pelos alunos do que os mais velhos falam, ou seja, algumas palavras ainda são mantidas no falar do dia a dia, como descreve **Camila**:

Na verdade eles chegam e contam: a vó fala tal coisa, tal palavra, mas eles não chegam a aprender, acho que já não é mais tanto, hoje em dia não é mais como no meu tempo, falavam direto, assim eles falam uma ou outra coisa, então já não é mais direto assim, fluente.

Assim, muitos depoimentos foram rememorados. Os traços de memórias presentes e marcantes de costumes foram apresentados através das falas, e, como eu, os descendentes tinham os mesmos sonhos que foram repassados via descendência; tive a oportunidade de fazer o caminho contrário dos meus *bisnonnos*. Assim, descendente de italianos, passei a ser uma estrangeira na Itália, sem dupla cidadania e, por algumas vezes, confundida com outra etnia, pois, a cor dos olhos e dos cabelos me denunciavam; eu era confundida com uma estrangeira de origem alemã.

7.3 EU, UMA ESTRANGEIRA. Redesenhando minha história de descendente de italiano: refazer o caminho percorrido dos antepassados que vieram da Itália à procura de sonhos e terras para reconstruir.

Estávamos num casamento de um familiar, numa cidade do interior de Santa Catarina, bem ao estilo “dito” italiano, muita comida, muita bebida e um “falatório” mais alto que o “considerado normal”. Durante uma conversa com meu tio, aproveitei o momento de distração e muita felicidade, para coletar alguma informação sobre meus *nonnos*, pois, eu estava à procura de documentação para encaminhar o pedido de dupla cidadania – usando o direito de sangue, o *ius sanguinis* –, pois, sou descendente de italianos e isso sempre foi motivo de orgulho para a família. Direito esse que os descendentes de imigrantes italianos que conseguirem provar a origem e parentesco podem requerer.

Ao abordar o assunto com meu tio mais velho, irmão do meu pai, sobre em que localidade meus *nonnos* haviam se casado – todos da família sabem que eu vivo remexendo nas memórias da família – ele muito sorridente e feliz me diz: –“va...vá..., não mexa nisso que eram tudo bandido” e se calou. Ele não fala o português corretamente, mistura com palavras do dialeto aprendido na infância, não pôde frequentar a escola quando chegou a Santa Catarina, vindo do Rio Grande do Sul: foi considerado muito velho perante as demais crianças.

Enfim, para resumir a história, todos os documentos da família por parte do meu pai não existem mais e não localizei documentos do casamento dos meus *nonnos*, que poderiam ser o fio da pesquisa. Achei um sobrenome muito parecido que coincide com algumas informações que obtive. Aí ficam algumas dúvidas, mudaram-se os sobrenomes? Erros ou “abrasileiramento”? Enfim, informações imprecisas que não levaram a lugar nenhum. Mas, um questionamento persistia: por que jogaram fora documentos? Por que querer apagar o passado?

Assim, acabou o caminho pela busca da dupla cidadania; o que não findou foi meu sonho em conhecer a Itália, ver e entender o que era a dita “bela” Itália, terra de costumes típicos e de “saudades” contadas pelos mais idosos(as) e pelos(as) entrevistados(as) na pesquisas para a realização da dissertação de mestrado e para esta tese.

7.3.1 Impressões: Voltando no tempo, percorrendo o caminho contrário ao dos meus antepassados...

Com o auxílio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, sob o processo número 13931-13-0, tive a oportunidade de ir até a Itália, objetivando colher dados para completar meus estudos de doutorado, agora sob a coordenação da Professora de História Social e contemporânea Doutora Casimira Grandi, do departamento de Departamento de Sociologia e Pesquisa Social da Universidade de Estudos de Trento – Itália. Era 2014. Permaneci lá por 90 dias para estudo. No sentido de acolhimento, ocorreu uma perfeita associação entre a Universidade Federal de Santa Catarina e a Província Autônoma de Trento na região (norte) da Itália.

Um dos principais motivos que me levaram a escolher a região de Trento foi o fato de muitos dos imigrantes que se estabeleceram no Brasil vieram daquela região e vizinhanças¹²⁴. Outro importante fator foi porque as escolas de Trento, na Itália, também tivera a supressão do ensino da língua local que foi substituída pela língua italiana, uma língua que não a sua. Contudo, os estudos lá estavam direcionados para campo da pesquisa social. O que relato aqui são pesquisas extras que fiz no período em que estive na Itália sob a forma de pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a tutela ou forma legal de *doutoramento sanduíche*.

Io sono brasiliana, ma un pezzo del mio core è italiano, assim terminei o corpo de texto da minha dissertação de mestrado¹²⁵. Essa mesma frase ouvi muitas vezes dos(as) entrevistados(as) e dos descendentes de italianos, familiares, vizinhos e amigos durante toda a minha vida, e outras frases semelhantes que expressam o sentimento contido pelos adultos que, quando crianças em idade escolar, alguns dos quais alfabetizados na língua de ascendência e depois nacionalizados como brasileiros ainda trazem no coração o amor pela pátria de seus antepassados.

Como já expressei, sempre quis conhecer a dita “bela Itália”, a terra dos meus bisavós. Por isso, relato:

¹²⁴ Ver De Marco (2009) que estudou a presença de ítalo-descendentes, que falam línguas de imigração – o dialeto Trentino – em Rodeio e o dialeto Talian em Concórdia, esse último também conhecido como dialeto Vêneto. Neste trabalho, a autora utilizará o dialeto Talian.

¹²⁵ “Eu sou brasileira, mas um pedaço do meu coração é italiano”.

Parti do Brasil para percorrer o caminho contrário ao realizado pelos imigrantes italianos que saíram da hoje nominada Itália com destino à América do Sul, mais especificamente ao Brasil. Meu ponto de partida foi Florianópolis em direção a São Paulo, onde fiz a primeira parada da viagem para troca de avião. Assim também muitos dos imigrantes europeus que chegavam ao Brasil (séculos XIX e princípio do de XX), depois percorriam diferentes caminhos, alguns se estabelecendo no centro-oeste do país, mas a maioria seguindo para o sul do país, fixando-se no Paraná, outros em Santa Catarina; outros, ainda, rumaram para o Rio Grande do Sul e uma outra parte deles seguiu para países vizinhos, todos com o objetivo de recomeçar nova vida e quem sabe um dia voltar para a Itália¹²⁶.

Todo o imigrante busca algo melhor para si e para seus descendentes. É com essa ideia que parti nessa viagem de estudo, com uma pequena mala, mas com sonhos que transcendiam os horizontes da minha terra natal. Como não tinha como levar muita coisa, levei o básico, mas o que é básico para uma viagem de três meses? Ou o básico para começar uma vida? Uma “trouxa” com poucas roupas, talvez fotos... O que escolher para levar? E o mais angustiante: o que deixar para trás? O que realmente deve ter sido mais importante para os velhos imigrantes, no momento que deixaram suas casas, suas vidas e parte das suas famílias? Senti-me assim, como eles, querendo partir, porque a experiência a ser adquirida iria fortalecer meus conhecimentos, mas com o coração apertado frente ao desconhecido. Mas havia uma diferença: eu sabia que ia voltar.

No entanto, senti o mesmo medo que acredito que alguns tenham sentido: o medo do novo, do estranho, do ainda não visto e do não sentido. Minha força estava fundada na certeza de que, na minha ausência temporária, minha “casa” continuaria de pé e minha família, mantendo-se em contato via as novas tecnologias de comunicação, estaria à minha espera.

Mas, com que disposição chegar a lugar onde não se conhece nada, de onde só se ouviu falar por outros com promessas de que se terá um futuro melhor? Pensei nisso, no trajeto da viagem de São Paulo a Roma, meu ponto de chegada inicial na Itália dos dias de hoje. Horas de voo, confortavelmente instalada num *Boeing*. – Onde foram instalados os imigrantes naqueles navios cargueiros lotados para o transporte de famílias que deixavam a sua pátria em busca de melhores condições de

¹²⁶ Segundo Dalmolim (2004), alguns imigrantes tinham em seu passaporte o carimbo de “senza retorno”, ou seja, sem retorno.

vida? Como teria sido a travessia do Atlântico?. Em Roma, peguei um trem de rápida velocidade para chegar a Trento – região norte da Itália, parada final e onde ficarei por um período de 90 dias de estudos. Durante as quatro horas que passei no trem, observei a paisagem. A cada momento que me aproximava do destino final, surgiam grandes montanhas e, em seus picos nevados, a paisagem me surpreendia, pois, mesmo tendo visto fotos pela internet, pessoalmente me espantava: a região parecia inóspita, difícil para se viver e sobreviver, mesmo na atualidade. Ficava imaginando: o que pode ser plantado naquelas terras? A quase totalidade das montanhas são rochosas – pura pedra – e o seu cume cobertos pela neve. Nas partes planas, observava-se que havia poucas plantações. Em alguns trechos, via parreirais de uva, pés de maçã e árvores que acredito serem oliveira. O que ficou na mente é: como sobreviver nessas terras?

Ao chegar a Trento, as montanhas me pareceram maiores ainda, conforme ilustrações das Figuras 32 e 33, abaixo:

Figura 32 – Região montanhosa vista do trem a caminho de Trento, com parreirais no pé da montanha.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

Figura 33 – Trento. Vista da janela do *Studentato*.

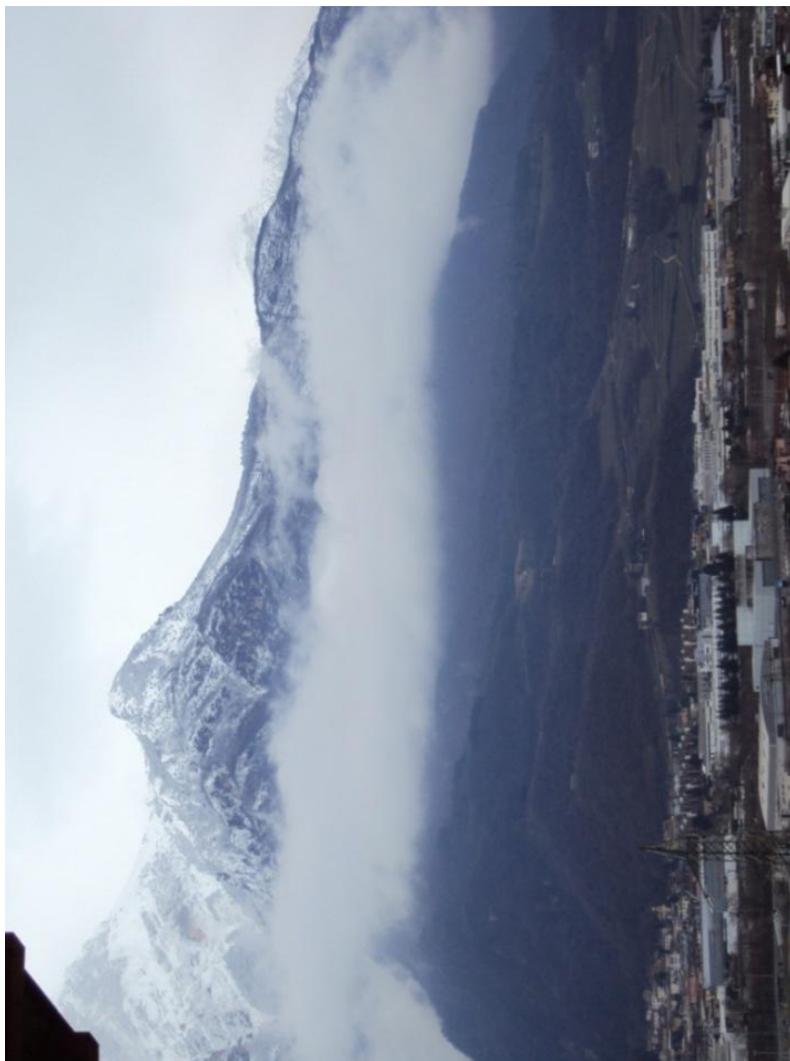


Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

Minha primeira dificuldade, além do estranhamento da paisagem, ao chegar à Itália, foi com a língua. Posso dizer que tenho algum conhecimento da língua italiana, mesmo assim sentia-me fora do

contexto, deslocada, querendo encontrar alguém que falasse em língua portuguesa. Percebo que sinto falta da minha pátria onde cresci e fui criada, não me senti italiana como pensei que fosse me sentir, principalmente estando na Itália. Senti-me deslocada, uma “estrangeira”, e eu sou uma estrangeira. Sentimento que, possivelmente, os italianos que vieram para o Brasil devem ter sentido ao chegar ao país de onde não conheciam a língua falada e onde as condições para se estabelecerem eram as piores possíveis.

Ainda no trajeto da viagem de Roma a Trento, olhei pela janela do trem e veio à minha tela mental o fato de que muitos dos imigrantes que chegaram ao meio oeste de Santa Catarina, também fizeram o caminho do Rio Grande do Sul até o Vale do Rio do Peixe por uma estrada de ferro. Há relatos de que essa viagem durava dias e, conforme contou um dos entrevistados participantes do grupo que concedeu entrevista para inserção na minha dissertação de mestrado, a mãe estava na estação de trem e, ao falar algo em língua italiana, foi presa com todos que estavam com ela, pois era proibido falar em língua italiana naquele tempo, período que se refere ao Estado Novo, durante os anos de 1937 a 1945. Aqui lembro das falas de **Ângelo**:

Você imagina deixar a tua pátria, basicamente te excluiu, te mandou embora e você ir num lugar com a família. Você vem num navio onde pessoas morrem e, de repente, você tem que ver teu filho, tua mãe, teu pai sendo jogados no mar. Eles têm que chegar numa cidade onde você não conhece nem a língua e nem sabe escrever o próprio nome e aí você é jogado num país desconhecido com uma língua desconhecida e você tem que percorrer 500/600/700 quilômetros para fixar residência e você chega ao meio do mato... Você tem que começar a derrubar árvores para fazer uma casa. Certo então não tem como eu negar as minhas raízes eu não defendo a Itália de hoje, não defendo a Europa de hoje, os italianos de hoje, eu defendo a história dos meus avós, dos meus bisavós, o sofrimento deles, você se põe no lugar deles: chegar num lugar fechado de mato, mato virgem, animais ferozes e você não tem o que comer. Com uma mula, uma mulher, um filho pequeno e dois ou três trapos carregados num lombo de cavalo. Não tem como você negar essa história de

sofrimento, agora graças a Deus um pouco melhor. Mas não foi fácil.

Percebo que estar em outro país me deixa mais frágil e com medo, esse medo que nos protege, como diz Baumann (2008), e que nos amedronta; o medo que nos deixa sem atitude e me fez aceitar muitas coisas que não aceitaria se estivesse no Brasil.

As primeiras impressões que tive da cidade de Trento são boas. Relembra a região do meio oeste onde nasci, muitas montanhas e frio – não gosto de frio! Quando cheguei à estação de trem em Trento, caía uma fina chuva; o termômetro registrava 5 graus, mas o frio para mim parecia mais intenso. Fiquei hospedada no alojamento da universidade e a primeira noite foi incrivelmente difícil. Mesmo o quarto tendo calefação, o frio era intensamente desconfortável; o pior: tinha um único cobertor, e fino, para passar a noite. Estava muito frio; não consegui dormir. Após algum tempo deitada, levantei e coloquei blusa de lã e jaqueta. Voltei a pensar nos imigrantes que chegaram às recém-formadas colônias, como lidaram com o frio do sul do Brasil? Como dormiram ao relento, em carroças ou em casas feitas a pau a pique? Como produziram comida? E que comida? Bem, no dia seguinte, consegui mais uma coberta, que também não foi o suficiente; tive vergonha de pedir uma terceira e decidi comprar uma por conta própria que trouxe para o Brasil como lembrança do frio italiano, do mesmo frio que muitos emigrantes escaparam. A seguir, mais uma imagem de Trento.

Figura 34 – Trento 1.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2014).

Muitas vezes, fui tratada com indiferença por alguns italianos, outras mostravam-se curiosos, questionando se era o governo italiano que pagava para eu estudar em Trento. Talvez seja pelo fato de haver muitos estrangeiros morando em Trento e cursando a universidade, considerada de excelente qualidade. Muitos brasileiros com dupla cidadania têm bolsas de estudos da Itália. Mais tarde, percebi que os brasileiros com dupla cidadania são vistos pelos “italianos” como “estrangeiros” que estão usando o país e o dinheiro deles, como se os mesmos não tivessem o “direito”.

Ao chegar à cidade de Trento, no alojamento, todos falavam a língua inglesa, somente, após explicar que eu entendia a língua italiana, eles poderiam falar em italiano comigo. Em outras ocasiões, o atendimento modificava-se quando eu usava a palavra “mágica”, o gentílico ítalo-brasileira: a simpatia e a presteza surgiam de modo rápido e eficiente. Ao conversar com outra brasileira o que ela me relatou foi que eles não gostam muito de pessoa com a minha aparência, cabelos loiros e olhos azuis; ou seja, uma “estrangeira” em seu meio. Após alguns dias na cidade visivelmente tenho minha origem de descendência confundida. Nesse sentido, um fato me marcou: no desenrolar de uma conversa, fui apresentada assim: “*Lei non é tedesca...*”, ou seja, ela não é alemã ou germânica, e a fisionomia de quem estava me recebendo, mudou com o esboço de um singelo sorriso. Tornou-se mais fácil conviver na Itália depois de eu dizer que era “brasileira”, uma ítalo-brasileira.

O não conhecimento total ou o domínio da língua foi, sim, uma barreira para a integração do indivíduo. Isso constrange, isola. O isolamento causa algo dentro de si que faz com que o mesmo(a) se entristeça e se cale, pois chega um tempo que ele(a) para de falar consigo mesmo(a) em voz alta.

Nos primeiros dias outros acontecimentos remeteram às lembranças do meu passado, enquanto olhava as vitrines e via as roupas, uma delas me chamou muito a atenção. Era o que no Brasil nós chamamos de calça leg; na Itália é nominada de *calzone*, ou seja, uma calça usada por baixo da saia, o que me fez recordar da minha *nonna* Ângela, que usava no inverno sempre uma calça por baixo do vestido, seja para amenizar o frio ou para não mostrar o quadril. Acredito que, no passado, eram as duas opções: a primeira pelo frio e a outra para não mostrar o corpo.

Anos atrás, eu implicava com meu pai pelo motivo de que em todas as refeições tinha que ter pão para na mesa; se não tivesse o dito “pão”, perguntava: “mas cadê o pão? Porque não colocaram na mesa?”.

O que acontece é que na Itália, seja almoço ou jantar, sempre tem pão, mesmo que seja massa no primeiro prato ou carne no segundo prato, bem como, vinho e queijo sempre estão presentes nas refeições.

Ao estudar sobre o tema emigração da região Trentina e Vêneto para o Brasil, me deparei com uma tese de Rosely Santos (1995), que fez uma investigação sobre o tema veiculado pelos jornais as causas da emigração. Foram elencadas algumas como, após a unificação, aumento das taxas de impostos, leilões de propriedades, filhos viravam soldados, mas a principal causa apontada pela autora foi a miséria, que faz o ser humano largar tudo e buscar o país da *cucagna*¹²⁷, a miséria da fome, sem ter o que comer vivendo no campo. O Brasil era descrito o país da *“cuccagna”*, Corso (20--) indica que era um país de delícias, lagos de gordura, montanhas de queijo, rios de leite e vinho, ou seja, o Brasil era no imaginário desses emigrantes um lugar onde teriam uma fartura que na Itália não se encontrava.

Relatos dos jornais demonstraram que a fome era tão grande que quando um animal doente era sacrificado por ordem do veterinário, era enterrado e, após a saída do veterinário, o animal era desenterrado, preparado e comido. Um relato se destacou; é a história de um burro que morreu de uma doença qualquer e foi enterrado no campo. No dia seguinte, ao passar numa estrada distante de onde o animal teria sido enterrado, o agricultor, seu dono, se depara com a parte inferior da perna do burro, que identificou pela marca de ferro em sua perna. O que esperar de uma situação assim de fome e extrema miséria?

7.4 UM “CORÇÃO” DIVIDIDO ENTRES DOIS CONTINENTES: ser/sentir-se italiano, ser/sentir-se brasileiro.

Percebeu-se, nas falas dos(as) entrevistados(as) para a elaboração desta tese, que alguns estão entre dois mundos, na realidade em que vivem, estudam e trabalham e no outro – o país – das suas origens [a descendência italiana] – o ser/sentir-se um(a) italiana(o), assim muitos(as) se identificam, ou seja, se sentem pertencentes aos dois países, com uma identidade multifacetada, permeada por duas culturas e dois idiomas. Segundo Burke (1995, p. 89) “[...] o sentimento íntimo de pertencer a determinado lugar é muito mais indefinível, e a relação entre

¹²⁷ Marco (2009) aborda em sua dissertação que o termo *cucanha* ou *cuccagna* é escrito de diferentes maneiras.

ambos é, no mínimo, mais difícil de identificar.” Para os entrevistados foi realizado o seguinte questionamento: Para o(a) senhor(a), ser descendente de italiano significa...

Mateus: não sou descendente, mas **nato**, mas de coração.

Sílvia: [pensou] significa, significa ter um **pezinho lá na Itália** digamos assim. Significa **orgulho** porque eu sei das dificuldades que as pessoas tiveram em chegar aqui, em sair de lá e chegar aqui e a sobreviver a tudo o que passaram também. Significa **orgulho, orgulho a palavra correta.**

Ângelo: Significa um estilo de vida, ser descendente de italiano pra mim é **um estilo de vida; é ter uma cultura própria, uma alimentação própria, uma língua própria, um conjunto de regras, a preservação da família, a parte social da família, toda a descendência italiana é baseada em um tripé: família, Deus e trabalho.** Toda a descendência de italianos é baseada nesse tripé, a família, Deus e o trabalho, e é o que a gente procura fazer, é aquilo que eu procuro fazer, o *bisnonno* passou pro meu *nonno* que passou pro meu pai e meu pai, mesmo que analfabeto, passou pra mim. E é o que eu estou tentando passar para meus filhos.

Camila: significa [risos] **ter no sangue essa força**, essa garra, essa coragem e essa coisa boa de gritar de ir atrás disso que os italianos faziam e fazem até hoje.

João P.: significa um **orgulho**, é claro que eu gosto muito de ser brasileiro, mas me deixa **orgulhoso** também ser descendente de italiano.

Lorena: Fazer parte de algo maior além-mar é como ser **cidadão do mundo.**

Nina: é ter **minhas raízes** e minha cultura presente o tempo inteiro, tanto nos hábitos do dia a dia, que eu me vejo falando alto dificilmente consigo me expressar sem usar as mãos, por exemplo, e na hora do almoço estar falando, falando. Meu marido é descendente de alemão e ele sempre vai almoçar em casa, ele diz: mas **como vocês falam na hora do almoço.** A hora do

almoço é o momento de sentar e comer. Os alemães são mais rígidos e a gente... pra nós é festa. Então, ser descendente... Eu escolhi minha profissão com base em tudo aquilo que eu vivenciei de cultura italiana; não me imagino fazendo outra coisa a não ser professora de língua italiana; faço não por falta de opção, porque eu gosto e eu alavanquei todas as oportunidades que, como tu pode ver, de eu ter ido, todas as vezes que eu fui para a Itália, eu fui com bolsa paga pelo governo brasileiro e do governo italiano. Nunca precisei tirar um centavo do meu bolso, sempre fui em busca de melhores oportunidades porque eu gosto, então, é isso que me realiza profissionalmente, graças a esse vínculo que eu tenho com a cultura italiana.

Marco: Ter **orgulho** da minha raiz.

Beatriz: [risos] **agora eu tenho orgulho.** É uma pena que eu **não tenha aprendido desde pequena**, se bem que eu ia aprender o italiano dialeto, que minha mãe fala o dialeto. Eu já aprendi direto o gramatical, o oficial, mas os meus parentes lá na Itália ainda todos falam o dialeto, mas os mais jovens não, né, só a minha tia, os tios, primos falam o dialeto.

Clara: olha, eu nunca pensei assim, aí porque eu sou descendente de italiano, pra mim assim é meio **normal, eu sou brasileira**, inicialmente, entendeu, eu nunca tive...

Serena: [risos] **orgulho** [risos], me sinto muito orgulhosa em ser descendente de italiano, aliás em todos, sendo do lado paterno como no materno 100%.

Maria: significa **ter valores**.

Joana: significa **um orgulho**.

Maria Helena: significa algo muito bom pra mim. Gosto de ser descendente de italianos e me faz ter muita vontade e o **sonho de um dia poder estar na Itália**. Passar algum tempo na Itália pra mim é um sonho. Eu tenho muito orgulho de ser descendente de italiano, muito orgulho mesmo.

Giovanna: significa **ser uma pessoa assim diferente**, sei lá, em vários aspectos porque o italiano ele se expressa diferente, ele fala, ele gesticula muito, uma pessoa que se dá bem com

todas as outras pessoas, é ativo, sorri, é aquela maneira de ser do italiano.

Anna: eu acho uma cultura muito bonita e importante e é algo que eu gosto de pesquisar, de ter contato.

Carina: pra mim significa **minha identidade, meu orgulho, porque o italiano é um povo determinado, batalhador, trabalhador e, como eu sempre disse, meu pai é honesto e de palavra.** Deu a palavra está dada, antigamente quando você dava a palavra, não precisava assinar documento nenhum. Deu estava dado e acabou. E outra coisa importante: o italiano em si te dá a palavra e sustenta a palavra. Falei e, mesmo que isso venha a te prejudicar até, mas se eu falei que não tenho como negar que eu falei, sabe, acredito que isso é o forte da cultura italiana.

Rosa: significa na verdade trazer um conhecimento de tudo o que foi me passado na minha vida pelo minha *nonna*.

Francesca: respeito primeiro de tudo pelo sofrimento que os antepassados passaram, assim que eles tiveram, que graças digamos ao sofrimento deles e o destino próprio que eles tiveram, a gente tá aqui e tem essa oportunidade de vida, porque eles passaram por muita miséria, muitas dificuldades. Se essas cidades que são de origem italiana, alemã, hoje são cidades bem desenvolvidas, foi graças ao **esforço** que eles tiveram, isso talvez torna a gente um povo mais guerreiro, que não desiste com tanta facilidade e vai sempre procurar outra maneira de sair de um problema não que não seja também; mas a gente tem isso do próprio sangue de ser um povo muito de reclamar pelo sofrimento que passou, tantas dificuldades... A gente acaba talvez não sendo muito certinho, querendo ser muito, tudo disciplinado, isso a gente aprende também a ser, a organização e tudo que passa de geração para geração e graças a Deus, eu agradeço bastante a Deus que isso tudo agora transformou em quê? No meu trabalho, através desse trabalho, deles também, do meu esforço porque eu não desisti de fazer essa faculdade, eu agora talvez consiga continuar o meu caminho, o futuro.

Cristina: Eu tenho **muito orgulho** de fato, eu não sei o que eles pensam da gente. Eu fui bem recebida quando estive lá, mas eu não sei o que eles pensam dos brasileiros assim, mas eu tenho muito orgulho da minha cultura, da minha descendência assim, ascendência.

Clarinda: [...] **orgulho, orgulho da língua, orgulho de morar no Brasil que sou brasileira de descendência italiana.** O italiano foi um povo vencedor, eles foram dilacerados, a Itália foi dilacerada, está lá em ruínas, eles souberam como se erguer e passar para o primeiro mundo, um país tão pequeno, organizado, rico, de pobre passou para a riqueza e souberam sobreviver, levantaram e foram em frente. Acho o povo italiano um povo batalhador. A gente de origem italiana é um povo batalhador, que busca crescer, crescer e crescer sempre.

Andréa: significa uma honra, eu fico muito feliz de ser descendente de italiano, até porque o relacionamento... Eu acho o relacionamento do italiano, a família muito presente, eu valorizo muito a família, eu acho assim que o se ajudar, eu e os meus irmãos, a gente é muito unido, principalmente depois que a minha mãe faleceu, a gente ficou muito, muito, muito unido, então eu sinto que isso é uma herança de família, isso é uma herança de cultura de tradição, me sinto muito **orgulhosa** de ser italiana. (Destques nossos).

O sentimento de pertença à origem italiana ficou registrado nas falas dos(as) professores(as) entrevistados(as) descendentes de italianos, os atuais, professores(as) da rede pública. Nessas poucas falas ficou registrada a questão do orgulho, a pertença, das raízes e de se manter os costumes repassados pelos seus antepassados.

Outra questão foi: “Para o(a) senhor(a), ser brasileiro(a) significa...”

Mateus: ter liberdade de expressão.

Silvia: **orgulho** também eu sou ítalo-brasileira, digamos assim, ítalo-brasileira. [Risos].

Ângelo: atualmente significa um grande **orgulho**, os últimos 5,10 anos é um grande **orgulho** ser brasileiro. Bater no peito e ser brasileiro, até a questão de preferir morar no Brasil a morar na Europa. Então eu acho assim, mas eu repito, a gente tem que continuar mantendo essas diferenças, respeitando essas diferenças, eu tenho muito orgulho de ser brasileiro.

Camila: dar continuidade a este trabalho. [Risos]

João P.: significa **estar num país especial** que será com certeza potência mundial ainda.

Lorena: Ser um eterno aprendiz, responsável pelo seu crescimento e conservação.

Nina: [suspiro/silêncio] da comida brasileira gosto muito, eu me identifico pouco na verdade se for ver; a minha rotina diária é muito mais parecida com a cultura europeia os hábitos. **Quanto à comida brasileira e ao calor do povo brasileiro, isso representa o meu lado brasileiro**, vamos dizer assim.

Marco: Ser persistente e ter esperança.

Beatriz: também é muito importante, nossa, que quando eu estou na Itália eu tenho **orgulho de dizer que sou brasileira**, eles gostam muito do Brasil.

Clara: [risos] é assim, eu sou bastante patriótica assim, então eu prezo o Brasil pelo fato de eu ter nascido aqui e agradeço a Deus, porque eu acho que é o melhor país do mundo mesmo e a Itália quando eu estive lá, eu disse: meu Deus, meus antepassados nasceram aqui! Também me senti um pouco lá, quando eu estava lá, mas para morar eu não sei se eu moraria na Itália.

Serena: sou descendente de brasileiro com muito orgulho, rsrs, eu não troco o meu país por nada.

Maria: ter **liberdade** de escolha.

Joana: também um **orgulho** que eu tenho também na descendência de português, de italiano, de tudo um pouco. O nosso país, uma **mistura de raças**, eu sou descendente de italiano por parte da minha mãe. O italiano, como eu digo, já vem com a gente desde pequena, escuta, fala uma coisa que parece assim que tu já viveu, é uma coisa muito boa mesmo.

Maria Helena: o país onde moro e vivo e que também tem o meu respeito e **não trocaria para ir**, mesmo gostando da língua italiana, não trocaria por outro país pra Itália, então... O Brasil vai ser sempre meu país, meu país e não trocaria por nada.

Giovanna: significa (pausa) ser brasileiro não me vem em mente o que falar agora.

Anna: motivo de **orgulho**, rsrs, motivo de **orgulho**.

Carina: olha significa ser um povo alegre também otimista, brasileiro é perseverante, brasileiro não desiste nunca e batalhador embora alguma visão do brasileiro lá fora que só pensa em carnaval, pensa em futebol no Brasil, mas aqui brasileiro pra mim **é ser fonte de garra, batalhador, sabe que não desiste, esperançoso, otimista e também que o brasileiro é um povo magnífico**, que ele tem um jogo de cintura muito grande, sabe se virar em todas as situações.

Rosa: [silêncio] eu não sei o que falar...

Francesca: significa [pausa] ser brasileiro: **lutar acima de tudo**. Assim, é um país que está em desenvolvimento só que o povo brasileiro precisa acreditar mais nele, ter orgulho de ser brasileiro porque, pelo que o pessoal sempre comenta, pessoas que moraram fora do Brasil, queira ou não queira, **lá fora a gente vai ser tratado como brasileiro**, eu sou descendente de italiano, mas sou brasileira acima de tudo. Morar em outro lugar só se mesmo fosse maravilhoso, mas aqui é o lugar onde eu pretendo morar para o resto da vida, a cidade, a gente ama assim o Brasil porque aqui a gente tem mais liberdade, só que tem gente que, às vezes, não sabe aproveitar essa liberdade que é dada. Só que a gente pode estudar, caprichar, ter uma vida descente aqui, não precisa ir lá fora para ser rico, milionário também isso não vai fazer diferença nenhuma, mas ser brasileiro é muito bom porque a gente tem liberdade o problema do Brasil é assim a segurança. A segurança em qualquer lugar do mundo a gente pode sofrer com esse perigo.

Cristina: [breve silêncio] aí significa assim, podia ser bem melhor, a importância também de ser

brasileiro, até estava comentando no ônibus agora com uma colega que tem um namorado estrangeiro, aí tem coisa que ela estava comentando assim, que é **próprio do brasileiro** não consegue entender, o brasileiro é mais espontâneo, é mais alegre, eu acho que é diferente, não é que o brasileiro seja melhor, mas eu acho que é um pouco mais feliz, eu penso. Eu encontrei lá parecem pessoas mais fechadas, eles não são espontâneos, eles têm dificuldades de se aproximar, eu tive essa impressão e foram assim em diversos lugares, foi sempre igual, fui muito bem recebida, mas assim meio que distante.

Clarinda: também **orgulho** porque como diz eu tenho dupla cidadania eu sou brasileira, mas eu sou de descendência italiana. Eu vivo no Brasil, eu vivo aqui nessa terra, também é uma terra que a gente trabalha para poder crescer.

Andréa: também muito bom, também muito bom, porque acho um país maravilhoso, acho que é um país que tem tudo para ser muito bom, faltam muitas coisas que poderiam ser investidas melhor, a gente sente na educação a gente sente muita coisa, eu me sinto muito orgulhosa também de ser brasileira. (Destques nossos).

A partir das análises das entrevistas percebeu-se que, por diversas vezes, a palavra orgulho se repetiu em relação ao sentimento que os descendentes de italianos que vivem no Brasil manifestam à pátria de origem de seus antepassados, enquanto a caracterização “de um povo feliz e trabalhador” destacou-se como sendo a segunda menção registrada em outras partes das entrevistas, logo seguida por valorização da família, respeito à palavra dada – no sentido de mantê-la, de honrá-la. Quanto ao viver no Brasil, a “liberdade de escolher” apareceu com mais frequência. Por outro lado, houve quem não soubesse responder – “não saber o que falar” – o silêncio e o jeito de desconversar.

Assim, percebeu-se que o ressentimento, mesmo que implícito, ficou gravado nas memórias de muitos(as) professores(as) entrevistados(as), bem como o pertencimento a outro país, o sentir-se um italiano(a), a satisfação de poder usar a língua italiana para expressar e ensinar, o preservar de uma cultura por esses(as)

professores(as) que agora legalmente são responsáveis pela ministração da língua italiana – a mesma que no passado foi proibida.

O sentimento de pertença foi manifestado pelas falas dos(as) professores(as) entrevistadas(os) para esta tese. Todos são brasileiros, nascidos no Brasil; contudo, muitos se dizem orgulhar mais da ascendência italiana e falam da Itália com entusiasmo e admiração ao trabalho dos seus antepassados. Outros(as), após conhecer a Itália, acreditam que o Brasil é o melhor lugar para se morar – ou seja – não importa o que tenha sido a Itália para os seus antepassados, a realidade de voltar fê-los(as) ver que o sonho dos seus ascendentes era deles e ficou no passado porque a realidade que hoje encontraram na Itália fez com o sonho individual tenha sido desfeito, principalmente porque, aquilo por que mais prezam – a união da família e dos vizinhos – não se faz presente, ou talvez visível, entre as pessoas encontradas na Itália atual. A dupla cidadania lhes “dá” o direito de serem italianos(as), de ter acesso aos seus direitos e deveres na Itália, mas falta algo – principalmente o de não ser reconhecido(a) como um italiano mas, sim, como um brasileiro, ou como uma coisa que não é nem deixa de ser, um ítalo-brasileiro, ou melhor, “um estrangeiro na Itália”, frustração mantida e expressa por alguns(as) entrevistados. Assim como bem expressa **Lorena**, ao dizer: “Como pode ver, a **paixão pela língua italiana está no meu sangue**, estudar a língua italiana é ir ao encontro das minhas origens, é um resgate da história da minha família, uma maneira de não deixar se perder no tempo esse vínculo com a cultura italiana herdado dos meus avós”, mas sentir-se verdadeiramente italiano(a) é outra história... (Destaques nossos).

Não existe mais o medo e a vergonha em se expressar na língua italiana, nem de aprendê-la e ensinar regularmente nas escolas oficiais das regiões de imigração italiana. Hoje, ainda, para os(as) descendentes, é um orgulho. A língua portuguesa, por outro lado, é a língua materna de quem aqui nasceu, é, sim, uma referência; contudo, seu uso alcança diferentes significados quando os fatos do passado retornam à mente dos(as) descendentes quando reproduzem a saga da sua família vinda da Itália e que aqui sofreu os desmandos do Estado Novo.

Nas regiões de imigração, a herança cultural é fortemente estimulada e repassada, bem como o incentivo à dupla cidadania, aos direitos que ela traz (como o voto e ao acesso ao país), as festas, e a preservação dos “resquícios mantidos” como herança cultural que faz girar outro mundo, o econômico/financeiro.

Quanto ao sentimento de pertença que existe para com a Itália, esse irá permanecer e ser repassado para as futuras gerações, bem como

outros que tiverem seus sentimentos alterados não os repassarão com a mesma intensidade, haja vista que o tempo, ao curar velhas feridas, deixa mais fraco o ressentimento que se atenua pelo esquecimento.

Assim, o Estado-nação teve sempre a questão da predominância “da terra, do sangue e da língua”, permeando suas ações e formando relações para a manutenção da mesma. A “comunidade imaginada” no sentido das terras pertencentes ao território tem significado diferente das terras para os descendentes de imigrantes que vieram “fazer a vida”, para trabalhar como italianos, para ganhar dinheiro e ter seu nome reconhecido. A relação em deixar ou vender¹²⁸ as suas terras “no seu país” e emigrar para outro, para o desconhecido, formou fortes laços com os iguais e com a manutenção dos costumes, pois, eles não vieram para ser brasileiros. Em suas veias, corria o sangue europeu. Muitos dos nascidos aqui não se consideravam brasileiros e, até mesmo hoje, com o direito do sangue, o *ius sanguinis*, os descendentes de italianos têm o “direito” de obter a dupla cidadania. No entanto, para alguns(umas) dos(as) entrevistados(as), o sonho da volta à Itália foi vivido nostalgicamente. Em alguns casos, para os que conseguiram fazer o caminho de volta, visitando o país de seus ascendentes, para estudo ou passeio, muitos se depararam com uma realidade não esperada. Com a decepção, o sonho foi desfeito; de certo modo, percebe-se que o sonho era dos emigrados e não dos brasileiros, seus descendentes.

¹²⁸ Segundo Santos (1995) ,milhares de propriedade foram leiloadas por falta de pagamento de impostos notícia retirada do periódico *La Voce Catolica* (18/05/1875, p. 2) a solução era emigrar ou ficar e morrer de fome. A autora descreve que eles foram obrigados a abandonar seu lugar de origem.

8. INDICAÇÃO DA PRESENÇA DE IMIGRANTES ITALIANOS NO TERRITÓRIO DE SANTA CATARINA: comidas, artefatos e expressões.

Durante viagens de estudo para a efetivação desta pesquisa, foram tiradas fotografias pela pesquisadora durante as entrevistas realizadas com os(as) professores(as) em alguns municípios de Santa Catarina que oferecem o ensino da língua italiana nas escolas públicas. Pelas fotos, procurou-se demonstrar a presença de características ditas “italianas” nas suas atividades cotidianas e nos monumentos expostos. Em alguns casos, por motivos de chuva e deslocamento, optou-se por usar imagens disponíveis na rede mundial de computadores.

As ilustrações com essas fotografias e imagens objetivam demonstrar como costumes e práticas estão presentes na esfera privada e na pública desses e de outros descendentes de italianos no estado de Santa Catarina. Os sentimentos apresentados pelos(as) professores(as) em algumas entrevistas são de uma Itália que não existe mais e que práticas socioculturais foram adaptadas às condições encontradas no Brasil em convívio com outras etnias.

A promoção turística de algumas cidades faz o setor econômico promover e “preservar a cultura dita italiana”. Isso faz parte da vida de muitos descendentes, como rememora **Ângelo**:

[...] só queria deixar bem claro que estudar uma língua não é só estudar uma língua; é fazer um mergulho na sua história e nas suas raízes. [...] Você não é um ser completo se despreza as tuas raízes e acho que é isso que a gente está tentando desenvolver. Não estou colocando em hipótese nenhuma a visão de uma raça superior; em hipótese alguma estou colocando o italiano acima de qualquer outro; estou só querendo dizer que a gente precisa respeitar a história dos italianos. Nós precisamos respeitar a história da cultura alemã, precisamos respeitar a história afrodescendente. O Brasil tem essa grande quantidade de mistura de raças, é por isso que nós somos um povo bonito, feliz e divertido. Agora, a partir do momento que a gente colocar tudo no mesmo saco e tratar todos iguais, aí nos vamos acabar a parte da diferença e o que faz a coisa boa é a diferença. O que faz o Brasil, o sul do Brasil, principalmente, essa potência de cultura de sabores e aromas, é a

diferença, não é a igualdade. Então, eu acho que a gente tem que preservar as diferenças, porque nós continuamos crescendo com esse Brasil sempre andando pra frente.

As palavras ditas durante as entrevistas dos(as) professores(as) têm um “poder de relembrar”, poder de orgulhar de sua ascendência”, como por exemplo: a palavra “orgulho” da origem e da descendência foi enunciada e repetida muitas vezes pelos(as) entrevistados(as), bem como a importância descrita da família, no ato de se ajudar, de ajudar o próximo, da religião, do sangue, da terra e de se “manter, resgatar e reviver” a “italianidade”.

8.1 FRAGMENTOS DO PASSADO

O passado é uma construção cultural e nem todas as pessoas dele se recordam da mesma maneira. Podem ser utilizados um objeto ou mesmo fatos acontecidos para ajudar a recordar o passado; nesse sentido, Fabietti (1999) utiliza como exemplo a figura o *carroccio* (século XII) que, para os italianos, é um objeto da memória. O *carroccio* é um carro de boi que puxava uma armação de madeira onde os soldados armados se dispunham para serem transportados. O significado era simbólico da guerra e do nacional.

Figura 35 – O *carroccio* italiano.



Fonte: <http://www.medievalwarfare.info/>. Acesso em: 21 junho 2014.

Dessa maneira, a recordação pode acontecer de modo coletivo ou individual, dando-se importância às falas para a elaboração da memória dos fatos passados. Os eventos geraram a construção da vida nas comunidades e esses eventos são passíveis de inclusão nas narrativas dos(as) entrevistados(as). Ao recordar fatos de uma determinada sociedade, as lembranças dependem do contexto em que a mesma está inserida e qual o tipo de poder que nela existiu, exatamente como destaca Fabietti (1999), ao trazer exemplos dos regimes totalitários e a imposição do poder das autoridades sobre os demais cidadãos. Assim, o autor sublinha que as formas de identidade coletiva possuem uma particularidade tenaz: a identidade étnica, quando o sujeito percebe-se como parte de um grupo, a identidade que tem a ver com a descendência, o sangue, o território; essa identidade étnica é uma construção simbólica e reforça a identidade como “construção simbólica que funda na memória, tanto a identidade individual quanto a coletiva” (p. 9).

Os acordos firmados entre o Brasil e a Itália, como descritos no capítulo 2, auxiliaram nas parcerias entre as cidades brasileiras e italianas, como, por exemplo, as nominadas cidades gêmeas ou irmãs na página 347. Essas imagens representam a preservação do patrimônio e da identidade dos descendentes de italianos. A recriação de cenários que remetem à Itália, os portais e as cores da bandeira italiana, presentes nesses municípios, reavivam, por um lado o sentimento de perda e, por outro, o da reconquista de poder usar a representação da identidade dita italiana que foi trazida para Brasil com os imigrantes.

8.2 A MATERIALIDADE DO IMATERIAL

A imagem sempre teve grande importância nas sociedades; assim, decidiu-se pela sua utilização de modo a, juntamente com o texto escrito, enriquecer as informações aqui fornecidas.

Para os descendentes de italianos, a imagem teve certa influência no registro do passado, como percebido através das entrevistas realizadas em 2010, destinadas à dissertação de mestrado¹²⁹, ao relatarem que era muito difícil passar um fotógrafo, principalmente nas

¹²⁹ **A Política de Nacionalização e a Educação no Vale do Rio do Peixe (1937–1945).**

colônias. De “vez em quando” é que passava um fotógrafo – sempre indicado como homem – que ia de casa em casa para fazer as fotos do casal e/ou dos filhos.

As figuras em forma de quadros como imagens de santas(os) e do anjo da guarda estão nas paredes de muitas casas de descendentes, demonstrando a importância da religião. A igreja era o ponto de encontro da comunidade; todos os frequentadores colocavam sempre a melhor roupa e o melhor calçado¹³⁰. Assim, o fortalecimento dos “laços” da comunidade ocorria nas missas de domingo e nas festas¹³¹ de igrejas, que, geralmente, eram associadas a alguma data festiva, referente ao(a) padroeira(o) da comunidade.

As lembranças registradas por objetos guardados que permanecem nas casas como herança do passado relembram as origens, mantendo forte significado para alguns; para outros, são simples relíquias. Outro forte fator de preservação da memória foi a doação de objetos antigos para a construção de museus do Estado, como as cartas e outros documentos antigos, como, por exemplo, as certidões de nascimento, casamento e de óbito dos antepassados. Alguns objetos e documentos foram perdidos com o tempo, outros com as enchentes e outros destruídos em razão das perseguições políticas. Outros guardam objetos que foram trazidos por eles ou parentes nas viagens para a Itália. Assim, alguns relatam:

Clarinda: Tudo o que lembrasse o italiano queimaram. Tiveram que queimar, esconder, enterrar, não sobrou nada, isso no período da repressão quando foi proibido falar italiano e qualquer coisa que lembrasse o italiano; tudo o que tinham jogaram fora, queimaram, esconderam, perderam sabe? Porque assim os filhos que vinham vindo corriam o risco de ir para a cadeia [...].

Lorena: Sim, temos documentos e um rosário.

¹³⁰ O pai da autora relatava que eles iam de pé descalço pelo caminho, pois, o tamanco de madeira machucava os pés, provocando muitos calos; só colocavam o calçado ao chegar à igreja ou à escola.

¹³¹ Nodari (2009, p. 122) descreve as festas da padroeira, bem como relata que “Nem sempre foi fácil para as famílias de colonos conseguirem explicar para as crianças as razões pelas quais os presentes do Papai Noel não correspondiam aos desejados”.

Serena: Risos [...], o meu bisavô quando veio pra cá ele se correspondia muito com os familiares de lá. Então, hoje eu tenho alguns cartões, algumas cartas que os parentes de lá mandaram pra cá. O meu avô, mesmo nascido aqui no Brasil, também recebia correspondência dos parentes, primos deles de lá, mas meu avô nunca esteve na Itália.

Maria: Alguns tios têm armas, armas do bisavô, têm panelas, utensílios domésticos.

Cristina: Eu mesma tenho, tenho livros, tenho uma foto, essas que eles iam ao interior e pintavam as pessoas; mas é uma coisa muito antiga que eu achei que eu gostaria de ter aquela foto, são dos meus tataravôs, falaram deles, mas eu não tenho nem assim muita informação. Eu guardei essa foto que é uma pintura na verdade, tenho moedas algumas coisas assim, mas é foto antiga mesmo.

Andréa: Eu acredito que a minha tia tem muita coisa, quando a minha mãe casou, as filhas meninas não levavam muita coisa ficava sempre com os meninos. Então, o meu tio que morava na casa da minha vó tem várias coisas, vários objetos, orações, que eram da minha vó. A minha mãe já não, a minha mãe já não, porque se desligou da família da mãe [...].

Como destaca Fabietti (1999, p. 10-11), “Todas as sociedades têm uma memória de um modo ou de outro. Ter uma memória significa uma visita ao passado”. O autor indica que “Existe de fato uma política da memória, isto é, uma construção tanto consciente como inconsciente com objetivos determinados. A representação do passado pode ser parte da narração que explica o porque de uma sociedade, uma cultura ser o que é no presente.”

8.3 AS IMAGENS ENCONTRADAS POR ORDEM ALFABÉTICA DOS MUNICÍPIOS.

8.3.1 Município de Arroio Trinta

Figura 36 – Casa da Cultura - Museu do Colonizador.



Fonte: Casa da Cultura - Museu do Colonizador.
Foto: Maristela Fatima Fabro (2012).

Figura 37 – Panela de ferro suspensa quando não se tinha um fogão. A chaleira também era utilizada do mesmo modo.



Fonte: Casa da Cultura - Museu do Colonizador.
Foto: Maristela Fatima Fabro (2012).

Figura 38 – A cozinha.

O rádio muito presente na vida dos moradores do interior dos municípios. Suporte com guardanapos para a colocação de panela e outros utensílios.



Fonte: Casa da Cultura - Museu do Colonizador.
Foto: Maristela Fatima Fabro (2012).

Figura 39 – Panela de ferro tradicional para fazer a polenta.



Fonte: Casa da Cultura - Museu do Colonizador.
Foto: Maristela Fatima Fabro (2012).

Figura 40 – Fogão a lenha, panela de ferro e ferro a brasa.



Fonte: Casa da Cultura - Museu do Colonizador.
Foto: Maristela Fatima Fabro (2012).

Figura 41 – Arado para preparar a terra e o pilão.



Fonte: Casa da Cultura - Museu do Colonizador.
Foto: Maristela Fatima Fabro (2012).

Figura 42 – Chapéu usado para a proteção solar e as máquinas de costura portáteis tocadas a mão.



Fonte: Casa da Cultura - Museu do Colonizador.
Foto: Maristela Fatima Fabro (2012).

Figura 43 – Folder indicativo do Caminho do Veneto.



Fonte: Casa da Cultura - Museu do Colonizador.

Foto: Maristela Fatima Fabro (2012).

Figura 44 – Máquina manual de fazer macarrão, chaleira e cuia de chimarrão.



Fonte: Casa da Cultura - Museu do Colonizador.
Foto: Maristela Fatima Fabro (2012).

Figura 45 – Moedor de grãos.



Fonte: Casa da Cultura - Museu do Colonizador.

Foto: Maristela Fatima Fabro (2012).

Figura 46 – Carroça

A carroça muito utilizada no auxílio ao trabalho na agricultura. O cesto feito de palha pelos próprios descendentes de italianos.



Fonte: Casa da Cultura - Museu do Colonizador.
Foto: Maristela Fatima Fabro (2012).

Figura 47 – Pipas para armazenar o vinho.



Fonte: Casa da Cultura - Museu do Colonizador.
Foto: Maristela Fatima Fabro (2012).

Figura 48 – No Quarto, o terço na parede, o colchão feito de palha de milho.



Fonte: Casa da Cultura - Museu do Colonizador.
Foto: Maristela Fatima Fabro (2012).

Figura 49 – As armas e os modelos de cama de solteiro com colchão de palha de milho e cama de bebê.



Fonte: Casa da Cultura - Museu do Colonizador.
Foto: Maristela Fatima Fabro (2012).

Figura 50 – Documento do Pacto de Amizade entre Arroio Trinta e Treviso.



Fonte: Casa da Cultura - Museu do Colonizador.

Foto: Maristela Fatima Fabro (2012).

8.3.2 Município de Concórdia

Figura 51 – Foto Portal Concórdia com Leão de São Marcos.



Foto: Marta Corradi (2015) .

Figura 52 – Tapete de entrada do Grupo Escolar Municipal Maria Melânia Siqueira.



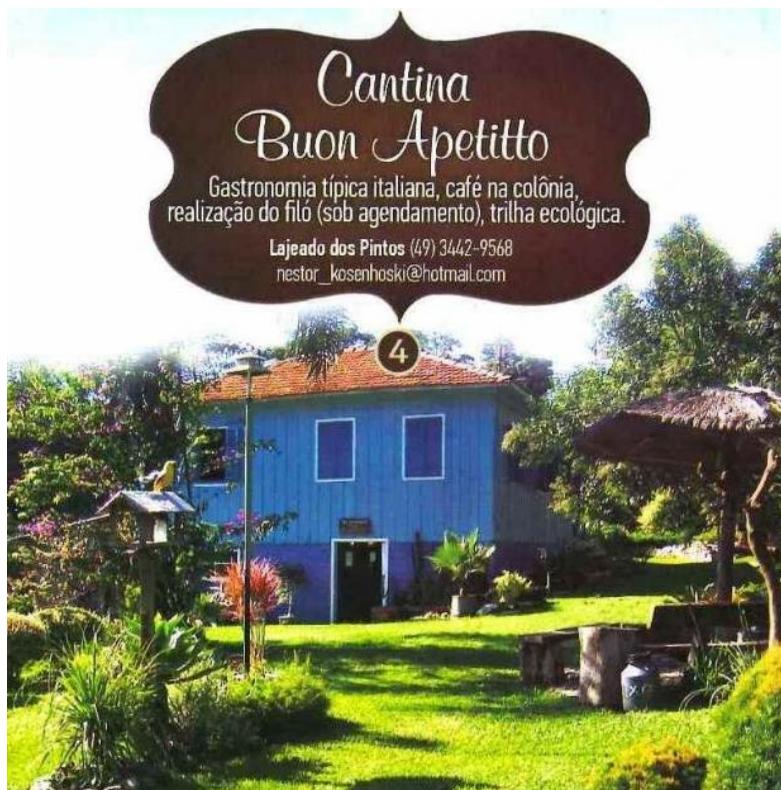
Fonte: Grupo Escolar Municipal Maria Melânia Siqueira.
Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 53 – Turismo Rural – Concórdia.



Fonte: <http://www.concordia.sc.gov.br/#!/tipo/abre-galeria/origem/pagina/codigo/542/imagem/0>. Acesso em: 10 janeiro 2015.

Figura 54 – Gastronomia.



Fonte: <http://www.concordia.sc.gov.br/#!/tipo/abregaleria/origem/pagina/codigo/542/imagem/5>. Acesso em: 10 janeiro 2015.

Figura 55 – Gastronomia 1.



Fonte: <http://www.concordia.sc.gov.br/#!/tipo/abre-galeria/origem/pagina/codigo/542/imagen/13>. Acesso em: 10 janeiro 2015.

Figura 56 – Gastronomia 2.



Fonte: <http://www.concordia.sc.gov.br/#!/tipo/abre-galeria/origem/pagina/codigo/542/imagem/11>. Acesso em: 10 janeiro 2015.

8.3.3 Município de Jaraguá do Sul.

Figura 57 – Convite para Cerimônia de inauguração da Igreja Chiesetta Alpina inspirada na Igreja San Simon de Vallada Agordina¹³² - da Itália.



Fonte: Grupo de Pesquisa GEPHIESC - Grupo de Estudos em História da Educação e Instituições Escolares de Santa Catarina

¹³² Em junho de 2012 foi noticiada na Revista *Insieme*, na página 14, a sua construção.

Figura 58 – Igreja *Chiesetta* Alpina em Jaraguá do Sul.



Fonte: <http://www.albinoflores.com.br/2014/11/cerimonia.html>

Figura 59 – *Chiesa de San Simon de Vallada Agordina* – Belluno – Itália.



Fonte: Provincia di Belluno: Acesso em:
http://www.provincia.belluno.it/nqcontent.cfm?a_id=666&image=1 > . Acesso em: 15 janeiro 2015.

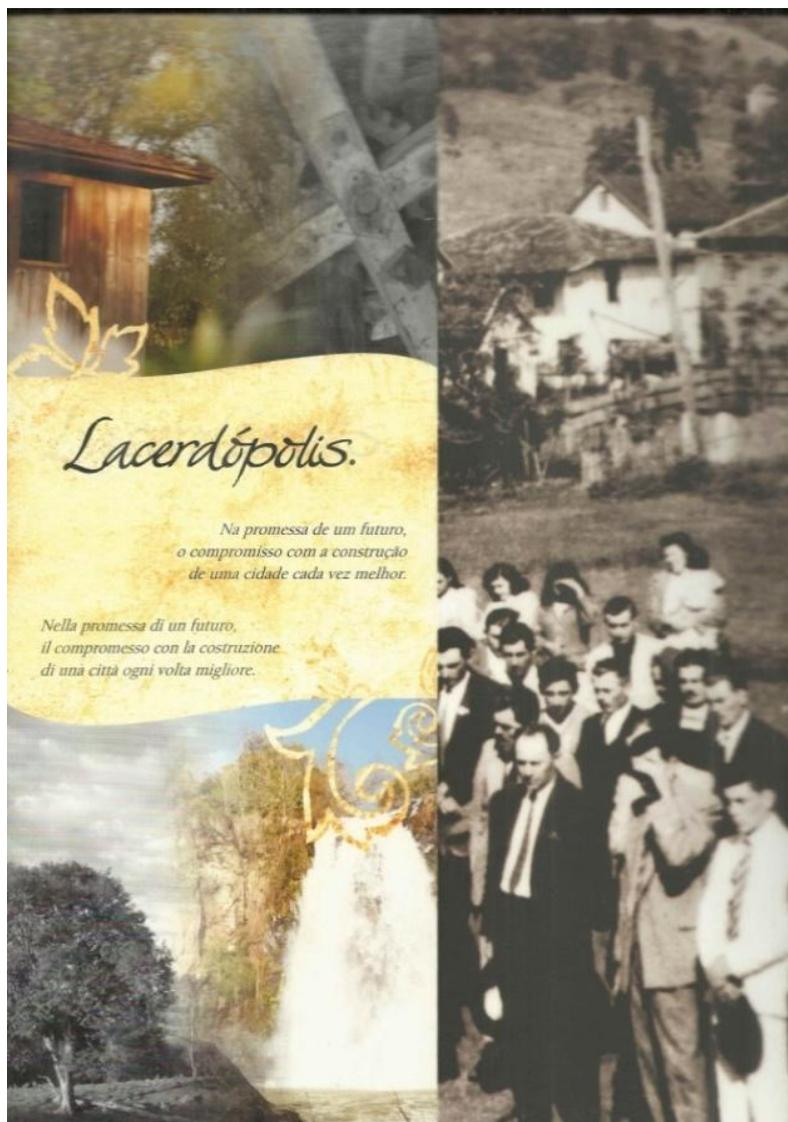
8.3.4 Município de Lacerdópolis

Figura 60– Carroça.



Fonte: CIEL – Centro Integrado de Educação de Lacerdópolis.
Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 61 – Folder Bilíngue município de Lacerdópolis.



Fonte: Prefeitura Municipal de Lacerdópolis (2013).

Figura 62 – Folder Bilingue município de Lacerdópolis 1.

Terras férteis e a promessa de construção da estrada de ferro São Paulo – Rio Grande do Sul. Foi acreditando no progresso e na esperança de uma vida melhor que imigrantes italianos, vindos do Rio Grande do Sul, colonizaram a região onde hoje é a cidade de Lacerdópolis. A partir daí, começaram a surgir os moinhos coloniais, as casas comerciais e as ferrarias. Era o desenvolvimento de uma pequena vila de habitantes, pertencente ao município de Capinzal. Mas foi no ano de 1963, com a economia baseada na agricultura, na pecuária e na suinocultura, que Lacerdópolis deixou o título de vila e se tornou um município.

Terre fertile e la promessa della costruzione della strada di ferro São Paulo – Rio Grande do Sul. Fu credendo nel progresso e nella speranza di una vita migliore che gli emigrati italiani, venuti dal Rio Grande do Sul, colonizzarono la regione dove oggi si trova la città di Lacerdópolis. Dove ha cominciato a sorgere i molini coloniale, le case commerciale e i primi fabbrici. Si sviluppava ora il piccolo paese con pochi abitanti, il quale ancora apparteneva al comune di Capinzal. Fu nel anno di 1963, con l'economia basata nell'agricoltura, nel allevamento degli animali, principalmente la "suinocultura" che Lacerdópolis diviene un comune.

Prefeitura Municipal de Lacerdópolis

Rua 31 de março, 283 | Centro
Lacerdópolis SC | 89660 000 | 49 3352 0188

Via 31 di marzo, 283 Centro – Lacerdópolis
Santa Catarina – Brasile | 89660 000 | + 55 49 3352

Fonte: Prefeitura Municipal de Lacerdópolis (2013).

Figura 63 – Folder Bilingüe município de Lacerdópolis 3.

Assim como sua gente, que valoriza os costumes da colonização italiana, Lacerdópolis cultiva as heranças deixadas pela imigração. As casas coloniais carregam até hoje as características da colonização, com detalhes e traços típicos italianos. O Museu da Casa da Memória, ponto turístico da cidade, conserva elementos de valor cultural que contam em detalhes a história da cidade. Quem visita Lacerdópolis, não pode deixar de conhecer.

Così come i suoi cittadini che valorizzano le abitudini dei suoi antenati, Lacerdópolis coltiva l'eredità lasciata per la immigrazione. Le case coloniale portano fino ad oggi le caratteristiche passate, con dettagli e tracce tipiche degli italiani. Il Museo della Casa della Memoria, punto turistico della città, conserva elementi di valore culturale che contano in dettagli la storia della colonizzazione. Chi visita Lacerdópolis non può lasciare di conoscere.

In centro della città, la manifestazione della fede. La grotta di "Nossa Senhora de Lurdes" e la nostra chiesa di "São Francisco das Chagas" sono i punti di incontro dei fedeli per i momenti di riflessione e preghiera. Si può dire anche che è un bel punto turistico per quelli che arrivano in nostra città.

Na culinária, os sabores típicos italianos aguçam o paladar e dão água na boca. A herança dos imigrantes italianos também está na riqueza da sua gastronomia, com variados tipos de queijos, vinhos artesanais, geleias, salames coloniais e a tão famosa polenta. Tudo preparado com um toque especial da Itália, dando um sabor inigualável aos pratos.

Per il cibo i sapori tipici italiani aguzzano il gusto di quelli che qui arrivano. Eredità degli emigrati italiani sta nella ricchezza della sua gastronomia, con vari tipi di formaggi, vini coloniali, salami diversi e la famosa polenta. Tutto preparato con uno spicchio speciale d'Italia, dando uno sapore senza uguale ai nostri piatti.

Fonte: Prefeitura Municipal de Lacerdópolis (2013).

Figura 64 – Folder Bilíngue município de Lacerdópolis 4.

Lacerdópolis cresce e prospera una città affascinante. Sua bellezza si trova nelle strade e nel viso della sua gente, i quali rivelano la qualità di vita di un luogo che abitano qui. Le mani che hanno costruito e che ancora costruiscono Lacerdópolis portano il segno del lavoro e della dedicazione alla costruzione di una bellissima città, buona e bella da vivere.

Lacerdópolis, apesar de pequena, se destaca pelas belezas e pelos investimentos em urbanização, que garantem qualidade de vida e opções de lazer para toda população.

Lacerdópolis, nonostante piccola, prende distacco per le bellezze proprie del municipio e per gli investimenti nel urbanesimo, offre qualità di vita e opzione per occupare il tempo libero di tutti i suoi cittadini.

Lacerdópolis, baseada na produção agrícola, mantém a crescer um elevado ritmo de crescimento. O cultivo de café, milho e soja, a pecuária, a suinocultura, a avicultura e a criação de aves garantem o desenvolvimento da produção agrícola sustentável. Mas, além da produção agrícola, Lacerdópolis também se destaca pela indústria moveleira, fabricação de maçados e barris, entre outros.

L economia basata sulla produzione agricola mantiene la città in un notevole ritmo di sviluppo. La cultura del grano, frumento, soia, l'allevamento degli animali, la "suinocultura", la avicoltura e la creazione di pecore assicurano lo sviluppo della produzione agricola sostenuta a livello ecologico. Rilevo anche per la industria dell'arredamento, per le fabbriche di calzature e anche dei barili, tra altri.

Fazer da escola um espaço de educação para a vida. Para Lacerdópolis, educação é um compromisso que vai muito além da participação do aluno e do professor na escola. Desde a educação infantil, os alunos já possuem contato com línguas estrangeiras, dentre elas, o italiano. A qualidade na educação de Lacerdópolis pode ser medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que classifica o município entre os melhores do estado e do país.

Fare della scuola un spazio di apprendimento per la vita. Per Lacerdópolis, educazione è un compromesso che va al di là della partecipazione degli allievi e degli insegnanti in scuola. Col coinvolgimento dei genitori, della comunità, degli insegnanti e degli allievi, la formazione dei bambini e giovane è, senza dubbio, più efficace. Gli allievi della scuola elementare già hanno il primo contatto con le lingue straniere: l'italiano e l'inglese. E con il passare degli anni, questo apprendimento si fa ogni volta più progressivo, afferrando l'occasione per gli allievi prendere il dominio delle due nuove lingue. La qualità della educazione di Lacerdópolis può essere misurata per l'Indice di Sviluppo della Educazione Elementare, il quale classifica il comune al primo posto della regione (Santa Catarina) e fra i migliori dallo Stato (Brasile).

Fonte: Prefeitura Municipal de Lacerdópolis (2013).

8.3.5 Município de Laurentino

Figura 65 – Portal da Entrada no município de Laurentino.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 66 – Lateral da ponte, pintada nas cores da Itália.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 67 – Parada de ônibus, pintada nas cores da Itália.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 68 – Representação das Cidades Gêmeas¹³³.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

¹³³ Acordos e ou pactos firmados entre duas cidades, uma no Brasil e a outra na Itália para diferentes finalidades, como por exemplo, intercâmbios, cursos, parcerias comerciais e outros.

Figura 69 – Placa das Pedras Gêmeas.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 70 – Praça municipal de Laurentino, pintada nas cores da bandeira da Itália.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

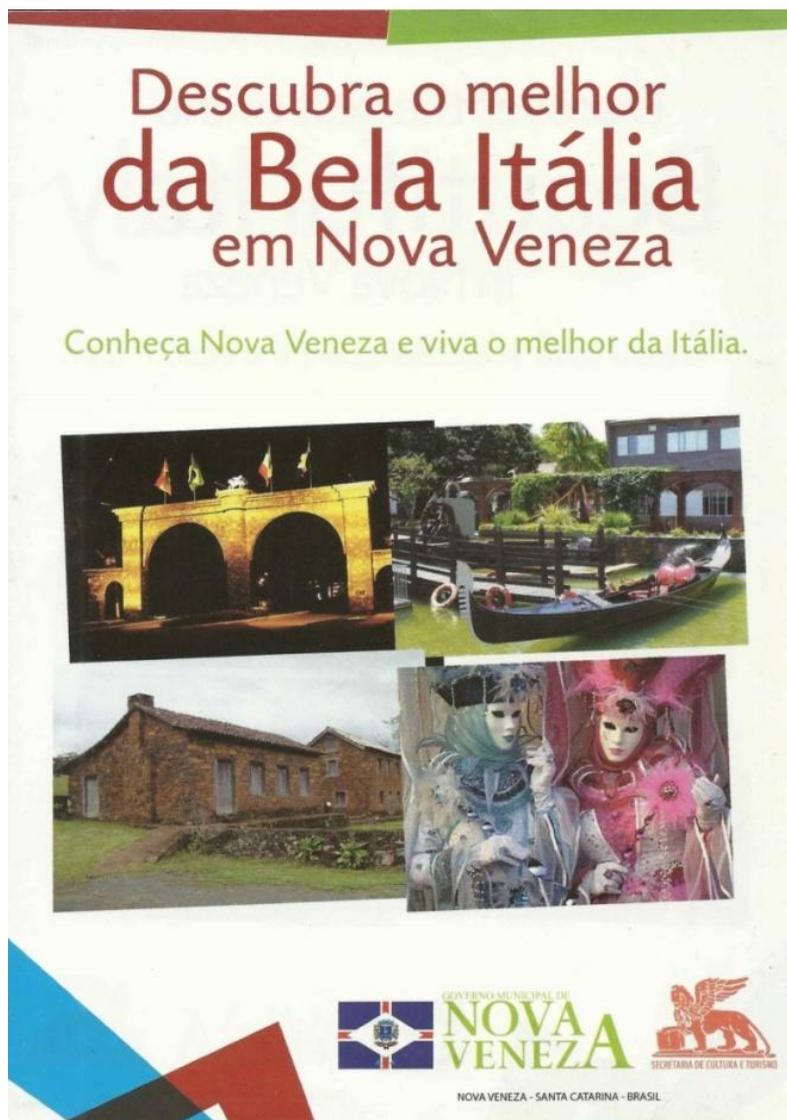
Figura 71 – Praça municipal de Laurentino, pintada nas cores da bandeira da Itália 1.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

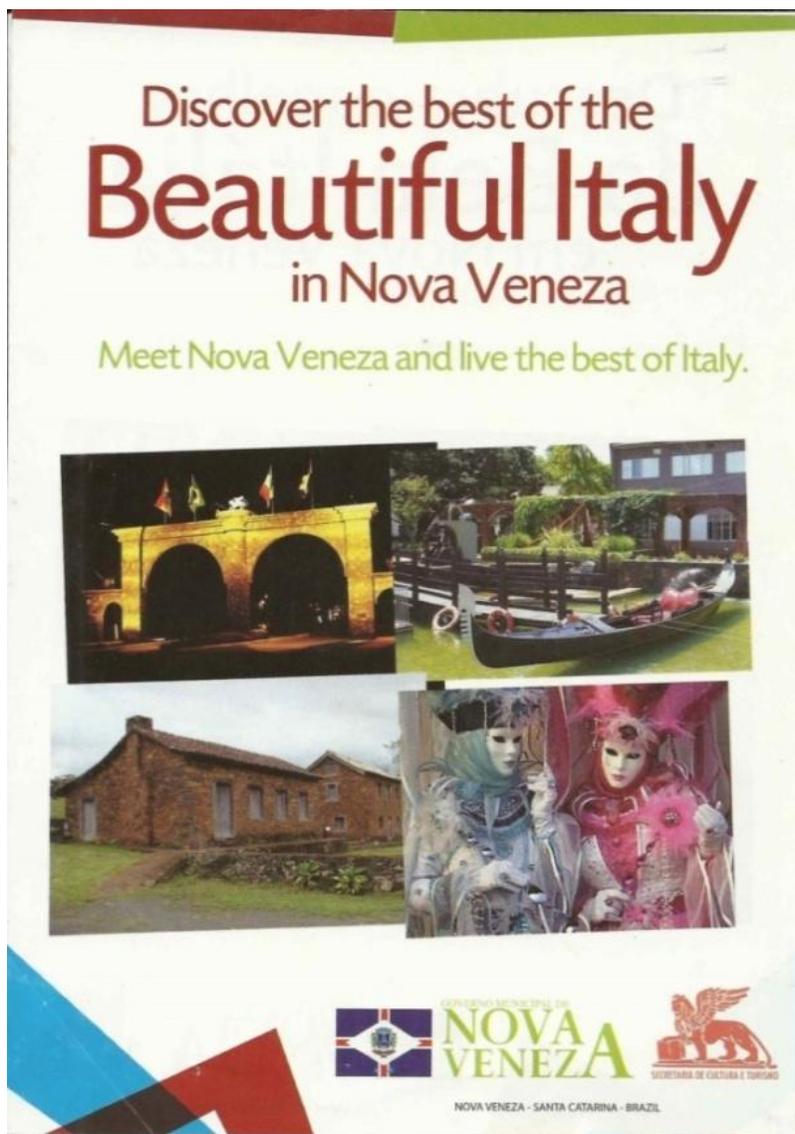
8.3.6 Município de Nova Veneza

Figura 72 – Folder Descubra o melhor da Bela Itália em Nova Veneza.



Fonte: Informações Turísticas (2013).

Figura 73 – Folder Descubra o melhor da Bela Itália em Nova Veneza em Língua Inglesa.



Fonte: Informações Turísticas (2013).

Figura 74 – Folder *Carvale di Venezia*.

Carnevale di Venezia
NOVA VENEZA - SANTA CATARINA

BRASIL

Carnevale Venezia

Origem do Carnaval de Venezia

O Carnaval de Venezia, Itália, surgiu no século XVIII. Naquela época a sociedade veneziana se caracterizava por uma forte separação das classes sociais. Os membros da nobreza realizavam bailes de máscaras tradicionais onde só participava a aristocracia. A cena mais conhecida ambientada neste contexto é a do romance de Shakespeare, em que Romeu, da família Montecchio, se disfarça para entrar no baile na casa do seu inimigo Capuleto e, por golpe do destino, se apaixoa pela filha de seu rival, a bela Julieta.

Com o tempo, surgiu a ideia dos nobres passarem a festejar junto ao povo. A partir daí o carnaval tomou as ruas de Venezia, onde pobres e ricos, se misturaram na mesma brincadeira, em um perfeito clima de mistério. Nos bailes, as máscaras eram de meio rosto. Para se misturarem aos cervos nas ruas, os nobres utilizavam máscaras cobrindo toda a face para não serem reconhecidos. Outro diferencial era participar da festa com fantasias de figuras da Commedia dell'arte, também conhecida como comédia de máscaras. Arlequim, Colombina, Pulcinella, Pantalone e Dottor Balanzone, eram e são referências na indumentária do Carnaval de Venezia.

De 1797 até 1978, o evento ficou praticamente inexistente. Foi retomado em 1979 e os trajes contemporâneos foram incorporados à festa junto das vestes tradicionais e os personagens da Commedia dell'arte.

Hoje, além das ruas, o evento ganhou espaço nas belas mansões e palácios do Gran Canale, com luxuosos bailes onde se dança valsa, tarantela e até mesmo samba, este último cada vez mais popular.

O povo, por sua vez, concentrado na Praça São Marcos, se diverte de maneira bem mais desinibida.

Informações Turísticas
(48) 3436-5173 (48) 3436-1766 (48) 3436-2060
www.novaveneza.sc.gov.br/turismo

Município de Nova Venécia
Município de Santa Catarina

Fonte: Informações Turísticas (2013).

Figura 75 – Folder *Carvale di Venezia* 1.

Carnevale di Venezia

Colonizada por imigrantes italianos, a cidade de Nova Veneza herdou costumes e tradições que são cultivados através de gerações por seus habitantes. Além da Gôndola original da Itália instalada na praça Humberto Bortoluzzi, que simboliza sua ligação com o país coirmão, o município passou a realizar em seus festejos comemorativos o Carnevale di Venezia. Este evento acontece na segunda quinzena do mês de junho, durante a Festa da Gastronomia Típica Italiana e é o mais famoso do gênero, fora da Itália, o qual conserva as mesmas características do carnaval italiano. Iniciou como um baile de máscaras para a Melhor Idade e o evento ganhou a graça do povo e, hoje, já é uma marca da Italianidade neoveneziana.

O mistério envolve os participantes que vem de várias regiões do Estado e País e traz à Nova Veneza o charme e a autenticidade de uma das mais conhecidas festas populares do mundo. A concentração é na praça Humberto Bortoluzzi de onde parte um grande cortejo até o local da festa.

Os trajes caracterizados por arlequins, colombinas, bufões e bobos da corte, bem como luxuosas vestes contemporâneas e de época, fascinam o público pela beleza e mistério.

O Carnevale é aberto ao público e conta com a participação de espectadores que, mesmo não trajados, se misturam com os mascarados em um clima de alegria e encanto.

Para o evento a cidade dispõe de um grupo de artesãs que confecciona máscaras para venda e capas para alugar aos que buscam vivenciar o Carnevale.



Vieni e appassionati per questo mistero!

Carnevale di Venezia

Quando: Segunda quinzena do mês de junho.

Onde: Durante a Festa da Gastronomia Típica Italiana.

Cidade: Nova Veneza - SC - Brasil

Entrada Franca



Fonte: Informações Turísticas (2013).

Figura 76 – Gôndola Lucille centro Nova Veneza.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 77 – Gôndola centro Nova Veneza 1.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 78 – Gôndola centro Nova Veneza 1.

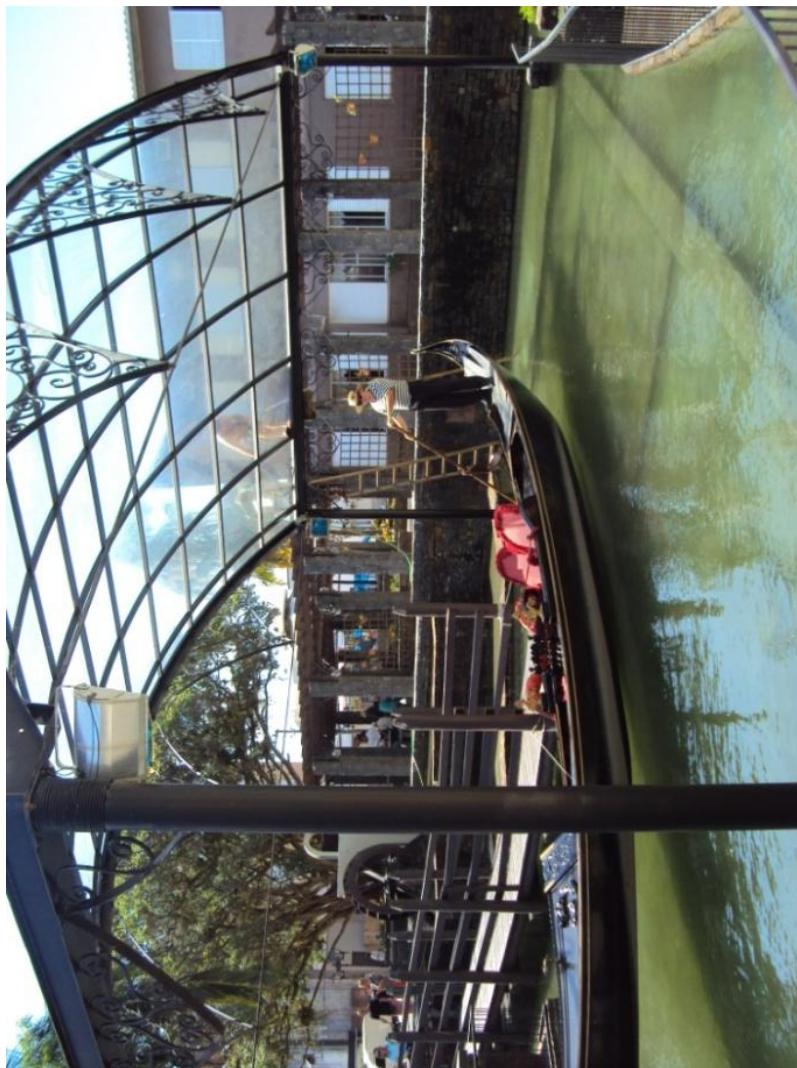


Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 79 – Roda d'Água, símbolo do centenário da colonização italiana no município de Nova Veneza.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 80 – Monumento com a Música *L' Mérica*.

Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 81 – Monumento Placas com os nomes das Famílias Italianas imigradas, século XIX, no município de Nova Veneza.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 82 – Ímãs de geladeira de máscaras de origem Venezianas.



Fonte: Leve Nova Veneza.

Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 83 – Trajes Típicos para o baile de máscaras de Veneza.



Fonte: Leve Nova Veneza.

Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 84 – Máscara de Veneza.



Fonte: Leve Nova Veneza.

Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 85 – Folder Lembranças e Artesanatos Locais - Leve Nova Veneza.



**Leve
Nova Veneza**
LEMBRANÇAS & ARTESANATOS

Venha conhecer nossos produtos

Canetas e lápis, artesanato em vime, canecas, copos, camisetas, chaveiros, pratos, miniaturas rústicas e muito mais!

*A primeira loja
exclusiva de souvenirs
de Nova Veneza*



Rua Cônego Miguel Giacca
Próximo à Prefeitura Municipal de Nova Veneza- SC

Fonte: Leve Nova Veneza.

Foto: Maristela Fatima Fabro.

Figura 86 – Placa de entrada no município de Nova Veneza.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 87 – Portal de Entrada Nova Veneza, com as bandeiras, o Leão de São Marcos e dois caldeirões de ferro.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 88 – Detalhe do Leão de São Marcos no Portal de entrada em Nova Veneza.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 89 – Detalhe do caldeirão de ferro do Portal de entrada de Nova Veneza.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 90 – Monumento ao imigrante.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013)

Figura 91 – Placa do Monumento ao imigrante.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013)

Figura 92 – Portal de entrada da igreja de São Marcos.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 93 – Igreja São Marcos – homenageia o padroeiro de Veneza na Itália. As pinturas dentro da igreja foram realizadas por um artista italiano.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 94 – Museu do Imigrante Cônego Miguel Giacca, fundado em 1991, em uma das casas mais antigas do município, datada de 1895.



Fonte: Museu do Imigrante Cônego Miguel Giacca.
Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 95 – Ferramentas de trabalho.



Fonte: Museu do Imigrante Cônego Miguel Giacca.
Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 96 – Utensílios de cozinha e bandeiras da Itália.



Fonte: Museu do Imigrante Cônego Miguel Giacca.
Foto: Maristela Fatima Fabro (2013)

Figura 97 – Utensílios de cozinha (Máquina manual de fazer macarrão).



Fonte: Museu do Imigrante Cônego Miguel Giacca.
Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 98 – Imagens religiosas.



Fonte: Museu do Imigrante Cônego Miguel Giacca.
Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 99 – Poço instalado dentro de casa.



Fonte: Museu do Imigrante Cônego Miguel Giacca.
Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 100 – Placa do Centenário da Colonização de Nova Veneza.



Fonte: Museu do Imigrante Cônego Miguel Giacca.
Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 101 – Berço infantil e outros utensílios.



Fonte: Museu do Imigrante Cônego Miguel Giacca.
Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

8.3.7 Município de Rodeio

Ao se entrar no município de Rodeio, tem-se o portal com os dizeres na língua italiana, “Benvenuto a Rodeio”, nas cores da bandeira da Itália. A região é conhecida como o Vale dos Trentinos.

Figura 102 – Portal de entrada em Rodeio em Língua Italiana.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 103 – Pintura em parede que remete ao Vale dos Trentinos, oriundos da Itália.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 104 – Portal.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 105 – Sinalização.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 106 – Sinalização 1.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 107 – Fundação Círculo Trentino, Museu Trentino, Secretaria da Cidadania Italiana.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

Figura 108 – Vista do Casarão da Fundação do Círculo Trentino.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

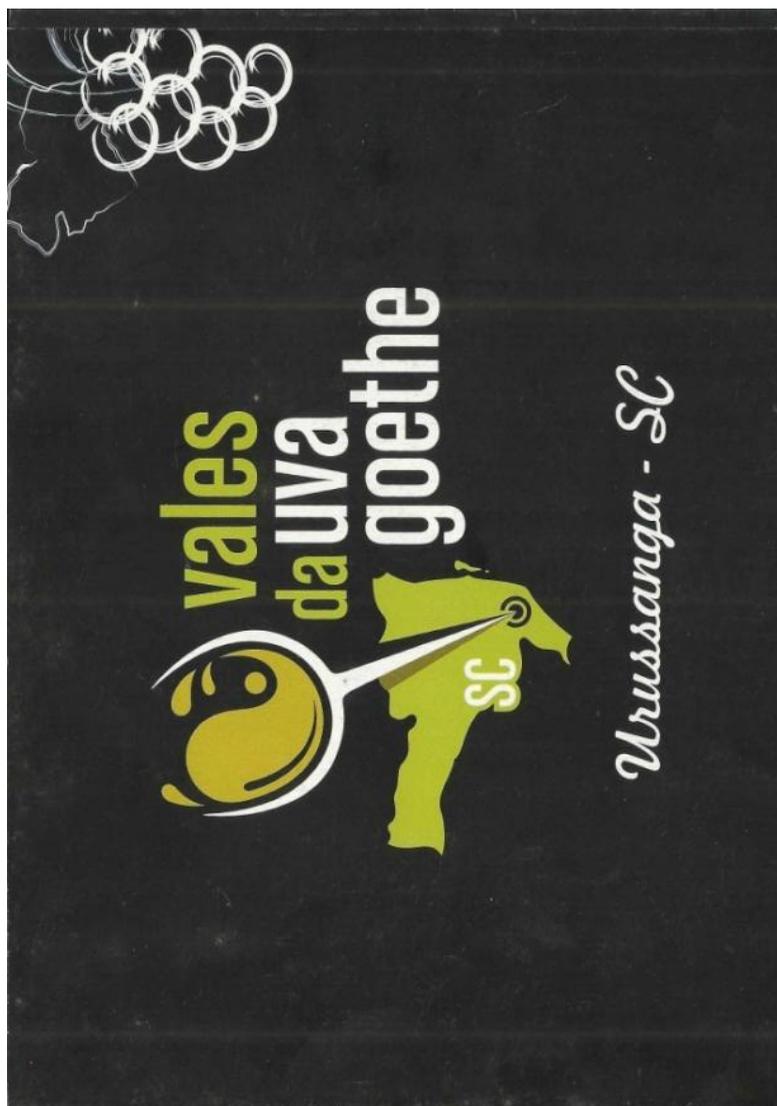
Figura 109 – Portal na saída de Rodeio, que se despede com um adeus em língua italiana.



Foto: Maristela Fatima Fabro (2013).

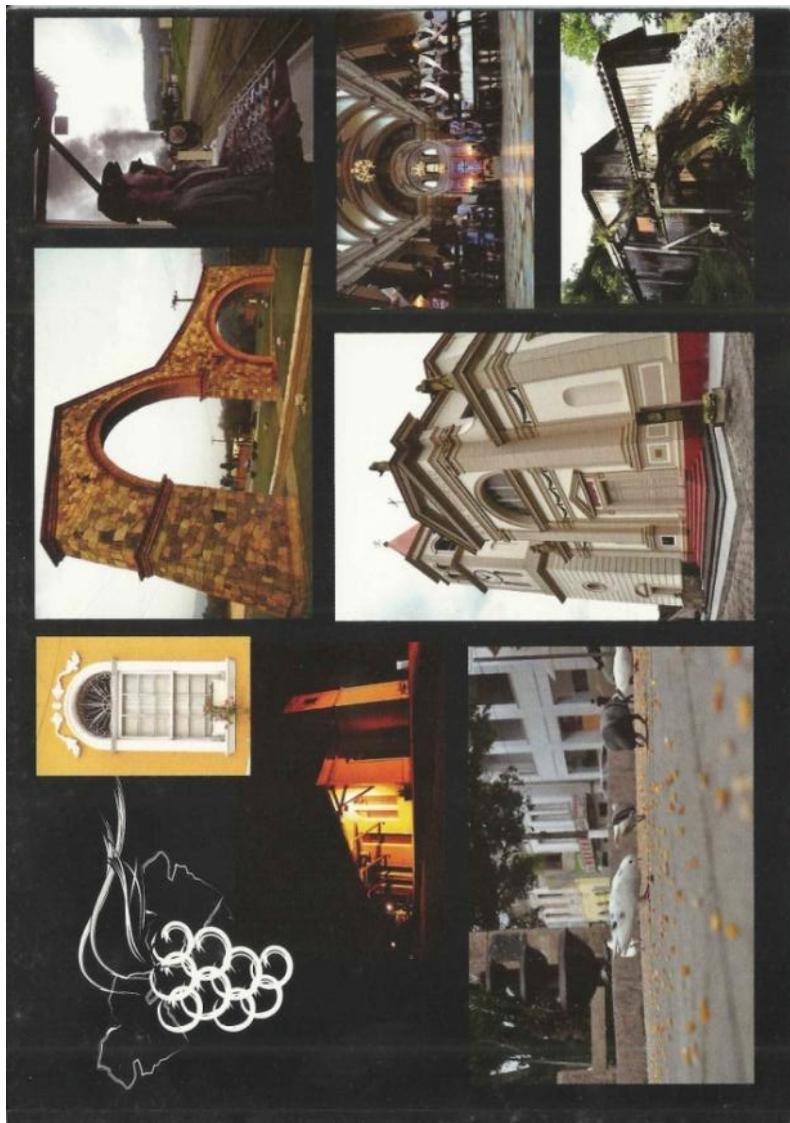
8.3.8 Urussanga

Figura 110 – Folder Vale da Uva Goethe.



Fonte: Informações turísticas (2013).

Figura 111 – Folder Vale da Uva Goethe.



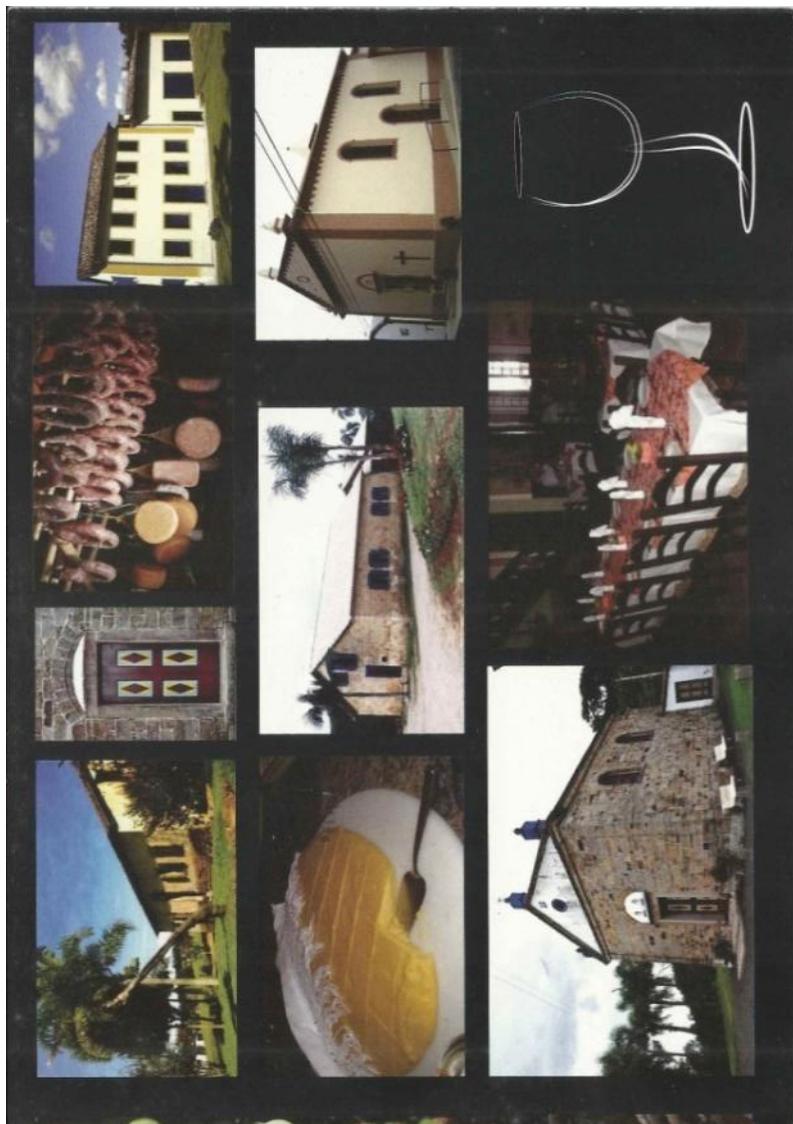
Fonte: Informações turísticas (2013).

Figura 112 – Folder Vale da Uva Goethe 1.



Fonte: Informações turísticas(2013).

Figura 113 – Folder Vale da Uva Goethe 2.



Fonte: Informações turísticas (2013).

Figura 114 – Folder Vale da Uva Goethe 3.

Localização

Urussanga localiza-se no cruzamento rodoviário das SC 445 e 108. O principal acesso pela BR 101 ao norte é via Sangão e ao sul, via Morro da Fumaça. Quem está na Serra do Rio do Rastro, o acesso é via Lauro Müller e Orleans. Aeroporto em Forquilha, a 31 km.

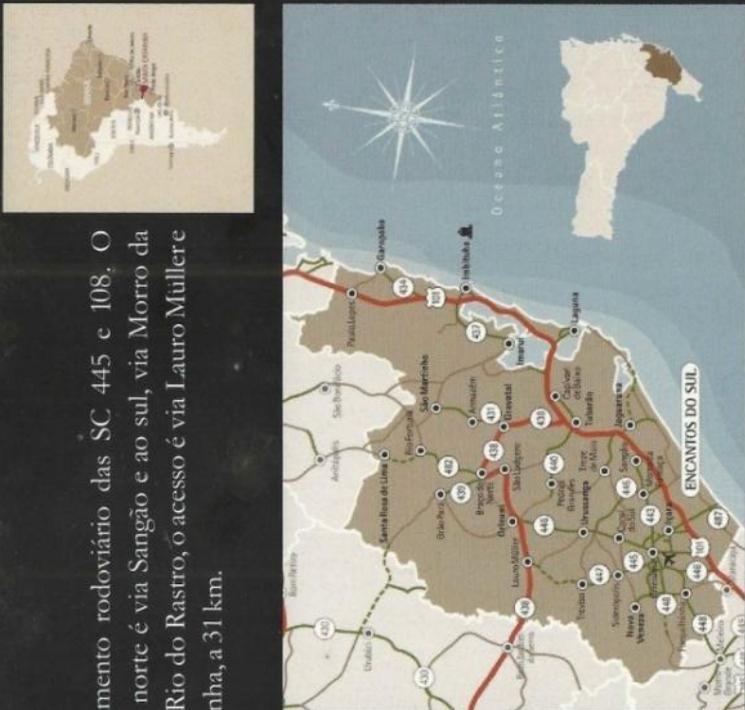
Principais distâncias

| | |
|-------------------|--------|
| Criciúma..... | 18 km |
| Tubarão..... | 65 km |
| São Joaquim..... | 110 km |
| Florianópolis.... | 190 km |
| Porto Alegre..... | 316 km |

Informações

Prefeitura Municipal de Urussanga
 urussanga.sc.gov.br/turismo
 cittrem@gmail.com
 contato@progoethe

Fone: (48)3465-6238 ou 3465-4739



Arte Gráfica: Henry Gouliart

Fonte: Informações turísticas (2013).

Figura 115 – Folder Vale da Uva Goethe 4.

ROTEIRO VALES DA UVA E DO VINHO GOETHE em Urussanga, SC

Entre a Serra Geral e o Litoral Sul Catarinense, o contato com a paisagem moldada pela cultura dos imigrantes italianos no século XIX, com o processo produtivo de uma variedade emblemática de uva: a Goethe, formam um roteiro que completam “seis” sentidos da natureza humana: olhar, tato, olfato, audição, paladar e... “coração”.

Primeiro núcleo urbano da Colônia Azambuja no sul de Santa Catarina, Urussanga foi fundada pelo Eng. Agrimensor nomeado pelo Imperador D. Pedro II, Joaquim Vieira Ferreira, responsável pela demarcação destas terras no Brasil Império.

Vales da Uva e do Vinho Goethe, é um Roteiro Etnogastromômico, que leva o visitante ao encontro das manifestações étnicas do imigrante italiano na região de Urussanga, integrado com municípios vizinhos de Pedras Grandes, Morro da Fumaça, Nova Veneza e Içara.

A história da região e da trajetória da Uva Goethe até a “Benedetta”, simpático apelido da cidade atribuída por seus habitantes, é encontrada no contato direto com seus moradores, produtores de uva e seus derivados e com as exímias cozinheiras da culinária típica encontradas nos restaurantes locais e nas **Festas do Vinho e Retorno Alle Origini**. A Central de Informações Turísticas de Urussanga possibilita esta experiência de forma planejada.




URUSSANGA
MUNICÍPIO

Apelo:



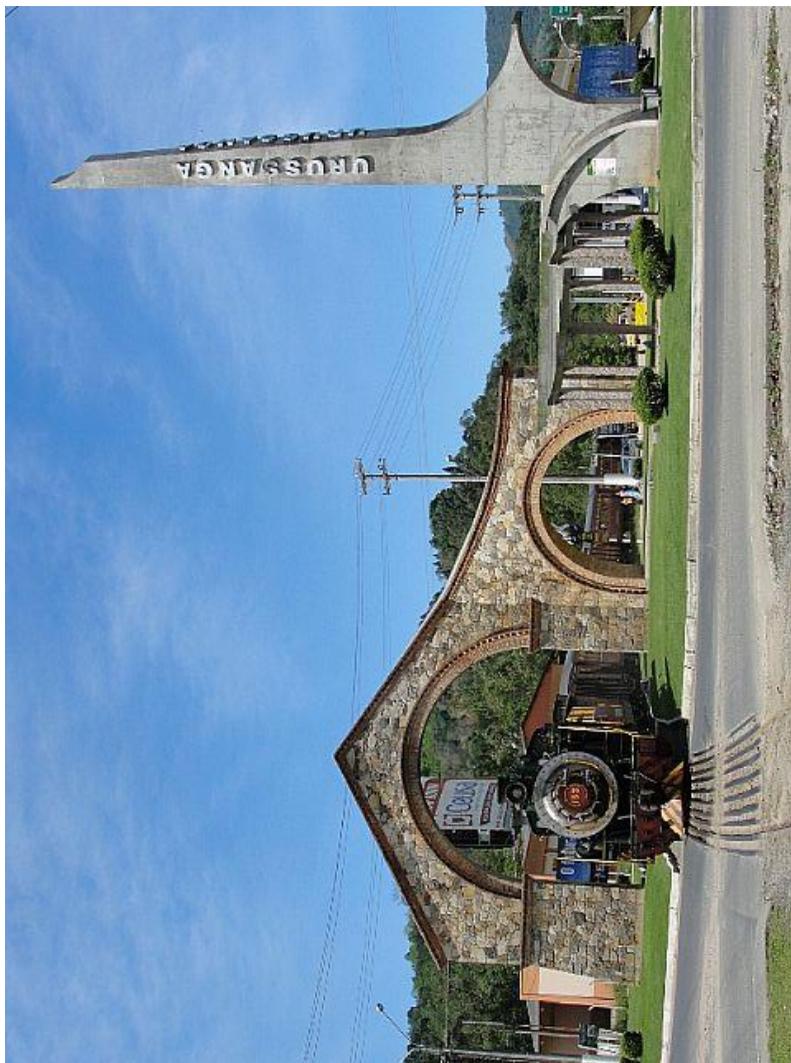
PRO GOETHE



BENEDETTA
AGENCIAMENTO DE URUSSANGA

Fonte: Informações turísticas (2013).

Figura 116 – Portal de Pedra em Urussanga.



Fonte: <http://urussangaonline.com/fotos-de-urussanga/>.

Figura 117 – Folder Eventos Cidade de Urussanga.

Urussanga

É um dos berços de colonização italiana em Santa Catarina. Fundada em 1878, mantém até hoje marcas vivas dessa cultura no seu dia a dia: a língua que ainda se ouve entre os mais velhos, as casas históricas que contornam todo o centro da cidade, o bom vinho trazido pelos imigrantes, a comida típica que enche de perfume as ruas da cidade. Urussanga fica situada no sul do estado, nos Vales da Uva Goethe, marca registrada de uma terra que produz vinho há 135 anos. O vinho Goethe, primeira indicação geográfica do Estado de Santa Catarina, é um vinho que traz na sua cor dourada a tradição de um povo que serviu presidentes da república e viajou a América Latina levando o nome da cidade junto com seu sabor frutado e encorpado. Quem visita Urussanga pode conhecer essas e outras tradições e delícias que encantam sempre. Venha para Urussanga, venha para os Vales da Uva Goethe.

Urussanga - Santa Catarina - Brasil



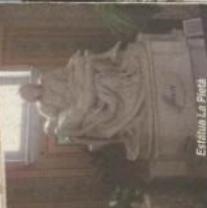

Vales da Uva Goethe



Igreja Matriz Nossa Senhora do Conceição



Estatua La Pietà



Capela São Antônio



Vales da Uva Goethe

Urussanga
Cidade dos Grandes Eventos

vales da uva goethe



Fonte: Informações turísticas (2013).

Figura 118 – Folder Eventos Cidade de Urussanga 1.

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>Janeiro</p> <p>VINDIMA GOETHE</p> <p>Colher a uva e o momento que coroa o intenso ano de trabalho, é tomar da terra o fruto que foi cultivado com empenho e carinho para que ele se transforme em vinho. Festajar o momento da colheita já se tornou tradição nos Vales da Uva Goethe, com a festa VINDIMA GOETHE que acontece em Urussanga na semana do dia 22 de janeiro, dia de São Vicente, padroeiro dos vinhateiros.</p>  | <p>Março/Abril</p> <p>PÁSCOA EM URUSSANGA</p> <p>A cidade fica em clima de festa com muitas cores e sabores para celebrar esse momento de renovação da vida. Muitos coelhos e enfeites, guloseimas e atrações para grandes e pequenos, durante o mês que antecede a Páscoa fazem de Urussanga o destino de todas as famílias da região.</p>  | <p>Setembro</p> <p>MOTOVINHO</p> <p>Um dos mais tradicionais encontros de motociclistas do sul do Brasil acontece em Urussanga. O calor da receptividade Urussanga, o bom vinho Goethe e as paisagens bucólicas são os grandes atrativos desse evento consolidado e disputado por motociclistas de todo o país.</p>  | <p>Outubro</p> <p>URUSSANGA VIRA CRIANÇA</p> <p>As crianças do município recebem uma lição de cidadania para entender como funciona a administração municipal. Isso, é claro, com muita brincadeira e alegria. O nosso futuro está nas mãos das nossas crianças e a cidade toda entra no clima, vira criança e cresce brincando.</p>  |
| <p>Agosto</p> <p>FESTA DO VINHO</p> <p>A festa mais tradicional de Urussanga acontece nos anos pares no mês de agosto sempre com grandes atrações nacionais e muita alegria. Realizada no Parque Municipal, reúne todas as entidades filantrópicas do município e recebe turistas de todo o Brasil.</p>  | <p>Maio</p> <p>ANIVERSÁRIO DE URUSSANGA</p> <p>A cidade faz aniversário dia 26 de maio e nos anos ímpares comemora esse grande evento com uma maravilhosa festa que traz de volta suas origens italianas - RITORNO ALLE ORIGINI - uma festa tipicamente italiana, regada a um ótimo VINHO GOETHE, com gastronomia italiana diversificada e de qualidade, realizada no Parque Municipal, onde o clima é sempre alegre e acolhedor.</p>  | <p>Dezembro</p> <p>NATAL ENCANTADO</p> <p>O clima do Natal encanta sempre a grandes e pequenos. Urussanga traz para a cidade as luzes, as cores e as vozes do Natal mais encantado da região. A decoração impecável, atrações culturais diversificadas e um festival internacional de cores levam todos que visitam a cidade a entrar em no clima para receber o Natal com o coração cheio de paz, alegria e amor.</p>  | <p>vales da uva goethe</p> <p>www.urussanga.sc.gov.br/turismo www.valesdauvagoethe.com.br</p> <p>Turismo Urussanga</p> <p>Assessoria de Comunicação de Urussanga</p> <p>Central Turística 48 3465 1761 48 3465 0238</p> |

Fonte: Informações turísticas (2013).

Figura 119 – Plantação de uvas.



Fonte: <http://urussangaonline.com/fotos-de-urussanga/>. Acesso em: 8 fevereiro 2015.

As reproduções expostas dizem respeito aos municípios onde foram realizadas as entrevistas. Nos museus, o passado recriado, estático. Planejado. Um lugar-espaço de memória, memória essa que envolve tensões, pois indica também outro passado que poderia, mas não foi. A materialidade dos objetos nos museus e a tentativa de contextos simulados-pastiche atestam uma identidade e ao mesmo tempo uma não identificação. A memória é uma das possibilidades de identidade, na corporificação da memória via museus e simulacros emite-se uma imagem para outrem e para si mesmo, mas como se reconhecer no que é negado e no que é nostalgia? No que poderia ter sido e que não foi? Provavelmente essa disjunção seja uma conhecida convivência dos que partiram para sobreviver.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos têm direito à preservação dos bens culturais, ainda que não veja, não sinta ou não goste da cultura em questão.

(MARÉS, 2003, p. 251).

As línguas disputam os usuários, e a vitória de uma língua sobre a outra geralmente deve-se mais a circunstâncias políticas que a seus méritos intrínsecos enquanto meio de comunicação.

(BURKE, 1993, p. 10).

Eis-nos em pleno paradoxo: ensinamos a língua do outro que é ao mesmo tempo a nossa e que já é outra.

(SCHERER, MORORALES, LECLERQ, 2003, p. 31).

Desde os anos de 1930, o Brasil sofreu profundas transformações que culminaram com o golpe de estado de 1937, quando Getúlio Vargas passou a governar com poderes ditatoriais até 1945, findando, assim, o Estado Novo.

Durante o Estado Novo (1937-1945), o Estado-Nação brasileiro numa atitude de valorização extrema do nacional, via processo de nacionalização, normatizou o uso obrigatório da língua portuguesa, principalmente na área da educação, fator considerado de capital importância para o fortalecimento político do país.

Entretanto, nos estados do sul, área de muitos imigrantes e descendentes europeus não ibéricos, já estabelecidos na região desde a imigração ocorrida a partir do século XIX, o cumprimento da lei de obrigatoriedade linguística na modalidade nacional gerou conflitos que perturbaram tanto as famílias dos imigrados quanto às gerações que se seguiram no tocante à utilização natural das suas línguas de origem, que tiveram que ser silenciadas por imposição estatal, não podendo ser repassadas aos seus descendentes nem tampouco enunciada no seio familiar. Nesta tese, deu-se atenção ao retorno do ensino da língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina.

Pelos estudos realizados, comprovados por pesquisadores elencados ao final destas páginas, nas Referências Bibliográficas, e pela experiência pessoal da autora que nasceu e viveu mais de três décadas em território de imigração italiana, sabe-se que muitos dos descendentes dos imigrantes que se fixaram no Brasil não tinham a intenção primeira de se tornarem brasileiros; vieram para trabalhar e se estabelecer no país como italianos, com objetivos definidos, embora ludibriados pelas promessas governamentais que a propaganda da época espalhava em seu

país de origem. Muitos se instalaram no Brasil porque fugiam das guerras, da fome e da pobreza. Objetivavam construir nova vida, sustentar-se e à sua família e ter um reforço suficiente para, quando possível, retornar à Itália. Outros, pelo contrário, vinham para ficar definitivamente, não se sabe se conscientemente, haja vista que nos seus passaportes constava o *senza ritorno*, ou se tinham mesmo a intenção de ficar aqui para sempre, sem retorno à “casa mãe”. Assim, foram criando/recrindo, fundando/expandindo “ilhas italianas” em terras brasileiras, mantendo e mesclando seus hábitos e costumes aos dos brasileiros, aqui entendidos como os nascidos no país, mesmo que tivessem outra ascendência estrangeira.

Em muitas localidades catarinenses cujos habitantes eram na sua maioria constituídas por imigrantes italianos e seus descendentes, a língua portuguesa era pouco utilizada, ou até mesmo desconhecida. Todos falavam a língua da pátria deixada. Na época, muitas escolas foram criadas e mantidas pelos próprios imigrantes; o(a) professor(a), da mesma origem, quase sempre, um morador da colônia. Essa situação para o Presidente da República Federativa do Brasil, Getúlio Vargas e para o Interventor catarinense Nereu Ramos, por questões políticas da época, não falar a língua “pátria” passou a ser considerada uma ameaça à soberania nacional.

Para atingir a meta de unificação da língua nacional nas escolas consideradas estrangeiras, intensificou-se a política de nacionalização, que visava substituir a língua materna dos imigrantes europeus não ibéricos pela língua portuguesa e “moldar” quem ainda não fosse “o verdadeiro brasileiro”, ou seja, por lei, impor a cidadania brasileira a todos os considerados “estrangeiros” que residiam no país.

Um dos meios utilizados pelo governo brasileiro foi a educação, via escola, em língua nacional, mediante a coerção física e a violência simbólica sobre as crianças em idade escolar e, em alguns casos, violência física contra imigrantes e seus descendentes já adultos, que sofreram ameaças, perseguições e até recolhimento prisional.

Os então considerados “estrangeiros” viviam com medo da polícia e dos delatores que se escondiam atrás de janelas e portas para ouvir as conversas das famílias e, caso estivessem falando na sua língua de origem – o italiano, nesse caso – não na língua obrigatória, a nacional – os mesmos eram entregues para o Delegado de Polícia. Os mais idosos, com medo, pararam de falar sua língua materna e abandonaram hábitos que remetiam a suas origens; os mais jovens, proibidos de falar o italiano (o alemão e outras línguas de origem, igualmente), muitas vezes, também com medo, ou pior, envergonhados de seus pais e avós

que falavam o dialeto de seu país de nascimento, não aprendiam a língua dos seus antepassados e/ou eram repreendidos com veemência quando se expressavam em italiano. O Estado repressor conseguiu fazer com que a língua falada pelos imigrantes, em grande parte do estado catarinense, fosse suprimida e, desse modo, a língua materna dos descendentes silenciou-se para sempre: para as novas gerações uma perda sem limites.

Os descendentes que haviam ultrapassado a idade escolar aprendiam a nova língua que, então, lhes era apresentada – a portuguesa – aos poucos; e as palavras em língua da sua terra natal – no caso, o italiano – foram trocadas pelas novas palavras ensinadas pelos(as) irmãos(ãs), filhos(as) e sobrinhos(as) menores, que aprendiam na escola. Como consequência da política de nacionalização imposta principalmente no sul do Brasil, muitos descendentes deixaram de aprender a língua de seus pais e avós. Como indica Fáveri (2002, p. 9) a “[...] campanha de nacionalização nos governos de Vargas e Ramos foi uma forma de violência imposta, negação das diferenças culturais, excluindo e negando o outro porque pensava de outra forma, falava outra língua”¹³⁴.

O deixar de falar no sentido político teve forte interferência do Estado, via propaganda, decretos e leis. Nesse sentido, Pollak (1989) menciona qual memória o Estado desejou passar e impor, indicando que as lembranças que ficaram confinadas ao silêncio sobre o passado e permaneceram vivas, foram sendo transmitidas oralmente, e não através de publicações, o que não deixa de ser certa maneira de resistência de uma sociedade impotente frente ao número excessivo de discursos oficiais.

Embora as sanções, a obrigatoriedade compulsória e o conseqüente silêncio, o sofrimento impingido aos imigrantes e seus descendentes não conduziu os fatos vividos diretamente ao esquecimento. A história foi contada e recontada e, hoje, passados dezenas de anos, os descendentes guardam na memória a tristeza e o ressentimento historicamente vivenciado pelos seus antepassados italianos que ajudaram a construir a nação brasileira. Os(As) professores(as) entrevistados(as) enunciam memórias que dão conta disso.

¹³⁴ O deixar de falar a língua neste trabalho esteve representado pela proibição oficial do ensino/aprendizagem da língua materna dos ascendentes que vieram da Itália.

Pelo contato direto entre a autora e os(as) 24 professores(as) de língua italiana, entrevistados(as) especialmente para a elaboração desta pesquisa, foi possível perceber que, por vezes, o expressivo silêncio deles e delas antes de verbalizarem o pensamento, podia indicar significados ocultos a olhos distraídos. Aqueles instantes revestidos de cautela, do cuidado de pensar antes de falar – e não da resposta imediata, natural, expressiva e espontânea, remetiam a traços de ressentimento, ou talvez, até medo contido. Por outro lado, podia remeter também ao poder intrínseco de todo ser humano, quando dono de uma informação, optar e decidir sobre o que dizer, para quem e quando quiser, ou, simplesmente, silenciar.

Segundo Aurox (1998, p 388), “No mundo moderno a utilização das línguas é regida por leis: os Estados fixam geralmente em sua constituição a(s) língua(s) oficial(is), quer dizer aquela(s) na(s) qual(is) efetua-se a administração, promulga-se a lei, faz-se a justiça etc. Já Derrida (2001, p. 45) apresenta :“Na terra dos homens, hoje, alguns estão obrigados a ceder à homo-hegemonia das línguas dominantes, estão obrigados a aprender a língua dos senhores, do capital e das máquinas, estão obrigados a perder o seu idioma para sobreviverem ou para viverem melhor”.

Deixar de falar a língua de origem é uma perda, transforma os sentimentos e transtorna os pensamentos. O ressentimento daí vindo, mesmo escondido no ser, é dor, é sofrimento de quem viveu em período ditatorial. Falando dos descendentes de imigrantes italianos de Santa Catarina, para essas novas gerações que foram alfabetizadas na língua nacional e não aprenderam a falar o idioma de seus pais e avós, porque eles lhes protegeram no sentido de que não sofressem represálias, o sentimento é outro, não é o de perda, mas o de uma tristeza profunda e de um querer conhecer a Itália, talvez como forma de compreender o passado. Isso as falas permitiram que fosse identificado pelas respostas, às vezes evasivas, outras certeiras, durante as entrevistas.

O principal fator identificado segundo as respostas dadas foi a diferença de opinião expressa por pessoas de diferentes faixas etárias. Por exemplo: a professora **Beatriz**, de 58 anos, entrevistada em 2013, expressou forma de sentir diferentemente de sua colega 37 anos mais nova; portanto de uma nova geração além da sua. Ela estudou no período pós-guerra, quando a escola já estava nacionalizada. Contudo, ainda esteve próxima de seus pais que, provavelmente, lembravam-se dos horrores da Segunda Guerra Mundial e de seus avós que, imaginasse, guardavam na lembrança os acontecimentos da Primeira Grande Guerra Mundial.

Por outro lado, **Camila**, com 21 anos em 2012, foi alfabetizada na língua portuguesa e teve a oportunidade de aprender a língua italiana em escola pública do seu município. A sua memória quanto ao sofrimento dos bisavós italianos está distante de seus dias, principalmente porque não havia interesse – e era proibido – o falar que não fosse em português; por isso o silenciamento. E do silêncio é difícil fazer-se história. Como grifa Fáveri (2002), “O silêncio foi um dos castigos que deixou marcas fundas, marcas simbólicas e reais [...]” para quem o vivenciou.

A língua é símbolo de poder, e o poder nas mãos da elite brasileira foi utilizado para fins específicos, principalmente entre os anos de 1937-1945. Hoje se considera *status* o falar a língua do outro – no caso, a italiana. O *status* de ser um cidadão de dois países, de poder transitar livremente entre as duas línguas – a italiana e a portuguesa – e, com a dupla cidadania – ser um cidadão europeu. Por outro lado, aprender a língua como retorno nostálgico ao passado, aos sonhos e aos desejos dos ascendentes, deslumbrar o poder de se enunciar livremente na língua nacional de seus antepassados é como se usasse a “língua dos segredos”, não mais com restrições, medo de represálias e vergonha, mas como se fosse uma vitória sobre o poder comunicar-se e se fazer entender mesmo na terra de Dante. Triste é o outro não saber falar a língua e, por isso, não poder se sentir cidadão italiano.

A língua de ascendência deixou de ser falada e ensinada na época da proibição oficial; contudo, muitos costumes advindos da Itália foram sendo passados para as novas gerações, como identificado nas entrevistas realizadas com os(as) professores(as). Também incentivos e apoios governamentais fizeram com que algumas cidades de origem italiana honrassem a sua história, criassem seus monumentos, mantivessem suas festas e reativassem tudo o que lembrasse as suas origens.

Somente com o novo contexto multicultural e o respeito às diferenças, o Brasil “adquiriu” outra postura. Após muitos anos e a assinatura de acordos internacionais, iniciou-se a passos lentos, o retorno do ensino das línguas consideradas estrangeiras nas escolas públicas de Santa Catarina. Surgiu, assim, a possibilidade de aprender a língua que, no passado proibida, e legalizada via convênios e leis, - a língua italiana, agora não mais a proibida, mas atualmente a oficial do país de ascendência.

Em vários municípios de Santa Catarina, como se viu nas imagens, hoje se pode ver as “marcas da italianidade”, gerando renda para as mesmas através do turismo, assim, valida-se o direito de

manifestar a diferença e a cultura de ascendência, reconhecida e respeitada, agora, pelo Estado Brasileiro e catarinense. A rivalidade que foi criada ou que existia no período do governo de Getúlio Vargas, durante a Segunda Guerra Mundial, amenizou-se, embora, no silêncio da alma ainda existam indícios de velados ressentimentos dos descendentes.

Os acordos firmados entre o Brasil e Itália estão disponibilizados no site do Ministério das Relações Internacionais brasileiro, onde, por busca específica, foram localizados vários acordos desde o pós-guerra, ano de 1949, cujo objetivo era promover e fortalecer a amizade entre os dois países. No ano de 1958, novo acordo previa introduzir o estudo da língua italiana nas escolas de ensino médio, de forma facultativa, bem como abrindo possibilidades e, inclusive, facilitando a legislação para o ensino nos dois países – Brasil e Itália. O Acordo de Cooperação Técnica, datado de 2004, teve sua continuidade através do Protocolo Executivo para os anos de 2005-2006-2007, objetivando a implementação do ensino da língua italiana nas escolas públicas de Santa Catarina.

Em períodos simultâneos, ocorreu o desenrolar de toda a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, de 1961. Após a de 1971, e ainda atual, durante seu trâmite de redação, foi incorporado ao texto final da Lei 9.394/96 - LDB, o Projeto de Lei 3.811, de 1989, que tratou do ensino das línguas alemã, espanhola e italiana nas escolas de 1º e 2º graus, cuja autoria deve-se ao Sr. Antônio Carlos Konder Reis, representante do estado de Santa Catarina, ele mesmo de descendência alemã, conforme já apresentado no Capítulo 2 desta tese.

Todo o até aqui exposto, indica a posição do plurilinguismo vigente no Brasil. Agora, o Estado reconhece e respeita a diversidade cultural e a diversidade das línguas, mesmo a língua italiana que atualmente não é mais considerada mal(dita), como o foi em outras épocas. No entanto, mesmo legalizada, o medo introjetado nos descendentes dos imigrantes do século XIX e da primeira metade do século XX, permaneceu no imaginário tanto dos que vivenciaram algum daqueles períodos quanto dos remanescentes passados de geração a geração.

A Proposta Curricular Nacional (Ensino Médio). Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN-LCT, 2000), ao reconhecer que “[...] as línguas estrangeiras modernas recuperaram, de alguma forma, **a importância que durante muito tempo lhes foi negada**”. Quer exatamente dizer que o direito de aprender a língua não é

mais exclusivo da língua mãe, mas, sim, o da língua unificada (PCN-LCT, 2000, p 11, destaques nossos).

O primeiro município catarinense com informações localizadas pela autora a respeito de ter se valido da Lei e ter criado uma disciplina que ensinasse a língua dos imigrantes – o italiano – foi Ascurra, que implantou, em 1984, um projeto de ensino da língua italiana para docentes. Em 1992, ocorreu um curso para 455 alunos no município de Arroio Trinta, e, somente em 25 de outubro de 2000, com a Lei nº 834, oficializou-se no município de Arroio Trinta legalmente o ensino da língua italiana, sendo obrigatório em todos os níveis educacionais. A escola, atualmente, não exerce mais a função do passado, tornou-se multicultural e plurilíngue. A língua como símbolo de identidade do passado ganha força no reviver de costumes e das origens; como confirmado por muitos(as) entrevistados(as), o “resgate da origem e da cultura italiana” está acontecendo em Santa Catarina.

A universidade como formadora dos(as) professores(as) que atuaram nas salas de aulas, durante a sua graduação, tem um currículo definido, em oito fases; entretanto, foi verificado pela análise das entrevistas que a questão da proibição do ensino das línguas consideradas estrangeiras só levemente é tratado. Durante a análise dos planos de ensino das disciplinas, foram localizadas importantes obras de referência que remetem ao contexto estudado; contudo, percebeu-se que os(as) professores(as) apenas tangenciam o assunto sobre a proibição do ensino da língua italiana durante os anos de 1937 até 1945. O foco está visivelmente direcionado para o ensino/aprendizagem da língua estrangeira em si e para o bilinguismo: italiano e português.

A língua estrangeira que volta a ser ensinada agora – neste caso, a italiana – não é mais a língua materna que os imigrantes trouxeram e, sim, a língua da Itália unificada, que através de acordos firmados entre o Brasil e a Itália e auxílios financeiros oriundos dessa última, passou a ser ensinada em Santa Catarina. Muitos convênios foram assinados entre as prefeituras e pelo Centro de Cultura Italiana – CCI PR/SC, pelo italiano político Luigi Barindelli. Denominado como o idealizador, um desconhecido para muitos, contudo para outros um líder na abertura de oportunidade s para o ensino da língua italiana. Como consequência da sua morte prematura, houve o enfraquecimento do ensino no estado, conjuntamente com a crise financeira que há anos vem assolando a Itália. Hoje, a Itália não repassaria mais auxílios financeiros, segundo as entrevistas. Pelos dados obtidos do CCI-PR/SC, quando o auge do ensino da língua evidenciou-se de forma crescente desde 1997 até 2005, com 15.740 alunos frequentando os cursos oferecidos. Com o

falecimento, em 27 de abril de 2006, de Luigi Barindelli, inicia um decréscimo no número de alunos, acentuadamente nos anos de 2006 (13.721 alunos), em 2012 (7.812 alunos) e, finalmente, em 2013, quando somente 5849 alunos foram matriculados nas 42 escolas públicas municipais de Santa Catarina. Ficam questionamentos para análises futuras.

De modo sutil, mas de forma evidente, nas falas, os entrevistados(as) deixaram transparecer resquícios da antiga proibição de se enunciar e de se ensinar a língua italiana. Fora isso, o que mais se evidenciou, mesmo apesar de todo o ressentimento, velado ou plenamente dito, o maior sentimento expresso é o orgulho pela sua ascendência italiana; ou seja, um estado de pertencimento à origem italiana.

Além disso, a descrição de um povo feliz, desbravador e muito trabalhador foi reavivado também pelos(as) professores(as) entrevistados (as). A barreira que existe entre a comunicação das novas gerações, que aprendem o italiano *standard*, que não é o mesmo que o falado na casa dos *nonos* e das *nonas*, também foi mencionada. Por 20 vezes, a palavra orgulho pela origem foi manifestada durante as entrevistas. A representação para alguns de um *status* (poder) herdado dos seus da descendência europeia; o ser pertencente à linhagem de cidadão europeu, mesmo que lá nascido há um século ou mais, é uma questão “orgulho” da origem familiar, mesmo que, atualmente se fale o italiano *standard* e não o dialeto que foi trazido pelos antepassados imigrados.

Os(as) professores(as) entrevistados(as) não expressam do mesmo modo que no passado o ressentimento da repressão, das prisões e do medo, porque de modo direto não sofreram esses acontecimentos. As gerações dos(as) professores(as) que estão em sala de aula atualmente repassam a cultura e o ensino da língua italiana *standard*, alguns dizem para seu alunos(as) que foi proibido, mas o que é mais lembrado é a importância de que vieram e de que sofreram para se estabelecer no país, ou seja, o contar parte de uma história.

Desse modo, via falas, imagens e pesquisa bibliográfica, percebeu-se a manutenção da memória vívida dos imigrantes italianos vinculados em sua descendência – resquícios trazidos pelos que escolheram o estado de Santa Catarina para se fixar, registro impregnado no modo de falar, de viver, de comer das comunidades que ainda são reconhecidas como resultantes da imigração italiana para o Brasil. Algumas tradições acompanharam a evolução da tecnologia e outras não, a modernização alterou o jeito, por exemplo, em fazer as

massas e os molhos, mas, por outro lado, preservou alguns costumes, heranças históricas que permanecem em diversas cidades do estado como demonstrado no capítulo 7.

Ainda existe o forte desejo de conhecer a Itália, um país distante, que se mantém no imaginário dos descendentes, que, dizem, porque assim acreditam, recebê-los-á de braços abertos, “como filhos” que voltam para casa. Essa ideia foi expressa em muitos momentos das entrevistas; mas a realidade para os que já conseguiram ir desmistifica o sonho. A decepção, a de ser estrangeiro numa terra que se pensava pertencer, onde se queria, por direito, ser um cidadão, já que a dupla cidadania lhe concede essa prerrogativa... Essa relação ambígua de amor/ressentimento, tristeza/decepção apareceu em algumas falas: o de sentir-se italiano, mas, na Itália, não ser reconhecido pelos “considerados” iguais, que se sentem diferentes, pois, eles os descendentes não pertencem àquele país, o país de seus *nonnos e nonnas*, mas sim ao Brasil.

Finalmente, como uma teia, o entrelaçamento de fontes foi traçado para que as informações coletadas sustentassem a questão principal desta pesquisa, mesmo muitas vezes tendo sido necessário percorrer caminhos antes não delineados, que levaram a outras alegações e descobertas que, de maneira geral, podem contradizer a premissa inicial. No que a história oficial conta nem sempre estão todos os fatos daqueles que a viveram e que a deixaram como herança às gerações que lhes sucederam. Assim, novos fatos levam a novas compreensões, demonstrando que atitudes e ações antes consideradas como efetivamente realizadas, podem, muitas vezes, ser escondidas/urdidadas pelas autoridades e escamoteadas pelo silêncio dos falantes das línguas estrangeiras.

A expressão linguística desses municípios de descendentes de italianos, livre e solta, demonstra via propaganda turística, para o Brasil e para mundo, a herança cultural da Itália ainda é preservada e mantida em Santa Catarina. Assim, como ficou registrado pelas imagens apresentadas, a construção de uma memória dos descendentes de italiano, que é amplamente divulgada, atrai turistas e finanças para os vários municípios.

A construção da nova vida em um país que primeiro seduziu, acolheu, depois os estigmatizou, deixou marcas na subjetividade do brasileiro descendente de imigrantes e que, no mais das vezes, mesmo tendo nascido no Brasil – e seus pais também, sente-se italiano, gerando certa ambiguidade em sua identidade, que ainda hoje, segundo as entrevistas, demonstra-se oscilante entre as duas pátrias. Nesse sentido,

Bhabha (1998) refere-se às minorias e às articulações com a diferença, e o hibridismo cultural emerge nos momentos de transformação histórica das sociedades soterrando as diferenças do passado que já não existem mais nesse novo contexto.

REFERÊNCIAS

ABPI – Associação Brasileira de Professores de Italiano. Disponível em: <http://abpionline.net/index.php?option=com_weblinks&view=category&id=14&Itemid=16&lang=pt>. Acesso em: 08 julho 2014.

ABREU, Alzira Alves de (coordenação).[et al.]. Dicionário histórico-biográfico brasileiro pós-1930 Ed. rev. e atual - Rio de Janeiro: Editora FGV; CPDOC, 2001. 5 v.

ALVES - MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. O Planejamento de Pesquisa Qualitativas. In: **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2001, p. 148-178.

ALTMAYER, Everton. Disponível em: <<http://www.trentini.com.br/?pagina=conteudo&unidade=1&uf=&idoma=port&id=42>>. Acesso em: 03 maio 2014.

ANDERSON, Benedict; Richard O’Gorman. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Ed. 70, 2005.

_____, Benedict. **Nação e Consciência Nacional**. São Paulo: Editora Ática. 1989.

ANSART, Pierre. História e Memória dos Ressentimentos.
BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. (org.). In: **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**.– Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos & abusos da História oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

ARENDDT, Hannah. Só permanece a língua materna. In: **A dignidade da política**. Ensaios e conferências. Rio de Janeiro: *Relume-Dumará*, 1993, pp.123-168.

AUROUX, Sylvain. **A filosofia da linguagem**: com a colaboração de Jaques Deschanpes, Djamel Kouloughli, tradução: José Horta Nunes. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BALLARINO, Tito. Cidadania e Nacionalidade. JÚNIOR, Arno Dal Ri; OLIVEIRA, Maria Odete. (orgs.). In: **Cidadania e nacionalidade**: efeitos e perspectiva: nacionais – regionais – globais. 2 ed.- Ijuí. Ed. UNIJUÍ, 2003.

BARBETA, Pedro A. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. 5 ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.

BAREL, Bruno. A Aquisição da Cidadania italiana após a Reforma de 1992. JÚNIOR, Arno Dal Ri; OLIVEIRA, Maria Odete. (orgs.) In: **Cidadania e nacionalidade**: efeitos e perspectiva: nacionais – regionais – globais. 2 ed.- Ijuí. Ed. UNIJUÍ, 2003.

BARONAS, Roberto Leiser. **Plurilingüismo Brasileiro**. 2006.
Disponível em:
<<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=377>>. Acesso em: 23 junho 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo Líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BASLEZ, Marie-Françoise. *L'étranger dans la Grèce antique*. Paris : Societé d'édition "Les Belles Lettres", (Collection Realia).1984.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**, 116 Edição. Edição Claretiana. São Paulo: Editora Ave Maria Ltda, 1998.

BERTONHA, João Fábio. **Os italianos**. 2 ed., 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

BIZONI, Alessandra Moura, Folha Dirigida. Disponível em:
<http://www.folhadirigida.com.br/fd/Satellite?assetId=2000002582724&assetType=FD_Noticia_C&c=FD_Noticia_C&child=1307036840691&cid=2000002582724&colunaOrdenacao=tipo.description&familiaFlex=FD_Conteudo&formaOrdenacao=ASC&ordenacao=tipo.description+

DESC&p=1307036840691&pagenome=FolhaDirigida%2FFDLayout&ituloAnexos=Anexos>. Acesso em: 15 agosto 2012.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 11 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão bibliográfica. In: AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos & abusos da História oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 183-192.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **A Geografia Lingüística no Brasil**. São Paulo: Editora Ática. 1991.

BRASIL. Acôrd Cultural Entre o Govêrno da República dos Estados Unidos do Brasil e o Govêrno da República Italiana, 1958. Disponível em: <http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1958/b_59>. Acesso em: 31 de julho 2014.

BRASIL. Acordo - Quadro de Cooperação Econômica, Industrial, Científico-Tecnológica, Técnica e Cultural Entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Italiana. Disponível em:<http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1989/b_66>. Acesso: 05 agosto 2014.

BRASIL. Ajuste Complementar ao Acordo Cultural Brasil/Itália de 06 de Setembro de 1958 Entre o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil (CNPQ) e o Conselho Nacional de Pesquisas da Itália (CNR). Disponível em: http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1982/b_44>. Acesso: 05 agosto 2014.

BRASIL. Biblioteca Presidência. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/nereu-ramos>>. Acesso em 01 novembro 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=189757>>. Acesso em: agosto 2012.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso: 15 agosto 2012.

BRASIL. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 18 de setembro de 1946). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 25 junho 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 02 novembro 2014.

BRASIL. Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm>. Acesso em: 29 junho 2014.

BRASIL. Decreto nº 2.818, de 23 de outubro de 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2818.htm>. Acesso em: 29 julho 2014.

BRASIL. Decreto Nº 6.177, DE 1 de agosto de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6177.htm>. Acesso em: 15 janeiro 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 25 julho 2012.

BRASIL. Decreto-lei nº 406, de 4 de maio de 1938 - Dispõe sobre a entrada, de estrangeiros no território nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=12803>>. Acesso em: 12 maio 2012.

BRASIL. Decreto-lei nº 868, de 18 de Novembro de 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-868-18-novembro-1938-350829-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 maio 2012.

BRASIL. Diário do Congresso Nacional (Seção I) 29/11/1988.

Disponível em:

<<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD29NOV1988.pdf#page=9>>. Acesso em: 15 agosto 2014.

BRASIL. Diário do Congresso Nacional (Seção I), 06/04/1989.

Disponível em:

<<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD06ABR1989.pdf#page=60>>. Acesso em: 16 agosto 2014.

BRASIL. Diário do Congresso Nacional (Seção I), 22/08/1989.

Disponível em:

<<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD22AGO1989.pdf#page=78>>. Acesso em: 17 agosto 2014.

BRASIL. Diário do Congresso Nacional (Seção I) 28/08/1990.

Disponível em:

<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD28AGO1990.pdf#page=58>Acesso em: 17 agosto 2014.

BRASIL. Diário do Congresso Nacional (Seção I)14/12/1990.

Disponível em:

<<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD14DEZ1990.pdf#page=127>>. Acesso em: 17 agosto 2014.

BRASIL. Diário do Congresso Nacional (Seção I) 25/01/1991.

<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD25JAN1991SUP.pdf#page=1>>. Disponível em: Acesso em: 18 agosto 2014.

BRASIL. Diário do Congresso Nacional (Seção I), 24/05/1991).

Disponível em:

<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD24MAI1991SUP.pdf#page=1>>. Acesso em: 15 setembro 2014.

BRASIL. Diário do Congresso Nacional (Seção I), 14/05/1993.

Disponível em:

<<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD14MAI1993SUP.pdf#page=1>>. Acesso em: 19 setembro 2014.

BRASIL. Diário do Congresso Nacional (Seção I), 18/12/1996.

Disponível em:

<<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD18DEZ1996SUP.pdf#page=1>>. Acesso em: 22 setembro 2014.

BRASIL. Diário do Congresso Nacional (Seção I), 23/12/96.

Disponível em:

<<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD23DEZ1996SUP.pdf#page=1>> . Acesso em: 25 setembro 2014.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm> . Acesso em: 5 julho 2012.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em:<

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 01 agosto 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 agosto 2011.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de AGOSTO de 2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> . Acesso em: 25 junho 2015.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação e Cultura (2012). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171>. Acesso em: 10 outubro 2012.

BRASIL. Ministério da Cultura. A Carta de Descobrimento do Brasil.

Disponível em:

<http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em: 01 novembro 2014.

BRASIL. PLANALTO, 2012. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/infger_07/presidentes/gale.htm#>. Acesso em: 27 fevereiro 2012.

BRASIL. **Parceria Estratégica entre a República Federativa do Brasil e a República Italiana** 2010. Disponível em: <<http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2010/parceria-estrategica-entre-a-republica-federativa-do-brasil-e-a-republica-italiana>>. Acesso em: 05 agosto 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural** (PCN- PC, 1997) Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 10 outubro 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro E Quarto Ciclos Do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira** (PCN-LE, 1988). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em 19 julho 2012.

BRASIL. **Parâmetro Curricular Nacional** (PCN, 1997). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 03 de julho 2012.

BRASIL. **Parâmetro Curricular Nacional - Língua Estrangeira** (BRASIL. PCN- LE, 1998). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 19 julho 2012.

BRASIL. **Parâmetro Curricular Nacional - Pluralidade Cultural** (PCN - PC 1997). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>> Acesso em: 01 julho 2014.

BRASIL. **Parâmetro Curricular Nacional** (Ensino Médio). Parte Ii: Linguagens, Códigos E Suas Tecnologias (PCN-LCT, 2000). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 28 julho 2014.

BRASIL. Programa Executivo de Cooperação Cultural entre o Governo da República Federativa Do Brasil e o Governo da República Italiana para o Período de 2010-2013. Disponível em: <<http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2010/programa->

executivo-de-cooperacao-cultural-entre-o-governo-da-republica-federativa-do-brasil-e-o-governo-da-republica-italiana-para-o-periodo-de-2010-2013>. Acesso em: 08 de agosto 2014.

BRASIL. Protocolo De Declaração De Amizade E Cooperação Entre O Brasil E A Itália, 1949. Disponível em: <http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1949/b_11>. Acesso em: 29 julho 2014.

BRESSIANI, Stela; NAXARA, Márcia (org.). **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: USP, 1998, pp. 81-126.

BERSNTOLER KULTURINSTITUT INSTITUTO CULTURALE MOCHENI (2014). Disponível em: <<http://www.bersntol.it/cms-01.00/articolo.asp?IDcms=88&s=98&l=IT>>. Acesso em: 03 maio 2014.

BURKE, Peter. Prefácio à Edição Brasileira. In: BURKE, Peter; PORTER, Roy (org.). **Linguagem, indivíduo e sociedade**: história social da linguagem. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

_____, Peter. **A arte da Conversação**. São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

CALLIGARIS, Contardo. **Hello Brasil!**: notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil. São Paulo: Escuta, 1991.

CÂMARA JR, Joaquim Matoso. **História e estrutura da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro, Padrão, 1985.

CAMPOS, Cyntia Machado. **A política da língua na era Vargas**: proibição de falar alemão e resistências no Sul do Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

_____, Cyntia Machado. **Santa Catarina, 1930**: da degenerescência à regeneração. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Multidões em Cena**. Propaganda política no Varguismo e no peronismo. Campinas: Papirus, 1998.

CARONE, Edgard. **O Estado Novo (1937–1945)**. São Paulo. BELATRIX. 1977.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia da Letras, 1990.

_____, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CHIOCCHETTI, Fabio. *Prospective per una legge organica di tutela delle lingue minori in Provincia di Trento*. In: **Tutela e promozione delle minoranze linguistiche in Trentino**. Provincia Autonoma di Trento. 2008.

CORACINI, Maria José R. F. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORSO, Rafael. Disponível em:
<[http://www.treccani.it/enciclopedia/cuccagna_\(Enciclopedia_Italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/cuccagna_(Enciclopedia_Italiana)/)>. Acesso em: 10 junho 2014.

COSSETO, Milena. *Introduzione*. In: **Scuole Candestine in Bassa Atesina 1923-1939**. Storia Strumenti. Tipografia Alto Adige – Bolzano, 2009 a, p. 3-6.

_____, Milena. *La Scuola Del Land Tirol Dall'Imperio Asburgico Al Regno D'Italia (1900-1919)*. In: **Scuole Candestine in Bassa Atesina 1923-1939**. Storia Strumenti. Tipografia Alto Adige – Bolzano, 2009, p 7.10

DALMOLIN, Cátia. **Senza Ritorno**: A emigração italiana no Brasil. Santa Maria: Pallotti, 2004.

D'AQUINO, Ivo. **Nacionalização do Ensino**: Aspectos Políticos. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1942.

DELLAI, Lourenzo. Introdução. In: *Tutela e promozione delle minoranze linguistiche in Trentino*. 2008. *Provincia Autonoma di Trento*.

DE MARCO, Elizete Aparecida de. **A trajetória e presença do Talian e do dialeto Trentino em Santa Catarina: por uma educação intercultural**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2009.

DERRIDA, Jacques. **O Monolinguismo do Outro ou A Prótese de Origem**: Porto: Campo das letras – Editores S.A. 2001.

_____, Jacques. Anne Dufourmantelle Convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade. Trad. Antônio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Ideologia liberal e construção do Estado. In: **A interiorização da metrópole e outros estudos**. São Paulo: Alameda. 2005, p. 127-149.

DOMINICI, Caterina. *L'Autonomia in Trentino. Percorso storico, legislativo, culturale e risvolti attuali dell'Autonomia del Trentino*. Rovereto. Edizione Osiride. 2008.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia, Educação e Moral**. Porto. Rés-Editora. 1984.

_____, Émile. **As regras do método sociológico**. 6° ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

EMEEL, Ina. Manutenção de Línguas Minoritárias no Vestibular- Um descompasso com as políticas linguísticas? Disponível em: <http://pos40anos.cce.ufsc.br/?page_id=958>. Acesso em: 27 junho 2012.

FABIETTI, Ugo; MATERA, Vincenzo. *Memorie e identità. Simboli e strategie del ricordo*. Roma. Meltemi Editore. 1999.

FABRO, Maristela F. **A Política de Nacionalização e a Educação no Vale do Rio do Peixe (1937–1945)**. 2010. 211 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – PPGSP/Universidade Federal de Santa

Catarina, Florianópolis. Disponível em:
<<http://www.tede.ufsc.br/teses/PSOP0384-D.pdf>>.

FALCÃO, Luiz Felipe. A Guerra Interna (Integralismo, Nazismo e Nacionalização) In: BRANCHER, Ana (org.). **HISTÓRIA DE SANTA CATARINA: Estudos Contemporâneos**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999, p. 167–198.

FÁVERI, Marlene de. **Memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina**. 2. ed. Itajaí. E. Univali; Florianópolis: Ed. da Ufsc, 2005.

_____, Marlene de. **A Educação entre o Silêncio e a Norma: Tensões na Escolarização Durante a Segunda Guerra em Santa Catarina**. Apresentado em Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul : na contracorrente da Universidade. CD ANAIS DA IV ANPED-SUL. USFC – UDESC – UNIVALI – FURB – Florianópolis, novembro 2002.

FIOD, Edna Garcia Maciel. **Escola e Trabalho: forças que resistem no tempo**. Florianópolis: Insular, 2008.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da Evolução do Ensino Público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano**. 2 ed. ver. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991.

FISCHER, Steven Roger. **Uma breve história da linguagem**. Osasco: Novo Século Editora, 2009.

FERREIRA, Lucia M.A.; ORRICO, Evelyn G.D.(org.). **Linguagem, Identidade E Memória Social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FLAIM, Letizia. *Scuole italiane in Bassa Atesina. In: Scuole Candestine in Bassa Atesina 1923-1939. Storia Strumenti. Tipografia Alto Adige – Bolzano*, 2009, p. 11-26.

_____, Letizia. *La fascistizzazione della scuola en Alto Adige. In: Scuole Candestine in Bassa Atesina 1923-1939. Storia Strumenti. Tipografia Alto Adige – Bolzano*, 2009 a, p. 27- 34.

_____, Letizia. Le “Katakombenschulen” in Bassa Atesina. In: **Scuole Candestine in Bassa Atesina 1923-1939**. Storia Strumenti. Tipografia Alto Adige – Bolzano, 2009 b, p. 51-70

GEORGES, Jean. **A escrita** – memória dos homens. Rio de Janeiro, 2002.

GUIMARAES, Eduardo. **A língua portuguesa no Brasil**. *Cienc. Cult.* [online]. 2005, vol.57, nº 2, p. 24-28. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0009-67252005000200015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt > . Acesso em 19 junho 2012.

GRIGOLLI, Giorgio. *Viaggio Nell'Autonomia. Tra i simboli e gli uomini del Trentino- Alto Adige/Südtirol*. Trento. Cas Editrice Publilux. 1997

GUIBERNAU I BERDUN, M. Montserrat. **Nacionalismos**: o estado nacional e o nacionalismo no século XX. Trad. Mauro Gama e Cláudia M. Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

HEINSFELDER, Adelar. **A Questão de Palmas entre o Brasil e Argentina e o início da Colonização Alemã no Baixo Vale do Rio do Peixe**. Joaçaba: UNOESC, 1996.

HOBSBAWM, Eric J. **Nações e Nacionalismo** Desde 1780: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1990.

_____, Eric J. **A Era do Capital**, 1848-1857. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006, p. 29–70.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3 ed. Rio de Janeiro. DP&A, 1999.

HUNT, Lynn Avery. **Política, cultura e classe na Revolução Francesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ITÁLIA. Acordo Gasperi-Gruber. Disponível em:

<<http://www.regione.taa.it/codice/accordo.aspx>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

ITÁLIA. *Decreto legislativo 16 dicembre 1993, N. 592 (MODIFICATO ED INTEGRATO CON DLGS 19 NOVEMBRE 2010, N. 262)*.

ITÁLIA. Estatuto Especial para o Trentino - Alto Adige, 1972.

Disponível em:

<<http://consiglio.regione.sardegna.it/autonomie/statuti/sudt015.asp>>.

Acesso em: 10 maio 2014.

ITÁLIA. Legge Costituzionale 26 febbraio 1948, nº 5. Disponível em:

<<http://www.consiglio-bz.org/download/1.Statuto-di-Autonomia-1948.pdf>>. Acesso em: 29 junho 2015.

ITÁLIA . *Legge Provinciale 5 de 07 agosto 2006*. Disponível em:

<http://www.consiglio.provincia.tn.it/leggi-e-archivi/codice-provinciale/archivio/Pages/Legge%20provinciale%207%20agosto%2006,%20n.%205_15633.aspx>. Acesso em: 29 junho 2015.

ITÁLIA . *Legge Provinciale 14 agosto 1975, n. 29*. Disponível em:

http://www.consiglio.provincia.tn.it/leggi-e-archivi/codice-provinciale/archivio/Pages/Legge%20provinciale%2014%20agosto%201975,%20n.%2029_176.aspx>. Acesso em: 29 junho 2015.

ITÁLIA. *Legge Provinciale nº 13 DE 21 marzo 1977*. Disponível em:

<http://www.consiglio.provincia.tn.it/leggi-e-archivi/codice-provinciale/archivio/Pages/Legge%20provinciale%2021%20marzo%201977,%20n.%2013_1148.aspx>. Acesso em: 29 junho 2015.

ITÁLIA. *Legge Provinciale 19 giugno 2008, n. 6*. Disponível em:

<http://www.consiglio.provincia.tn.it/leggi-e-archivi/codice-provinciale/archivio/Pages/Legge%20provinciale%2019%20giugno%202008,%20n.%206_18194.asp>. Acesso em: 29 junho 2015.

ITÁLIA. *Lingue di Minoranze e Scuola (1999)*. Disponível em:

<<http://www.minoranze-linguistiche-scuola.it/>> . Acesso em: 29 setembro 2015.

ITÁLIA. *Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale*. Disponível em: <<http://www.esteri.it/mae/en>>. Acesso em: 29 junho 2015.

ITÁLIA. *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*. Disponível em: <<http://www.minoranze-linguistiche-scuola.it/tedesco/>>. Acesso em: 3 setembro 2015.

ITÁLIA. *Provincia autonoma di Trento I*. Disponível em: <<http://www.minoranzelinguistiche.provincia.tn.it/minoranzeTrentino/>>. Acesso em: 3 setembro 2015.

ITÁLIA. *Provincia autonoma di Trento*. Disponível em: <http://www.autonomia.provincia.tn.it/posizione_trentino/>. Acesso em: 5 março 2014.

ITÁLIA. *Regione Autonoma Trentino-Alto Adige/Südtirol, s/a*. Disponível em: <<http://www.regione.taa.it/Storia.aspx>>. Acesso em: 5 março 2014.

KRAUS, Karl. **Ditos e desditos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

KRISTOF, Agota. *L'analphabète. Récit autobiographique*. Genebra : Éditions Zoé, 2004.

KEHL, Maria Rita. **Ressentimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo. (2004)

LADANTE.IT. Disponível em: <<http://www.ladante.it>>. Acesso em: 29 junho 2015.

LLOBERA, Josep R. **O Deus Da Modernidade**. O Desenvolvimento do Nacionalismo na Europa Oriental. Lisboa: Celta Editora Ltda. 2000.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso em: 18 julho 2012.

LENZI, Carlos Alberto Silveira. **O Poder Político e Mudança social** – Estudos sobre o poder político oligárquico no Município de Lages – SC. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socio-econômico. Floránópolis, 1977

LUNA, José Marcelo Freitas de. **O Português na Escola Alemã de Blumenau**: da formação a extinção de uma prática – Ensinávamos e aprendíamos a Língua do Brasil. Itajaí: Ed. da UNIVALI; Blumenau: E. FURB, 2000.

MAGALHÃES, Marionilde Brepohl de. **Pangermanismo e nazismo**: a trajetória alemã rumo ao Brasil. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1998.

MARÉS Carlos, Frederico. Soberania do Povo, poder do Estado. In: NOVAES, Adauto (org.). **A crise do Estado-Nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 2003.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. 2 ed. São Paulo, Contexto, 2011.

MONTIEL, Edgar. A Nova Ordem Simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. In: SIDEKUM, Antônio (org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí. Ed. UNIJUÍ, 2003, p. 15-58.

MORELLI, Domenici. *Là diversità linguistica e culturale. In: Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue. La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico. Rivista Bimestrale del Ministero della Pubblica Istruzione. Firenze. Le Monnier. 2006.*

NODARI, Eunice Sueli. **Etnicidades renegociadas**: práticas socioculturais no Oeste de Santa Catarina. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

MAPA GEOGRÁFICO DA ITÁLIA. Encarta. Disponível em: http://www.voyagesphotosmanu.com/mapa_da_italia.html . Acesso em: 20 maio 2015.

MAURO, Tullio De. Nuovi linguaggi e dinamiche linguistiche del mondo contemporaneo. In: **Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue**. La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico. Rivista Bimestrale del Ministero della Pubblica Istruzione. Firenze. Le Monnier. 2006.

MOLOSSI, Luis. *Il Sogno di una Vita Affronta seri rischi*. IN: *Revista Insieme*. Nº162, junho, 2012, p. 22-23.

ONU. BR. Disponível em:

<<http://www.onu.org.br/dia-internacional-da-lingua-materna-onu-chama-atencao-para-importancia-da-diversidade-linguistica/>> Acesso em: 08 agosto 2014.

OLIVEIRA, Odete Maria de. **Cidadania e nacionalidade**: efeitos e perspectiva: nacionais – regionais – globais. 2 ed. Ijuí: Ed. UNIJUI. 2003.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 2º ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

_____, Eni P. **A língua brasileira e Outras Histórias**: Discurso sobre a língua e o ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

_____, Eni P. A língua brasileira. *Cienc. Cult.* [online]. 2005, vol.57, n.2, pp. 29-30. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a16v57n2.pdf>>. Acesso em: 21 junho 2012.

ORTIZ, Renato. **A Diversidade dos sotaques**: (o inglês e as ciências sociais). São Paulo: Brasiliense. 2008.

PAGOTTO, Emilio Gozze. **Varietades do português no mundo e no Brasil**. *Cienc. Cult.* [on line]. 2005, vol.57, n.2, pp. 31-34.

PAYER, Maria Onice. **O trabalho com a língua como lugar de memória**. Synergies Brésil nº 7 - 2009 pp. 37-46. Disponível em: <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Bresil7/payer.pdf>>. Acesso em: 15 agosto 2012.

_____, Maria Onice; BOLOGNINI, Carmen Zink. **Línguas de Imigrantes**. Cienc. Cult. vol.57 no.2 São Paulo Apr./June 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200020&script=sci_arttext> . Acesso em: 19 junho 2012.

PAULILO, Maria Ignez Silveira. **Terra à vista... e ao longe**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

PEDRO, Joana Maria. Prefácio. In: FÁVERI, Marlene de. **Memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina**. 2. ed. Itajaí. E. UNIVALI; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005.

PERON, André; MAAR, Alexandre; NETTO, Fernando Del Prá. **Santa Catarina: História, Espaço Geográfico e Meio Ambiente**. Florianópolis. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2011.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos de 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIAZZA, Walter Fernando.; HUBENER, Laura Machado. **Santa Catarina: história da gente**. Florianópolis: Ed. Lunardelli, 1983.

_____, Walter Fernando. **A Colonização Italiana em Santa Catarina**. Edição do Governo do Estado de Santa Catarina. 1976.

PICANÇO, Chica. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=467>>. Acesso em: 11 junho 2012.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Revista de Estudos Históricos. Rio de Janeiro, FGV, vol. 2 nº 3, 1989, p. 3-15.

PORTAL VENEZA. Disponível em: <<http://www.portalveneza.com.br/confira-fotos-baile-gala-2015/>>. Acesso em 23 agosto 2014.

PORTER, Roy. Introdução. In: BURKE, Peter; PORTER, Roy (org.). **Linguagem, indivíduo e sociedade: história social da linguagem**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

PORTUGAL. Pen Clube Português, 2012. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL). Disponível em: <http://penclube.no.sapo.pt/pen_internacional/dudl.htm >. Acesso em: 27 fevereiro 2012.

PROGETTO LINGUA ITALIANA, 2012. Disponível em: <<http://laurascoz.blogspot.com.br/2012/09/progetto-lingua-italiana.html?pref=fb>>. Acesso em: 19 de maio 2015.

QUIVY, Raymond. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva. 1992.

RADIN, José Carlos. **Italiano e Ítalo-Brasileiros na Colonização do Oeste Catarinense**. 2 ed. rev. ampl. Joaçaba: Edições Unoesc, 2001.

_____, José Carlos. Italianos e comunidades rurais no Oeste Catarinense. In: BENEDET, José H. e MILANI, Maria L. **Facetas da colonização italiana: Planalto e Oeste catarinense**. Joaçaba: UNOESC, 2003, p. 19-121.

_____, José Carlos (org.). **Cultura e identidade italiana no Brasil: algumas abordagens**. Joaçaba: UNOESC, 2005.

RAMOS, Nerêu. Relatório apresentado em outubro de 1938 ao exmo. sr. Presidente da República, pelo Sr. Nerêu Ramos, Interventor federal no Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1938.

ROMANO, Ruggiero. **Pequena história das grandes Nações**: Itália. São Paulo: Círculo do Livro. 1978.

_____, Nerêu. **A Obra Nacionalizadora Do Estado Novo – Educação Física**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1939.

_____, Nerêu. **Seis Anos de Governo**. Discurso proferido no banquete oferecido na cidade de Lages, no dia 17 de novembro de 1941. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1941.

REVISTA *INSIEME*. Novembro 2004, n. 7. Disponível em: <<http://www.insieme.com.br/image/insieme71.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

REVISTA *INSIEME*. Disponível em:

<<http://www.insieme.com.br/noticias/sociedade/dedicaa-a-o-da-chiesetta-alpina-de-jaragua-do-sul-acontece-neste-sa-bado/2958>>
Acesso em: 15 janeiro 2015.

REVISTA *INSEME*. Nº 16. Maio – Maggio 2012.

REVISTA *INSEME*. Nº 162. Junho – Giugno 2012.

RIBEIRO, Rento Janine. Apresentação. In: Burke, Peter e PORTER, Roy. (orgs.). **História Social da Linguagem**: São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 7-14.

RIBEIRO, Betânia O. Laterza; SILVA, Elizabeth Farias. **O Grupo Escolar de Villa Platina e a Educação**: variações intrínsecas sobre um prédio determinada. 2003, p 1-20.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Ensaio sobre as origens das Línguas. **Obras de Jean-Jacques Rousseau**. Obras Políticas. São Paulo. Editora Globo. 1962

SADER, Emir. A refundação do Estado e da política. In: NOVAES, Adauto (org.). **A crise do Estado-Nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 2003.

SAPIR, Edwar. **A linguagem**. Introdução do Estudo da Fala. São Paulo. Editora Perspectiva. 1980.

SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 88, de 31 de março de 1938 – Estabelece normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares no Estado. Coleção de decretos-leis de 1938 – Florianópolis, Imprensa Oficial, 1938.

SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 124 de 18 de junho de 1938 – Cria a Inspeção Geral de Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino. Coleção de decretos-leis de 1938 – Florianópolis, Imprensa Oficial, 1938.

SANTA CATARINA. Municípios. Disponível em:

<<http://www.sc.gov.br/municipios>>. Acesso em: 20 março 2012.

SANTA CATARINA. Proposta Curricular (PC-SC, 1998). Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/proposta-curricular?start=1>>. Acesso em: 04 set. 2012.

SANTA CATARINA. Proposta Curricular - Língua Estrangeira (PC-SC-LE, 1988). Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/proposta-curricular?start=1>>. Acesso em: 25 julho 2012.

SANTA CATARINA. Proposta Curricular Estudos Temáticos. (PC-ET, 2005): Disponível em:<<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/proposta-curricular?showall=1>>. Acesso em: 18 julho 2012.

SANTOS, Silvio Coelho (org.). **Santa Catarina no Século XX**: ensaios e memória fotográfica. Florianópolis: Editora UFSC: FCC Edições, 2000, p. 7-61.

_____, Silvio Coelho. **Nova História De Santa Catarina**. São Paulo: Símbolo Indústria Gráfica, ([19--], Edição do autor.

SANTOS,a, Roselys Izabel Correa do. A Terra Prometida. Tese e Antítese. Os Jornais dos Norte da Itália e a Emigração para o Brasil. (1875-1889) Tese apresentada ao Departamento de História. Universidade de São Paulo, 1995.

SANTOS, Lilian Mann dos. **Kolonie-Zeitung, uma história** - Breve viagem pelas oito décadas do primeiro jornal alemão de Santa Catarina. Florianópolis: Insular, 2007.

SAPERE.IT. Disponível em: <<http://www.sapere.it/enciclopedia/Trentino-Alto+%C3%80dige%2FS%C3%BCdtirol.html>>. Acesso em: 6 março 2014.

SARTORI, G. **La Sociedad Multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros**. 2. ed. Madrid: Taurus Pensamiento, 2001.

SCHERER, Amanda E.; MORORALES, Gladys; LECLERQ, Hélène. Palavras de Intervalo no Decorrer da Vida ou Por Uma Política Imaginária da Identidade e da Linguagem. In: **Identidade & Discurso**:

(des)construindo subjetividades. (org.) Maria José Coracini. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

SELAU, Mauricio da Silva. **A ocupação do território Xokleng pelos imigrantes italianos no sul catarinense (1875-1925):** resistência e extermínio. Florianópolis: Bernúncia, 2010.

SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: **REPENSANDO o Estado Novo** /Dulce Pandolfi, organizadora. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 199-228. Disponibilizado em: <<http://www.cpdoc.fgv.br>>. Acesso em: 20 outubro 2012.

_____, Giralda. A Colonização Alemã no Brasil: Etnicidade e Conflito. In: FAUSTO, Boris. (org.). **Fazer a América**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999 a.

_____, Giralda. A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira. In: FIORI, Neide A. (org.). **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Ed. Da UFSC; Tubarão. Editora Unisul, 2003.

SIMMEL, Georg. O estrangeiro. In : MORAES FILHO, Evaristo. **Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1983, p.182-188.

SILVA, E. F.; NOPEs, A.; VILELA, Cláudia O. Cury. Modernidade, Modernização e Educação: apontamentos sobre a categoria modernidade e possibilidades de crítica. In:

SOUZA, José Carlos; RIBEIRO, Betânia de O. Laterza; SOUZA, Saulo Éber T. de. (Org.). **Grupos Escolares na modernidade mineira:** Triângulo e alto Paranaíba. 1ed. Campinas: Editora Alínea, 2012, v. 1, p. 43-64.

_____, Elizabeth Farias da, **A inserção dos Grupos Escolares no projeto de Modernidade:** o caso do Brasil no Triângulo das Geraes. VI Congresso Brasileiro da História da Educação 2011. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_907.htm>. Acesso em 17 maio 2014.

_____, Elizabeth Farias da; SALVADOR, N.; LENZI, Z. M.
Mapeamento da Cultura Tradicional do estado de Santa Catarina.
 1991 (Relatório de Pesquisa).

SMITH, Anthony. **Nações e Nacionalismo Numa Era Global.**
 Oiras/Portugal: Celta Editora, 1999.

STEINBERG, Jonathan. O Historiador e a *Questione della Língua* . In:
 BURKE, Peter; PORTER, Roy (org.). **História Social da Linguagem.**
 São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, p. 235-248.

TAYLOR, Charles. ***El multiculturalismo y “la política del
 reconocimiento”*** - *Ensayo de Charles Taylor.* Fondo de Cultura
 Económica. México. 1993.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro:
 Paz e Terra, 1992

THOMPSON, E.P. **Costumes em Comum:** Estudos sobre a cultura
 popular tradicional. São Paulo. Companhia das Letras. 1998.

TRECCANI.IT. Disponível em:
 <<http://www.treccani.it/vocabolario/tag/>>. Acesso em 05 maio de 2014.

TOSO, F. ***Le minoranze linguistiche in Italia.*** Bologna: Il Mulino,
 2008.

TUTTI ITALIA. Disponível em: [http://www.tuttitalia.it/trentino-alto-
 adige](http://www.tuttitalia.it/trentino-alto-adige) . Acesso em: 6 março 2014.

UFSC. Comitê de Ética. 2012. Disponível em: <<http://cep.ufsc.br/>>.
 Acesso em: 15 julho 2012.

UFSC. Departamento de Língua e Literatura Estrangeira . Disponível
 em: <<http://www.lle.cce.ufsc.br/italiano.php#>>. Acesso em: 15 julho
 2012.

UYENO, ElziraYoko. Determinações Identitárias do Bilingüismo. A
 Eterna Promessa da Língua Materna. In: CORACINI, Maria José.(org.).
Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades Campinas:
 Editora da UNICAMP; Chapecó : Argos Editora Universitária, 2003.

UNESCO 2002. Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural.
Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>.
Acesso em: 25 outubro 2014.

VÁRZEA, Virgílio. **Santa Catarina** – A ilha. Florianópolis: Ed. Lunardelli, 1985.

VELOSO, Mariza. **A Transversalidade da Língua**. Política e Trabalho. Revista de Ciências Sociais, n.39, Outubro de 2013, p. 317-328.

WEBER. Max. **Economia e Sociedade**: Fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora da Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

PERIÓDICOS

Voz d'Oeste - (10/05/1941; 23/04/1944; 01/05/1944).

Folha de São Paulo - Folha Ilustrada 2005 - (08 de outubro de 2005).

APÊNDICE 1 - Municípios de Santa Catarina e a respectiva colonização.

| Município | Colonização |
|---------------------------|-------------------------------|
| Abdon Batista | Alemã e italiana. |
| Abelardo Luz | Italiana e alemã. |
| Agrolândia | Alemã. |
| Agronômica | Italiana e alemã. |
| Água Doce | Italiana. |
| Águas de Chapecó | Alemã e italiana. |
| Águas Frias | Italiana. |
| Águas Mornas | Alemã. |
| Alfredo Wagner | Portuguesa. |
| Alto Bela Vista | Italiana e alemã. |
| Anchieta | Italiana. |
| Angelina | Alemã. |
| Anita Garibaldi | Italiana e alemã. |
| Anitápolis | Alemã. |
| Antônio Carlos | Portuguesa, alemã e italiana. |
| Apiúna | Alemã, italiana e polonesa. |
| Arabutã | Alemã. |
| Araquari | Portuguesa. |
| Araranguá | Açoriana e italiana. |
| Armazém | Alemã e portuguesa. |
| Arroio Trinta | Italiana. |
| Arvoredo | Italiana. |
| Ascurra | Italiana. |
| Atalanta | Alemã e italiana. |
| Aurora | Alemã. |
| Balneário Arroio do Silva | Italiana e açoriana. |
| Balneário Barra do Sul | Alemã, espanhola e italiana. |

| | |
|-----------------------|--|
| Balneário Camboriú | Açoriana. |
| Balneário de Piçarras | Açoriana. |
| Balneário Gaivota | Açoriana. |
| Bandeirante | Italiana e alemã. |
| Barra Bonita | Italiana e alemã. |
| Barra Velha | Açoriana. |
| Bela Vista do Toldo | Italiana, alemã, polonesa, ucraniana e japonesa. |
| Belmonte | Italiana e polonesa. |
| Benedito Novo | Italiana, alemã e polonesa. |
| Biguaçu | Açoriana. |
| Blumenau | Alemã. |
| Bocaina do Sul | Alemã. |
| Bom Jardim da Serra | Italiana, alemã, espanhola, polonesa e portuguesa. |
| Bom Jesus | Italiana e alemã. |
| Bom Jesus do Oeste | Alemã e italiana. |
| Bom Retiro | Italiana e alemã. |
| Bombinhas | Açoriana. |
| Botuverá | Italiana. |
| Braço do Norte | Alemã. |
| Braço do Trombudo | Alemã. |
| Brunópolis | Italiana e portuguesa. |
| Brusque | Alemã. |
| Caçador | Italiana. |
| Caibi | Italiana. |
| Calmon | Cabocla. |
| Camboriú | Açoriana. |
| Campo Alegre | Espanhola, alemã, polonesa e portuguesa. |
| Campo Belo do Sul | Portuguesa e italiana. |
| Campo Erê | Italiana e alemã. |

| | |
|---------------------|--|
| Campos Novos | Italiana e portuguesa. |
| Canelinha | Italiana e Açoriana. |
| Canoinhas | Ucranianos, italianos, poloneses e japoneses. |
| Capão Alto | Italiana e turca. |
| Capinzal | Italiana. |
| Capivari de Baixo | Açoriana. |
| Catanduvas | Italiana, alemã e polonesa. |
| Caxambu do Sul | Italiana. |
| Celso Ramos | Italiana. |
| Cerro Negro | Italiana. |
| Chapadão do Lageado | Alemã. |
| Chapecó | Italiana. |
| Cocal do Sul | Italiana. |
| Concórdia | Italiana, alemã, polonesa e cabocla. |
| Cordilheira Alta | Italiana. |
| Coronel Freitas | Italiana. |
| Coronel Martins | Italiana e cabocla. |
| Correia Pinto | Portuguesa. |
| Corupá | Alemã, italiana e polonesa. |
| Criciúma | Alemã e italiana, polonesa, portuguesa e africana. |
| Cunha Porã | Alemã e italiana. |
| Cunhataí | Alemã. |
| Curitibanos | Tropeiros gaúchos. |
| Descanso | Polonesa. |
| Dionísio Cerqueira | Italiana e alemã. |
| Dona Emma | Alemã, italiana, polonesa e açoriana. |
| Doutor Pedrinho | Italiana e alemã. |
| Entre Rios | Italiana, alemã e polonesa. |
| Ermo | Italiana e açoriana. |

| | |
|------------------------|------------------------------------|
| Erval Velho | Italiana. |
| Faxinal dos Guedes | Italiana e cabocla. |
| Flor do Sertão | Alemã e italiana. |
| Florianópolis | Açoriana. |
| Formosa do Sul | Italiana. |
| Forquilha | Alemã. |
| Fraiburgo | Alemã e italiana. |
| Frei Rogério | Japonesa, italiana, alemã. |
| Galvão | Italiana, alemã e cabocla. |
| Garopaba | Açoriana. |
| Garuva | Francesa e portuguesa. |
| Gaspar | Alemã, italiana e açoriana. |
| Governador Celso Ramos | Açoriana. |
| Grão-Pará | Alemã, italiana e polonesa. |
| Gravatal | Açoriana, italiana e alemã. |
| Guabiruba | Alemã e italiana. |
| Guaraciaba | Alemã e italiana. |
| Guaramirim | Italiana, alemã e portuguesa. |
| Guarujá do Sul | Alemã e italiana. |
| Guatambu | Italiana, alemã e cabocla. |
| Herval D'Oeste | Italiana. |
| Ibiam | Italiana e alemã. |
| Ibicaré | Luso-brasileira, italiana e alemã. |
| Ibirama | Alemã. |
| Içara | Italiana. |
| Ilhota | Italiana e belga. |
| Imaruí | Açoriana. |
| Imbituba | Açoriana. |
| Imbuia | Alemã. |
| Indaial | Alemã. |

| | |
|-----------------|---|
| Iomerê | Italiana. |
| Ipira | Alemã. |
| Iporã do Oeste | Alemã e italiana. |
| Ipuacu | Italiana, alemã, polonesa e indígena. |
| Ipumirim | Italiana e alemã |
| Iraceminha | Italiana e alemã |
| Irani | Italiana. |
| Irati | Italiana, bugra, polonesa e alemã. |
| Irineópolis | Espanhola, italiana, alemã e ucraniana. |
| Itá | Italiana e alemã. |
| Itaiópolis | Inglesa, polonesa, russa e alemã. |
| Itajaí | Alemã e açoriana. |
| Itapema | Açoriana. |
| Itapiranga | Alemã. |
| Itapoá | Franco-portuguesa. |
| Ituporanga | Alemã, italiana e portuguesa. |
| Jaborá | Italiana. |
| Jacinto Machado | Italiana, Polonesa. |
| Jaguaruna | Açoriana. |
| Jaraguá do Sul | Alemã, italiana, húngara, negra e polonesa. |
| Jardinópolis | Italiana. |
| Joaçaba | Italiana e alemã. |
| Joinville | Alemã, suíça e norueguesa. |
| José Boiteux | Alemã. |
| Jupiá | Italiana, alemã e cabocla. |
| Lacerdópolis | Italiana. |
| Lages | Italiana, portuguesa, espanhola e alemã. |
| Laguna | Açoriana. |
| Lajeado Grande | Italiana. |

| | |
|-----------------|---|
| Laurentino | Italiana e alemã. |
| Lauro Müller | Italiana. |
| Lebon Régis | Cabocla. |
| Leoberto Leal | Alemã. |
| Lindóia do Sul | Italiana. |
| Lontras | Alemã. |
| Luiz Alves | Alemã, açoriana, italiana, polonesa e francesa. |
| Luzerna | Italiana e alemã. |
| Macieira | Italiana. |
| Mafra | Alemã, polonesa, tcheca e ucraniana. |
| Major Gercino | Alemã, portuguesa, italiana e polonesa |
| Major Vieira | Alemã, italiana, ucraniana e polonesa. |
| Maracajá | Açoriana e italiana. |
| Maravilha | Italiana e alemã. |
| Marema | Italiana, alemã e polonesa. |
| Massaranduba | Alemã. |
| Matos Costa | Cabocla. |
| Meleiro | Italiana. |
| Mirim Doce | Italiana, alemã e cabocla. |
| Modelo | Alemã e italiana. |
| Mondaí | Italiana e alemã. |
| Monte Carlo | Cabocla. |
| Monte Castelo | Polonesa, italiana, alemã e japonesa. |
| Morro da Fumaça | Bielo-russa e italiana. |
| Morro Grande | Italiana. |
| Navegantes | Açoriana. |
| Nova Erechim | Italiana e polonesa. |
| Nova Itaberaba | Italiana e cabocla. |
| Nova Trento | Italiana. |

| | |
|---------------------|--|
| Nova Veneza | Italiana. |
| Novo Horizonte | Italiana, cabocla, alemã e polonesa. |
| Orleans | Italiana. |
| Otacílio Costa | Italiana, alemã, açoriana e polonesa. |
| Ouro | Italiana. |
| Ouro Verde | Italiana e cabocla. |
| Paial | Italiana e alemã. |
| Painel | Italiana, portuguesa, espanhola e alemã. |
| Palhoça | Açoriana. |
| Palma Sola | Italiana e alemã. |
| Palmeira | Italiana, alemã e açoriana. |
| Palmitos | Alemã, italiana, cabocla, polonesa e francesa. |
| Papanduva | Alemã, polonesa e portuguesa. |
| Paraíso | Italiana e alemã. |
| Passo de Torres | Portuguesa, espanhola, italiana e alemã. |
| Passos Maia | Italiana e cabocla. |
| Paulo Lopes | Açoriana. |
| Pedras Grandes | Italiana. |
| Penha | Açoriana. |
| Peritiba | Alemã e italiana. |
| Petrolândia | Alemã e italiana. |
| Pinhalzinho | Italiana e alemã. |
| Pinheiro Preto | Italiana. |
| Piratuba | Alemã. |
| Planalto Alegre | Italiana. |
| Pomerode | Alemã. |
| Ponte Alta | Índigena, tropeiros gaúchos e bandeirantes paulistas |
| Ponte Alta do Norte | Italiana e cabocla. |

| | |
|---------------------------|---|
| Ponte Serrada | Italiana. |
| Porto Belo | Açoriana. |
| Porto União | Alemã. |
| Pouso Redondo | Alemã e italiana. |
| Praia Grande | Portuguesa e italiana. |
| Presidente Castelo Branco | Italiana. |
| Presidente Getúlio | Suíça, alemã e italiana. |
| Presidente Nereu | Alemã e italiana. |
| Princesa | Alemã e italiana. |
| Quilombo | Italiana, alemã, polonesa e africana. |
| Rancho Queimado | Alemã. |
| Rio das Antas | Italiana e alemã. |
| Rio do Campo | Italiana, alemã, portuguesa e polonesa. |
| Rio do Oeste | Italiana. |
| Rio do Sul | Alemã e italiana. |
| Rio dos Cedros | Italiana e austríaca. |
| Rio Fortuna | Alemã. |
| Rio Negrinho | Alemã, italiana, portuguesa e polonesa. |
| Rio Rufino | Açoriana. |
| Riqueza | Alemã, italiana e russa. |
| Rodeio | Italiana. |
| Romelândia | Italiana e alemã. |
| Salete | Italiana e alemã. |
| Saltinho | Alemã, italiana e cabocla. |
| Salto Veloso | Italiana. |
| Sangão | Açoriana. |
| Santa Cecília | Alemã. |
| Santa Helena | Italiana e alemã. |
| Santa Rosa de Lima | Alemã. |

| | |
|------------------------------|---------------------------------------|
| Santa Rosa do Sul | Açoriana e italiana. |
| Santa Terezinha | Polonesa e ucraniana. |
| Santa Terezinha do Progresso | Italiana. |
| Santiago do Sul | Italiana, alemã, polonesa e africana. |
| Santo Amaro da Imperatriz | Alemã e açoriana. |
| São Bento do Sul | Alemã e polonesa. |
| São Bernardino | Alemã e italiana. |
| São Bonifácio | Alemã. |
| São Carlos | Alemã. |
| São Cristóvão do Sul | Italiana, portuguesa e cabocla. |
| São Domingos | Alemã, italiana e africana. |
| São Francisco do Sul | Portuguesa. |
| São João Batista | Açoriana e italiana. |
| São João do Itaperiú | Italiana, alemã e polonesa. |
| São João do Oeste | Alemã. |
| São João do Sul | Alemã, portuguesa e italiana. |
| São Joaquim | Gaúcha, paulista, alemã e italiana. |
| São José | Açoriana. |
| São José do Cedro | Italiana e alemã. |
| São José do Cerrito | Bandeirantes paulistas. |
| São Lourenço do Oeste | Italiana e alemã. |
| São Ludgero | Alemã. |
| São Martinho | Alemã. |
| São Miguel da Boa Vista | Alemã e italiana. |
| São Miguel do Oeste | Italiana e alemã. |
| São Pedro de Alcântara | Alemã e luso-açoriana. |
| Saudades | Alemã. |
| Schroeder | Alemã e Italiana. |
| Seara | Italiana e alemã. |

| | |
|------------------|---|
| Serra Alta | Italiana. |
| Siderópolis | Italiana. |
| Sombrio | Portuguesa, italiana e alemã. |
| Sul Brasil | Italiana, Alemã e Polonesa. |
| Taió | Alemã, italiana e cabocla. |
| Tangará | Italiana e alemã. |
| Tigrinhos | Alemã e italiana. |
| Tijucas | Açoriana. |
| Timbé do Sul | Italiana. |
| Timbó | Alemã. |
| Timbó Grande | Cabocla. |
| Três Barras | Cabocla, alemã, italiana e japonesa. |
| Treviso | Italiana. |
| Treze de Maio | Italiana. |
| Treze Tílias | Austríaca. |
| Trombudo Central | Alemã e italiana. |
| Tubarão | Italiana, alemã e açoriana. |
| Tunápolis | Alemã. |
| Turvo | Italiana. |
| União do Oeste | Italiana. |
| Urubici | Portuguesa, alemã, italiana, letã e africana. |
| Urupema | Açoriana e italiana. |
| Urussanga | Italiana. |
| Vargeão | Italiana. |
| Vargem | Indígena, italiana, alemã, portuguesa e polonesa. |
| Vargem Bonita | Italiana e cabocla. |
| Vidal Ramos | Alemã e italiana. |
| Videira | Italiana e alemã. |
| Vítor Meireles | Alemã e italiana. |

| | |
|-----------|-------------------------------|
| Witmarsum | Alemã, italiana e russa. |
| Xanxerê | Italiana e alemã. |
| Xavantina | Italiana, polonesa e cabocla. |
| Xaxim | Italiana, alemã e polonesa. |
| Zortéa | Italiana e portuguesa. |

Quadro 8 - Municípios de Santa Catarina e a respectiva colonização.

Fonte: <http://www.sc.gov.br/municipios>.

Autora: Maristela Fatima Fabro (2012).

APÊNDICE 2 - Município com colonização italiana total e parcial.

| MINICÍPIO | COLONIZAÇÃO ITALIANA TOTAL OU PARCIAL |
|---------------------------|--|
| Abdon Batista | Alemã e italiana. |
| Abelardo Luz | Italiana e alemã. |
| Agronômica | Italiana e alemã. |
| Água Doce | Italiana. |
| Águas de Chapecó | Alemã e italiana. |
| Águas Frias | Italiana. |
| Alto Bela Vista | Italiana e alemã. |
| Anchieta | Italiana. |
| Anita Garibaldi | Italiana e alemã. |
| Antônio Carlos | Portuguesa, alemã e italiana. |
| Apiúna | Alemã, italiana e polonesa. |
| Araranguá | Açoriana e italiana. |
| Arroio Trinta | Italiana. |
| Arvoredo | Italiana. |
| Ascurra | Italiana. |
| Atalanta | Alemã e italiana. |
| Balneário Arroio do Silva | Italiana e açoriana. |
| Balneário Barra do Sul | Alemã, espanhola e italiana. |
| Bandeirante | Italiana e alemã. |
| Barra Bonita | Italiana e alemã. |
| Bela Vista do Toldo | Italiana, alemã, polonesa, ucraniana e japonesa. |
| Belmonte | Italiana e polonesa. |
| Benedito Novo | Italiana, alemã e polonesa. |
| Bom Jardim da Serra | Italiana, alemã, espanhola, polonesa e portuguesa. |
| Bom Jesus | Italiana e alemã. |

| | |
|--------------------|---|
| Bom Jesus do Oeste | Alemã e italiana. |
| Bom Retiro | Italiana e alemã. |
| Botuverá | Italiana. |
| Brunópolis | Italiana e portuguesa. |
| Caçador | Italiana. |
| Caibi | Italiana. |
| Campo Belo do Sul | Portuguesa e italiana. |
| Campo Erê | Italiana e alemã. |
| Campos Novos | Italiana e portuguesa. |
| Canelinha | Italiana e Açoriana. |
| Canoinhas | Ucranianos, italianos, poloneses e japoneses. |
| Capão Alto | Italiana e turca. |
| Capinzal | Italiana. |
| Catanduvas | Italiana, alemã e polonesa. |
| Caxambu do Sul | Italiana. |
| Celso Ramos | Italiana. |
| Cerro Negro | Italiana. |
| Chapecó | Italiana. |
| Cocal do Sul | Italiana. |
| Concórdia | Italiana, alemã, polonesa e cabocla. |
| Cordilheira Alta | Italiana. |
| Coronel Freitas | Italiana. |
| Coronel Martins | Italiana e cabocla. |
| Corupá | Alemã, italiana e polonesa. |
| Criciúma | Italiana, alemã, polonesa, portuguesa e africana. |
| Cunha Porã | Alemã e italiana. |
| Dionísio Cerqueira | Italiana e alemã. |
| Dona Emma | Alemã, italiana, polonesa e açoriana. |
| Doutor Pedrinho | Italiana e alemã. |

| | |
|--------------------|---|
| Entre Rios | Italiana, alemã e polonesa. |
| Ermó | Italiana e açoriana. |
| Ervál Velho | Italiana. |
| Faxinal dos Guedes | Italiana e cabocla. |
| Flor do Sertão | Alemã e italiana. |
| Formosa do Sul | Italiana. |
| Fraiburgo | Alemã e italiana. |
| Frei Rogério | Japonesa, italiana, alemã. |
| Galvão | Italiana, alemã e cabocla. |
| Gaspar | Alemã, italiana e açoriana. |
| Grão-Pará | Alemã, italiana e polonesa. |
| Gravatal | Açoriana, italiana e alemã. |
| Guabiruba | Alemã e italiana. |
| Guaraciaba | Alemã e italiana. |
| Guaramirim | Italiana, alemã e portuguesa. |
| Guarujá do Sul | Alemã e italiana. |
| Guatambu | Italiana, alemã e cabocla. |
| Herval D´Oeste | Italiana. |
| Ibiam | Italiana e alemã. |
| Ibicaré | Luso-brasileira, italiana e alemã. |
| Içara | Italiana. |
| Ilhota | Italiana e belga. |
| Iomerê | Italiana. |
| Ipuaçu | Italiana, alemã, polonesa e indígena. |
| Ipumirim | Italiana e alemã |
| Iraceminha | Italiana e alemã |
| Irani | Italiana. |
| Irati | Italiana, bugra, polonesa e alemã. |
| Irineópolis | Espanhola, italiana, alemã e ucraniana. |
| Itá | Italiana e alemã. |

| | |
|-----------------|---|
| Ituporanga | Alemã, italiana e portuguesa. |
| Jaborá | Italiana. |
| Jacinto Machado | Italiana, Polonesa. |
| Jaraguá do Sul | Alemã, italiana, húngara, negra e polonesa. |
| Jardinópolis | Italiana. |
| Joaçaba | Italiana e alemã. |
| Jupirá | Italiana, alemã e cabocla. |
| Lacerdópolis | Italiana. |
| Lages | Italiana, portuguesa, espanhola e alemã. |
| Lajeado Grande | Italiana. |
| Laurentino | Italiana e alemã. |
| Lauro Müller | Italiana. |
| Lindóia do Sul | Italiana. |
| Luiz Alves | Alemã, açoriana, italiana, polonesa e francesa. |
| Luzerna | Italiana e alemã. |
| Macieira | Italiana. |
| Major Gercino | Alemã, portuguesa, italiana e polonesa |
| Major Vieira | Alemã, italiana, ucraniana e polonesa. |
| Maracajá | Açoriana e italiana. |
| Maravilha | Italiana e alemã. |
| Marema | Italiana, alemã e polonesa. |
| Meleiro | Italiana. |
| Mirim Doce | Italiana, alemã e cabocla. |
| Modelo | Alemã e italiana. |
| Mondaí | Italiana e alemã. |
| Monte Castelo | Polonesa, italiana, alemã e japonesa. |
| Morro da Fumaça | Bielo-russa e italiana. |
| Morro Grande | Italiana. |

| | |
|---------------------------|--|
| Nova Erechim | Italiana e polonesa. |
| Nova Itaberaba | Italiana e cabocla. |
| Nova Trento | Italiana. |
| Nova Veneza | Italiana. |
| Novo Horizonte | Italiana, cabocla, alemã e polonesa. |
| Orleans | - Italiana. |
| Otacílio Costa | Italiana, alemã, açoriana e polonesa. |
| Ouro | Italiana. |
| Ouro Verde | Italiana e cabocla. |
| Paial | Italiana e alemã. |
| Painel | Italiana, portuguesa, espanhola e alemã. |
| Palma Sola | Italiana e alemã. |
| Palmeira | Italiana, alemã e açoriana. |
| Palmitos | Alemã, italiana, cabocla, polonesa e francesa. |
| Paraíso | Italiana e alemã. |
| Passo de Torres | Portuguesa, espanhola, italiana e alemã. |
| Passos Maia | Italiana e cabocla. |
| Pedras Grandes | Italiana. |
| Peritiba | Alemã e italiana. |
| Petrolândia | Alemã e italiana. |
| Pinhalzinho | Italiana e alemã. |
| Pinheiro Preto | Italiana. |
| Planalto Alegre | Italiana. |
| Ponte Alta do Norte | Italiana e cabocla. |
| Ponte Serrada | Italiana. |
| Pouso Redondo | Alemã e italiana. |
| Praia Grande | Portuguesa e italiana. |
| Presidente Castelo Branco | Italiana. |
| Presidente Getúlio | Suíça, alemã e italiana. |

| | |
|------------------------------|---|
| Presidente Nereu | Alemã e italiana. |
| Princesa | Alemã e italiana. |
| Quilombo | Italiana, alemã, polonesa e africana. |
| Rio das Antas | Italiana e alemã. |
| Rio do Campo | Italiana, alemã, portuguesa e polonesa. |
| Rio do Oeste | Italiana. |
| Rio do Sul | Alemã e italiana. |
| Rio dos Cedros | Italiana e austríaca. |
| Rio Negrinho | Alemã, italiana, portuguesa e polonesa. |
| Riqueza | Alemã, italiana e russa. |
| Rodeio | Italiana. |
| Romelândia | Italiana e alemã. |
| Salete | Italiana e alemã. |
| Saltinho | Alemã, italiana e cabocla. |
| Salto Veloso | Italiana. |
| Santa Helena | Italiana e alemã. |
| Santa Rosa do Sul | Açoriana e italiana. |
| Santa Terezinha do Progresso | Italiana. |
| Santiago do Sul | Italiana, alemã, polonesa e africana. |
| São Bernardino | Alemã e italiana. |
| São Cristóvão do Sul | Italiana, portuguesa e cabocla. |
| São Domingos | Alemã, italiana e africana. |
| São João Batista | Açoriana e italiana. |
| São João do Itaperiú | Italiana, alemã e polonesa. |
| São João do Sul | Alemã, portuguesa e italiana. |
| São Joaquim | Gaúcha, paulista, alemã e italiana. |
| São José do Cedro | Italiana e alemã. |
| São Lourenço do Oeste | Italiana e alemã. |
| São Miguel da Boa Vista | Alemã e italiana. |

| | |
|---------------------|---|
| São Miguel do Oeste | Italiana e alemã. |
| Schroeder | Alemã e Italiana. |
| Seara | Italiana e alemã. |
| Serra Alta | Italiana. |
| Siderópolis | Italiana. |
| Sombrio | Portuguesa, italiana e alemã. |
| Sul Brasil | Italiana, Alemã e Polonesa. |
| Taió | Alemã, italiana e cabocla. |
| Tangará | Italiana e alemã. |
| Tigrinhos | Alemã e italiana. |
| Timbé do Sul | Italiana. |
| Três Barras | Cabocla, alemã, italiana e japonesa. |
| Treviso | Italiana. |
| Treze de Maio | Italiana. |
| Trombudo Central | Alemã e italiana. |
| Tubarão | Italiana, alemã e açoriana. |
| Turvo | Italiana. |
| União do Oeste | Italiana. |
| Urubici | Portuguesa, alemã, italiana, letã e africana. |
| Urupema | Açoriana e italiana. |
| Urussanga | Italiana. |
| Vargeão | Italiana. |
| Vargem | Indígena, italiana, alemã, portuguesa e polonesa. |
| Vargem Bonita | Italiana e cabocla. |
| Vidal Ramos | Alemã e italiana. |
| Videira | Italiana e alemã. |
| Vítor Meireles | Alemã e italiana. |
| Witmarsum | Alemã, italiana e russa. |
| Xanxerê | Italiana e alemã. |
| Xavantina | Italiana, polonesa e cabocla. |

| | |
|--------|-----------------------------|
| Xaxim | Italiana, alemã e polonesa. |
| Zortéa | Italiana e portuguesa. |

Quadro 9 - Município com colonização italiana total e parcial.

Fonte: <http://www.sc.gov.br/municipios>.

Autora: Maristela Fatima Fabro (2012).

APÊNDICE 3 – Roteiro de entrevista

Entrevista professores(as) das escolas públicas de Língua Italiana em Santa Catarina.

Nome:

Sugestão para nome que será usado no trabalho:

Data de nascimento: Idade:

1. Cidade onde nasceu?
2. Alguém da sua família veio da Itália?
3. Cidade onde estudou sua educação básica?
4. Escola pública ou privada?
5. O(a) Sr.(a) lembra da sua infância? Do seu bairro? Das brincadeiras de criança?
6. Como era a sua casa? Tinham almoços em família? E as músicas?
7. O(a) Sr.(a) lembra como eram os vizinhos? Qual a descendência deles? O que era marcante?
8. O Sr.(A) lembra de algum momento que marcou sua infância quando alguém falava o italiano?
9. Como se interessou por estudar a língua italiana?
10. Aprendeu a falar em casa a língua italiana?
11. Seus familiares ou conhecidos falavam sobre a proibição em falar a língua italiana?
12. Fez faculdade de letras? Qual? Cidade?
13. Há quanto tem o Sr./Sra. é professor de língua italiana?
14. Seus pais contavam fatos sobre a educação deles ou dos avós, algum estudava em língua italiana?
15. Possui dupla cidadania? Porque adquiriu? Caso negativo porque não obteve?
16. Já viajou ou morou na Itália? Sentiu-se um cidadão italiano?
17. Possui vínculo ou participa de algum clube ou entidade italiana? Pode descrever? Recebem alguma ajuda financeira?
18. Em que data foi implementado e ensino de língua estrangeira nesta escola como disciplina? O Sr./Sra. é professor efetivo?
19. Ocorre ou ocorreu algum projeto de ensino de italiano?
20. Como é realizado o ensino da língua na escola, adota-se algum livro ou material próprio desenvolvido pelo professor(a)?
21. Em sua opinião qual a importância do ensino da língua italiana para as escolas e os alunos(as)?
22. Quais motivos que o Sr./Sra. percebe em seus alunos para estudar a língua italiana?

23. Percebe em seus alunos ou outras pessoas os resquícios da repressão ou da proibição ocorrida em estudar e falar a língua italiana?
24. Seus familiares guardam objetos antigos vindo da Itália como livros, revistas, cartas entre outros?
25. O que o Sr./Sra. sente em relação à proibição ocorrida do ensino de língua italiana em Santa Catarina?
26. Qual a sua opinião sobre o ensino de língua italiana para os descendentes?
27. O Sr./Sra. recupera essa proibição para seus alunos? De que maneira?
28. Quais as perspectivas para o ensino de língua italiana na sua escola em 2013/2014?
29. Deseja falar mais alguma coisa que não foi questionado?
30. Para o Sr.(a) ser descendente de italiano significa...
31. Para o Sr.(a) ser brasileiro significa...

Solicitar autorização para uso da entrevista ()sim

APÊNDICE 4 - Quadro - Dos municípios com colonização italiana e ensino da língua italiana nas escolas municipais

| MUNICÍPIO | Colonização com ensino |
|------------------|---|
| Arroio Trinta | Italiana. |
| Concórdia | Italiana, alemã, polonesa e cabocla |
| Jaborá | Italiana. |
| Jaraguá do Sul | Alemã, italiana, húngara, negra e polonesa. |
| Lacerdópolis | Italiana. |
| Laurentino | Italiana e alemã. |
| Morro Grande | Italiana. |
| Nova Veneza | Italiana. |
| Rio do Sul | Alemã e italiana. |
| Rodeio | Italiana. |
| Salto Veloso | Italiana. |
| São Joaquim | Gaúcha, paulista, alemã e italiana. |
| Siderópolis | Italiana. |
| Taió | Alemã, italiana e cabocla. |
| Urussanga | Italiana. |

Quadro 10 - Dos municípios com colonização italiana e ensino da língua italiana nas escolas municipais

Fonte: <http://www.sc.gov.br/municipios>.

Autora: Maristela Fatima Fabro.

APÊNDICE 5 - Quadro - Gerências Regionais de Educação – GERED

| GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO |
|-----------------------------|
| 1ª São Miguel do Oeste |
| 2ª Maravilha |
| 3ª São Lourenço do Oeste |
| 4ª Chapecó |
| 5ª Xanxerê |
| 6ª Concórdia |
| 7ª Joaçaba |
| 8ª Campos Novos |
| 9ª Videira |
| 10ª Caçador |
| 11ª Curitibaanos |
| 12ª Rio do Sul |
| 13ª - Ituporanga |
| 14ª Ibirama |
| 15ª Blumenau |
| 16ª Brusque |
| 17ª Itajaí |
| 18ª Grande Florianópolis |
| 19ª Laguna |
| 20ª Tubarão |
| 21ª Criciúma |
| 22ª Araranguá |
| 23ª Joinville |
| 24ª Jaraguá do Sul |
| 25ª São Bento do Sul |
| 26ª Canoinhas |
| 27ª Lages |
| 28ª São Joaquim |
| 29ª Palmitos |
| 30ª Dionísio Cerqueira |
| 31ª Itapiranga |
| 32ª Quilombo |
| 33ª Seara |
| 34ª Taió |
| 35ª Timbó |

| |
|--------------------------------|
| 36ª Braço do Norte |
| Instituto Estadual de Educação |

Quadro 11- Quadro - Gerências Regionais de Educação – GERED

Fonte: Secretaria Estadual de Educação.

Autora: Maristela Fatima Fabro (2012).

ANEXO A - Figura Dia Internacional da Língua Materna.

Figura 120 – Figura Dia Internacional da Língua Materna.



Autor: Arte UNESCO
 Fonte: ONUBR 2014

ANEXO B – Trajetória Lei 9.394/96 – LDB

| | |
|------------|--|
| 28/11/1988 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ APRESENTAÇÃO DO PROJETO PELO DEP OCTAVIO ELISIO. DCN1 30 11 88 PAG 4335 COL 01. LEITURA E PUBLICAÇÃO DA MATERIA. DCN1 29 11 88 PAG 4267 COL 01. ERRATA: (REPUBLICA-SE EM VIRTUDE DA ANEXAÇÃO DE EMENDA DO AUTOR). DCN1 17 02 89 PAG 0089 COL 03. ERRATA: (REPUBLICA-SE EM VIRTUDE DA ANEXAÇÃO DA EMENDA 02 DO AUTOR). DCN1 11 04 89 PAG 2009 COL 03. |
| 28/11/1988 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ DESPACHO A CCJ, CEC E CTB. |
| 15/12/1988 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ REQUERIMENTO DO AUTOR, DEFERIDO NA MESMA DATA, APRESENTANDO EMENDA QUE NÃO FOI PUBLICADA. |
| 05/04/1989 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ DISCURSO DO DEP OCTAVIO ELISIO. DCN1 06 04 89 PAG 1872 COL 03. |
| 18/05/1989 | <p>Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ RELATOR DEP RENATO VIANNA. |
| 19/06/1989 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ DEFERIDO REQUERIMENTO DO AUTOR, SOLICITANDO APENSAR A ESTE, EMENDA QUE APRESENTA. |
| 29/06/1989 | <p>Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ APROVAÇÃO UNANIME DO PARECER DO RELATOR, DEP RENATO VIANNA, PELA CONSTITUCIONALIDADE, JURIDICIDADE E |

| | |
|------------|---|
| | TECNICA LEGISLATIVA DO SUBSTITUTIVO OFERECIDO PELO AUTOR. DCN1 22 08 89 PAG 8182 COL 02. |
| 09/08/1989 | COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TURISMO (CECET) <ul style="list-style-type: none"> ▪ RELATOR DEP JORGE HAGE. DCN1 10 08 89 PAG 7489 COL 03. |
| 23/08/1989 | Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) <ul style="list-style-type: none"> ▪ DEFERIDO OFICIO 181/89, DA CECET, SOLICITANDO ANEXAÇÃO DO PL. 2812/89, A ESTE. |
| 29/08/1989 | Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) <ul style="list-style-type: none"> ▪ DEFERIDO OF 184/89, DA CECET, SOLICITANDO A ANEXAÇÃO DOS PROJETOS DE LEI 2201/89, PL. 2448/89 E PL. 3001/89, A ESTE. DCN1 30 08 89 PAG 8684 COL 01. |
| 30/08/1989 | COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TURISMO (CECET) <ul style="list-style-type: none"> ▪ PARECER FAVORAVEL DO RELATOR, DEP JORGE HAGE, COM SUBSTITUTIVO. VISTA CONJUNTA A TODOS OS MEMBROS DA COMISSÃO. DCN1 31 08 89 PAG 8865 COL 02. |
| 21/09/1989 | COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TURISMO (CECET) <ul style="list-style-type: none"> ▪ DEFERIDO REQUERIMENTO 214/89, DA CECET, SOLICITANDO A ANEXAÇÃO DO PL. 1889/89 A ESTE. |
| 02/10/1989 | Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) <ul style="list-style-type: none"> ▪ DEFERIDO OF 222/89 DA CECET, SOLICITANDO A ANEXAÇÃO DO PL. 55/87 A ESTE. DCN1 03 10 89 PAG 10828 COL 02. |
| 05/04/1990 | Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) |

| | |
|------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ DESPACHO A CCJR, CECD E CFT. (NOVO DESPACHO - RESOLUÇÃO 17/89). |
| 16/04/1990 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ LEITURA E PUBLICAÇÃO DA MATERIA. DCN1 17 04 90 PAG 2899 COL 02. |
| 18/04/1990 | <p>CECD (CECD)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ REDISTRIBUIDO AO RELATOR, DEP JORGE HAGE. |
| 24/05/1990 | <p>CECD (CECD)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ PARECER FAVORAVEL DO RELATOR, DEP JORGE HAGE, COM SUBSTITUTIVO. DCN1 02 06 90 PAG 6268 COL 03. |
| 06/06/1990 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ DEFERIDO OF 66/90, DA CECD, SOLICITANDO APENSAR A ESTE OS PL. 2214/89, PL. 2245/89 E PL. 3209/89. |
| 28/06/1990 | <p>CECD (CECD)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ APROVAÇÃO UNANIME DO PARECER FAVORAVEL DO RELATOR, DEP JORGE HAGE, COM SUBSTITUTIVO. DCN1 28 08 90 PAG 9670 COL 02. |
| 01/08/1990 | <p>Comissão de Finanças e Tributação (CFT)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ RELATORA DEP SANDRA CAVALCANTI. |
| 22/08/1990 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ OF 80/90-CECD, SOLICITANDO ANEXAR A ESTE O PL. 1671/89. |
| 12/10/1990 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ DEFERIDO OF 90/90-CECD, SOLICITANDO ANEXAR A ESTE O PL. 1671/89. |

| | |
|------------|--|
| 24/10/1990 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ OF 089/90-CECD, SOLICITANDO APENSAR A ESTE O PL. 2578/89. ▪ DEFERIDO OF 089/90-CECD, SOLICITANDO APENSAR A ESTE O PL. 2578/89. |
| 28/11/1990 | <p>Comissão de Finanças e Tributação (CFT)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ PARECER FAVORAVEL DA RELATORA, DEP SANDRA CAVALCANTI, NOS TERMOS DO SUBSTITUTIVO DA CECD, E COM 25 SUBEMENDAS. |
| 05/12/1990 | <p>Comissão de Finanças e Tributação (CFT)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ VISTA CONJUNTA AOS DEP JOSÉ LOURENÇO E DEP MIRO TEIXEIRA. DCN1 14 12 90 PAG 14349 COL 02. |
| 12/12/1990 | <p>Comissão de Finanças e Tributação (CFT)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ DEVOLUÇÃO DO PROJETO PELOS DEP JOSÉ LOURENÇO E DEP MIRO TEIXEIRA SEM SE MANIFESTAREM. APROVAÇÃO UNANIME DO PARECER FAVORAVEL DA RELATORA, DEP SANDRA CAVALCANTI, COM 25 SUBEMENDAS E NOS TERMOS DO SUBSTITUTIVO DA CECD. DCN1 15 02 90 PAG 14573 COL 03. |
| 24/01/1991 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ LEITURA E PUBLICAÇÃO DOS PARECERES DA CCJR, CECD E CFT. PRONTO PARA A ORDEM DO DIA. PL. 1258-A/88. DC1S 25 01 91 PAG 0001 COL 01. ERRATA: DCN1 18 05 91 PAG 6704 COL 01. |
| 09/04/1991 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ REQUERIMENTO DAS LIDERANÇAS PARTIDARIAS PARA AUDIENCIA DA COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E REDAÇÃO PARA O SUBSTITUTIVO APRESENTADO PELA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO A ESTE |

| | |
|------------|--|
| | PROJETO. DCN1 10 04 91 PAG 3543 COL 02. |
| 15/05/1991 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ DISCUSSÃO EM TURNO UNICO. APROVAÇÃO DOS REQUERIMENTOS DOS DEP JOSÉ GENOINO, LIDER DO PT, E GENEBALDO CORREIA, LIDER DO PMDB, SOLICITANDO O ADIAMENTO DA DISCUSSÃO DESTE PROJETO POR 02 SESSÕES. DCN1 16 05 91 PAG 6483 COL 01. ▪ APROVAÇÃO DOS REQUERIMENTOS DOS DEP JOSÉ GENOINO, LIDER DO PT, E GENEBALDO CORREIA, LIDER DO PMDB, SOLICITANDO O ADIAMENTO DA DISCUSSÃO DESTE PROJETO POR DUAS SESSÕES. |
| 21/05/1991 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ QUESTÃO DE ORDEM DO DEP JOSÉ GENOINO SOLICITANDO O ADIAMENTO DA DISCUSSÃO POR UMA SESSÃO PARA A APRESENTAÇÃO DE EMENDAS. APOIAMENTO DA QUESTÃO DE ORDEM PELOS DEP GENEBALDO CORREIA, LIDER DO PMDB; JESUS TAJRA, LIDER DO BLOCO; PAULINO CICERO DE VASCONCELOS, LIDER DO PSDB; MARIA LUIZA FONTENELE, LIDER DO PSB; E CARDOSO ALVES, LIDER DO PTB. ADIAMENTO DA DISCUSSÃO, EX-OFICIO, DESTE PROJETO PARA A PROXIMA SESSÃO. |
| 23/05/1991 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CONTINUAÇÃO DA DISCUSSÃO EM TURNO UNICO. DISCUSSÃO DO PROJETO PELOS DEP UBIRATAN AGUIAR E SOLON BORGES DOS REIS. ENCERRADA A DISCUSSÃO. APRESENTAÇÃO DE 1263 EMENDAS, ASSIM DISTRIBUIDAS: DEP ADELAIDE NERI - 703 E 704; DEP ALDO REBELO - 833 A 843 E 845 A 848, 850 E 851; DEP ALVARO VALLE - 02; DEP ANGELA AMIN - 335 A 380; DEP ANTONIO BRITTO - 197 E 198, 856, 857, 1194 A 1222, 1139 A 1145; DEP CARLOS LUPI - 06 A 45; DEP CARRION JUNIOR - 209 A 243; DEP CELIO DE |

CASTRO - 642 A 657; DEP CELSO BERNARDI - 244 A 269, 979 E 980; DEP DIOGO NOMURA - 03; DEP EDIVALDO MOTTA - 61; DEP ERALDO TINOCO - 752 A 807; DEP ERALDO TRINDADE - 313; DEP ERNESTO GRADELLA - 698 A 702; DEP ETEVALDA GRASSI DE MENEZES - 658 A 660; DEP EURIDES BRITO - 270, 272 A 278, 280, 283 A 293, 295 A 312, 314, 315, 317, 320 A 331, 333 E 334; DEP FABIO RAUNHEITTI - 63 A 68, 859 A 868; DEP FERNANDO DINIZ - 880 A 934, 940 E 941; DEP FLAVIO ARNS - 708, 869 A 874; DEP FLORESTAN FERNANDES - 625 A 641, 709, 1058 A 1093; DEP GENEBALDO CORREIA - 516 A 530; DEP GENESIO BERNARDINO - 935 A 939; DEP IBRAHIM ABI-ACKEL - 605 A 623; DEP ISRAEL PINHEIRO - 108 A 123, 726 A 730; DEP JABES RABELO - 878; DEP JABES RIBEIRO - 107; DEP JAIR CARNEIRO - 731; DEP JESUS TAJRA - 101 A 104; DEP JOÃO FAUSTINO - 661 A 697; DEP JOÃO ROSA - 624; DEP JORIO DE BARROS - 97 A 99, 513 A 515; DEP JOSÉ CICOTE - 04; DEP JOSÉ SERRA - 1151 A 1190; DEP JOSÉ TELES - 581 A 585; DEP JUTAHY JUNIOR - 808 A 829; DEP LAZARO BARBOSA - 199 A 208; DEP LEOPOLDO BESSONE - 1191 A 1193; DEP LEUR LOMANTO - 738; DEP LIBERATO CABOCLO - 963 A 969; DEP LUCIA BRAGA - 1249 A 1262; DEP LUIS EDUARDO - 734 A 737; DEP LUIS ROBERTO PONTE - 448 A 455; DEP MANOEL CASTRO - 732 E 733; DEP MARIA LUIZA FONTENELE - 129 A 195, 942 A 962; DEP MARIA VALADÃO - 105, 106, 1148 E 1149; DEP MENDONÇA NETO - 05; DEP NELSON BORNIER - 586; DEP NILSON GIBSON - 457 A 512; DEP NILTON BAIANO - 196; DEP ORLANDO PACHECO - 710 A 725; DEP OSMANIO PEREIRA - 531 A 538 E 879; DEP OSVALDO COELHO - 62, 1128 E 1129; DEP PAES LANDIM - 456; DEP PAULINO CICERO DE VASCONCELOS - 441 A 444; DEP PAULO DELGADO - 1130 A 1138 E 1150; DEP PAULO HARTUNG - 46 A 60; DEP PAULO OCTAVIO - 381 A 440; DEP PEDRO CORREA - 100; DEP PEDRO VALADARES - 124 A 128; DEP RAUL PONT - 1096 A 1127; DEP

| | |
|------------|--|
| | <p>RENILDO CALHEIROS - 705 A 707, 831, 832, 844 E 849; DEP RICARDO IZAR - 539 A 575; DEP RICARDO MURAD - 279, 852 A 855; DEP RITA CAMATA - 739 A 742; DEP ROBERTO FREIRE - 996 A 1057; DEP ROBERTO JEFFERSON - 271, 281, 282, 294, 316, 318, 319, 332, 588 A 604 E 877; CONTINUA.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CONTINUAÇÃO. DEP ROBERTO ROLLEMBERG - 580; DEP RONALDO CAIADO - 576 A 579; DEP SANDRA CAVALCANTI - 875, 876 E 1263; DEP SANDRA STARLING - 981 A 989; DEP SERGIO AROUCA - 587 E 858; DEP SOCORRO GOMES - 830; DEP SOLON BORGES DOS REIS - 01, 743 A 751; DEP TADASHI KURIKI - 445 A 447; DEP UBIRATAN AGUIAR - 1146 E 1147; DEP VALTER PEREIRA - 1094 E 1095; DEP VICTOR FACCIONI - 990 A 995; DEP VIRMONDES CRUVINEL - 69 A 96; DEP VITAL DO REGO - 970 A 978; DEP VIVALDO BARBOSA - 1223 A 1248. DCIS 24 05 91 PAG 0001 COL 01. |
| 23/05/1991 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ DESPACHO A CCJR, CECD E CFT (EMENDAS DE PLENARIO). DCN1 24 05 91 PAG 7526 COL 02. |
| 19/06/1991 | <p>Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ RELATOR DEP EDEVALDO ALVES DA SILVA (EMENDAS PLENARIO). |
| 26/06/1991 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ APROVAÇÃO DO REQUERIMENTO DOS DEP VIVALDO BARBOSA, LIDER DO PDT; ALDO REBELO, EM APOIAMENTO, JOSÉ GENOINO, LIDER DO PT; JOSÉ CARLOS SABOIA, LIDER DO PSB; HAROLDO LIMA, LIDER DO PC DO B; GENEBALDO CORREIA, LIDER DO PMDB, JOSÉ AUGUSTO CURVO, NA QUALIDADE DE LIDER DO PL; BENEDITO DOMINGOS, LIDER DO PTR; JUTAHY JUNIOR, NA QUALIDADE DE LIDER DO PSDB; ANGELA AMIN, NA QUALIDADE DE LIDER DO PDS; VITAL DO REGO, EM |

| | |
|------------|--|
| | <p>APOIAMENTO; E HUMBERTO SOUTO, LIDER DO GOVERNO, SOLICITANDO URGENCIA PARA ESTE PROJETO. DCN1 26 06 91 PAG 11315 COL 01.</p> |
| 05/08/1991 | <p>CECD (CECD)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ RELATORA DEP ANGELA AMIN (EMENDAS DE PLENARIO). DCN1 06 08 91 PAG 12719 COL 02. |
| 08/08/1991 | <p>CECD (CECD)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ PARECER FAVORAVEL DA RELATORA, DEP ANGELA AMIN, AS EMENDAS: 04, 15, 16, 20, 24, 26, 31, 35, 36, 37, 41, 44, 56, 69, 71, 76, 77, 80, 86, 87, 88, 89, 91, 98, 102, 103, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 118, 120, 123, 124, 125, 127, 136, 137, 138, 139, 147, 156, 160, 164, 165, 169, 183, 188, 200, 204, 208, 212, 217, 225, 227, 232, 245, 247, 248, 249, 255, 257, 260, 262, 263, 264, 266, 272, 274, 276, 278, 279, 280, 283, 284, 287, 288, 289, 290, 294, 298, 300, 308, 312, 317, 318, 383, 384, 387, 392, 411, 414, 416, 417, 425, 428, 431, 433, 435, 436, 437, 440, 444, 446, 452, 454, 458, 460, 461, 463, 464, 465, 473, 475, 476, 478, 480, 481, 483, 485, 495, 497, 502, 507, 509, 512, 513, 514, 517, 520, 521, 523, 529, 531, 545, 547, 552, 556, 562, 563, 576, 579, 582, 585, 601, 606, 607, 610, 611, 620, 622, 625, 626, 627, 628, 630, 632, 646, 650, 651, 652, 661, 665, 671, 672, 673, 678, 680, 682, 683, 685, 686, 687, 688, 689, 692, 695, 719, 720, 723, 726, 727, 728, 729, 730, 734, 741, 755, 761, 763, 764, 767, 769, 774, 775, 784, 786, 795, 797, 798, 799, 803, 805, 810, 811, 812, 814, 815, 818, 819, 820, 824, 825, 828, 829, 830, 836, 844, 856, 877, 886, 887, 892, 893, 894, 895, 897, 899, 902, 906, 910, 911, 912, 913, 914, 915, 916, 917, 923, 926, 930, 972, 975, 978, 985, 988, 989, 990, 991, 992, 994, 1004, 1008, 1009, 1010, 1015, 1019, 1020, 1021, 1022, 1030, 1040, 1041, 1046, 1048, 1058, 1060, 1067, 1070, 1074, 1094, 1097, 1100, 1103, 1105, 1106, 1107, 1108, 1109, 1111, 1112, 1123, 1140, 1154, 1155, 1156, 1157, 1158, 1160, 1161, 1162, 1168, 1169, 1171, 1173, 1174, 1175, 1176, 1177, 1186, 1187, 1189, 1190, 1192, 1196, 1197, 1198, 1199, 1200, 1203, 1209, 1214, 1215, 1217, |

| | |
|------------|--|
| | <p>1226, 1233, 1237, 1239, 1257; E PELA APROVAÇÃO DAS EMENDAS 63, 293, 319, 594 E 711, COM SUBEMENDAS, E CONTRARIA AS DEMAIS EMENDAS. AS EMENDAS 335 A 380, FORAM RETIRADAS PELO AUTOR. DCN1 06 09 91 PAG 16286 COL 01. Inteiro teor</p> |
| 13/08/1991 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ DEFERIDO REQUERIMENTO DA DEP ANGELA AMIN, SOLICITANDO A RETIRADA DAS EMENDAS DE PLENARIO 335 A 380 DE SUA AUTORIA. DCN1 17 08 91 PAG 14056 COL 01. |
| 20/08/1991 | <p>CDCMAM (CDCMAM)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ OF 238/91, DO DEP FABIO FELDMANN, SOLICITANDO AUDIENCIA DESTA PROJETO NESTA COMISSÃO. |
| 20/08/1991 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ INDEFERIDO OF 238/91, POR TRATAR-SE DE PROJETO COM DISCUSSÃO ENCERRADA EM PLENARIO, ESTANDO ULTRAPASSADA A FASE DE PRONUNCIAMENTO DAS COMISSÕES NO TOCANTE A MATERIA PRINCIPAL ('CAPUT' DO ARTIGO 59 DO REGIMENTO INTERNO). DCN1 03 09 91 PAG 15675 COL 01. |
| 10/09/1991 | <p>Comissão de Finanças e Tributação (CFT)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ RELATOR DEP LUIZ CARLOS HAULY (EMENDAS DE PLENARIO). DCN1 11 09 91 PAG 16614 COL 02. |
| 31/10/1991 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ QUESTÃO DE ORDEM DO DEP PAES LANDIM, SOLICITANDO A INSTITUIÇÃO DE COMISSÃO ESPECIAL PARA EXAME DESTA PROJETO, DE ACORDO COM O ARTIGO 34, INCISO II, DO REGIMENTO INTERNO, ALEGANDO QUE A MATERIA ENVOLVE CONTEUDOS DE MERITO INERENTE A MAIS DE TRES ORGÃOS |

| | |
|------------|---|
| | TECNICOS, A SABER: CCJR, CECD, CTASP, CDCMAM E CCTCI. |
| 12/11/1991 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ EM RESPOSTA A QUESTÃO DE ORDEM DO DEP PAES LANDIM, O PRESIDENTE ESCLARECE QUE A MATERIA, INICIALMENTE DISTRIBUIDA AS CCJR, CECD E CFT, JA ESTA COM A DISCUSSÃO ENCERRADA EM PLENARIO, SO AGUARDANDO A APRECIÇÃO DAS COMISSÕES AS EMENDAS DE PLENARIO APRESENTADAS. CONSEQUENTEMENTE, A QUESTÃO DE ORDEM E INDEFERIDA, COM BASE NO PARAGRAFO SEXTO DO ARTIGO 95 DO REGIMENTO INTERNO, POIS JA ESTA ULTRAPASSADA A FASE DE MANIFESTAÇÃO DAS COMISSÕES EM RELAÇÃO A MATERIA PRINCIPAL (REGIMENTO INTERNO, ARTIGO 59). O DEP PAES LANDIM SOLICITA RECURSO A CCJR, PARA APRECIAR A MATERIA. O PRESIDENTE ACOLHE O RECURSO. DCN1 13 11 91 PAG 22823 COL 02. |
| 22/11/1991 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ RECURSO EM QUESTÃO DE ORDEM DO DEP PAES LANDIM SOBRE A DECISÃO DE QUESTÃO DE ORDEM QUANTO A CONSTITUIÇÃO DE COMISSÃO ESPECIAL PARA EXAME DESTES PROJETO. DESPACHO A CCJR, SEM EFEITO SUSPENSIVO, NOS TERMOS DO ARTIGO 95, INCISO VIII DO REGIMENTO INTERNO. DCN1 19 02 92 PAG 1642 COL 01. RECURSO 25/91. |
| 09/12/1991 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ DEFERIDO OF DO DEP GENEBALDO CORREIA, SOLICITANDO A RETIRADA DA EMENDA 520 AO SUBSTITUTIVO. DCN1 11 12 91 PAG 26188 COL 01. |
| 26/02/1992 | Comissão de Finanças e Tributação (CFT) |

- PARECER DO RELATOR, DEP LUIZ CARLOS HAULY, FAVORAVEL AS EMENDAS 12, 15, 20, 56, 62, 73, 95, 96, 156, 164, 167, 202, 205, 227, 231, 233, 237, 244, 266, 267, 278, 279, 317, 318, 326, 398, 407, 437, 445, 450, 488, 501, 504, 506, 528, 567, 572, 651, 673, 722, 724, 735, 736, 737, 755, 756, 764, 765, 768, 769, 770, 772, 777, 793, 821, 853, 856, 862, 879, 880, 882, 928, 975, 1014, 1019, 1020, 1024, 1097, 1116, 1123, 1129, 1156, 1157, 1161, 1169, 1171, 1172, 1173, 1174, 1175, 1178, 1179, 1183, 1188, 1189, 1190, 1208, 1219, 1235, 1237, 1240 E 1263; FAVORAVEL, COM SUBEMENDAS, AS EMENDAS 08, 09, 104, 169, 170, 228, 229, 319, 323, 454, 509, 511, 585, 604, 731, 734, 876, 916, 1000, 1001, 1026, 1027, 1057, 1118, 1119, 1128, 1160, 1164, 1168, 1177, 1184, 1186 E 1255; CONTRARIO AS EMENDAS 01, 02, 03, 05, 06, 07, 13, 17, 19, 22, 23, 38, 39, 42, 48, 57, 58, 60, 61, 69, 71, 84, 100, 101, 103, 106, 107, 131, 134, 135, 140, 144, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 171, 172, 173, 174, 179, 180, 185, 187, 194, 196, 197, 198, 204, 207, 211, 213, 220, 226, 234, 235, 241, 243, 251, 264, 280, 295, 299, 302, 324, 328, 395, 396, 399, 400, 402, 424, 426, 427, 436, 442, 446, 451, 455, 456, 476, 483, 485, 499, 500, 502, 505, 510, 512, 530, 531, 535, 537, 538, 542, 569, 570, 573, 574, 580, 581, 582, 584, 586, 587, 589, 600, 603, 614, 633, 634, 636, 646, 663, 666, 667, 670, 693, 698, 700, 701, 702, 720, 725, 739, 757, 759, 760, 763, 766, 767, 771, 773, 794, 809, 817, 826, 843, 850, 855, 857, 866, 875, 878, 890, 895, 896, 905, 911, 919, 923, 927, 934, 937, 938, 939, 945, 947, 952, 958, 959, 966, 967, 968, 969, 979, 982, 986, 1002, 1012, 1013, 1017, 1018, 1023, 1028, 1029, 1032, 1039, 1043, 1047, 1050, 1056, 1058, 1059, 1062, 1065, 1077, 1079, 1080, 1084, 1086, 1092, 1096, 1098, 1099, 1101, 1120, 1121, 1122, 1124, 1125, 1127, 1131, 1138, 1142, 1148, 1150, 1153, 1154, 1155, 1162, 1167, 1170, 1181, 1182, 1185, 1195, 1205, 1206, 1210, 1211, 1220, 1233, 1234, 1248, 1253, 1256 E 1260; PELA PREJUDICIALIDADE DAS EMENDAS 11, 18, 59, 94, 105, 168, 230, 240, 325, 397, 452, 453, 507, 508, 571, 583, 732, 733, 761, 762, 871, 917, 924, 980, 1025, 1117, 1166, 1180, 1207 E 1218; E PELA

| | |
|------------|--|
| | <p>INCOMPETENCIA DA COMISSÃO PARA SE MANIFESTAR SOBRE AS DEMAIS. DCN1 16 06 92 PAG 13538 COL 01. REP: DCN1 04 08 92 PAG 17697 COL 01.</p> |
| 28/10/1992 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ APROVAÇÃO DO REQUERIMENTO DOS DEP GENEALDO CORREIA, LIDER DO PMDB; EDUARDO JORGE, LIDER DO PT; JANDIRA FEGHALI, NA QUALIDADE DE LIDER DO PC DO B; IBRAHIM ABI-ACKEL, NA QUALIDADE DE LIDER DO PDS; ARMANDO COSTA, EULER RIBEIRO E OUTROS, SOLICITANDO, NOS TERMOS DO ARTIGO 155 DO REGIMENTO INTERNO, URGENCIA PARA ESTE PROJETO. DCN1 29 10 92 PAG 23864 COL 02. |
| 17/11/1992 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. DESIGNAÇÃO DA DEP ANGELA AMIM PARA PROFERIR PARECER AS EMENDAS DE PLENARIO, EM SUBSTITUIÇÃO A CECD, QUE CONCLUI PELA RETIRADA DAS EMENDAS 335 A 380, DE SUA AUTORIA E PLO ENCAMINHAMENTO A MESA DO PARECER A CADA UMA DAS OUTRAS 1235 EMENDAS DE PLENARIO. DESIGNAÇÃO DO DEP LUIZ CARLOS HAULY PARA PROFERIR PARECER AS EMENDAS DE PLENARIO, EM SUBSTITUIÇÃO A CFT, QUE SOLICITA PRAZO INDEFERIDO PELO SENHOR PRESIDENTE, QUE CONCLUI, ENTÃO, PELA NÃO COMPETENCIA DA CFT PARA APRECIAR 385 EMENDAS E ENCAMINHANDO A MESA O PARECER AS DEMAIS EMENDAS DE PLENARIO. DESIGNAÇÃO DO DEP NILSON GIBSON PARA PROFERIR PARECER AS EMENDAS DE PLENARIO, EM SUBSTITUIÇÃO A CCJR, QUE CONCLUI PELA CONSTITUCIONALIDADE, JURIDICIDADE E TECNICA LEGISLATIVA. ACOLHIMENTO DE REQUERIMENTO DE TODAS AS LIDERANÇAS PARTIDARIAS, SOLICITANDO QUE ESTE PROJETO SEJA RETIRADO DE |

| | |
|------------|--|
| | <p>PAUTA PARA PUBLICAÇÃO DOS PARECERES E A CONCLUSÃO DE ACORDO PARA VOTAÇÃO, ATE O DIA 25 11 92.</p> |
| 23/11/1992 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ LEITURA E PUBLICAÇÃO DOS PARECERES DA CCJR, CECD E CFT AS EMENDAS DE PLENARIO. PRONTO PARA A ORDEM DO DIA. PL. 1258-B/88. |
| 25/11/1992 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. ENCAMINHAMENTO DA VOTAÇÃO PELO DEP PAES LANDIM. APROVAÇÃO EM (GLOBO) AS EMENDAS DE PLENARIO, COM PARECERES FAVORAVEIS, RESSALVADOS OS DESTAQUES. VERIFICAÇÃO DE VOTAÇÃO SOLICITADA PELO DEP GENEBALDO CORREIA, LIDER DO PMDB. ADIADA A VOTAÇÃO POR FALTA DE QUORUM. (CONSTARA NA PAUTA DE TERÇA-FEIRA, DIA 01 12 92). DCN1 26 11 92 PAG 25234 COL 01. |
| 01/12/1992 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CONTINUAÇÃO DA VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. APRESENTAÇÃO DE REQUERIMENTOS DE DESTAQUE PUBLICADOS EM AVULSO. ESCLARECIMENTO DO SENHOR PRESIDENTE QUE SERÃO SUBMETIDAS A VOTOS AS EMENDAS COM PARECER PELA INCONSTITUCIONALIDADE DA CCJR, SENDO PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE A ELAS REFERENTES. APROVAÇÃO (GLOBO) AS EMENDAS DE PLENARIO, COM PARECER FAVORAVEL DA CECD, RESSALVADOS OS DESTAQUES. VERIFICAÇÃO DE VOTAÇÃO SOLICITADA PELO DEP ROBERTO JEFFERSON, NA QUALIDADE DE LIDER DO BLOCO, EM OBSTRUÇÃO. RETIRADA DA VERIFICAÇÃO DE VOTAÇÃO PELO DEP ROBERTO JEFFERSON, NA QUALIDADE DE LIDER DO BLOCO. REJEIÇÃO AS EMENDAS DE PLENARIO COM PARECER CONTRARIO DA |

CECD, RESSALVADOS OS DESTAQUES. APROVAÇÃO DO SUBSTITUTIVO DA CECD, RESSALVADOS OS DESTAQUES. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 01 DA CECD A EMENDA DE PLENARIO 315 (ACORDO). PREJUDICADA A EMENDA 315. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 02 DA CECD A EMENDA DE PLENARIO 711 (ACORDO). PREJUDICADA A EMENDA 711. PREJUDICADA A SUBEMENDA 03 DA CECD A EMENDA DE PLENARIO 991 (ACORDO), PELA INCONSTITUCIONALIDADE DA EMENDA DE PLENARIO 991. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 04 DA CECD A EMENDA DE PLENARIO 298 (ACORDO). PREJUDICADA A EMENDA DE PLENARIO 298 E OS DESTAQUES A ELA REFERENTES. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 05 DA CECD A EMENDA DE PLENARIO 1048 (ACORDO). PREJUDICADA A EMENDA 1048. PREJUDICADO, PELA AUSENCIA, O REQUERIMENTO DE DESTAQUE DO DEP MALULY NETO PARA REJEIÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE 05 A EMENDA DE PLENARIO 314. REJEIÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE DO DEP PAES LANDIM PARA SUPRESSÃO DO INCISO VI DO ARTIGO QUARTO. PREJUDICADA A EMENDA DE PLENARIO 238. APROVAÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE 08 DO DEP PAES LANDIM PARA SUPRESSÃO DO PARAGRAFO PRIMEIRO DO ARTIGO QUINTO. APROVAÇÃO DA SUPRESSÃO DO PARAGRAFO PRIMEIRO DO ARTIGO QUINTO. PREJUDICADA A SUBEMENDA 06 A EMENDA 1004. REJEIÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE 09 PARA A EMENDA DE PLENARIO 540. -CONTINUA-

- REQUERIMENTO DE DESTAQUE DO DEP NEY LOPES PARA EMENDA DE PLENARIO 320 - INCLUIDA EM ACORDO. APRESENTAÇÃO DE EMENDA AGLUTINATIVA DE DESTAQUES E EMENDAS REFERENTES AO PARAGRAFO UNICO DO ARTIGO SETIMO. DESIGNAÇÃO DA DEP ANGELA AMIM PARA PROFERIR PARECER A EMENDA AGLUTINATIVA EM

| | |
|------------|--|
| | <p>SUBSTITUIÇÃO A CECD, QUE CONCLUI PELA APROVAÇÃO. DESIGNAÇÃO DO DEP VITAL DO REGO PARA PROFERIR PARECER A EMENDA AGLUTINATIVA EM SUBSTITUIÇÃO A CCJR, QUE CONCLUI PELA CONSTITUCIONALIDADE, JURIDICIDADE E TECNICA LEGISLATIVA. DESIGNAÇÃO DO DEP GERMANO RIGOTTO PARA PROFERIR PARECER A EMENDA AGLUTINATIVA EM SUBSTITUIÇÃO A CFT, QUE CONCLUI PELA APROVAÇÃO. APROVAÇÃO DA EMENDA AGLUTINATIVA REFERENTE AO PARAGRAFO UNICO DO ARTIGO SETIMO. PREJUDICADOS OS DESTAQUES PARA AS EMENDAS 320, 381, 595, 549, 552, 125, 441. RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE DO DEP PARA A EMENDA DE PLENARIO 713. REJEIÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE DO DEP ROBERTO JEFFERSON, PARA A EMENDA DE PLENARIO 593. ADIADA A VOTAÇÃO PARA A PROXIMA SESSÃO PARA ACORDO SOBRE A MATERIA RESTANTE.</p> |
| 02/12/1992 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CONTINUAÇÃO DA VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. RETIRADO DE PAUTA, DE OFICIO, PARA CONCLUSÃO DO ACORDO SOBRE A MATERIA. ADIADO PARA A PROXIMA SESSÃO EXTRAORDINARIA NO DIA 03 12 92, AS 10 HORAS. DCN1 03 12 92 PAG 25808 COL 01. |
| 03/12/1992 | <p>Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ APROVAÇÃO UNANIME DO PARECER DO RELATOR, DEP NILSON GIBSON, PELO NÃO ACOLHIMENTO DO RECURSO 25/91. |
| 03/12/1992 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CONTINUAÇÃO DA VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. APRESENTAÇÃO DE REQUERIMENTO DE DESTAQUE PARA VOTAÇÃO EM SEPARADO (DVS) PELO DEP NEY LOPES, NA QUALIDADE DE LIDER DO BLOCO, PARA O ARTIGO |

| | |
|------------|---|
| | <p>OITAVO, PARAGRAFO UNICO. APROVAÇÃO DO ARTIGO OITAVO, PARAGRAFO UNICO DO SUBSTITUTIVO, CONTRA O VOTO DO BLOCO. VERIFICAÇÃO DE VOTAÇÃO SOLICITADA PELO DEP NA QUALIDADE DE LIDER DO BLOCO, EM OBSTRUÇÃO. ADIADA A VOTAÇÃO POR FALTA DE QUORUM. DCN1 04 12 92 PAG 25952 COL 02.</p> |
| 08/12/1992 | <p>PLENÁRIO (PLEN) -</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CONTINUAÇÃO DA VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. APROVAÇÃO DO ARTIGO OITAVO, PARAGRAFO UNICO (DVS). VERIFICAÇÃO DE VOTAÇÃO SOLICITADA PELO DEP ROBERTO JEFFERSON, NA QUALIDADE DE LIDER DO BLOCO, EM OBSTRUÇÃO. ADIADO POR FALTA DE QUORUM. SIM - 20; NÃO - 02; ABST - 07; TOTAL - 29. OBSTRUÇÃO DO BLOCO E TODOS OS PARTIDOS A EXCEÇÃO DO PDS. DCN1 09 12 92 PAG 26285 COL 01. |
| 09/12/1992 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CONTINUAÇÃO DA VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. RETIRADO O DVS 40 DO ARTIGO OITAVO E PARAGRAFO UNICO. APRESENTAÇÃO DE EMENDA AGLUTINATIVA DO ARTIGO OITAVO, PELA RELATORA DA CECD, DEP ANGELA AMIN, POR ACORDO DAS LIDERANÇAS. APROVAÇÃO DA EMENDA AGLUTINATIVA DO ARTIGO OITAVO. PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE 40, 41, 42 E 43. RETIRADO O DVS 44 DO ARTIGO NONO (DVS 44). APRESENTAÇÃO DE EMENDA AGLUTINATIVA DO ARTIGO NONO, PELA RELATORA DA CECD, DEP ANGELA AMIN, POR ACORDO DAS LIDERANÇAS. APROVAÇÃO DA EMENDA AGLUTINATIVA DO ARTIGO NONO. PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE 45 E 46. RETIRADO O DVS 47 DO ARTIGO 10 (DVS 47). APRESENTAÇÃO DE EMENDA AGLUTINATIVA DO ARTIGO 10, PELA |

RELATORA DA CECD, DEP ANGELA AMIN, POR ACORDO DAS LIDERANÇAS. APROVAÇÃO DA EMENDA AGLUTINATIVA DO ARTIGO 10. PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56 E 57. PREJUDICADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 58, PARA A EMENDA 394 (ARTIGO 11). APRESENTAÇÃO DE EMENDA AGLUTINATIVA DO ARTIGO 11, PELA RELATORA DA CECD, DEP ANGELA AMIN, POR ACORDO DAS LIDERANÇAS. APROVAÇÃO DA EMENDA AGLUTINATIVA DO ARTIGO 11. PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE DE 59 A 73; A SUBEMENDA 07 DA CECD E A SUBEMENDA 01 DA CFT. PREJUDICADA A SUBEMENDA 08, DA CECD (ARTIGO 12). APRESENTAÇÃO DE EMENDA AGLUTINATIVA DO ARTIGO 12, PELA RELATORA DA CECD, DEP ANGELA AMIN, POR ACORDO DAS LIDERANÇAS. APROVAÇÃO DA EMENDA AGLUTINATIVA DO ARTIGO 12. PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE 74 A 77. PREJUDICADO, PELA AUSENCIA DO AUTOR, O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 78 PARA SUPRESSÃO DO ARTIGO 13. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 09 DA CECD (ARTIGO 13). PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE 79 A 85 E DE 87 A 93. RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 86. APROVAÇÃO, COM EMENDA DE REDAÇÃO A SUBEMENDA 10, DA CECD (PARAGRAFO UNICO DO ARTIGO 13). PREJUDICADO, PELA AUSENCIA DO AUTOR, O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 94, PARA SUPRESSÃO DO ARTIGO 14. RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 95, PARA A EMENDA 258 (ARTIGO 14). PREJUDICADOS, PELA AUSENCIA DOS AUTORES, OS REQUERIMENTOS - CONTINUA -

- - CONTINUAÇÃO - DE DESTAQUE 96 E 97, PARA AS EMENDAS 554 E 900 (ART. 14). RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 98, PARA A EMENDA 900 (ARTIGO 14). RETIRADO O

REQUERIMENTO DE DESTAQUE 99, PARA A EMENDA 900 (ARTIGO 14). VOTAÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE 100, PARA A EMENDA 900 (ARTIGO 14). VOTAÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE 101, PARA A EMENDA 900 (ARTIGO 14). VOTAÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE 202, PARA A EMENDA 900 (ARTIGO 14). VOTAÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE 103, PARA A EMENDA 900 (ARTIGO 14). VOTAÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE 104, PARA A EMENDA 900 (ARTIGO 14). VOTAÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE 105, PARA A EMENDA 900 (ARTIGO 14). VOTAÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE 106, PARA A EMENDA 900 (ARTIGO 14). VOTAÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE 107, PARA A EMENDA 900 (ARTIGO 14). APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 11, DA CECD (ARTIGO 14). APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 12, DA CECD (PARAGRAFOS PRIMEIRO E QUARTO DO ARTIGO 14). PREJUDICADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 108. RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 109. PREJUDICADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE , PARA O ARTIGO 14. APROVAÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE , PARA SUPRESSÃO DO PARAGRAFO QUINTO DO ARTIGO 14. APROVAÇÃO DA SUPRESSÃO DO PARAGRAFO QUINTO DO ARTIGO 14 (SAI DO TEXTO). PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE RETIRADO O DVS 131 DO ARTIGO 15 (DVS 131). APRESENTAÇÃO DE EMENDA AGLUTINATIVA DO ARTIGO 15, PELA RELATORA DA CECD, DEP ANGELA AMIN, POR ACORDO DAS LIDERANÇAS. APROVAÇÃO DA EMENDA AGLUTINATIVA DO ARTIGO 15. PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE 132 A 140. RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 141, PARA SUPRESSÃO DO PARAGRAFO UNICO DO ARTIGO 16. RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 142, PARA A EMENDA 869 (ARTIGO

17). APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 13, DA CECD (PARAGRAFO SEGUNDO DO ARTIGO 17). RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 143, PARA A EMENDA 870 (PARAGRAFO TERCEIRO DO ARTIGO 17). - CONTINUA -

- - CONTINUAÇÃO - APRESENTAÇÃO DE EMENDA AGLUTINATIVA DO PARAGRAFO TERCEIRO DO ARTIGO 17, PELA RELATORA DA CECD, POR ACORDO DE LIDERANÇAS. APROVAÇÃO DA EMENDA AGLUTINATIVA DO PARAGRAFO TERCEIRO DO ARTIGO 17. APRESENTAÇÃO DE RECURSO PELOS DEP ARTUR DA TAVOLA, VITAL DO REGO, GERMANO RIGOTTO, ROBERTO FREIRE E EDUARDO JORGE, CONTRA PARECER DA CCJR, PELA INCONSTITUCIONALIDADE DAS EMENDAS DE PLENARIO... E REQUER QUE OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE A ELAS REFERENTES SEJAM VOTADOS. DEFERIDO RECURSO E REQUERIMENTO DO DEP ARTUR DA TAVOLA E OUTROS, QUANTO A VOTAÇÃO DAS EMENDAS CUJOS DESTAQUES AINDA NÃO FORAM APRECIADOS. APROVAÇÃO DO RECURSO PARA VOTAÇÃO DAS EMENDAS DESTACADAS, COM PARECER PELA INCONSTITUCIONALIDADE. RETIRADO DE PAUTA OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE REFERENTES AOS ARTIGOS 19, 20 E 21, CUJA VOTAÇÃO FICA SOBRESTADA. PREJUDICADA A SUBEMENDA 17, DA CECD (ARTIGO 22). APRESENTAÇÃO DE EMENDA AGLUTINATIVA DO ARTIGO 22, PELA RELATORA DA CECD, DEP ANGELA AMIN, POR ACORDO DAS LIDERANÇAS. APROVAÇÃO DA EMENDA AGLUTINATIVA DO ARTIGO 22. PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE 309 A 323 E A SUBEMENDA DA CFT. PREJUDICADA A SUBEMENDA 18, DA CECD (ARTIGO 23). APRESENTAÇÃO DE EMENDA AGLUTINATIVA DO ARTIGO 23, PELA RELATORA DA CECD, DEP ANGELA AMIN, POR ACORDO DAS LIDERANÇAS. APROVAÇÃO DA EMENDA AGLUTINATIVA DO ARTIGO 23.

| | |
|------------|---|
| | <p>PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE 324 A 341; E AS SUBEMENDAS DO ARTIGO 23, RESSALVADAS AS SUBEMENDAS A EMENDA 992. APRESENTAÇÃO DE SUBEMENDA DA CECD A EMENDA 992. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 992. APRESENTAÇÃO DE SUBEMENDA DA CECD AO INCISO XIII DO ARTIGO 23. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AO INCISO XIII DO ARTIGO 23. VOTAÇÃO DO ARTIGO 24 (DVS 342): SOBRESTADO PARA CONCLUSÃO DO ACORDO. APRESENTAÇÃO DE EMENDA AGLUTINATIVA DO ARTIGO 25, PELA RELATORA DA CECD, DEP ANGELA AMIN, POR ACORDO DAS LIDERANÇAS. APROVAÇÃO DA EMENDA AGLUTINATIVA DO ARTIGO 25. PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE 394 A 397 E 397-A A 403 E A SUBEMENDA 21 DA CECD. - CONTINUA -</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ - CONTINUAÇÃO - ADIADA A VOTAÇÃO PARA CONCLUSÃO DOS ACORDOS SOBRE OS DEMAIS ITENS. |
| 10/12/1992 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ APROVAÇÃO DO REQUERIMENTO DO DEP GENEBALDO CORREIA, LIDER DO PMDB, E OUTROS, SOLICITANDO A RETIRADA DE PAUTA DESTE PROJETO. |
| 15/12/1992 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CONTINUAÇÃO DA VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. SOBRESTADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 404, PARA A EMENDA DE PLENARIO 1252 (ARTIGO 26). RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 408 (ARTIGO 27). REJEIÇÃO DA SUBEMENDA 22 DA CECD (ARTIGO 27). PREJUDICADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 409. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 23 DA CECD (SUPRESSÃO DO ARTIGO 28). PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE 410, 411, 412, 413 E 414. APRESENTAÇÃO DE EMENDA |

AGLUTINATIVA PARA SUPRESSÃO DO ARTIGO 29, PELA RELATORA DA CECD, POR ACORDO DAS LIDERANÇAS. APROVAÇÃO DA EMENDA AGLUTINATIVA PARA SUPRESSÃO DO ARTIGO 29. PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE 415, 416 E 417. APRESENTAÇÃO DE EMENDA AGLUTINATIVA DO ARTIGO 30, PELA RELATORA DA CECD, POR ACORDO DAS LIDERANÇAS. REJEIÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE 418, COM PARECER CONTRARIO DOS RELADORES (ARTIGO 30). APROVAÇÃO DA EMENDA AGLUTINATIVA DO ARTIGO 30. PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE 419 A 423. REJEIÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE 424 (ARTIGO 31). RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 425. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 27 DA CECD (ARTIGO 31). PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE... APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 26 DA CECD (ARTIGO 31). PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE 437 A 452. SOBRESTADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 456 A EMENDA DE PLENARIO 39 (ARTIGO 31). SOBRESTADA A VOTAÇÃO DO ARTIGO 32. RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 467 (ARTIGO 33). REJEIÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE 468 (ARTIGO 33). RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 469 (ARTIGO 34). RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 470 (ARTIGO 34). APRESENTAÇÃO DE EMENDA AGLUTINATIVA DO PARAGRAFO PRIMEIRO DO ARTIGO 35, PELA RELATORA DA CECD, POR ACORDO DAS LIDERANÇAS. APROVAÇÃO DA EMENDA AGLUTINATIVA DO PARAGRAFO PRIMEIRO DO ARTIGO 35. RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 471 (ARTIGO 35). RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 472 (ARTIGO 35). RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 473 (ARTIGO 35). APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 28 DA CECD (PARAGRAFO SEGUNDO DO ARTIGO 35).

APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 29 DA CECD (ARTIGO 36). PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE 474 A 478. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 30 DA CECD (ARTIGO 37). - CONTINUA -

- - CONTINUAÇÃO - APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 31 DA CECD (ARTIGO 38). PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE DE 479 A 484. RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 485 (ARTIGO 38). RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 486 (ARTIGO 38). APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 32 DA CECD (ARTIGO 39). PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE DE 487 A 491. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 33 DA CECD (ARTIGO 40). RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 492 (ARTIGO 40). RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 493 (ARTIGO 41). RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 494 (ARTIGO 41). PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE DE 495 A 498. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 34 DA CECD (ARTIGO 42). RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 499 (ARTIGO 42). PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE 500 E 501. REJEIÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE 502 (ARTIGO 43). REJEIÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE 503 (ARTIGO 43). APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 35 DA CECD (ARTIGO 43). REJEIÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE 504 (ARTIGO 44). RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 505 (ARTIGO 44). APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 38 DA CECD (ARTIGO 44). REJEIÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE 506 (ARTIGO 44). PREJUDICADO, PELA AUSENCIA DO AUTOR, O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 507 (ARTIGO 44). PREJUDICADO, PELA AUSENCIA DO AUTOR, O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 508 (ARTIGO 44). APROVAÇÃO DAS SUBEMENDAS DA CECD 37, 38 E 39 (ARTIGO 44). PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE

| | |
|------------|---|
| | DESTAQUE... RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE... (ARTIGO 44). APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 40 DA CECD (ARTIGO 45). SOBRESTADA A VOTAÇÃO DO ARTIGO 46. ADIADA A VOTAÇÃO PARA CONCLUSÃO DO ACORDO SOBRE OS DEMAIS ITENS. |
| 16/12/1992 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CONTINUAÇÃO DA VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 548 (CAP. IX). RETIRADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 549 (ARTIGO 49). PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE 550 A 564. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA 41 DA CECD (ARTIGO 49). ADIADA A VOTAÇÃO PARA CONCLUSÃO DO ACORDO SOBRE OS DEMAIS ITENS. |
| 17/12/1992 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ APROVAÇÃO DO REQUERIMENTO DO DEP UBIRATAN AGUIAR, SOLICITANDO A RETIRADA DE PAUTA DESTE PROJETO. |
| 14/01/1993 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ APROVAÇÃO DO REQUERIMENTO DOS DEP VITAL DO REGO, JANDIRA FEGHALI E JESUS TAJRA, SOLICITANDO A RETIRADA DE PAUTA DESTE PROJETO. DCN1 15 01 93 PAG 0443 COL 02. |
| 18/01/1993 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ RECURSO 25-A/91, EM QUESTÃO DE ORDEM (RQO 04/91), DO DEP PAES LANDIM SOBRE DECISÃO DE QUESTÃO DE ORDEM QUANTO A CONSTITUIÇÃO DE COMISSÃO ESPECIAL PARA EXAME DESTE PROJETO, TENDO PARECER DA CCJR, PELO NÃO ACOLHIMENTO. DCN1 20 03 93 PAG 5596 COL 02. |
| 18/01/1993 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> |

- VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. ADIADA A VOTAÇÃO POR FALTA DE QUORUM. DCN1 19 01 93 PAG 0750 COL 02.

20/01/1993

PLENÁRIO (PLEN)

- CONTINUAÇÃO DA VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. REJEIÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE 565, A EMENDA 42 (ARTIGO 50). EM VOTAÇÃO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 566, A EMENDA 213 (ARTIGO 50) - SOBRESTADO PARA CONCLUSÃO DO ACORDO. APROVAÇÃO DA EMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD (ARTIGO 51). EM VOTAÇÃO DO REQUERIMENTO DE DESTAQUE 570 (ARTIGO 51) - PREJUDICADO PELA AUSENCIA DO AUTOR. RETIRADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUES REFERENTES AO ARTIGO 51, DO PT, PDT, PMDB E PC DO B. EM VOTAÇÃO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 571, A EMENDA 274 (ARTIGO 51) - PREJUDICADO PELA AUSENCIA DO AUTOR. ACOLHIMENTO PELA PRESIDENCIA DA EMENDA DE REDAÇÃO DA RELATORA DA CECD AO ARTIGO 52. EM VOTAÇÃO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 573, A EMENDA 601 (ARTIGO 52) - PREJUDICADO PELA AUSENCIA DO AUTOR. EM VOTAÇÃO O ARTIGO 53 - SOBRESTADO PARA CONCLUSÃO DO ACORDO. APROVAÇÃO EM PARTE, DA EMENDA DA RELATORA DA CECD AO ARTIGO 54, FICANDO SOBRESTADA A VOTAÇÃO DO PARAGRAFO SEGUNDO. EM VOTAÇÃO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 599, A EMENDA 334 (ARTIGO 54) - PREJUDICADO PELA AUSENCIA DO AUTOR. APROVAÇÃO DAS ALTERAÇÕES PROPOSTAS PELA RELATORA DA CECD, AO ARTIGO 55. EM VOTAÇÃO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 601, A EMENDA 305 (ARTIGO 55) - PREJUDICADO PELA AUSENCIA DO AUTOR. EM VOTAÇÃO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 602, A EMENDA 487 (ARTIGO 55) - PREJUDICADO PELA AUSENCIA DO AUTOR.

EM VOTAÇÃO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 603, A EMENDA 888 (ARTIGO 55) - PREJUDICADO PELA AUSENCIA DO AUTOR. APROVAÇÃO DA EMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD, AO ARTIGO 56. EM VOTAÇÃO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 604, A EMENDA 327 (ARTIGO 56) - PREJUDICADO PELA AUSENCIA DO AUTOR. APROVAÇÃO DAS ALTERAÇÕES PROPOSTAS PELA RELATORA DA CECD, AO ARTIGO 57. APROVAÇÃO DAS ALTERAÇÕES PROPOSTAS PELA RELATORA DA CECD, AO ARTIGO 58. EM VOTAÇÃO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 611, A EMENDA 28 (ARTIGO 58) - PREJUDICADO PELA AUSENCIA DO AUTOR. SUPRESSÃO DOS ARTIGOS 59 E 60, INCLUIDOS NA EMENDA 276 DA RELATORA DA CECD, APROVADA ANTERIORMENTE. APROVAÇÃO EM PARTE DAS ALTERAÇÕES PROPOSTA PELA RELATORA DA CECD AO ARTIGO 61, FICANDO SOBRESTADA A VOTAÇÃO DA LETRA 'B' DO INCISO II. EM VOTAÇÃO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE DO DEP RAUL PONTES, CONTINUA...

- CONTINUAÇÃO DA VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. PARA LETRA 'B' DO INCISO II, (ARTIGO 61) - PREJUDICADO PELA AUSENCIA DO AUTOR. ADIADA A VOTAÇÃO PARA CONCLUSÃO DO ACORDO SOBRE OS DEMAIS ITENS.

26/01/1993

PLENÁRIO (PLEN)

- CONTINUAÇÃO DA VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. PREJUDICADOS OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUES AO ARTIGO 62, EXCETO O INCISO I, PARA ACORDO. EM VOTAÇÃO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 671, A EMENDA 885 (ARTIGO 63) - PREJUDICADO, RETIRADOS OS DEMAIS DESTAQUES. EM VOTAÇÃO OS REQUERIMENTOS DE DESTAQUE, REFERENTES AOS ARTIGOS 64 E 84 - SOBRESTADO PARA ACORDO. EM VOTAÇÃO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 841, A

EMENDA 16 (ARTIGO 85) - PREJUDICADO. EM VOTAÇÃO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 842, A EMENDA 514 (ARTIGO 86) - PREJUDICADO. EM VOTAÇÃO AS ALTERAÇÕES PROPOSTAS PELA RELATORA DA CECD, AO ARTIGO 88 - APROVADAS. EM VOTAÇÃO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 843, A EMENDA 630 (ARTIGO 89) - PREJUDICADO. EM VOTAÇÃO AS ALTERAÇÕES PROPOSTAS PELA RELATORA DA CECD, AO ARTIGO 92 - APROVADAS. EM VOTAÇÃO O INCISO III DO ARTIGO 93 - SOBRESTADO PARA ACORDO. PREJUDICADO O REQUERIMENTO DE DESTAQUE 844, A EMENDA 1234 DO DEP EDEN PEDROSO. ADIADA A VOTAÇÃO PARA CONCLUSÃO DE ACORDO SOBRE OS DEMAIS ITENS.

18/03/1993

PLENÁRIO (PLEN)

- CONTINUAÇÃO DA VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. SOBRESTADO O INCISO III DO ARTIGO 93. SOBRESTADOS OS ARTIGOS 94, 95, 96, 97, 98, 99 E 100. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD AO INCISO I DO ARTIGO 64. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD AO 'CAPUT' E INCISO I DO ARTIGO 65. OS ARTIGOS 66 E 67 PERMANECEM COMO VOTADOS. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD AOS PARAGRAFOS PRIMEIRO E QUARTO DO ARTIGO 68. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD A EMENDA DE PLENARIO 975 (ARTIGO 68). PREJUDICADA A EMENDA DE PLENARIO 975. SOBRESTADO O ARTIGO 69. SOBRESTADO O ARTIGO 70. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD ACRESCENTANDO ARTIGO APOS AO ARTIGO 70. O ARTIGO 71 PERMANECE COMO VOTADO. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD AOS PARAGRAFOS PRIMEIRO E SEGUNDO DO INCISO III DO ARTIGO 72. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD AO ARTIGO 73.

APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD AO ARTIGO 74. SOBRESTADO O ARTIGO 75. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD AO ARTIGO 76. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD AO ARTIGO 77. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA SUPRESSÃO DO ARTIGO 78. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA SUPRESSÃO DO ARTIGO 79. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA SUPRESSÃO DO PARAGRAFO TERCEIRO DO ARTIGO 80 (O PARAGRAFO PRIMEIRO PASSA A SER UNICO). APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD AO ARTIGO 81. O ARTIGO 82 PERMANECE COMO VOTADO. SOBRESTADO O ARTIGO 83. SOBRESTADO O ARTIGO 84. OS ARTIGOS 85, 86, 87, 88, 89, 90 E 91 PERMANECEM COMO VOTADOS. SOBRESTADO TODO O CAPITULO XVII. OS ARTIGOS 101 E 102 PERMANECEM COMO VOTADOS. RETIRADOS TODOS OS DESTAQUES SOBRE A MATERIA OBJETO DESTA VOTAÇÃO, RESSALVADOS OS DESTAQUES SOBRE A MATERIA SOBRESTADA. SOBRESTADO O INCISO IV DO ARTIGO 103. SOBRESTADO O ARTIGO 104. SOBRESTADO O ARTIGO 105. O ARTIGO 106 PERMANECE SUPRIMIDO COMO VOTADO.

- CONTINUAÇÃO DA PAGINA ANTERIOR. SOBRESTADOS OS PARAGRAFOS QUINTO E SEXTO DO ARTIGO 107. SOBRESTADO O ARTIGO 108. SOBRESTADOS OS INCISOS I E VI DO ARTIGO 109. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD AO 'CAPUT' E PARAGRAFO TERCEIRO DO ARTIGO 110. PREJUDICADOS OS DESTAQUES REFERENTES AO 'CAPUT' E AO PARAGRAFO TERCEIRO DO ARTIGO 110. PREJUDICADOS OS DESTAQUES PARA O ARTIGO 111, QUE PERMANECE COMO VOTADO. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD AO ARTIGO 112. PREJUDICADOS OS DESTAQUES REFERENTES

| | |
|------------|---|
| | AO ARTIGO 112. ADIADA A VOTAÇÃO PARA CONCLUSÃO DO ACORDO SOBRE A MATERIA SOBRESTADA. |
| 31/03/1993 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ADIADO POR FALTA DE QUORUM. |
| 01/04/1993 | <p>PLENÁRIO (PLEN) -</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CONTINUAÇÃO DA VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD AO ARTIGO 113. PREJUDICADOS OS DESTAQUES. SOBRESTADOS OS ARTIGOS 114 E 115. SOBRESTADO O ARTIGO 116. SOBRESTADO O ARTIGO 117. SOBRESTADO O ARTIGO 118. SOBRESTADO O ARTIGO 119. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD AO ARTIGO 120. PREJUDICADOS OS DESTAQUES. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD AO ARTIGO 121. PREJUDICADOS OS DESTAQUES. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD AO ARTIGO 122. PREJUDICADOS OS DESTAQUES. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD AO ARTIGO 123. PREJUDICADOS OS DESTAQUES. SOBRESTADO O ARTIGO 124. PERMANECE COMO VOTADO O ARTIGO 125. SOBRESTADO O ARTIGO 126. PERMANECE COMO VOTADO O ARTIGO 127. PERMANECE COMO VOTADO O ARTIGO 128. PREJUDICADOS OS DESTAQUES AOS ARTIGOS 125, 127 E 128. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA SUPRESSÃO DOS INCISOS I E III DO ARTIGO 129. PREJUDICADOS OS DESTAQUES. VERIFICAÇÃO DE VOTAÇÃO SOLICITADA PELO DEP GEOVANI QUEIROZ, NA QUALIDADE DE LIDER DO PDT: SIM - 253; NÃO - 002; ABST - 008; TOTAL - 263. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AOS INCISOS I E III DO ARTIGO 129. SOBRESTADO O ARTIGO 130. PERMANECEM COMO VOTADOS OS ARTIGOS 131, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, |

| | |
|------------|--|
| | <p>150, 152, 153, 154, 155, 161, 163, 167, 168, 169, 170, 171 E 172. PREJUDICADOS OS DESTAQUES REFERENTES A ESSES ARTIGOS. SOBRESTADO O ARTIGO 132. SOBRESTADO O ARTIGO 133. SOBRESTADO O ARTIGO 134. SOBRESTADO O ARTIGO 135. SOBRESTADO O PARAGRAFO UNICO DO ARTIGO 37. O RESTANTE PERMANECE COMO VOTADO. PREJUDICADOS OS DESTAQUES PARA OS DISPOSITIVOS RESTANTES DO ARTIGO 37, QUE PERMANECEM COMO VOTADOS. SOBRESTADO O ARTIGO 138. SOBRESTADO O ARTIGO 146. SOBRESTADO O ARTIGO 147. SOBRESTADO O ARTIGO 151. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD AO ARTIGO 156. PREJUDICADOS OS DESTAQUES. CONTINUA...</p> |
| 01/04/1993 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD AO ARTIGO 157. PREJUDICADOS OS DESTAQUES. SOBRESTADO O ARTIGO 158. SOBRESTADO O ARTIGO 159. SOBRESTADO O ARTIGO 160. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD AO ARTIGO 162. PREJUDICADOS OS DESTAQUES. SOBRESTADO O ARTIGO 164. SOBRESTADO O ARTIGO 165. SOBRESTADO O ARTIGO 166. ADIADA A VOTAÇÃO PARA CONCLUSÃO DO ACORDO SOBRE A MATERIA SOBRESTADA. DCN1 02 04 93 PAG 6704 COL 01. |
| 14/04/1993 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ (APROVAÇÃO DE REQUERIMENTO DOS LIDERES, SOLICITANDO A INCLUSÃO DESTE PROJETO NA PAUTA). CONTINUAÇÃO DA VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. APRESENTAÇÃO DE SUBEMENDA AGLUTINATIVA, PELA RELATORA DA CECD, DEP ANGELA AMIN, PARA OS ARTIGOS 20, 21, 26, 31, 32, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 107, 124, 126 E 151. RETIRADA DO ARTIGO 21 E REINCLUSÃO COM NOVA |

REDAÇÃO. QUESTÃO DE ORDEM DO DEP CARLOS LUPI, NA QUALIDADE DE LIDER DO PDT, SOLICITANDO QUE O ARTIGO 26 FIQUE SOBRESTADO. DEFERIDA A QUESTÃO DE ORDEM. VOTAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA OS ARTIGOS 20, 21, 26, 31, 32, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 107, 124, 126 E 151 - APROVADA, RESSALVADO O ARTIGO 26 - SOBRESTADO. PREJUDICADOS OS DESTAQUES REFERENES AOS ARTIGOS VOTADOS. ADIADA A VOTAÇÃO PARA CONCLUSÃO DO ACORDO SOBRE A MATERIA SOBRESTADA. DCN1 15 04 93 PAG 7436 COL 01.

27/04/1993

PLENÁRIO (PLEN)

- CONTINUAÇÃO DA VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD, DEP ANGELA AMIM, PARA O ARTIGO 46. PREJUDICADOS OS DESTAQUES REFERENTES AO ARTIGO 46. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 75, CONTRA O VOTO DA DEP SANDRA CAVALCANTI. PREJUDICADOS OS DESTAQUES REFERENTES AO ARTIGO 75. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 83, CONTRA OS VOTOS DA DEP SANDRA CAVALCANTI E DEP PAES LANDIM. PREJUDICADOS OS DESTAQUES REFERENTES AO ARTIGO 83. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 93, CONTRA OS VOTOS DOS DEP SANDRA CAVALCANTI E DEP HELIO BICUDO. PREJUDICADOS OS DESTAQUE REFERENTES AO ARTIGO 93. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 26. PREJUDICADOS OS DESTAQUES REFERENTES AO ARTIGO 26. ADIADA A VOTAÇÃO PARA CONCLUSÃO DO ACORDO SOBRE A MATERIA SOBRESTADA. DCN1 28 04 93 PAG 8186 COL 02.

| | |
|------------|---|
| 28/04/1993 | PLENÁRIO (PLEN) <ul style="list-style-type: none">▪ TRANSFERIDA A VOTAÇÃO PARA APOS O ITEM 03 DA PAUTA DA ORDEM DO DIA. ADIADA A VOTAÇÃO PELO ENCERRAMENTO DA SESSÃO. DCN1 29 04 93 PAG 8353 COL 01. |
| 29/04/1993 | PLENÁRIO (PLEN) <ul style="list-style-type: none">▪ CONTINUAÇÃO DA VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD, DEP ANGELA AMIN, PARA O ARTIGO 114. PREJUDICADOS OS DESTAQUES REFERENTES AO ARTIGO 114. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD, PARA O ARTIGO 164. PREJUDICADOS OS DESTAQUES REFERENTES AO ARTIGO 164. ADIADA A VOTAÇÃO PARA CONCLUSÃO DO ACORDO SOBRE A MATERIA SOBRESTADA. DCN1 30 04 93 PAG 8460 COL 01. |
| 04/05/1993 | PLENÁRIO (PLEN) <ul style="list-style-type: none">▪ CONTINUAÇÃO DA VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. RETIRADO DE PAUTA, DE OFICIO. DCN1 05 05 93 PAG 8796 COL 02. |
| 05/05/1993 | PLENÁRIO (PLEN) <ul style="list-style-type: none">▪ CONTINUAÇÃO DA VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. RETIRADO DE PAUTA, DE OFICIO. DCN1 06 06 93 PAG 8948 COL 02. |
| 11/05/1993 | PLENÁRIO (PLEN) <ul style="list-style-type: none">▪ CONTINUAÇÃO DA VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. RETIRADO DE PAUTA, DE OFICIO. DCN1 12 05 93 PAG 9559 COL 02. |
| 12/05/1993 | PLENÁRIO (PLEN) <ul style="list-style-type: none">▪ CONTINUAÇÃO DA VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD, DEP ANGELA AMIN PARA O ARTIGO 19, CONTRA O VOTO DO DEP PAES LANDIM. PREJUDICADOS |

OS DESTAQUE E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD, PARA O ARTIGO 24, CONTRA OS VOTOS DOS DEP PAES LANDIM E ROBERTO JEFFERSON. PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 61, INCISO II, ALINEA 'B', CONTRA OS VOTOS DOS DEP PAES LANDIM E ANGELO MAGALHÃES. PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 62, INCISO I, CONTRA O VOTO DO DEP PAES LANDIM. PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 69, CONTRA O VOTO DO DEP PAES LANDIM. PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 70, COM NOVO ARTIGO. PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AGLUTINATIVA DA RELTORA DA CECD PARA O ARTIGO 84, CONTRA O VOTO DO DEP PAES LANDIM. PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. SOBRESTADO O ARTIGO 100. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 103, INCISO IV. PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 105. PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 115. PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA

RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 116. PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA SUPRESSÃO DO ARTIGO 118. (SAI DO TEXTO). PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 119. PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA SUPRESSÃO DO ARTIGO 132. (SAI DO TEXTO). PREJUDICADOS OS DESTAQUE E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. CONTINUA...

- APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA SUPRESSÃO DO ARTIGO 133. PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA SUPRESSÃO DO ARTIGO 134. (SAI DO TEXTO). PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 135, CONTRA O VOTO DO DEP PAES LANDIM.- PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 137, PARAGRAFO UNICO, CONTRA O VOTO DO DEP PAES LANDIM. PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 138. PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 146. PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 158. PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA

SUPRESSÃO DO ARTIGO 159. (SAI DO TEXTO). PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 160. PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA SUPRESSÃO DO ARTIGO 165. (SAI DO TEXTO). PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA SUPRESSÃO DO ARTIGO 166. (SAI DO TEXTO). PREJUDICADOS OS DESTAQUE E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA SUPRESSÃO DO ARTIGO 167. (SAI DO TEXTO). PREJUDICADOS OS DESTAQUE E O ARTIGO DO PROJETO ORIGINAL. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA DA RELATORA DA CECD PARA SUPRESSÃO DO ARTIGO 169. (SAI DO TEXTO). PREJUDICADOS OS DESTAQUES E O ARITGO DO PROJETO ORIGINAL. ADIADA A VOTAÇÃO PARA CONCLUSÃO DO ACORDO SOBRE A MATERIA SOBRESTADA. DCN1 13 05 93 PAG 9733 COL 01.

13/05/1993

PLENÁRIO (PLEN)

- CONTINUAÇÃO DA VOTAÇÃO EM TURNO UNICO. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 50. PREJUDICADOS OS DESTAQUES REFERENTES AO ARTIGO 50. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 53. PREJUDICADOS OS DESTAQUE REFERENTES AO ARTIGO 53. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 54, PARAGRAFO SEGUNDO. PREJUDICADOS OS DESTAQUES REFERENTES AO ARTIGO 54, PARAGRAFO SEGUNDO. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 100. PREJUDICADOS OS DESTAQUES REFERENTES

AO ARTIGO 100.- APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 108. PREJUDICADOS OS DESTAQUES REFERENTES AO ARTIGO 108. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD PARA SUPRESSÃO DO ARTIGO 104, CONTRA OS VOTOS DOS DEP ERNESTO GRADELLA E DEP CYRO GARCIA. PREJUDICADOS OS DESTAQUE REFERENTES AO ARTIGO 104. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 109, INCISOS I E VI. PREJUDICADOS OS DESTAQUES REFERENTES AO ARTIGO 109, INCISOS I E VI. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 117, CONTRA OS VOTOS DOS DEP ERNESTO GRADELLA E CYRO GARCIA. PREJUDICADOS OS DESTAQUES REFERENTES AO ARTIGO 117. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD PARA SUPRESSÃO DO ARTIGO 130, CONTRA OS VOTOS DOS DEP CYRO GARCIA E ERNESTO GRADELLA. PREJUDICADOS OS DESTAQUES REFERENTES AO ARTIGO 130. APROVAÇÃO DA SUBEMENDA AGLUTINATIVA DA RELATORA DA CECD PARA O ARTIGO 147 E OS DEMAIS DESTAQUES. PREJUDICADOS OS DESTAQUES REFERENTES AO ARTIGO 147. PREJUDICADOS A PROPOSIÇÃO INICIAL E OS PL. 4181/89, PL. 4525/89, PL. 5108/90, PL. 2214/89, PL. 2245/89, PL. 3209/89, PL. 5358/90, PL. 1671/89, PL. 5890/90, PL. 2578/89, PL. 1798/89, PL. 2150/89, PL. 2380/89, PL. 2403/89, PL. 2784/89, PL. 2880/89, PL. 2848/89, PL. 2926/89, PL. 2812/89, PL. 2201/89, PL. 2448/89, PL. 3001/89, PL. 1889/89, PL. 55/87, PL. 3881/89, PL. 3900/89 E PL. 3999/89, APENSADOS. DCN1 14 05 93 PAG 9798 COL 01.

13/05/1993

Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)

- DESPACHO A REDAÇÃO FINAL.

| | |
|------------|--|
| 13/05/1993 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ APROVAÇÃO DA REDAÇÃO FINAL OFERECIDA PELA RELATORA, DEP ANGELA AMIN, CONTRA OS VOTOS DOS DEP CYRO GARCIA E ERNESTO GRADELLA. |
| 13/05/1993 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ DESPACHO AO SENADO FEDERAL. PL. 1258-C/88. DCN1 14 05 93 PAG 9804 COL 01. |
| 26/05/1993 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ REMESSA AO SF, ATRAVES DO OF PS-GSE/190/93. |
| 08/03/1996 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ OF 233/96, DO SF, COMUNICANDO A APROVAÇÃO DESTES, COM SUBSTITUTIVO. |
| 11/03/1996 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ DESPACHO AS CECD, CFT E CCJR. (TRAMITAÇÃO EM SEGUNDO TURNO). |
| 12/03/1996 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ LEITURA E PUBLICAÇÃO DO SUBSTITUTIVO DO SENADO, PENDENTE DE PARECERES DA CECD, CFT E CCJR. PRONTO PARA A ORDEM DO DIA. PL. 1258-D/88. DCD 09 03 96 PAG 6150 COL 01. REP: DCD 24 01 97 PAG 2407 COL 01. |
| 05/12/1996 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ DISCUSSÃO EM TURNO UNICO DO SUBSTITUTIVO DO SENADO FEDERAL. DESIGNAÇÃO DO RELATOR, DEP JOSÉ JORGE, PARA PROFERIR PARECER AO SUBSTITUTIVO DO SENADO, EM SUBSTITUIÇÃO A CECD, QUE CONCLUI PELA APROVAÇÃO PARCIAL. DESIGNAÇÃO DO RELATOR, DEP ARNALDO MADEIRA, PARA PROFERIR PARECER AO SUBSTITUTIVO DO SENADO, EM SUBSTITUIÇÃO A CFT, QUE CONCLUI PELA |

| | |
|------------|--|
| | <p>APROVAÇÃO. DESIGNAÇÃO DO RELATOR, DEP NILSON GIBSON, PARA PROFERIR PARECER AO SUBSTITUTIVO DO SENADO, EM SUBSTITUIÇÃO A CCJR, QUE CONCLUI PELA CONSTITUCIONALIDADE, JURIDICIDADE E TECNICA LEGISLATIVA. RETIRADO DE PAUTA, DE OFICIO, PARA PUBLICAÇÃO DOS PARECERES. DCD 06 12 96 PAG 32257 COL 02.</p> |
| 09/12/1996 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ LEITURA E PUBLICAÇÃO DOS PARECERES DA CECD, CFT E CCJR AO SUBSTITUTIVO DO SF. PRONTO PARA A ORDEM DO DIA. PL. 1258-E/88. DCD 10 01 97 PAG 0924 COL 01. |
| 11/12/1996 | <p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ DISCUSSÃO EM TURNO UNICO DO SUBSTITUTIVO DO SF. ADIADA A DISCUSSÃO, DE OFICIO. DCD 12 12 96 PAG 32936 COL 02. ▪ DISCUSSÃO EM TURNO UNICO DO SUBSTITUTIVO DO SF. APROVAÇÃO DO REQUERIMENTO DO DEP PEDRO WILSON, NA QUALIDADE DE LIDER DO PT, E OUTROS, SOLICITANDO A RETIRADA DE PAUTA DESTE PROJETO. DCD 12 12 96 PAG 32831 COL 02. |
| 12/12/1996 | <p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ LEITURA E PUBLICAÇÃO DO SUBSTITUTIVO DO SENADO, COM PARECERES DA CECD, CFT E CCJR. PRONTO PARA ORDEM DO DIA. PL. 1258-F/88. DCD 21 01 97 PAG 1837 COL 01. |
| 17/12/1996 | <p>PLENÁRIO (PLEN) -</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ DISCUSSÃO EM TURNO UNICO. REJEIÇÃO DO REQUERIMENTO DO DEP HUMBERTO COSTA, NA QUALIDADE DE LIDER DO PT, SOLICITANDO A RETIRADA DE PAUTA DA ORDEM DO DIA DESTE PROJETO. DISCUSSÃO DO PROJETO PELOS DEP PADRE ROQUE, OSVALDO BIOLCHI, IVAN VALENTE, SEVERIANO ALVES, ESTHER GROSSI, PAES |

LANDIM E PEDRO WILSON. APROVAÇÃO DO REQUERIMENTO DO DEP INOCENCIO OLIVEIRA, LIDER DO BLOCO PFL/PTB E OUTROS, SOLICITANDO O ENCERRAMENTO DA DISCUSSÃO, CONTRA OS VOTOS DO PT E PC DO B. ENCERRADA A DISCUSSÃO. ENCAMINHAMENTO DA VOTAÇÃO, PELOS DEP IVAN VALENTE, SEVERIANO ALVES, LINDBERG FARIAS E JOSÉ THOMAZ NONO. APROVAÇÃO DAS EMENDAS DO SF, COM PARECERES FAVORAVEIS DO RELATOR (ITENS 35 A 117 DO PARECER), RESSALVADOS OS DESTAQUES. VERIFICAÇÃO DE VOTAÇÃO, SOLICITADA PELO DEP HUMBERTO COSTA, NA QUALIDADE DE LIDER DO PT: SIM-350; NÃO-73; ABST-04; TOTAL-427: APROVADAS. REJEIÇÃO DAS EMENDAS DO SF, COM PARECERES CONTRARIOS DO RELATOR (ITENS 118 A 151 DO PARECER), RESSALVADOS OS DESTAQUES. APROVAÇÃO DO REQUERIMENTO DO DEP BENITO GAMA, LIDER DO GOVERNO E OUTROS, SOLICITANDO A VOTAÇÃO EM GLOBO DOS DESTAQUES SIMPLES, APRESENTADOS AO PL. 1258/88. REJEIÇÃO DOS REQUERIMENTOS DE DESTAQUES SIMPLES. REJEIÇÃO DO ARTIGO SEGUNDO DO PL. 1258/88, NO ITEM 36 DO RELATORIO DO DEP JOSÉ JORGE, RETOMANDO O ARTIGO SEGUNDO DO PROJETO, OBJETO DE DVS DO DEP HUMBERTO COSTA. REJEIÇÃO DO ARTIGO OITAVO DO SUBSTITUTIVO DO SF, PARA MANTER O ARTIGO PRIMEIRO E ARTIGO 20 DO PROJETO DA CD, OBJETO DE DVS DO DEP RICARDO GOMIDE. RETIRADO A EXPRESSÃO 'E DO RESPECTIVO SISTEMA DE ENSINO', OBJETO DE DVS DO DEP INOCENCIO OLIVEIRA. REJEIÇÃO DO PARAGRAFO PRIMEIRO DO ARTIGO 10 DO SUBSTITUTIVO DO SF, EM SUBSTITUIÇÃO A EXPRESSÃO 'O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O MINISTERIO RESPONSÁVEL PELA ÁREA CONTARÃO...', CONSTANTE DO PARAGRAFO TERCEIRO DO ARTIGO 10 DO

PROJETO, MANTENDO-SE O RESTANTE DO TEXTO DO PARAGRAFO TERCEIRO DO ARTIGO PRIMEIRO DO PROJETO, OBJETO DE DVS DO DEP MICHEL TEMER. APROVAÇÃO DO INCISO VII DO ARTIGO 11 DO SUBSTITUTIVO DO SF, VISANDO SUA REJEIÇÃO, OBJETO DE DVS DO DEP MICHEL TEMER. APROVAÇÃO DO INCISO VIII DO ARTIGO 13 DO SUBSTITUTIVO DO SF A EXPRESSÃO: 'NA FORMA DA LEI', CONSTANTE DO INCISO II DO MESMO ARTIGO PARA FINS DE REJEIÇÃO, OBJETO DE DVS DO CONTINUA

17/12/1996

PLENÁRIO (PLEN)

- CONTINUAÇÃO DEP INOCENCIO OLIVEIRA. APROVAÇÃO DA EXPRESSÃO: 'DOIS', CONSTANTE DO 'CAPUT' DO PARAGRAFO PRIMEIRO DO ARTIGO 30, OBJETO DE DVS DO DEP HUMBERTO COSTA. APROVAÇÃO DO INCISO II DO ARTIGO 32 DO SUBSTITUTIVO DO SF, EM SUBSTITUIÇÃO A EXPRESSÃO 'A PREPARAÇÃO...', CONSTANTE DO INCISO II DO ARTIGO 47 DO PROJETO, MANTENDO-SE O RESTANTE DO TEXTO DO INCISO II DO PROJETO DA CD, OBJETO DE DVS DO DEP MICHEL TEMER. APROVAÇÃO DA SUPRESSÃO DO DISPOSITIVO NONO DO ARTIGO 13 DO SUBSTITUTIVO DO SF, OBJETO DE DVS DO DEP ERALDO TRINDADE. REJEIÇÃO DAS EXPRESSÕES 'FACULTATIVAMENTE E OU PRESENTES NO PARAGRAFO SEGUNDO DO ARTIGO 34 DO SUBSTITUTIVO DO SF, OBJETO DE DVS DO DEP FERNANDO LYRA. APROVAÇÃO DA EXPRESSÃO 'PUBLICAS', CONSTANTE DO PARAGRAFO SEGUNDO DO ARTIGO 47 DO SUBSTITUTIVO DO SF AO PROJETO DA CD, PARA INCLUIR, APOS A PALAVRA 'UNIVERSIDADES', NO MESMO DISPOSITIVO, OBJETO DE DVS DO DEP INOCENCIO OLIVEIRA. APROVAÇÃO DO PARAGRAFO UNICO DO ARTIGO 49 DO SUBSTITUTIVO DO SF, VISANDO SUA REJEIÇÃO, OBJETO DE DVS DO DEP MICHEL TEMER. APROVAÇÃO DA EXPRESSÃO 'EM SUA

SEDE', CONANTE DO INCISO I DO ARTIGO 52 DO SUBSTITUTIVO DO SF AO PROJETO DA CD, PARA INCLUIR APOS A PALAVRA 'EXTINGUIR', CONANTE DO INCISO PRIMEIRO DO ARTIGO 52, OBJETO DE DVS DO DEP ARNALDO MADEIRA. REJEIÇÃO DO PARAGRAFO UNICO DO ARTIGO 55 PARA A MANUTENÇÃO DOS INCISOS I A IV, DO ARTIGO 70 DO TEXTO ORIGINAL DA CD, OBJETO DE DVS DO DEP HUMBERTO COSTA. APROVAÇÃO DA EXPRESSÃO 'O CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO', CONANTE DO PARAGRAFO QUINTO DO ARTIGO QUINTO DO SUBSTITUTIVO DO SF, AO PROJETO DA CD, PARA SUBSTITUIR A EXPRESSÃO 'A UNIVERSALIZAÇÃO DO DIREITO A EDUCAÇÃO ESCOLAR BASICA', CONANTE DO ARTIGO SEXTO DO PROJETO DA CD, OBJETO DE DVS DO DEP INOCENCIO OLIVEIRA. APROVAÇÃO DO PARAGRAFO TERCEIRO DO ARTIGO 30 DO SUBSTITUTIVO DO SF, PARA SUBSTITUIR O 'CAPUT' DO ARTIGO 46, CONANTE DO TEXTO APROVADO NA CD, OBJETO DE DVS DO DEP ARNALDO MADEIRA. APROVAÇÃO DOS PARAGRAFOS SEGUNDO E TERCEIRO E INCISOS IV E V DO ARTIGO 88 DO SUBSTITUTIVO DO SF AO PROJETO DA CD, PARA INCLUI-LOS NO ARTIGO 87 DO TEXTO CONSOLIDADO DA LDB, OFERECIDO PELO RELATOR DA CECD, COM O OBJETIVO DE PRESERVA-LOS NA REDAÇÃO FINAL, OBJETO DE DVS DO DEP SEVERIANO ALVES. CONTINUA

- CONTINUAÇÃO APROVAÇÃO DAS EMENDAS DE REDAÇÃO DO DEP JOSÉ JORGE. PREJUDICADOS E RETIRADOS OS DEMAIS DESTAQUES. APROVAÇÃO DA REDAÇÃO FINAL, OFERECIDA PELO RELATOR, DEP JOSÉ JORGE.

17/12/1996

Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)

- DESPACHO A SANÇÃO. PL. 1258-G/88. DCD 18 12 96 PAG 33600 COL 02. ERRATA: DCD 16 04 97

| | |
|------------|---|
| | PAG 9783 COL 01. |
| 19/12/1996 | Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) <ul style="list-style-type: none">▪ REMESSA A SANÇÃO, ATRAVES DA MENSAGEM 41/96.▪ OF PS-GSE/267/96-CD, COMUNICANDO REMESSA DESTE PROJETO A SANÇÃO. |
| 20/12/1996 | Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) <ul style="list-style-type: none">▪ TRANSFORMADO NA LEI 9394/96. DOFC 23 12 96 PAG 27841 COL 01. |
| 09/01/1997 | Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) <ul style="list-style-type: none">▪ OF OS-GSE/002/97-CD, ENCAMINHANDO AUTOGRAFOS DESTE PROJETO SANCIONADO. |

Fonte: Câmara dos Deputados 2012.

Autor: Câmara dos Deputados 2012.

ANEXO C - Oferta de Língua Estrangeira Italiana Por Gerências Regionais de Educação – GERED, por município nas escolas estaduais 2001 a 2011.

Quadro 12 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola – 2001.

| GERED¹³⁵ | MUNICÍPIO | ESCOLA |
|----------------------------|------------------|--------------------|
| Maravilha | Maravilha | EEB NS DA SALETE |
| Videira | Arroio Trinta | EEB GOV BORNHAUSEN |
| | Iomerê | EEB FREI EVARISTO |
| Total de alunos | | 1111 |

Fonte: SED/SERIE.

Autor: SED (2012)/SERIE.

Quadro 13 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola – 2002

| GERED | MUNICÍPIO | ESCOLA |
|------------------------|------------------|-------------------------------------|
| Maravilha | Maravilha | EEB NS SALETE |
| Joaçaba | Jaborá | EEB VICTOR FELIPE RAUEN |
| | Treze Tílias | EEB SÃO JOSÉ |
| Videira | Arroio Trinta | EEB GOV BORNHAUSEN |
| | Iomerê | EEB FREI EVARISTO |
| Brusque | Botuverá | EEB PE JOÃO STOLTE |
| Tubarão | Sangão | EEB BERNANDO SCHMITZ |
| Timbó | Rodeio | EEB OSVALDO CRUZ |
| | Rodeio | EEB SEM FRANCISCO BENJAMIN GALLOTTI |
| | Timbó | EEB RUY BARBOSA |
| Total de alunos | | 2799 |

Fonte: SED/SERIE .

Autor: SED (2012)/SERIE.

¹³⁵ GERED - Gerências Regionais de Educação.

Quadro 14 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola – 2003.

| GERED | MUNICÍPIO | ESCOLA |
|------------------------------|------------------|-------------------------------------|
| Maravilha | Maravilha | EEB NS SALETE |
| São Lourenço D' oeste | Novo Horizonte | EEB SANTA LUCIA |
| Concórdia | Piratuba | EEB CARLOS CHAGAS |
| Joaçaba | Jaborá | EEB VICTOR FELIPE RAUEN |
| | Treze Tílias | EEB SÃO JOSÉ |
| Videira | Arroio Trinta | EEB GOV BORNHAUSEN |
| | Iomerê | EEB FREI EVARISTO |
| Rio Do Sul | Rio Do Oeste | EEB EXP. MÁRIO NARDELI |
| Brusque | Botuverá | EEB PE JOÃO STOLTE |
| | Nova Trento | EEB FRANCISCO MAZZOLA |
| Tubarão | Sangão | EEB BERNANDO SCHMITZ |
| Criciúma | Treviso | EEB UDO DEEKE |
| Seara | Lindóia Do Sul | EEB PE IZIDORO BENAJAMIN MORO |
| Timbó | Rodeio | EEB OSVALDO CRUZ |
| | | EEB SEM FRANCISCO BENJAMIN GALLOTTI |
| Total de alunos | | 4368 |

Fonte: SED/SERIE .

Autor: SED (2012)/SERIE.

Quadro 15 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola – 2004.

| GERED | MUNICÍPIO | ESCOLA |
|------------------------|---------------------------|-------------------------------------|
| Concórdia | Concórdia | EEB ELIDIA MARIA BIEZUS |
| | Piratuba | EEB CARLOS CHAGAS |
| | Presidente Castelo Branco | EEB DOIS IRMÃOS |
| Joaçaba | Treze Tílias | EEB SÃO JOSÉ |
| Videira | Arroio Trinta | EEB GOV BORNHAUSEN |
| | Iomerê | EEB FREI EVARISTO |
| Blumenau | Blumenau | EEB ADOLPHO KONDER |
| | | EEB HERCILIO DEEKE |
| Brusque | Nova Trento | EEB FRANCISCO MAZZOLA |
| Itajaí | Navegantes | EEB PROF PAULINA GAIA |
| Seara | Lindóia do Sul | EEB PE IZIDORO BENJAMIN MORO |
| TIMBÓ | Rodeio | EEB OSVALDO CRUZ |
| | | EEF SEM FRANCISCO BENJAMIN GALLOTTI |
| | Timbó | EEB PROF JULIO SCHEIMANTEL |
| Total de alunos | | 3808 |

Fonte: SED/SERIE.

Autor: SED (2012)/SERIE.

Quadro 16 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola – 2005.

| GERED | MUNICÍPIO | ESCOLA |
|------------------------|------------------|------------------------------|
| Maravilha | Maravilha | EEB NS SALETE |
| Campos Novos | Celso Ramos | EEB JOSÉ CESARIO BRASIL |
| Videira | Arroio Trinta | EEB GOV BORNHAUSEN |
| | Iomerê | EEB FREI EVARISTO |
| Brusque | Brusque | EEM YVONNE OLINGEL APPEL |
| | Nova Trento | EEB FRANCISCO MAZZOLA |
| Criciúma | Urussanga | NEP SÃO JOSÉ |
| Araranguá | Araranguá | NEP KIRANA LACERDA |
| | Meleiro | EEB DE MELEIRO |
| | | EEB PREF LUIZ DE PELEGRINI |
| | Turvo | EEB JOÃO COLODEL |
| São Joaquim | São Joaquim | NEP SÃO JOAQUIM |
| Seara | Lindóia do Sul | EEB PE IZIDORO BENJAMIN MORO |
| Timbó | Ascurra | EEB DOMINGOS SAVIO |
| | Rodeio | EEB OSVALDO CRUZ |
| Total de alunos | | 3543 |

Fonte: SED/SERIE.

Autor: SED (2012)/SERIE.

Quadro 17 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola – 2006.

| GERED | MUNICÍPIO | ESCOLA |
|-----------------------------|---------------------------|------------------------------------|
| Maravilha | Maravilha | EEB NS SALETE |
| Concórdia | Piratuba | EEB CARLOS CHAGAS |
| | Presidente Castelo Branco | EEB DOIS IRMÃOS |
| Campos Novos | Celso Ramos | EEB JOSÉ CESARIO BRASIL |
| Videira | Arroio Trinta | EEB GOV BORNHAUSEN |
| | Iomerê | EEB FREI EVARISTO |
| Brusque | Brusque | EEM YVONE OLINGEL APPEL |
| | Nova Trento | EEB FRANCISCO MAZZOLA |
| Grande Florianópolis | Florianópolis | INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO |
| Criciúma | Urussanga | NEP SÃO JOSÉ |
| Araranguá | Araranguá | NEP KIRANA LACERDA |
| | Meleiro | EEB DE MELEIRO |
| | | EEB PREF LUIZ DE PELEGRINI |
| | Turvo | EEB JOÃO COLEDEL |
| São Joaquim | São Joaquim | NEP São Joaquim |
| Seara | Lindóia do Sul | EEB PE IZIDORO BENJAMIN MORO |
| Timbó | Ascurra | EEB DOMINGOS SAVIO |
| | Rodeio | EEB OSVALDO CRUZ |
| | | EEF SEM FRANCISCO BENAJAMIN GADOTI |
| Total de alunos | | 3672 |

Fonte: SED/SERIE.

Autor: SED (2012)/SERIE.

Quadro 18 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola – 2007.

| GERED | MUNICÍPIO | ESCOLA |
|------------------------|------------------|----------------------------------|
| Concórdia | Piratuba | EEB CARLOS CHAGAS |
| Videira | Arroio Trinta | EEB GOV BORNHAUSEN |
| | Iomerê | EEB FREI EVARISTO |
| Brusque | Nova Trento | EEB FRANCISCO MAZZOLA |
| Criciúma | Urussanga | NEP SÃO JOSÉ |
| Araranguá | Araranguá | NEP KIRANA LACERDA |
| Palmitos | Riqueza | EEB PROF GENOVEVA DALLA COSTA |
| Seara | Arabutã | EEB MARCOLINO PEDROSO |
| | Ipumirim | EEB ORIDES ROVANI |
| | Lindóia do Sul | EEB PE IZIDORO BENJAMIN MORO |
| Timbó | Ascura | EEB DOMINGOS SAVIO |
| | Rodeio | EEB OSVALDO CRUZ |
| Total de alunos | | 1994 |

Fonte: SED/SERIE.

Autor: SED (2012)/SERIE.

Quadro 19 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola – 2008.

| GERED | MUNICÍPIO | ESCOLA |
|------------------|------------------|-------------------------------|
| Concórdia | Piratuba | EEB CARLOS CHAGAS |
| Videira | Arroio Trinta | EEB GOV BORNHAUSEN |
| | Iomerê | EEB FREI EVARISTO |
| Brusque | Nova Trento | EEB FRANCISCO MAZZOLA |
| Araranguá | Araranguá | NEP KIRANA LACERDA |
| Palmitos | Riqueza | EEB PROF GENOVEVA DALLA COSTA |
| Seara | Ipumirim | EEB ORIDES ROVANI |
| | Lindóia do Sul | EEB PE IZIDORO BENJAMIN MORO |
| Timbó | Ascurra | EEB DOMINGOS SAVIO |
| | Rodeio | EEB OSVALDO CRUZ |
| TOTAL | | 2065 |

Fonte: SED/SERIE.

Autor: SED (2012)/SERIE.

Quadro 20 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola – 2009.

| GERED | MUNICÍPIO | ESCOLA |
|------------------|------------------|---------------------------------|
| Concórdia | Concórdia | EEB DOMINGOS MAGARINOS |
| | | EEB PROF OLAVO CECCO RIGON |
| | Ipira | EEB CARLOS FRIES |
| | Peritiba | EEB IRMÃ ANUNCIATA SPERANDIO |
| | Piratuba | EEB CARLOS CHAGAS |
| | Videira | Arroio Trinta |
| | Fraiburgo | EEB GOV BORNHAUSEN |
| | Iomerê | EEB SÃO JOSÉ |
| | Videira | EEB FREI EVARISTO |
| | | EEB INSPETOR EURICO RAUEN |
| Brusque | Nova Trento | EEB FRANCISCO MAZZOLA |
| Seara | Arabutã | EEB MARCOLINO PEDROSO |
| | Ipumirim | EEB ORIDES ROVANI |
| | Lindóia do Sul | EEB PE IZIDORO BENJAMIN MORO |
| Timbó | Ascurra | EEB DOMINGOS SAVIO |
| | Indaial | EEB PRF GERMANO BRANDES JR |
| | Rodeio | EEB OSVALDO CRUZ |
| | Timbó | EEB PROF JULIO SCHEIDEMANTE |
| TOTAL | | 3071 |

Fonte: SED/SERIE.

Autor: SED (2012)/SERIE.

Quadro 21 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola – 2010.

| GERED | MUNICÍPIO | ESCOLA |
|-------------------------|------------------|------------------------------|
| Blumenau | Gaspar | EEB PROF HONORIO MIRANDA |
| Campos Novos | Celso Ramos | EEB JOSÉ CESARIO BRASIL |
| Joaçaba | Vargem Bonita | EEB VITORIO ROMAN |
| Joinville | Joinville | EEB JOÃO COLIN |
| | | EEB PROF RUDOLFO MEYER |
| São Bento do Sul | São Bento Do Sul | EEB ORESTES GUIMARÃES |
| | | EEB SÃO BENTO |
| Seara | Lindoia Do Sul | EEB PE IZIDORO BENJAMIM MORO |
| Timbó | Ascurra | EEB DOMINGOS SAVIO |
| | Rodeio | EEB OSVALDO CRUZ |
| Tubarão | Pedras Grandes | EEF PROF JOÃO BATISTA BECKER |
| Videira | Arroio Trinta | EEB GOV BORNHAUSEN |
| | Iomerê | EEB FREI EVARISTO |
| | Videira | EEF GOV LACERDA |

Fonte: SED/SERIE.

Autor: SED (2012)/SERIE.

Quadro 22 - Oferta de Língua Estrangeira Italiana por Escola – 2011.

| GERED | MUNICÍPIO | ESCOLA |
|------------------|---------------------------|-------------------------------|
| Concórdia | Presidente Castelo Branco | EEB DOIS IRMÃOS |
| Joaçaba | Capinzal | EEB MATER DOLORUM |
| | Treze Tilás | EEB SÃO JOSÉ |
| Videira | Arroio Trinta | EEB GOV BORNHAUSEN |
| | Fraiburgo | EEB SÃO JOSÉ |
| | Iomerê | EEB FREI EVARISTO |
| Seara | Lindóia do Sul | EEB PE IZIDORO BENJAMIN MORO |
| | Paial | EEB FRANCISCO MACIEL BAGESTON |
| Timbó | Ascurra | EEB DOMINGOS SAVIO |
| | Rodeio | EEB OSVALDO CRUZ |
| Tubarão | Tubarão | EEF MARTINHO GHIZZO |

Fonte: SED/SERIE.

Autor: SED (2012)/SERIE.

ANEXO C - LEI N.º 1.535 DE 01 DE MARÇO DE 2002.

Dispõe Sobre a Inclusão no Currículo das Escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de Nova Veneza, SC, A Disciplina de Língua Italiana A Partir do Ano Letivo de 2002 e dá Outras Providências.

GENÉSIO MOISÉS SPILLERE, Prefeito Municipal de Nova Veneza, SC, faz saber a todos os habitantes do Município que a Câmara Municipal de Vereadores aprovou e ele sanciona a seguinte Lei:

Art.1º - Fica incluído no currículo das escolas da rede Municipal de Ensino do Município de Nova Veneza, SC, a disciplina de Língua Italiana.

Art.2º - A matéria a ser ministrada na disciplina de Língua Italiana deverá ser regulada pela Secretária Municipal de Educação em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Turismo.

Art.3º- Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art.4º - Revogam-se as disposições em contrário.

Nova Veneza, SC, 01 de Março de 2002.

GENÉSIO
Prefeito Municipal

MOISÉS

SPILLERE

GILIARD
Secretário Municipal de Cultura, Esporte e Turismo
Registrada em 01 de Março de 2002.

CESCONETO

GAVA

CESAR
Secretário Municipal de Educação Interino

AUGUSTUS

BORTOLUZZI

Fonte:

<http://www.cvnv.sc.gov.br/lei_organica.php?news_id=103502&start=0&category_id=100016&parent_id=0&arcyear=&arcmonth=>. Acesso em: 31 janeiro 2015.

ANEXO D - Projeto: Intercâmbio Cultural – Lacerdópolis e Valle de Cadore

PROJETO: INTERCÂMBIO CULTURAL – LACERDÓPOLIS E VALLE DE CADORE

ELABORAÇÃO:

TICIANA DALPIZOL

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DE LACERDÓPOLIS

FERNANDA LORASCHI CHAVES

PROFESSORA DA ESCOLA ELEMENTAR

MAIO – 2013

INTRODUÇÃO

A Linguagem torna-se uma lente, por onde se pode perceber a cultura de uma região ou país. Estudar uma língua estrangeira pode nos ajudar entender melhor a própria língua. Aprofundando a compreensão da própria cultura, melhorando as competências lingüísticas gerais, envolvendo outras habilidades de aprendizagem. Assim, o estudo da língua estrangeira pode aumentar suas habilidades para funcionar em outras esferas da vida, nos ajuda a enfrentar novas ideologias e, aprender a adaptar-se às diversidades. Afinal uma língua é um meio de comunicação e expressão unindo culturas diferentes melhorando as competências cognitivas.

A relação existente entre língua e cultura é indiscutível. Segundo Kramsch (1998, p.129), “diferentes línguas oferecem diferentes formas de perceber e expressar o mundo ao nosso redor, levando assim seus usuários a conceberem o mundo de formas diferentes”. Visto que linguagem e cultura estão diretamente interligadas, não é difícil perceber que não se podem ensinar línguas sem abordar a cultura, não se pode anular a cultura do aprendiz. Cultura é herança adquirida de nossos antepassados e que devem ser respeitada, pois somos usuários dela, e ela possui um efeito cumulativo.

O conhecimento, o contato precoce e o interesse pela língua italiana poderão ser vistos como investimento do futuro, proporcionando aos estudantes maior oportunidade de trabalho (Oliveira, 1992, p.33).

Concluimos que com a democratização do acesso, a língua estrangeira está ligada ao lema da diversidade de culturas que vem adquirindo grande importância no contexto da atualidade na medida em que as minorias começam a se manifestar. Por conseguinte o ensino de línguas estrangeiras contribui significativamente para a educação da pessoa e para o entendimento das diversidades. O ensino de línguas

também é importante porque contribui para o desenvolvimento de um senso de responsabilidade humanizadora, além de contribuir para o desenvolvimento das tradições tanto universais como locais.

Soares (1998) tratou das questões vinculadas à relação entre linguagem/cultura/ideologia e relações de poder vinculadas ao aspecto cultural. O idioma precisa estar a serviço do usuário e a convivência direta com pessoas descendentes de italianos é uma realidade vivida por muitos. A língua italiana é um ponto de referência entre compatriotas e momentos de trocas entre semelhantes.

No caso específico da Língua Italiana numa região de migração européia, ela estabelece um link profundo entre expressão literário de nossos antepassados. É de uma, pluralidade, riqueza e de profundidade indescritível para quem está imerso nesta cultura. Dessa forma, aprender uma nova língua não é só uma língua, não é só alcançar o domínio funcional de um novo código lingüístico, mas, também ser capaz de interpretar e relacionar-se com uma realidade sociocultural diferente. Significa penetrar na cultura, conhecer suas nuances, ampliando a bagagem cultural, permitindo nova sintonia frente a necessidade do mundo contemporâneo.

A Língua Italiana vem sendo lecionada na Escola Municipal de nosso município desde o ano de 2003, com o objetivo de resgatar e preservar a cultura do imigrante italiano e integrar as gerações. As aulas são semanais onde, através do ensino de uma língua estrangeira, são desenvolvidas várias atividades integradas

Dentro desse contexto, buscamos com esse projeto fortalecer ainda mais os laços culturais entre os municípios de Lacerdópolis e Valle di Cadore, buscando agora, estender o ensino da língua italiana para a comunidade, para que em tempo considerável, seja feito um intercâmbio entre os alunos de nosso município e do município de Valle di Cadore.

OBJETIVO GERAL:

Estender para a comunidade o ensino da língua italiana, instigando nos alunos o gosto pela cultura italiana, especialmente pela cultura veneta.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover intercâmbio cultural, pela troca de experiências entre os municípios (através da música, teatro, escrita e viagens de estudo;
- Estreitar os laços culturais entre os estudantes ítalo-brasileiros de Lacerdópolis, SC - Brasil e os estudantes do Valle di Cadore - Itália.
- Preservar a cultura deixada pelos imigrantes italianos no município de Lacerdópolis;
- Fortalecer o vínculo da cultura italiana em Lacerdópolis e entre os dois municípios.

- Proporcionar ao aluno um intercâmbio para a troca de experiências culturais no município de Valle di Cadore.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para alcançar os objetivos desse projeto desenvolveremos atividades como:

- Estender a língua italiana para a comunidade:

Ensino da língua italiana com atividades agregadas tais como: teatro, dança, música, confecção de livros, visitação ao patrimônio histórico, tendo como ponto inovador a presença na sala de aula, em certos momentos, dos avós para transmitirem a sua bagagem cultural.

- Promover intercâmbio cultural entre os municípios:

Troca de experiências culturais, através de cartas, correio eletrônico, projetos e visitas de estudo entre os alunos e professores dos dois municípios. Envolvendo a arte, música, escrita, relatos sobre o estilo de vida e sobre o hábito alimentar, fortalecendo o vínculo da cultura italiana em Lacerdópolis e entre os dois municípios.

- Trabalhar o dialeto veneto:

Durante as aulas de ensino da língua italiana (LS) no CIEL a partir do segundo ano da escola elementar (crianças 7 anos de idade), será também trabalhado o dialeto veneto.

A professora de italiano do CIEL desenvolverá atividades para resgatar e manter o dialeto veneto entre os escolares, por meio de entrevistas dos estudantes aos seus pais e avós. As entrevistas serão uma forma de preservar o dialeto, enquanto também se ensina a língua italiana L.S.

CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES

| ATIVIDADE | PERÍODO | RESPONSÁVEL |
|-----------|---------|-------------|
|-----------|---------|-------------|

| | | |
|-------------------|----------------|--|
| Curso de Italiano | Junho de 2013. | |
|-------------------|----------------|--|

| | | |
|----------------|------------------------|-------------------|
| Junho de 2015. | Professora de Italiano | Fernanda Loraschi |
|----------------|------------------------|-------------------|

| | | |
|---|-------------|--|
| Troca de experiências entre os alunos de Lacerdópolis e de Valle de Cadore. | Ano Letivo. | Professores e alunos de Lacerdópolis e de Valle de Cadore. |
|---|-------------|--|

| | | |
|--|-----------------------|-------------------------|
| Ensino do Dialeto Venetto do Italiano (L.S.) | Durante o ano letivo. | Professora de italiano. |
|--|-----------------------|-------------------------|

| | | |
|------------------------|--|--|
| Evento Cultural Anual. | | |
|------------------------|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| Secretaria de Educação e Cultura de Lacerdópolis e CIEL. | | |
|--|--|--|

RESULTADO ESPERADO

Gosto pela língua italiana, fazendo com que os alunos busquem cultivar laços de amizades com alunos italianos para repassando a cultura as futuras gerações.

CUSTO DO PROJETO:

- Materiais; Docente e Viagem de Estudo para Valle di Cadore.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EIDT, Paulino e FARIAS BOM, Jussara, A Inserção da Língua Italiana como segunda língua: Um resgate cultural nas Cidades Descendentes.

ANEXO E - Segundo projeto Lacerdópolis

*STATO DI SANTA CATARINA
COMUNE DI LACERDÓPOLIS
SEGRETARIA DI EDUCAZIONE E COLTURA*

PROGETTO: SCAMBIO CULTURALE LACERDÓPOLIS E VALLE DI CADORE

PREPARAZIONE:

CRISTIANE MANFÉ PAGLIOSA

*NUTRIZIONISTA RESPONSABILI DI PROGRAMMA TECNICO
DI ALIMENTAZIONE NELLA SCUOLA*

FERNANDA LORASCHI CHAVES

MAESTRA DELLA SCUOLA ELEMENTARE

LUGLIO – 2012

*STATO DI SANTA CATARINA
COMUNE DI LACERDÓPOLIS
SEGRETARIA DI EDUCAZIONE E COLTURA*

PROGETTO: SCAMBIO CULTURALE LACERDÓPOLIS E VALLE DI CADORE

Preparazione: Cristiane Manfé Pagliosa - Nutrizionista responsabili di programma técnico di alimentazione nella scuola e Fernanda Loraschi Chaves - Maestra della scuola elementare.

LUGLIO – 2012

INTRODUZIONE

La nascita della località di Lacerdópolis e la loro cultura è strettamente legata ai discendenti degli italiani, che hanno reso questa terra la loro casa.

Nelle comunità di immigrati italiani, gli sforzi congiunti e le pratiche di mutuo soccorso sono stati diretti tanto dalla cooperazione come da prestancia. E 'stato mosso non solo da obiettivi materiali comuni – la costruzione di case, di chiesa, di scuola, la raccolta, ecc. - ma anche dal senso di fornire un beneficio per un individuo o comunità. Essi hanno espresso uno rationale e uno schema emozionale di socialità, entrambi essenziali per la sopravvivenza delle persone soggette alle esperienze comuni di privazione e di impotenza.

Le storie di immigrati, descrivendo il loro lavoro quotidiano, in evidenza le difficili condizioni di vita, una volta arrivati: il lavoro era duro, a partire dall'alba e proroga fino la discesa del sole. Hanno piantato grano, fagioli, e per mantenere la famiglia sono stati costretti a lavorare su altre proprietà. Le donne hanno aiutato nella fattoria e ha

assunto le funzioni della casa, che comprendevano la formazione di giardini e creazione di polli. Molti immigrati, per sopportare le abilità artigianali, hanno fatto attività di muratore, falegname, carpentiere - che spiega la costruzione di chiese negli insediamenti coloniali, e anche di ponti (CASTRO, 1997) - fabbricando mulini per la produzione di farina, vino... Con loro impariamo tecniche di coltivazione e nell'allevamento del bestiame, ha contribuito all'insegnamento di prodotti lattiero-caseari come il formaggio, ricotta e salsicce, affumicati e la fabbricazione di caramelle. Possiamo vedere che tutta la storia degli immigrati italiani nella città di Lacerdópolis così come in altre parti del Brasile, il cibo gioca un ruolo importante per stimolare l'economia, lo sviluppo delle politiche, il rapporto tra comunità e contribuisce alla formazione di cultura e l'identità del luogo dove si stabilirono.

Inoltre, vi è una forte relazione tra gli elementi della alimentazione e della produzione cultural. Come ricordiamo, le preparazioni a base di mais, create dagli italiani in Brasile, ha ispirato poeti e musicisti. Ad esempio, la poeta Cora Coralina in "La preghiera di Corn" (1983). O come si vede nella canzone popolare "La Bella Polenta" (Anonimo, 1919).

Estratti dalla Preghiera di Grano:

“Signore, io non sono degno!

Io sono il più umile dei giardini di piante di piccole dimensioni e le colture poveri.

Io sono il pane grossolano e modesto dei piccolli visitatori, sono la farina economica del proletário.

Io sono la polenta dei immigrati e amico di coloro che iniziano la loro vita in terra straniera,

Sono grato a voi la povertà vegetale, Signore che mi ha fatto necessário e umili.

Io sono il grano! ”

Estratti della musica “La Bella Polenta” nel dialetto vêneto:

*“Quando si pianta la bela polenta,
la bela polenta sei pianta cosi,
si pianta cosi, si pianta cosi.
Bela polenta cosi.
Cia cia pum, cia cia pum.*

Cia cia pum, cia cia pum.”

Cioè, il cibo copre molti aspetti delle relazioni sociali di una comunità e una regione con una grande varietà di ingredienti legati con i costumi degli italiani che hanno popolato la città di Lacerdópolis, e diventa ancora più ricca e variegata.

Lo stato di Santa Catarina è uno dei pochi stati che ancora mantiene l'uso dei dialetti italiani; solitamente tuttavia sono gli anziani ad utilizzarli ancora, mentre le nuove generazioni sono sempre meno in contatto con queste parlate. Considerando che l'allontanamento dei giovani dalle lingue dei più anziani porterà alla scomparsa futura di queste lingue, intendo proporre alcuni interventi per l'avvicinamento dei giovani al dialetto della loro comunità mediante attività didattiche con i dialetti nelle lezioni di lingua italiana standard, come passo iniziale per la valorizzazione e il mantenimento del patrimonio linguistico - culturale delle comunità di immigrazione italiana in Santa Catarina (TRAIMOTTI, 2011).

In conclusione, Traimotti, K. C (2011) osserva la necessità di favorire una più sensibile coscienza politica da parte dei cittadini e del governo e una maggiore attenzione nel proporre azioni e strategie per il mantenimento delle lingue di immigrazione in Brasile.

In questo contesto, il progetto ha cercato di rafforzare i legami tra l'italiano-brasiliano Lacerdópolis studenti nello Stato di Santa Catarina, in Brasile, e gli studenti della Valle de Cadore. Al fine di preservare il legame della cultura italiana in Lacerdópolis e tra i due comuni.

Comuni che hanno in comune le stesse radici culturali, che è stato modellato per le realtà che hanno subito le loro generazioni. Per avviare lo scambio di esperienze, abbiamo scelto il cibo come uno strumento importante, sia per lavorare il dialetto veneto, coinvolgere la comunità di italiano-brasiliano Lacerdópolis (bisnonni, nonni, genitori, insegnanti, cuochi ...) con gli studenti delle scuole comunali (CIEL), e per promuovere lo scambio culturale, lo scambio di esperienze tra i comuni (attraverso la musica, scrittura, stile di vita e abitudini alimentari).

Come scrivere Ribeiro Barros e Magno (2009), “... Intorno al fuoco o al tavolo, l'uomo fraternizzare e divertirsi. La commensalità è sempre stato uno strumento importante per promuovere la solidarietà e rafforzare i legami tra i membri di un gruppo.”

OBIETTIVO GENERALE

- Rafforzare i legami tra studenti l'itali-brasiliani di Lacerdópolis - SC Brasile e studenti dell Valle di Cadore.

OBIETTIVI SPECIFICI

- Per promuovere lo scambio culturale, lo scambio di esperienze tra le città (Attraverso la musica, scrittura, stile di vita e abitudini alimentari).
- Lavorare il dialetto veneto utilizzato come strumento di cottura discendenti di italiani che popolavano la città di Lacerdópolis.
- Preservare la cultura lasciato da immigrati italiani nella città di Lacerdópolis.
- Rafforzare il legame della cultura italiana in Lacerdópolis e tra i due comuni.
- Coinvolgere la comunità della lingua italiana-brasiliana di Lacerdópolis (bissonni, nonni, genitori, insegnanti, cuochi ...) con gli studenti delle scuole comunali (CIEL) redenzione dalla cottura di immigrati italiani.

MATERIALI E METODI

Per conseguire gli obiettivi di questo progetto saranno inclusi nel piano pedagogico del Centro Integrato per la didattica Lacerdópolis (CIEL) attività volte a rafforzare la cultura italo-brasiliana in Lacerdópolis e per promuovere i rapporti culturali tra i due comuni. Ci sarà il coinvolgimento degli insegnanti, nutrizionisti e cuochi del Ciel. Le seguenti attività:

❖ **Promuovere lo scambio culturale tra le città:**

Scambio di esperienze culturali attraverso lettere, e-mail, progetti e visite di studio da parte di studenti e docenti dei due comuni. Coinvolgendo l'arte, musica, rapporti sullo stile di vita e le abitudini alimentari, rafforzando il legame della cultura italiana in Lacerdópolis e tra i due comuni.

❖ **Lavorare il dialetto veneto:**

Durante le lezioni di insegnamento della lingua italiana standar (LS) in CIEL partire dal secondo anno della scuola elementare (bambini di 7 anni), lavorerà anche il dialetto veneto. La professoressa di italiano del CIEL svilupperà le attività per

salvare e mantenere il dialetto veneziano tra gli studenti, attraverso interviste di studenti ai loro genitori e nonni.

❖ **Rescue della cucina di immigrati italiani e coinvolgimento con la comunità italo-brasiliana di Lacerdópolis:**

Il recupero dei ricavi verrà effettuata dalle loro dame proprie mense scolastiche, che erano discendenti di immigrati italiani e ad identificarsi con la cucina, hanno un patrimonio da conservare. Per questo salvataggio lavorerà anche con gli studenti in modo che, sotto forma di interviste con i genitori, nonni e bisnonni sono in grado di coinvolgere tutta la comunità. Quale sarà la partecipazione di insegnanti. Così si pensa che gli studenti scoprono e apprezzano ancor di più la cucina dei suoi discendenti. Come le storie che da sempre accompagnano la descrizione di ogni preparazione. Quando hanno fatto? Perché? Che cosa era la vita quotidiana al tempo? Tra le dogane e altri rapporti, ma solo tendono a rafforzare la cultura locale. I cuochi di CIEL, svilupperanno queste ricavi, che saranno registrate sotto forma di un libro di cucina intitolato: Piatti tipici della cucina italiana di Lacerdópolis.

❖ **L'inserimento nel menu della refezione, il giorno della cucina italiana del Brasile:**

Una volta al mese, il nutrizionista sarà incluso nel menù del pranzo della scuola, i giorni della cucina italiana. Nei casi in cui vengono esplorati gli immigrati piatti.

❖ **Preservare la cultura lasciato da immigrati italiani nella città di Lacerdópolis:**

La conservazione della cultura italiana intraprenderà le azioni sopra descritte, nonché la promozione di un evento culturale che coinvolge gli studenti e la comunità.

PROGRAMMA DELLE ATTIVITÀ

| ATTIVITÀ | DURATA | RESPONSÁBILE |
|---|---|---|
| <i>Visita alla città di Valle de Cadore e la presentazione del progetto di scambio culturale.</i> | <i>Luglio 2012</i> | <i>Maestra d'Italiano</i> |
| <i>Scambio di esperienze tra studenti di Lacerdópolis e del Valle de Cadore.</i> | <i>Semestrale</i> | <i>Maestre e allievi di Lacerdópolis e del Valle de Cadore</i> |
| <i>Insegno del dialetto veneto e del (LS)</i> | <i>Durante l'anno scolastico</i> | <i>Maestra d'italiano</i> |
| <i>Rescue della cucina di immigrati italiani di Lacerdópolis</i> | <i>Giugno a Dicembre 2012</i> | <i>Nutrizionista Cristiane M. Pagliosa, Cuochi e Maestra d'italiano Fernanda Loraschi Chaves.</i> |
| <i>Giorno della cucina tipica dei itali-brasiliani nel menu del pranzo della scuola.</i> | <i>Mensalmente A partire dal giugno 2012.</i> | <i>Nutrizionista Cristiane M. Pagliosa,</i> |
| <i>Evento Culturale</i> | <i>Annuale. Novembre 2012.</i> | <i>Segretaria di Educazione e Cultura e CIEL</i> |

RISULTATI

Rafforzare il legame della cultura italiana in Lacerdópolis e tra i due comuni.

RIFERIMENTI

COLBARI, A. Familismo e Ética do Trabalho: O Legado dos Imigrantes Italianos para a Cultura Brasileira. Revista Brasileira de História. v. 17, n. 34, São Paulo, 1997.

.RIBEIRO, C.; BARROS, D.; MAGNO, E. Comida é Arte – Aspectos culturais e sociais da alimentação do brasileiro através dos tempos. 2009, 83p.

TRAINOTTI, K. T. Dialetti e italiano nelle scuole di Santa Catarina (Brasile). Esperienze e proposte didattiche. Università degli studi de Trento Facoltà di Lettere e Filosofia. Corso di Laurea Magistrale in Filologia e Critica Letteraria. 2011, 19p.

ANEXO F - Acordo de Paris versão na língua italiana.*Accordo di Parigi nella versione italiana*

1. Gli abitanti di lingua tedesca della provincia di Bolzano e quelli dei vicini comuni bilingui della provincia di Trento, godranno di completa eguaglianza di diritti rispetto agli abitanti di lingua italiana, nel quadro delle disposizioni speciali destinate a salvaguardare il carattere etnico e lo sviluppo culturale ed economico del gruppo di lingua tedesca.

In conformità ai provvedimenti legislativi già emanati od emanandi, ai cittadini di lingua tedesca sarà specialmente concesso:

- a) l'insegnamento primario e secondario nella loro lingua materna;*
- b) l'uso, su di una base di parità, della lingua tedesca e della lingua italiana nelle pubbliche amministrazioni, nei documenti ufficiali, come pure nella nomenclatura topografica bilingue;*
- c) il diritto di ristabilire i nomi di famiglia tedeschi che siano stati italianizzati nel corso degli ultimi anni;*
- d) l'eguaglianza di diritti per l'ammissione a pubblici uffici, allo scopo di attuare una più soddisfacente distribuzione degli impieghi tra i due gruppi etnici.*

2. Alle popolazioni delle zone sopraddette sarà concesso l'esercizio di un potere legislativo ed esecutivo autonomo, nell'ambito delle zone stesse. Il quadro nel quale detta autonomia sarà applicata sarà determinato, consultando anche elementi locali rappresentanti la popolazione di lingua tedesca.

3. Il Governo italiano, allo scopo di stabilire relazioni di buon vicinato tra l'Austria e l'Italia, s'impegna, dopo essersi consultato con il Governo austriaco, ed entro un anno dalla firma del presente Trattato:

- a) a rivedere, in uno spirito di equità e di comprensione, il regime delle opzioni di cittadinanza, quale risulta dagli accordi Hitler-Mussolini del 1939,*
- b) a concludere un accordo per il reciproco riconoscimento della validità di alcuni titoli di studio e diplomi universitari;*
- c) ad approntare una convenzione per il libero transito dei passeggeri e delle merci tra il Tirolo settentrionale e il Tirolo orientale, sia per ferrovia che, nella misura più larga possibile, per strada;*
- d) a concludere accordi speciali tendenti a facilitare un più esteso traffico di frontiera e scambi locali di determinati quantitativi di prodotti e di merci tipiche tra l'Austria e l'Italia.*

ANEXO G - Legislação de Trento.

LEGGE PROVINCIALE 14 agosto 1975, n. 29 - Istituzione dell'Istituto culturale ladino

LEGGE PROVINCIALE 29 luglio 1976, n. 19 - Determinazione dell'ambito territoriale di applicazione delle provvidenze di cui all'articolo 102 dello statuto di autonomia per le popolazioni ladine della provincia di Trento.

LEGGE PROVINCIALE 28 ottobre 1985, n. 17 (Legge abrogata dall'art. 37 della l.p. 19 giugno 2008, n. 6) - Norme per la valorizzazione delle attività culturali, di stampa e ricreative delle popolazioni ladine

LEGGE PROVINCIALE 27 agosto 1987, n. 16 Disciplina della toponomastica

LEGGE PROVINCIALE 31 agosto 1987, n. 18 - Istituzione dell'Istituto mocheno e dell'Istituto cimbro e norme per la salvaguardia e la valorizzazione della cultura delle popolazioni germanofone in provincia di Trento

LEGGE PROVINCIALE 13 febbraio 1997, n. 4 - Insegnamento della lingua e cultura ladina nella scuola dell'obbligo.

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA GIUNTA PROVINCIALE 11 maggio 1998, n. 10-82/Leg - Regolamento per l'accertamento della conoscenza della lingua e cultura ladina nella scuola dell'infanzia, elementare e secondaria di primo e secondo grado

LEGGE PROVINCIALE 30 agosto 1999, n. 4 (legge abrogata dall'art. 37 della L.P. 19 giugno 2008, n. 6) - Norme per la tutela delle popolazioni di lingua minoritaria nella provincia di Trento.

DELIBERAZIONE DI GIUNTA PROVINCIALE n. 937 del 3 maggio 2002 - Proposta di protocollo d'intesa fra la Provincia autonoma di Trento e la Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per gli Affari regionali - riguardante le modalità di svolgimento dell'attività istruttoria in ordine ai progetti redatti dagli Enti locali di cui all'art. 8, comma 3, del D.P.R. 2 maggio 2001, n. 345, in materia di valorizzazione e sostegno delle comunità minoritarie.

LEGGE PROVINCIALE 5 marzo 2003, n. 2 - Norme per l'elezione diretta del Consiglio provinciale di Trento e del Presidente della Provincia (cfr. in particolare art. 72, comma 1, lett. i) sull'attribuzione dei seggi nei comuni ladini)

DECRETO LEGISLATIVO 4 aprile 2006, n.178 - Norme di attuazione dello statuto speciale della regione Trentino-Alto Adige/Sudtirolo, concernenti modifiche al decreto legislativo 16 dicembre 1993, n. 592,

in materia di tutela della popolazione di lingua ladina in provincia di Trento.

LEGGE PROVINCIALE 16 giugno 2006, n. 3 - *Norme in materia di governo dell'autonomia del Trentino (vedi in part. art. 19 Disposizioni speciali per le popolazioni di lingua ladina, mòchena e cimbra)*

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA PROVINCIA 12 giugno 2006, n. 11-64/Leg - *Regolamento per l'accesso all'impiego del personale amministrativo, tecnico, ausiliario (ATA) delle istituzioni scolastiche e degli istituti di formazione professionale provinciali (articolo 37 della legge provinciale 3 aprile 1997, n. 7) (vedi in part. l'art. 30 "Disposizioni particolari per le assunzioni nell'istituto comprensivo ladino di Fassa)*

LEGGE PROVINCIALE 7 agosto 2006, n. 5 *Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino (vedi in part. artt. 3-4, art. 18 comma 6, art. 22 comma 4, art. 35 commi 1 lett. a) et 4, art. 39 comma 3, art. 42 comma 1, artt. 45-52, art. 55 commi 5- 6, art. 57 comma 1, art.91 comma 1 lett. e) art. 92 comma 2 lett. f), art. 95 comma 4, artt. 97-98)*

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA PROVINCIA 21 gennaio 2008, n. 1-108/Leg

Regolamento per l'accertamento della conoscenza della lingua e della cultura mòchena e tedesca o cimbra e tedesca per le scuole dell'infanzia provinciali ed equiparate e per le istituzioni scolastiche e formative provinciali (articolo 21 della L.P. 21 marzo 1977, n.13 e articolo 98 della L.P. 7 agosto 2006, n. 5)"

LEGGE PROVINCIALE 19 giugno 2008, n. 6 - *"Norme di tutela e promozione delle minoranze linguistiche locali"*

LEGGE PROVINCIALE 30 luglio 2008, n. 13 - *Istituzione della giornata dell'autonomia e disciplina dei segni distintivi della Provincia autonoma di Trento (vedi in particolare l'art. 1 commi 1 e 3, e art. 2 comma 1)*

DECRETO MINISTERIALE 4 novembre 2009 - *Approvazione del modello di carta d'identità bilingue italiano-ladino.*

Decreto legislativo 4 aprile 2006, n.178 - Norme di attuazione dello statuto speciale della Regione Trentino-Alto Adige / Südtirol, concernenti modifiche al decreto legislativo 16 dicembre 1993, n. 592, em materia di ladina tutela della popolazione di lingua na provincia di Trento.

LEGGE PROVINCIALE 16 giugno 2006, n. 3 - *Norme em materia di Governo dell'autonomia del Trentino (.. Vedi em parte art 19 Disposizioni speciali per le popolazioni di língua ladina, mòchena e cimbra)*

Decreto del Presidente DELLA PROVINCIA 12 giugno 2006, n. 11-64 / Leg - Regolamento per l'accesso all'impiego del personale amministrativo, tecnico, ausiliario (ATA) delle istituzioni scolastiche e degli Istituti di formazione professionale provinciali (. Articolo 37 della legge provinciale 3 aprile 1997, n 7) (vedi em parte. l'Art. 30 "Disposizioni particolari per le assunzioni nell'istituto comprensivo ladino di Fassa)

LEGGE PROVINCIALE 7 agosto 2006, n. 5 Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino (vedi em parte. Arts. 04/03, art. 18 vírgula 6, art. 22 vírgula 4, art. 35 commi 1 Lett. A) et 4, art. 39 vírgula 3, art. 42 vírgula 1, arts. 45-52, art. 55 commi 5 e 6, art. 57 vírgula 1, art.91 vírgula 1 Lett. e) art. 92 vírgula 2 Lett. f), art. 95 vírgula 4, arts. 97-98)

Decreto del Presidente DELLA PROVINCIA 21 gennaio 2008, n. 1-108 / Leg

Regolamento per l'accertamento della conoscenza della lingua e cultura della mòchena e tedesca o cimbra e tedesca per le scuole dell'infanzia provinciali ed equiparate e per le istituzioni scolastiche e formativa provinciali (articolo 21 della LP 21 de marzo 1977, n.13 e articolo 98 della LP 7 agosto 2006, n. 5) "

LEGGE PROVINCIALE 19 giugno 2008, n. 6 - "Norme di tutela e promozione delle minoranze linguistiche locali"

LEGGE PROVINCIALE 30 luglio 2008, n. 13 - Istituzione della giornata dell'autonomia e disciplina dei Segni distintivi della Provincia Autonoma di Trento (.. Vedi em particolare l'art 1 commi 1 e 3, e art 2 vírgula 1)

Decreto ministeriale 4 novembre 2009 - approvazione del Modello di carta d'identità bilingue italiano-ladino.

ANEXO H - Legislação Nacional Italiana.

*Costituzione della Repubblica Italiana - Roma, 27 dicembre 1947 -
Verfassung der italienischen Republik - Rom, am 27. Dezember 1947*

*Accordo Degasperi-Gruber - Decreto legislativo del capo provvisorio
dello Stato 28 novembre 1947, n. 1430 - Esecuzione del trattato di
pace tra l'Italia e le potenze alleate ed associate, firmato a Parigi il 10
febbraio 1947*

*Statuto Speciale per il Trentino-Alto Adige - Decreto del Presidente
della Repubblica 31 agosto 1972, n. 670 e successive modificazioni;
approvazione del testo unico delle leggi costituzionali concernenti lo
Statuto speciale per il Trentino-Alto Adige - Testo unificato delle leggi
sullo Statuto speciale per il Trentino-Alto Adige*

*Decreto Legislativo 16 dicembre 1993, n. 592 (modificato ed integrato
con DLgs 19 novembre 2010, n. 262) Norme di attuazione dello
Statuto speciale della Regione autonoma Trentino-Alto Adige
concernenti disposizioni di tutela delle popolazioni di lingua ladina,
mòchena e cimbra della provincia di Trento.*

*Legge 28 agosto 1997, n. 302- Ratifica ed esecuzione della
Convenzione-quadro per la protezione delle minoranze nazionali fatta
a Strasburgo il 1° febbraio 1995 (G.U. n. 215 del 15 settembre 197 -
Supplemento Ordinario n. 184).*

*Legge 15 dicembre 1999, n. 482 - Norme in materia di tutela delle
minoranze linguistiche storiche - Gesetz vom 15. Dezember 1999, Nr.
482 - Bestimmungen auf dem Sachgebiet des Schutzes der hstorischen
Sprachminderheite*

*Decreto del Presidente della Repubblica 2 maggio 2001, n. 345
(modificato ed integrato con DPR 30 gennaio 2003, n. 60) -
Regolamento di attuazione della legge 15 dicembre 1999, n. 482,
recante norme di tutela delle minoranze linguistiche storiche (G.U. n.
213 del 13 settembre 2001).*

*Decreto Legislativo 9 luglio 2003, n. 215 - Attuazione della direttiva
2000/43/CE per la parità di trattamento tra le persone*

indipendentemente dalla razza e dall'origine etnica (G.U. n. 186 del 12 agosto 2003).

Decreto Ministeriale 12 dicembre 2011 - Approvazione dei modelli di carta d'identità bilingue.

Decreto Legislativo 19 novembre 2010, n. 262 Norme di attuazione dello Statuto speciale della Regione autonoma Trentino-Alto Adige recanti modifiche ed integrazioni al DLgs 16 dicembre 1993, n. 592, in materia di tutela delle popolazioni ladina, mòchena e cimbra della provincia di Trento

ANEXO I - Estrutura de ensino da língua ladina

Escola infantil

Circolo "Ladinia" - Ortisei

Circolo "Ladinia" - Sezione staccata Piccolino - Val Badia - San Martino in Badia

Escolas ABrangente

Istituto comprensivo Badia

Scuole appartenenti:

- *Scuola Elementare Corvara*
- *Scuola Elementare "Janmati Declara" S. Cassiano*
- *Scuola elementare La Valle*
- *Scuola elementare La Villa*
- *Scuola elementare "Tita Alton" Badia*
- *Scuola media "Tita Alton" La Villa/Badia*
- *Istituto comprensivo Ortisei - Ortisei*

Aggiungi i dati alla tua rubrica

Scuole appartenenti:

- *Scuola elementare Ortisei*
- *Scuola elementare Roncadizza*
- *Scuola media "Ujep Antone Vian" Ortisei*
- *Istituto comprensivo S. Vigilio di Marebbe - Marebbe*

Aggiungi i dati alla tua rubrica

Scuole appartenenti:

- *Scuola elementare "Jepel Frontull" Pieve*
- *Scuola elementare Longiarù*
- *Scuola elementare Rina*
- *Scuola elementare S. Martino in Badia*
- *Scuola elementare San. Vigilio di Marebbe*
- *Scuola elementare "Vijo Pupp" Antermoia*
- *Scuola Media S. Vigilio di Marebbe*

- *Scuola media San Martino in Badia*
- *Istituto comprensivo Selva di Val Gardena - Selva di Val Gardena*

Aggiungi i dati alla tua rubrica

Scuole appartenenti:

- *Scuola elementare Santa Cristina*
- *Scuola Elementare Selva di Val Gardena*
- *Scuola media Selva Gardena*

Fonte: <<http://www.provincia.bz.it/intendenza-ladina/temi/istituti-comprensivi.asp> >

ANEXO J - Mérica Mérica (1875)

Dalla Italia noi siamo partiti
 Siamo partiti col nostro onore
 Trentasei giorni di macchina e vapore,
 e nella Merica noi siamo arriva'.
 Merica, Merica, Merica,
 cossa saràlo 'sta Merica?
 Merica, Merica, Merica,
 un bel mazzolino di fior.
 E alla Merica noi siamo arrivati
 no' abbiám trovato nè paglia e nè fieno
 Abbiám dormito sul nudo terreno
 come le bestie andiam riposar.
 Merica, Merica, Merica,
 cossa saràlo 'sta Merica?
 Merica, Merica, Merica,
 un bel mazzolino di fior.
 E la Merica l'è lunga e l'è larga,
 l'è circondata dai monti e dai piani,
 e con la industria dei nostri italiani
 abbiám formato paesi e città.
 Merica, Merica, Merica,
 cossa saràlo 'sta Merica?
 Merica, Merica, Merica,
 un bel mazzolino di fior.
 Merica, Merica, Merica,
 cossa saràlo 'sta Merica?
 Merica, Merica, Merica,
 un bel mazzolino di fior.

Fonte: <http://letras.mus.br/folclore-italiano/>

ANEXO K - Alguns Decretos-Lei Nacionais e Estaduais –(1937-1945).

Ano 1938

Decreto-Lei n. 35 de 13 de janeiro de 1938 – Proíbe o uso de nomes estrangeiros em sedes, ou núcleos, de populações que se criarem, e nos estabelecimentos escolares, ou outros, que recebem auxílio, ou favor, do Estado, ou dos Municípios.

Decreto-Lei n. 88, de 31 de março de 1938 – Estabelece normas relativas ao ensino primário, em escolas particulares no Estado.

Decreto-Lei n. 124 de 18 de junho de 1938 – Cria a Inspetoria Geral de Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino.

Decreto-Lei n. 125 de 18 de junho de 1938 – Cria a Inspetoria de Educação Física.

Decreto-Lei n. 142 de 20 de julho de 1938 – Dispõe sobre sociedades escolares

Decreto-Lei n. 184 de 10 de setembro de 1938 – Estabelece normas aplicáveis aos professores que se matricularam no Curso Provisório de Educação Física.

Decreto-Lei n. 192 de 16 de setembro de 1938 – Estabelece vencimentos dos professores de Curso provisório de Educação Física.

Decreto-Lei n. 508 de 18 de agosto de 1938 – Regulamento do curso provisório de Educação Física.

Ano 1939

Decreto-Lei n. 301 de 24 de fevereiro de 1939 – Estabelece normas para a obrigatoriedade do ensino primário, institui a quitação escolar e cria o registro de censo escolar.

Decreto-Lei n. 345 de 06 de junho de 1939 – Dispõe sobre os provimentos de cargo de professor de Educação Física nos Institutos de Educação.

Decreto-Lei n. 350 de 13 de junho de 1939 – Dispõe sobre concursos para lentes e professores dos Institutos de Educação.

Decreto-Lei n. 367 de 21 de agosto de 1939 – Dispõe sobre a criação de cargos de professores de Educação Física.

Decreto-Lei n. 381 de 19 de outubro de 1939 – Institui bolsas escolares.

Ano 1940

Decreto-Lei n. 461 de 09 de julho de 1940 – Determina a doação pelos municípios de terrenos para grupos escolares.

Ano 1941

Decreto-Lei n. 511 de 12 de fevereiro de 1941 – Dispõe sobre Inspeções Escolares.

Ano 1942

Decreto-Lei n. 712 de 01 de maio de 1942 – Dispõe sobre as escolas práticas de agricultura.

Decreto-Lei n. 4.545 de 31 de junho 1942 – Dispõe sobre a forma e a apresentação dos símbolos nacionais, e dá outras providenciais.

Ano 1944

Decreto-Lei n. 1.078 de 16 de agosto de 1944 – Cria a função de Inspetor de Cooperativas Escolares.