

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

MESTRADO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

A ETNIA, A LÍNGUA OFICIAL E A ESCOLA

SCHIRLEI APARECIDA BRAZ DE SOUZA

FLORIANÓPOLIS

2001

SCHIRLEI APARECIDA BRAZ DE SOUZA

A ETNIA, A LÍNGUA OFICIAL E A ESCOLA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Sociologia Política, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia Política.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Neide Almeida Fiori.

FLORIANÓPOLIS

2001

BRAZ DE SOUZA, Schirlei Aparecida.

A Etnia, A Língua Oficial e a Escola / Schirlei aparecida Braz de Souza – Florianópolis, 2001.

xiii, 116f.

Dissertação (Mestrado) – Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina.

1. O Estado e os Falares Étnicos. 2. A Escola e a Linguagem Étnica. 3. A competência Lingüística.

CDD

TERMO DE APROVAÇÃO

SCHIRLEI APARECIDA BRAZ DE SOUZA

A ETNIA, A LÍNGUA OFICIAL E A ESCOLA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Sociologia Política, no Curso de Mestrado em Sociologia Política, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:


Prof.^a Dr.^a Neide Almeida Fiori

Prof.(^a):



Prof.(^a):



Prof.(^a):

Florianópolis, de outubro de 2001.

AGRADECIMENTOS

As nossas vidas são como uma jornada cheia de surpresas e obstáculos. Às vezes os obstáculos são tão grandes, que para transpô-los precisamos de ajuda, precisamos da amizade, do carinho e da força dos companheiros de jornada.

O mestrado foi para mim, uma jornada cheia de obstáculos, mas nela encontrei duas pessoas a quem verdadeiramente agradeço.

Ao Wilson Braz, o meu esposo e meu companheiro de todas as horas, que ao longo de toda caminhada, esteve sempre comigo, apoiando-me.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Neide Almeida Fiori, que pacientemente, conduziu-me pelos íngremes caminhos da pesquisa e da ciência.

Obrigada.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	vii
LISTA DE FIGURA	viii
LISTA DE GRÁFICOS	ix
LISTA DE QUADROS	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUÇÃO	1
1. PROBLEMÁTICA	5
2. OBJETIVOS	8
3. HIPÓTESES	9
4. METODOLOGIA	10
CAPÍTULO I: O ESTADO E OS FALARES ÉTNICOS	12
1. O ESTADO E OS FALARES ÉTNICOS	13
1.1. A Ciência e a Política.....	13
1.2. A Política e a Educação a Partir de 64.....	14

1.3. O Regime Militar.....	15
1.4. As Constituições, a Dominação Legal e a Educação	17
1.5. A Língua Oficial um Instrumento Político.	19
1.6. O Multiculturalismo e a Escola.	24
1.7. A Identidade e as Relações de Poder.....	27
1.8. Ensino das Línguas Estrangeiras no Brasil.....	30
1.9. O Projeto Piloto ou a reintrodução e diversificação de ofertas do ensino de línguas estrangeiras, no 1º e 2º grau da rede pública estadual de santa catarina.....	32
CAPÍTULO II: A ESCOLA E A LINGUAGEM ÉTNICA.....	36
2. A COLONIZAÇÃO ITALIANA NO OESTE CATARINENSE.....	37
2.1. O Oeste Catarinense Antes da Colonização Italiana.	37
2.2. A Fronteira entre o Brasil e a Argentina.....	39
2.2.1. A Estrada de Ferro e as Concessões.....	39
2.3. O Conflito do Contestado	40
2.4. Os Imigrantes Italianos.	41
2.5. Os Migrantes Italianos e as Escolas de Nacionalização do Oeste catarinense ..	45
2.5.1. A Falta de Escolas.....	45
2.5.2. A Nacionalização e o Idioma Oficial.....	46
2.5.3. O Bilingüismo e a Língua Materna	47
2.6. Os Contatos Primários e a Vida em Comunidade.....	52
2.6.1. A Vida na Colônia	52
2.6.2. Contato Primário.....	52
2.6.3. As Colônias e as Agroindústrias.....	53
2.6.4. O Brasil Rural e as Influências da Linguagem Étnica.....	54
2.6.5. As Marcas Étnicas	54
2.6.4. Os Ítalo-brasileiros e a Sociedade.....	62
2.6.5. Uma Análise dos dados.....	64
CAPÍTULO III: A COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA.....	68
3. A COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA.....	69
3.1. A Influência do Meio Lingüístico	69

3.2. A Sociedade e os Valores que Consagra.....	82
3.3. Os Falares Étnicos e o Ambiente Rural.....	84
3.4. A Escola e os Investimentos Culturais	88
3.5. A Língua Oficial e a Nacionalização do Ensino	90
CONCLUSÃO	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
ANEXOS	103

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO (APLICADO PARA OS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNOESC/CAPINZAL – 1999/2000)	104
ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PARA OS MESTRES E DOUTORES, DESCENDENTES DE ITALIANOS DA UNOESC E DA UNIPLAC)	113
ANEXO 3 – MODELO DE GRÁFICO PARA AVALIAÇÃO DS LEITURAS....	117

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA DO ESTADO DE SANTA CATARINA, DESTACANDO O RIO DO PEIXE E A FERROVIA.....	4
---	----------

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 –ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DE CAPINZAL DA UNOESC – 1999/2000.....	50
GRÁFICO 2 –CURSO DE PEDAGOGIA DE CAPINZAL – UNOESC – PERCENTUAL DE ERROS PELA ORIGEM – 1999/2000.....	65
GRÁFICO 3 –CURSO DE PEDAGOGIA DE CAPINZAL – UNOESC – PERCENTUAL DE ERROS DE ACORDO COM A IDADE – 1999/2000.....	66
GRÁFICO 4 –CURSO DE PEDAGOGIA DE CAPINZAL – UNOESC – ESCOLAS FREQUENTADAS – 1999/2000.....	67

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1 – ERROS DE FALARES ÉTNICOS.....	57
--	----

RESUMO

A pesquisa analisou as políticas sociolingüísticas e suas consequências, estudando o falar dos descendentes de italianos do meio oeste de Santa Catarina. Como a escola trata a língua oficial com marcas étnicas? Esta é a principal questão problema deste estudo. Inicialmente, estudou-se a legislação vigente, no que se refere ao ensino da língua oficial e as diferenças étnicas. Depois, analisou-se a linguagem dos alunos, descendentes de italianos, do curso de Pedagogia, da UNOESC, de Capinzal, no período 1999/2000. Posteriormente, estudou-se a linguagem em uma pequena amostra intencional, composta de pessoas detentoras de títulos de pós-graduação, de mestres e doutores. Avaliaram-se as consequências da linguagem com marcas étnicas, detectando até que ponto esse fato interfere no âmbito da vida cotidiana e profissional dessas pessoas. Concluiu-se que a legislação vigente fundamenta-se no Construtivismo e no Sócio-interacionismo e que a linguagem com marcas étnicas é reproduzida nas pessoas cuja origem é rural, por influência da família, da escola e da comunidade. Esse modo de falar causa insegurança e discriminação.

ABSTRACT

This investigation analyzed the socio-linguistics politics and their consequence, studying the language of the Italian descendants from the middle west of Santa Catarina State. How does the school deal with the official language with ethnical accent? That is the most important problem question of this study. Initially, the present legislation referring to the teaching of the official language and the ethnical differences were studied. Secondly, the study analyzed the language of some Italian descendants, from UNOESC, students of the Pedagogia Course (1999/ 2000) and some teachers who have their Masters and PHD degree. The study also evaluates the consequences of this kind of language and the way it interferes in the daily and professional life of these people. The results indicated that the present legislation is based on the constructivism and sociointeracionism and that the language with ethnical accent is reproduced by the people from rural areas, influenced by the family, the school and the community. This way of seaking causes insecurity and discrimination.

INTRODUÇÃO

No início do século XIX começa a imigração europeia para o Brasil. O processo de imigração italiana inicia-se na segunda metade do século. Os fluxos imigratórios tornam-se fortes, destacando-se, no país, a imigração italiana, por ser em maior número em relação as outras etnias. No Rio Grande do Sul, já no início de 1900, as terras gaúchas eram insuficientes para tantos imigrantes das mais diversas etnias e seus descendentes. Por outro lado, as terras do Oeste de Santa Catarina eram consideradas “terras sem dono”, povoadas por índios, caboclos e posseiros. Apesar de terem ocorrido disputas territoriais no passado, com o fim da guerra do Contestado, em 1916, começaram a chegar no Oeste do Estado os colonos italianos, procurando principalmente as terras situadas no fértil vale do Rio do Peixe, região servida pela ferrovia. Esta poderia facilitar a vida na colônia. (ver mapa em anexo). Vieram para a região, por se constituírem no Rio Grande do Sul em massa excedente. Buscavam terras agriculturáveis. Trouxeram na bagagem cultural seus hábitos, costumes, tradições e a linguagem.

Os imigrantes italianos vindos para o sul do Brasil, no final do século passado, falavam linguajares regionais e não viveram em sua pátria a universalização do italiano como língua nacional, fato que ocorreu em a partir de 1884... trouxeram na bagagem, seus diversos dialetos, que nas colônias sulinas formaram uma coiné¹, com base nos dialetos Vêneto e Lombardo, constituindo-se na língua italiana do sul do Brasil.²

¹ Coiné é uma língua comum , popular, baseada num dialeto e na redução artificial.

² COSTA, R. *apud* RADIN, J.C. Italianos e ítalo-brasileiros na colonização do oeste catarinense. Joaçaba: UNOESC, 2001, p.149.

Os imigrantes isolados em suas famílias ou em pequenas comunidades utilizavam, pois, esse linguajar, caracterizado pela pobreza vocabular e pela tradição oral. Nas primeiras décadas essa era a língua materna e permaneceu como a principal ou única língua entre eles. Quando o governo brasileiro deu início, em 1938, às campanhas de nacionalização, este quadro transforma-se gradativamente. O uso dessa língua passou a restringir-se então à família e aos mais idosos. O governo brasileiro criou restrições ao modo de ser e especialmente de falar. Proibiram-se os idiomas estrangeiros ou alienígenas. Alienígena é uma expressão usada pelas autoridades da época, quando se referiam aos estrangeiros e aos idiomas trazidos pelos imigrantes.

O processo iniciou-se com o Estado Novo, e mais tarde, durante a Segunda Guerra Mundial, a campanha nacionalista intensifica-se, fazendo com que os imigrantes e seus descendentes, temendo perseguições, ficassem cada vez mais isolados em suas pequenas propriedades e mantivessem relações apenas com seu grupo local. Essas proibições foram bastante rigorosas no Brasil todo, especialmente nas regiões coloniais.

O governo liderado e pressionado por uma forte corrente nacionalista, por sua vez, argumentava que estava difícil “convencê-los de que deveriam cultivar um pouco mais o amor a pátria onde vivem e adquirem valiosos bens de fortuna num solo tão abençoado como o nosso”³. Tal procedimento relacionado à questão lingüística, era visto como um atentado ao nacionalismo.

O meu interesse por questões relacionadas à temática ítalo-brasileira, surgiu, quando fui trabalhar em Joaçaba, na UNOESC- Universidade do Oeste de Santa Catarina, especialmente no Curso de Pedagogia, atuando na formação de professores para as séries iniciais. Lá me deparei com o falar peculiar dos descendentes de italianos, ou ítalo-brasileiros, como eles auto denominam-se. Inicialmente, surpreendi-me com o sotaque, que soava diferente para alguém de outra região como eu, com raízes no Planalto Serrano. Na qualidade de professora passei a observar esse falar diferente na condição de “estranho sociológico”, ou seja, “uma pessoa que, entrando num grupo diferente, tende a combinar em si a

³Voz d' Oeste. *apud* RADIN, J.C. *Italianos e ítalo-brasileiros na colonização do oeste catarinense*. Joaçaba: UNOESC, 2001 p.151

perspectiva do distante e do próximo, tendendo, assim, a ser mais objetivo e mais livre das 'expectativas de comportamento' por parte dos membros do grupo do que estes e estando ao mesmo tempo em situação de confidente".⁴

Eu era a pessoa estranha, recém chegada, que via características da comunidade que alguém, criado nessa cultura, não percebia. Um estranho tende a ser mais sensível a costumes e práticas sociais habituais, que os habitantes locais, de tão acostumados já não as observam mais.

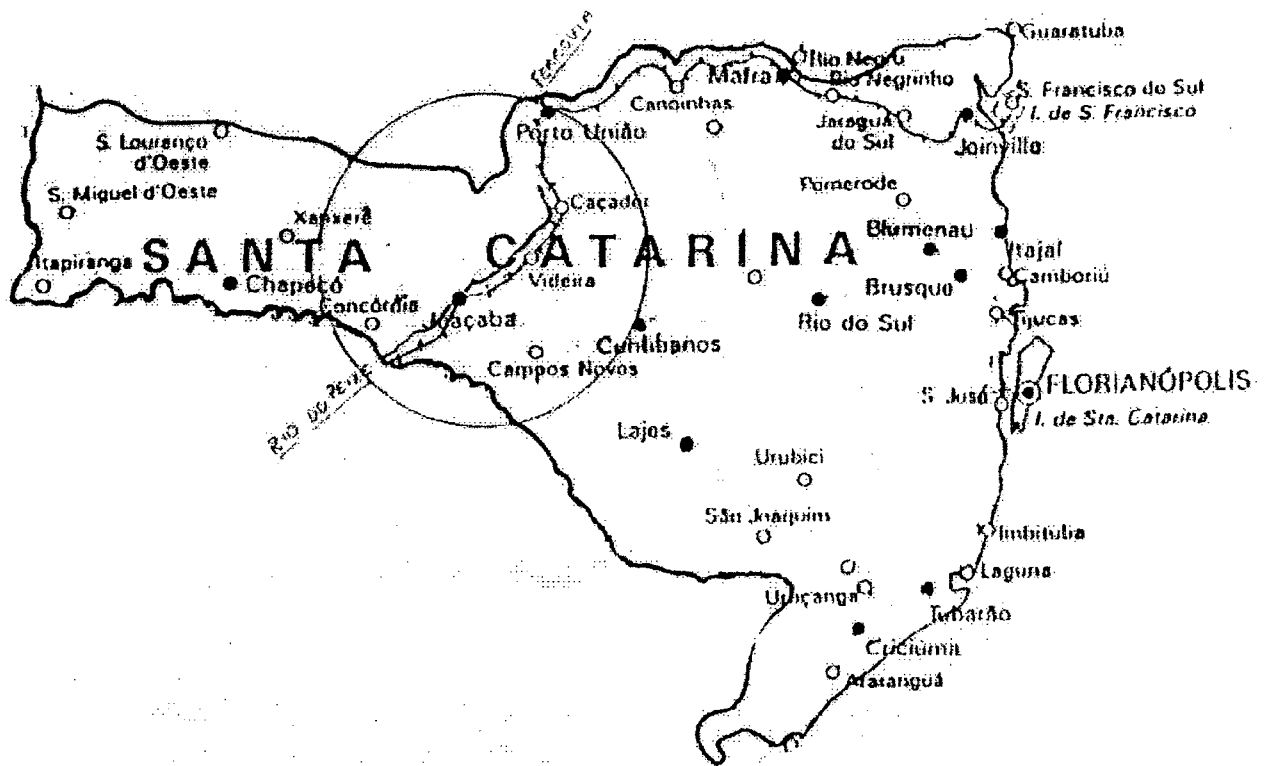
Mais tarde, pude constatar que essa forma especial de expressar-se afetava também a redação, pois muitos alunos falavam e escreviam "erado". Resolvi estudar mais essas questões, aprofundando-as. Passei a fazer uma análise reflexiva e crítica mais detalhada de minhas experiências, conforme sugere Boaventura de Souza Santos, ao dizer que "a ciência torna-se reflexiva sempre que a relação "normal" sujeito-objeto é suspensa e em seu lugar, o sujeito epistêmico analisa a relação consigo próprio, enquanto sujeito empírico".⁵

A sociedade local, ítalo-brasileira, do vale do Rio do Peixe, do Oeste de Santa Catarina, a qual é objeto do meu estudo, é o reflexo do passado, que retomando ou recriado a partir da ruptura do velho e o surgimento do novo, gera fatos que vão se unir ao patrimônio cultural e lexical desse grupo, dando-lhes identidade e características próprias, especialmente relativas à maneira de falar. É um linguajar com fortes tons étnicos, especialmente com relação a pronúncia de "r", e do "rr" que freqüentemente dizem "erado", "caroça", "tera". Tal pronúncia pode soar bem, pode até ser considerada agradável aos moradores do oeste catarinense, mas que em outras regiões, por certo, será interpretada como um indicador da falta de domínio do idioma oficial.

⁴ PIERSON, D. *Teoria da pesquisa em Sociologia*, 8ª ed. São Paulo : Edições Melhoramentos, 1964.

⁵ SANTOS, B.S. *Introdução a uma ciência pós- moderna*. Rio de Janeiro, Graal, 1989, p.7.

FIGURA 1 - MAPA DO ESTADO DE SANTA CATARINA, DESTACANDO O RIO DO PEIXE E A FERROVIA



FONTE: SANTA CATARINA (1986, p.155)
 Adaptado: Shirlei Aparecida Braz de Souza.

1. PROBLEMÁTICA

Considerando-se, de um lado, essa realidade sociolingüística e de outro, o fato de que as migrações em âmbito nacional e regional, vêm aumentando consideravelmente, é preciso reconhecer que há forte probabilidade de o cidadão, caracterizado pela linguagem étnica, vir a sair do mundo da colônia, passando a viver em uma realidade social bem distinta: a vida urbana. Ou então, migrar das colônias para outras regiões do país em busca de novas atividades. Caso bastante conhecido é o dos gaúchos que deixam o Rio Grande do Sul e vão especialmente para Roraima, Rondônia, Tocantins, Acre e mesmo para o Amazonas, em busca de novas terras, de novas atividades, levando consigo o domínio de novas técnicas e assim alterando o contexto social.

Diante desse falar/escrever “erado”, formulamos algumas hipóteses de trabalho que orientarão e estruturarão a investigação, com ênfase ao papel da escola.

- Na questão da pronúncia/escrita de origem étnica, diferente da linguagem oficial, partindo-se do pressuposto teórico de que o idioma estimula a integração social, surgiram duas ordens de questões:
- A escola deve priorizar regionalismos lingüísticos locais ou priorizar o idioma nacional?
- Quais as repercussões no ajustamento social e profissional, causadas pelo domínio da língua nacional com marcas étnicas?

Sabendo-se que a linguagem autorizada ou legítima é o resultado de um processo de legitimação e imposição de uma língua oficial, e como diz BOURDIEU (1996, p.32),

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese, como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado lingüístico unificado e dominado por uma língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas e etc.). Esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas lingüísticas são objetivamente medidas.⁶

O sistema escolar, cuja ação se ampliou no decorrer do século XIX, contribuiu para desvalorização dos modos de expressões populares ou dialetais, assim como colaborou para a imposição e reconhecimento da língua oficial, que passou a ser considerada legítima. “Contudo, o papel mais determinante na desvalorização dos dialetos e na instauração da nova hierarquia dos usos lingüísticos é exercido pela relação dialética entre escola e o mercado de trabalho”⁷. Os detentores do capital cultural são os portadores de diplomas, valorizados e reconhecidos a nível nacional. São estes os possuidores da chamada competência lingüística - expressão muito usada por Bourdieu - que tendem a lucrar no mercado lingüístico, tendo acesso aos postos mais cobiçados.

A partir do pressuposto de que a escola tem uma missão de manutenção em relação ao idioma oficial, ou linguagem autorizada, adotamos uma postura que reconhecemos, de um lado, à primeira vista, pode parecer politicamente desconfortável; mas por outro lado, valoriza a universalidade/nacionalista (ou homogeneidade nos termos de Durkheim). Essa postura busca, portanto, estimular a igualdade de oportunidades a todos que passaram nos bancos escolares. Oportunidade em sentido amplo, inclusive no domínio lingüístico.

⁶ BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas*. O que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1996, p32.

⁷ *Ibid.*, p.36.

Diante do anteriormente exposto, estabeleceram-se os objetivos, geral e específicos da pesquisa.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

Analisar as políticas sócio-lingüísticas e suas conseqüências, estudando “o falar” dos descendentes de italianos, provenientes das áreas rurais, especialmente os alunos do Curso de Pedagogia da UNOESC- Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus aproximado de Capinzal, de 1999-2000.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1- Analisar a legislação vigente no que se refere ao ensino da língua oficial e as diferenças étnicas, estudando sobremaneira os Parâmetros Curriculares e a Lei de Diretrizes e Bases (1996).
- 2- Analisar a linguagem dos alunos, descendentes de italianos, do Curso de Pedagogia, da UNOESC, Capinzal.
- 3- Analisar as conseqüências desse “falar” específico dos descendentes de italianos, avaliando até que ponto esse fato interfere no âmbito da vida cotidiana e profissional dessas pessoas.

3. HIPÓTESES

- 1^a Hipótese: No meio oeste catarinense, os falares étnicos, (as línguas maternas, dialetos italianos) são causadores de prejuízos lingüísticos em relação ao emprego da língua oficial.
- 2^a Hipótese: Os alunos mais jovens (19 a 30anos), em relação ao domínio da língua oficial, apresentam menos erros relacionados aos falares étnicos, que os alunos com idade superior (30 a 50 anos)
- 3^a Hipótese: Os alunos oriundos das zonas rurais, em relação ao idioma oficial apresentam mais intensidade de erros relacionados com os falares étnicos, que os alunos das zonas urbanas.

4. METODOLOGIA

Visando a operacionalização do primeiro objetivo foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a lei vigente (LDB/96), que dá a fundamentação legal às políticas educacionais do estado e do país. A pesquisa estendeu-se também aos Parâmetros Curriculares e à Proposta Curricular de Santa Catarina. Na legislação buscou-se os subsídios que fundamentaram a proposta de trabalho, ou seja, o uso da língua oficial como instrumento de poder e de ação. Analisou-se com amparo na legislação o papel da escola e do professor frente ao ensino da língua oficial. Esse tema será objeto do primeiro capítulo, sob o título: O Estado e os Falares Étnicos .

Quanto ao segundo objetivo, para obter-se os dados referente ao público alvo, ou seja, aos alunos do Curso de Pedagogia da UNOESC, aplicou-se um questionário que identificou o número de alunos descendentes de italianos desse universo. Essa sub população será portanto o objeto de pesquisa. Quantos deles, nasceram, cresceram, foram alfabetizados, vivem nas colônias (áreas rurais) e atuam na rede pública de ensino. Considerando que o público alvo, na sua grande maioria, já atua como professores do ensino fundamental, tentou-se detectar quantos deles encontram dificuldades relativas à capacidade fonética/ortográfica em decorrência do convívio com o dialeto da colônia. Quantos têm problemas na comunicação verbal ou escrita. Buscou-se também identificar o número de alunos que, por falar com sotaque, em algum momento de suas vidas, foram discriminados, ridicularizados ou menosprezados. Os questionários foram aplicados a todos os alunos das três turmas do

curso mencionado. Em seguida fez-se uma entrevistas com informantes escolhidos por amostragem intencional, usando-se como critério de escolha o linguajar étnico acentuado.

Para melhor demonstrar a ocorrência de problemas de pronúncia com sotaque, troca de sons e etc., procedeu-se uma pesquisa iconográfica através de filmagem. A discussão desses dados estarão explicitados ao longo do segundo capítulo, sob o título: A Escola e a Linguagem Étnica

Na concretização do último objetivo, entrevistou-se docentes atualmente com mestrado ou doutorado, atuantes no ensino superior da UNOESC e UNIPLAC, descendentes de italianos, que tiveram uma socialização familiar e escolar ítalo-brasileira, visando analisar as conseqüências lingüísticas na vida social e profissional, fora do ambiente original. Foram escolhidos segundo amostra intencional. A análise desses tópicos constitui o terceiro capítulo sob o título: A Língua Oficial com Marcas .Étnicas.

As pesquisas bibliográficas e a pesquisa de campo, junto ao alunado do Curso de Pedagogia da UNOESC (1999-2000) e as entrevistas com docentes, titulados, vieram reforçar a idéia de que a Língua Oficial é um instrumento de ação e de poder, que interfere no cotidiano dos atores sociais, proporcionando-lhes lucros ou prejuízos lingüísticos.

CAPÍTULO I

O ESTADO E OS FALARES ÉTNICOS

1. O ESTADO E OS FALARES ÉTNICOS

O título acima, por si só, foi objeto de muitas reflexões. Foi a questão problema inicial. A decisão estava entre os títulos: “Os Falares Étnicos e o Estado” ou “O Estado e os Falares Étnicos” No primeiro caso, o tema central seria o multiculturalismo e a diversidade lingüística, analisados em relação ao Estado. No segundo, o objeto de estudo a priori seria o Estado e a língua oficial e a relação destes com a diversidade.. Parece ser uma questão puramente semântica, mas que passa por uma escolha política.

1.1 A CIÊNCIA E A POLÍTICA

Buscando aprofundar e analisar as questões acima, inicialmente muitas foram as perguntas, as dúvidas, as críticas e as dificuldades. Encontrei em Max Weber, especialmente nos conceitos de Ciência e de Política, argumentos que me ajudaram. Pode-se afirmar que a Ciência desencanta o mundo através do conhecimento, enquanto que a política oportuniza o acesso a ele.

Política é pois, a dominação legal exercida pelo Estado Moderno, que quando não obedecida, resulta em sanções. A análise da dominação legal que gera a legitimidade exercida pelo Estado, vai ser de grande importância à pesquisa. Especialmente quando instituições competentes, ou consideradas legítimas, como Ministério da Educação (MEC), por influências políticas e científicas internacionais,

sugere mudanças nos rumos da Educação vigente e propõe políticas educacionais, que estão expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB/1996). Essas mudanças propostas estão alicerçadas cientificamente no Construtivismo e no Sócio-interacionismo. Sob o influxo dessas influências o MEC, por sua vez, atuou sobre as Secretarias de Estado das diversas unidades federadas, ambos inseridos no âmbito do poder executivo, e criaram as Propostas Curriculares, sancionando nova postura política.

1.2 A POLÍTICA E A EDUCAÇÃO A PARTIR DE 64

Para melhor entender-se o processo educacional brasileiro, faz-se importante rever alguns fatos que marcaram a história do país. Não se pode esquecer as influências do passado, dos jesuítas, do Império, dos primórdios da República, do Estado Novo etc.,⁸ mas à pesquisa interessam sobre maneira as últimas décadas. Especialmente a partir do último período ditatorial (1964-1985), com governos militares que faziam parte de um movimento de militarização latino-americana, para garantir no continente os interesses políticos e econômicos do mundo capitalista. No Brasil, a Revolução de 1964 instala o regime militar e consolida-se o capitalismo tecnoburocrático, ou seja, uma formação social capitalista, mas também estatal.

⁸ De 1500 a 1808, o país foi colônia de Portugal, a educação esteve ligada a dois eixos: à cultura portuguesa e aos princípios da Companhia de Jesus. De 1808 a 1822, com a expulsão dos jesuítas dos territórios portugueses por ordem do Marquês de Pombal, não ocorreu nenhuma mudança significativa na educação. No início da República acontece grande reforma, no que diz respeito ao ensino secundário, com forte influência positivista. As inovações não vingaram, pois encontraram resistência na tradição jesuítica. As reformas de ensino até então tinham sido ambiciosas, amplas e inexecutáveis. Havia carência de escolas elementares e o analfabetismo grassava pelo país. Havia preocupações, nacionalistas, com a assimilação da cultura dos imigrantes estrangeiros, que já haviam organizado suas escolas comunitárias. No período do Estado Novo (período ditatorial 1937-1945), o país preocupou-se em nacionalizar a sociedade. No âmbito da educação, elaborou-se um Plano de Nacionalização do Ensino. No sul do país, nas escolas houve a destruição das iniciativas educacionais comunitárias dos imigrantes e a institucionalização da obrigatoriedade do ensino na língua portuguesa, assim como a ampliação da oferta educacional de escolas. A partir da Constituição de 1946 houve a redemocratização do país e novamente a valorização do idioma oficial como agente de integração social.

1.3 O REGIME MILITAR

Na época, o regime militar domina o país por dezoito anos e o patrulhamento ideológico era uma constante na educação e na sociedade como um todo. Mas 1974, inicia-se o processo chamado pelo governo de “Distensão”, o que posteriormente foi denominado de Abertura Política. O processo político passa a caracterizar-se pela dialética entre o processo de Abertura, comandado pelo governo e o processo de Redemocratização exigido pela sociedade civil. Não são dois processos contraditórios, porém tem objetivos diversos. A Redemocratização, pretendia o restabelecimento do Estado de Direito, não apenas o restabelecimento dos direitos individuais e do processo eleitoral. A Abertura foi um processo onde o regime militar controlava, cedendo e postergando o processo de Redemocratização

Os protestos da sociedade civil foram aumentando e a burguesia passa a falar diretamente a favor da democracia. O MDB sai vitorioso nas eleições de 1978 para o Senado e para a Câmara dos Deputados, não restando alternativas ao governo militar, senão aceitar a Redemocratização e acelerar a Abertura. O levantamento da censura à imprensa, entre 1977 e 1978, é o primeiro sinal concreto da Redemocratização. Em junho de 1978, o presidente Geisel anuncia o cronograma da Abertura. Tal cronograma terminaria com a passagem do mandato ao seu sucessor João Batista Figueredo e com a extinção do “Ato Institucional nº 5”, que dava poderes ditatoriais ao presidente. A Abertura tornou-se inevitável quando os empresários, pelo “manifesto dos oito”, abrem espaço para os estudantes, advogados, trabalhadores e a Igreja se manifestarem a favor de uma redemocratização, pela qual já vinham lutando a muito tempo. O fato mais marcante nesta fase foi a ruptura entre a burguesia industrial e a tecnoburocracia militar, que davam sustentação ao regime. Desaparecidas as bases de legitimação do regime autoritário, começam a ser divulgados os problemas, tais como a forte concentração de renda. A partir daí, os confrontos eleitorais passaram a ser uma preocupação para o governo, assim como os movimentos sociais, especialmente os ligados aos sindicatos. Surgem lideranças combativas sob a influência da Igreja, como a Pastoral da Terra.

No governo Figueredo amplia-se a Abertura e também a crise econômica. O governo tira das mãos da oposição uma das suas principais bandeiras: a luta pela anistia, aprovando-a no Congresso⁹. Em 1965 aprovou-se a legislação eleitoral. As eleições tornavam-se cada vez mais em plebiscitos, contra ou a favor do governo. Figueredo porém manteve o calendário eleitoral e realizou as eleições de 1982. As oposições conseguiram vitórias expressivas. A situação perdeu estados importantes. Em 1983, vem a campanha pelas “Diretas já”, convertendo-se em uma quase unanimidade nacional. Eleições diretas para a presidência dependiam de mudanças¹⁰ na Constituição. As esperanças estavam agora no colégio eleitoral e nas eleições indiretas¹¹.

A Abertura, que começou no governo Geisel, levou treze anos para concretizar-se, tendo sido uma transição planejada, avaliada, lenta e gradual, embora cheia de limites e de incertezas. A Constituição de 1988, foi ansiosamente esperada, mas logo passou a ser criticada, face ao entendimento de que levaria o país a uma situação de democracia formal, mas não a um regime democrático devidamente consolidado. É verdade que a transição, assim como a Constituição não provocaram abalos sociais, mas tiveram a desvantagem de não colocar em questão problemas que iam muito além da garantia de direitos políticos à população, tais como a desigualdade de oportunidades, a ausência de instituições do Estado confiáveis e abertas aos cidadãos.

No âmbito dos assuntos educacionais, aconteceu a profissionalização do ensino médio e a ampliação da obrigatoriedade de escolaridade. O ensino fundamental, de 11 de agosto de 1971 até dezembro de 1996, esteve estruturado nos termos da Lei Federal nº 5692. Nela definiram-se as diretrizes e as bases da educação nacional,

⁹ Sobre o Governo Figueredo, a Anistia, a Assembléia Nacional Constituinte e a Constituição de 1988, podemos encontrar mais informações na obra: História do Brasil de Bóris Fausto, 4.ed. EDUSP. 1996.

¹⁰ Mudanças sugeridas por Dante de Oliveira, quando propõe uma emenda constitucional. Esta não foi aprovada.

¹¹ O governo escolheu Maluf como seu candidato. A oposição escolheu Tancredo. Neves, tendo por vice- José Sarney. Em 15 de janeiro de 1985, Tancredo e Sarney são eleitos.

e estabeleceram-se oito anos de escolaridade obrigatória, visando proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

1.4 AS CONSTITUIÇÕES, A DOMINAÇÃO LEGAL E A EDUCAÇÃO

Constituição é a Lei Maior de um país, onde se definem as relações de poder. Nela constitui-se e organiza-se o Estado e estabelecem-se os direitos e deveres dos cidadãos. Para uma nação a constituição é uma questão política, que deve garantir aos cidadãos liberdade e igualdade pelo menos perante a lei.

As constituições¹² estabelecem as leis, ou seja as formas de conduta social, que a maioria dos membros de uma determinada comunidade política reconhece como obrigatória. Reconhecendo pois, certos fatores como a obediência à norma e o estabelecimento de sanções e de procedimentos para sua aplicação e interpretação. A legalidade surge a partir da dominação legal exercida pelo Estado, via instituições consideradas legítimas.

No presente estudo interessa de forma particular o que foi estabelecido pelas Constituições 1967, 1969 e 1988 no tange aos assuntos educacionais, especialmente sobre o idioma oficial e as línguas étnicas.

O governo militar, considerando que somente uma nova constituição poderia assegurar a continuidade revolucionária estabelecida pelo movimento de 31 de março de 1964, convocou o Congresso Nacional a fim de elaborar a Constituição de 1967, promulgada em 24 de janeiro do mesmo ano. Essa era uma constituição instrumental

¹² Constituições no Brasil: Na vida de pouco mais de um século e meio a nação teve sete Constituições: 1824 promulgada após a independência, a de 1891 promulgada após a proclamação da República, a de 1934 que pretendia por fim as práticas da Velha República, a de 1946 após a queda de Getúlio Vargas e o Estado Novo, a de 1967 e a de 1969 elaboradas pelos governos militares e finalmente a de 1988.

de cunho eminentemente militar. A Constituição de 1969 promulgada em 17 de outubro do mesmo ano surge após a Emenda nº 1 de 1969

As questões educacionais, sob o Título IV: Da Família, da Educação e da Cultura, nos artigos 176 e 168 das Constituições de 67 e 69 respectivamente, tem como objetivo declarado a equidade social através da busca de igualdades de oportunidades frente ao mercado de trabalho. Devendo inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana. No que tange ao ensino deverá ser feito em língua nacional, reforçando o caráter monolíngüístico do país. O ensino foi regulamentado pela lei 5692/71, porém não abriu espaço para o ensino das línguas estrangeiras ou étnicas. A sociedade embora pudesse escolher uma língua estrangeira moderna, negava-se a fazê-lo. Há indicadores de que essa atitude, possivelmente, seja uma consequência do movimento nacionalista e das proibições aos idiomas estrangeiros.

A Constituição de 1988, em relação as Constituições do regime militar, apresenta avanços consideráveis quando trata no Título II “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”, Cap. I “Dos Direitos e Deveres Individuais”, art. 5º que diz: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Trata-se evidentemente de uma grande conquista em termos de direitos políticos, todavia os direitos sociais expressos na Constituição não tiveram igual amplitude. No que diz respeito à Educação, o assunto é tratado no Título VIII “Da Ordem Social”, Cap. III “Da Educação, Da Cultura e do Desporto”, art. 205, que diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Constata-se que a maioria dos cidadãos não tem acesso, ou tem uma possibilidade reduzida de acesso à educação formal e, conseqüentemente, ao adequado domínio da língua oficial. Surgem daí as distinções, as desigualdades de oportunidades e a exclusão, uma vez que o Estado não é capaz de atender a todos. Especialmente se

considerarmos que a língua oficial é um instrumento de poder, que abre espaço à competência lingüística diferente do falar comum. Tal competência pode influenciar o jogo democrático, especialmente no que se refere às decisões coletivas. Essas decisões coletivas encaminham-se usualmente no sentido de valorizar os diplomas, os títulos e o saber lingüístico que legitimiza de alguma forma o que as pessoas sabem. Valoriza-se não o saber familiar, ou individual, mas o saber considerado relevante e capaz para legitimar decisões de caráter público. Esses processos legitimadores são considerados normais/naturais no jogo social das forças democráticas.

Por outro lado, a Constituição de 88, no seu artigo 210, parágrafo 2º diz que “o ensino fundamental, será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” Abre-se com isso uma nova visão, possibilita-se o ensino em outra língua, valorizando-se o multi-étnico. Ainda na Seção II do mesmo capítulo, sob o título Da Cultura, no artigo 215 diz o seguinte: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.” No parágrafo 1º define quais manifestações culturais quando diz: “O Estado protegerá as manifestações populares e indígenas.

1.5 A LÍNGUA OFICIAL UM INSTRUMENTO POLÍTICO

A Língua oficial é um instrumento político, sob essa perspectiva, “A linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder.”¹³. É um instrumento político usado para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população. Para as pessoas simples, as notícias políticas, ou seja, a linguagem burocrática (voltando a Weber) podem ser inacessíveis. Só os iniciados, não só na linguagem padrão mas também aos conteúdos a elas associados, poderão entendê-las. Daí concluir-se que os aspectos políticos de uma

¹³ GNERRE, M., *Linguagem escrita e poder*, 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.22.

língua têm dois lados: um discriminatório e excludente outro que possibilita o acesso a linguagem burocrática, que permite a compreensão de qualquer mensagem e possibilita a produção de novas mensagens. Diante dessa constatação, cabe a escola propiciar a todos a forma de linguagem mais inclusiva e menos discriminatória.

Numa retrospectiva rápida, a partir da Abertura política e da Redemocratização, ganha corpo um movimento de discussão educacional, embora de forma tímida. Não havia ainda nenhuma mudança em termos de legislação, mas era apenas um despertar para novas linhas de pensamento mais abertas, que até então tinham sido reprimidas. No âmbito universitário, o pensamento marxista na educação surge através dos textos de Antônio Gramsci, especialmente no tocante à relação entre a educação e a política. Essa discussão, em curto espaço de tempo, passou da clandestinidade à legitimidade institucional. No ensino fundamental, passam a ser divulgadas as teorias Construtivistas de Jean Piaget.- o aluno é sujeito central da educação e os aspectos cognitivos da aprendizagem passam a ser relevantes. Ainda no que se refere ao ensino fundamental, posteriormente, buscou-se amparo teórico nos estudos sobre Vygotsky e no modelo Sócio-histórico.

Surge, então, uma nova perspectiva com apoio oficial, e portanto estimulada pela MEC, sugerindo aos Estados que trabalhassem novas propostas curriculares. Foi nesse âmbito que, a partir de 1986, o Estado de Santa Catarina deu início aos estudos dessa nova proposta, que culminou em 1988.(um pouco antes da promulgação da nova Constituição). Essas decisões de política educativa e as orientações decorrentes foram publicadas sob o título de Proposta Curricular¹⁴. Os trabalhos foram coordenados pela Secretaria de Educação. Nesta proposta decide-se que homem se pretende formar, que tipo sociedade se quer ter. Baseia-se na teoria Construtivista .

Em 1990, o Brasil, ao participar da Conferência Mundial de Educação Para Todos, na Tailândia, compromete-se a tornar universal a educação fundamental e

¹⁴ HENTZ, P. Eixos Norteadores da proposta curricular de Santa Catarina - educação infantil, ensino fundamental e médio. Florianópolis- SC, 1988.

ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças e jovens. Tais compromissos foram assumidos internacionalmente pelo Ministério da Educação, que então, em consequência, elabora o Plano Decenal de Educação (1993-2003).

Na década de noventa vimos a Educação girando em torno de um novo paradigma: o Construtivismo pós-Piagetiano. Este consolidou-se a partir dos estudos de Jean Piaget, que se centravam no sujeito epistêmico, isto é, nas questões cognitivas da aprendizagem. Entretanto, a inteligência, segundo Esther Pilar Grossi, é apenas um dos pilares desse processo, o “social” e as “estruturas desejanter” segundo ela são duas instâncias essenciais do aprender. Essas duas instâncias foram objeto de pesquisa de pensadores marxistas, ligados à Teoria Crítica de Frankfurt como Henry Wallon e Lev Vygotsky. A obra de Vygotsky vem influenciando uma nova geração de educadores, pois a mesma tem como centro a pedagogia, baseada nas idéias de uma escola sócio-histórica, ou sócio-interacionista. Por educação, ele “entende não apenas o desenvolvimento do potencial do indivíduo, mas a expressão histórica e o crescimento da cultura humana a partir da qual o homem emerge.”¹⁵

Em 1991, inicia-se a reformulação da Proposta Curricular de 1988, aprofundando a teoria que lhe dá sustentação (Sócio-interacionismo) e nela busca-se uma concepção de homem e uma concepção de aprendizagem, ou seja, a relação do ser humano com o conhecimento. Resumindo, a Proposta Curricular Catarinense de 1991 faz uma opção histórico-cultural de aprendizagem, também chamada de sócio-interacionista. Nesta perspectiva, o homem é o sujeito, o conhecimento é o objeto e estes se relacionam através da interação social. Essa proposta foi publicada sob o título de Proposta Curricular de Santa Catarina - Educação Infantil - Ensino Fundamental e Médio (1998).

Na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei Federal nº 9394) aprovada em 20 de dezembro de 1996, preconiza-se uma nova maneira científica de pensar a socialização do conhecimento, o que implica em garanti-lo a todos. Isso tem

¹⁵ MOLL, L.C. Vygotsky e a educação, implicações pedagógicas de psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

sérias conseqüências políticas, pois afeta a inclusão e ou a exclusão social. Significa também reconhecer a relação desses conhecimentos com os outros saberes, tais como o cotidiano, o religioso e o social. Enfim, trata-se de respeitar as diferenças, considerando que o aluno não chega à escola “vazio de saber”. A socialização do conhecimento não se prender somente a conhecimentos localizados, embora também não signifique desprezo para com a realidade proximal dos alunos. Aponta uma perspectiva universal da necessidade de ir para além dessa realidade, oportunizando ao aluno o entendimento de que o conhecimento tem características universais. Isto significa saber lidar com a realidade imediata dos alunos, provocando o diálogo desta com o mundo.

Vale ainda destacar que a nova legislação (Lei 9394/96) dá início aos processos de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde se destaca o seguinte:

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade de recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios, de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo.¹⁶

Ressalta ainda, a necessidade de se atender a diversidade, não como um elogio à desigualdade, mas como um fator de enriquecimento, de desenvolvimento e onde é importante a competência lingüística.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.¹⁷

¹⁶ MEC/SEF. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**- Secretaria de Educação Ensino de 1ª à 4ª série. Brasília:1997 p.21.

¹⁷ MEC/SEF **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**- Língua Portuguesa Secretaria de Educação Fundamental Ensino de 5ª à 8ª séries. Brasília:1998 p.23.

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variantes dialetais. Identifica-se geograficamente e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há também muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum considerarem as variantes lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou não corretas. Cabe, neste caso, o respeito à diferença, devendo a escola propiciar ao aluno o conhecimento sobre qual forma de fala utilizar, considerando-se as características do contexto de comunicação. Este assunto é amplamente abordado na obra de Marcos Bagno, sob o título “Preconceito Lingüístico - O Que É, Como Se Faz”. O autor destaca que há um círculo vicioso relativo ao preconceito lingüístico, que gira em torno da gramática tradicional, que por sua vez inspira o ensino tradicional e os livros didáticos. É preciso, segundo o autor, que se faça uma crítica aos preconceitos, pois como ele demonstra, estes já fazem parte da imagem negativa que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui. O autor cita a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dizendo que ele espera que essa nova realidade lingüística, marcada pela diversidade, desça das esferas governamentais e se propague pelas salas de aula de todo o país.¹⁸

Retomando ao meu objeto principal de estudo, a primeira vista podem parecer contraditórias as análises efetuadas, ora valorizando o falar oficial para garantir a igualdade, ora criticando os preconceitos existentes com relação ao falar popular, com sotaque ou étnico, discutindo qual seria a posição politicamente correta. Enfim, qual seria o caminho didático pedagógico a ser seguido? Parte-se do entendimento de que o conhecimento de aparentes contradições, poderá clarear dúvidas, e portanto contribuir para um ensino mais democrático da língua portuguesa. Ensino este que possibilite mais igualdade de oportunidades a todos os cidadãos brasileiros, igualdade inclusive em termos de oportunidades lingüísticas, mesmo para os falantes étnicos.

¹⁸ Marcos Bagno a refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais e destaca a sua importância para se evitar o preconceito lingüístico. p. 31

1.6 O MULTICULTURALISMO. E A ESCOLA

Os aspectos científicos que dão amparo à pesquisa estão baseados nas concepções construtivista e sócio-interacionista, especialmente em Vygotsky. Ele aborda problemas de aprendizagem das minorias e considera que elas estão intimamente ligadas ao meio em que vivem. Porém, essas minorias são tratadas muitas vezes sem a preocupação universalizante que a educação moderna deve ter. Principalmente quando analisa a importância da linguagem e do outro. O conhecimento é, para ele, construído pelo sujeito em sua interação com o mundo. Já os aspectos políticos da pesquisa encontram respaldo no estudo do multiculturalismo, que é um poderoso movimento de idéias surgido na década de 20, em reação ao positivismo, ou seja, nas profundas mutações em curso nas sociedades pós-industriais, e portanto, fator de crise do espaço público, valorizando e respeitando as diferenças. Encontrou-se em Andrea Semprini, na sua obra *Multiculturalismo*, informações de real valia para a compreensão do tema, especialmente nos capítulos: “As controvérsias multiculturais”, “O politicamente correto” e “O nó górdio epistemológico”.

O próprio multiculturalismo pode ser analisado como um sintoma de mudanças sociais, que pode provocar conflitos, ansiedade e insegurança. Porém, o que se espera dele é uma maior e melhor integração social, levando ao equilíbrio e ao respeito nesse pluralismo social de raças, de etnias e etc. Nesse contexto multicultural torna-se verdadeiramente importante o papel da instituição escola. Segundo SEMPRINI (1999, p.45-46),

(...) a escola é um lugar consagrado à formação do indivíduo e à sua integração numa comunidade de iguais. É graças a ela que o indivíduo pode transcender seus laços familiares, étnicos ou consuetudinários (habituais, costumeiros) e criar um sentimento de pertença a uma identidade mais abrangente de nação. A escola conduz a pessoa ao pleno amadurecimento, forjando o seu espírito crítico, sendo portanto uma instância libertadora transformando-se assim no palco das controvérsias multiculturais.¹⁹

¹⁹ SEMPRINI, A. *Multiculturalismo*, EDUSC, Bauru, SP: Universidade do Sagrado Coração 1999. p.45-46.

A escola oportunizará o acesso à ciência, operacionalizando os objetivos políticos, que pregam espírito igualitário. A mudança das dimensões identitárias e étnicas tornam-se importantes, demonstrando que o multiculturalismo é mesmo o resultado de um processo de mistura e de encontro das diferenças. animados pela controvérsia igualdade versus diferença.

Relacionando com objetivos políticos, Semprini discute ainda a expressão “politicamente correto” inicialmente do jargão stalinista dos anos 50, que designava a obediência irrestrita à política da época. Atualmente a expressão, segundo o autor, equivale “a preocupação essencial em evitar que a sensibilidade e a auto-estima dos diferentes grupos sociais, minorias ou indivíduos possam ser ofendidas ou humilhadas, por conversas, atitudes ou comportamentos inconvenientes, de modo a induzir ou reforçar na pessoa em questão, uma visão desvalorizada ou culpabilizante dela mesma”.²⁰

No que se refere à linguagem, o “politicamente correto” passa por um debate onde, de um lado, os opositores denunciam um totalitarismo lingüístico, usado como instrumento de dominação e para a transmissão do conhecimento e, por outro, os defensores dizem que a relação língua e realidade está longe de ser neutra. A linguagem é um instrumento que afeta profundamente o nosso conhecimento e a nossa representação de mundo.

“É onde as construções intelectuais e sociais, assim como as relações de dominação e exclusão se cristalizam, mas também onde essas relações são negociadas, produzidas e reproduzidas.”²¹

O multiculturalismo reforça a idéia que a realidade é uma construção, que as interpretações são subjetivas, que os valores são relativos e o conhecimento é um fato político. Como contraface, o monoculturalismo, no entanto, diz que a realidade existe

²⁰ SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**, EDUSC, Bauru, SP: Universidade do Sagrado Coração 1999. p.61-62.

²¹ *Ibid.*, p.66.

independente das representações humanas e independente da linguagem, que a verdade é uma questão de precisão e de representação e que o conhecimento é objetivo. Essas duas epistemologias mostram duas tradições de pensamento, duas visões de mundo, duas concepções do papel do homem e do pensamento ocidental, pós-moderno, são às vezes aparentemente contraditórias. Se de um lado o multiculturalismo defende as identidades plurais, inclusive as identidades étnicas e o respeito às diferenças, afirmando que as identidades são flexíveis e mutáveis, apoiando-se na mudança de paradigmas, na instabilidade, na mistura e na relatividade como fundamento de seu pensamento.

O monoculturalismo, de outro lado, preocupa-se em garantir a universalidade dos conhecimentos, e a igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças, mas valorizando e priorizando uma identidade profissional. Além de preocupar-se com uma linguagem que garanta maior universalidade do conhecimento e maiores oportunidades no mercado lingüístico, O monocultural é mais tranquilizador, garantindo que a verdade existe, que é possível conhecê-la, que existe solução para cada problema e que é a ciência quem dará tal solução.

O estudo do multiculturalismo versus monoculturalismo vem em muito contribuir para o aprofundamento da minha pesquisa, especialmente no que se refere a linguagem e, em especial, ao tipo de pessoas que queremos formar. Se considerarmos que na pós-modernidade, frente à globalização e à transnacionalização, a formação cultural das pessoas ampliou-se transcendendo a família, a escola, a empresa e a nação, justifica-se a busca de uma postura profissional, que atenda a essa demanda e que prepare o homem para viver a contradição, o pluralismo e a pós-modernidade, isto sem se prender a um tipo ideal/utópico de homem, mas integrado social e politicamente falando. Nesse contexto, a identidade cultural pós-moderna deverá ser flexível como “uma porta de vai-vem, e como tal nunca está escancarada, nem nunca está fechada.”²²

²² SANTOS, B.S., *Pela mão de Alice- O social e o político na pós-modernidade*. 3.ed. São Paulo, SP: Cortez, 1997. p.155.

Com relação ao multiculturalismo, vimos ainda que a política do reconhecimento de Charles Taylor destaca que o avanço cultural, ocidental, não promoveu uma homogeneização do mundo. Este é pois um grande desafio: permitir a convivência entre as diversas culturas. Para ele, os direitos culturais só podem ser assegurados coletivamente, portanto, numa situação de predomínio do comunitário sobre o individual. A cidadania moderna baseia-se na igualdade universal, respeitando-se as diferenças. A construção de uma identidade é dialógica, ou seja, o indivíduo versus o outro.²³

1.7 A IDENTIDADE E AS RELAÇÕES DE PODER

Em Manuel Castells, na obra “O Poder da Identidade”, encontrou-se um estudo sobre a construção da identidade, onde ele define “identidade como sendo a fonte de significado e experiência de um povo.(...) é pois a construção de significado com base em um atributo cultural, ou atributos culturais inter-relacionados. O(s) qual (ou quais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”²⁴. Para melhor compreendermos essa questão, ele sugere três formas e origens de construção de identidade²⁵, marcadas sempre pelas relações de poder. Para a pesquisa, interessa a Identidade Legitimadora, introduzida pelas instituições dominantes da sociedade, no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais. Esse tipo de identidade dá origem à sociedade civil, ou seja, ao conjunto de instituições e de organizações que ligadas, de um lado, às pessoas e de outro, ao Estado, que permite as

²³ TAYLOR, C.. *El Multiculturalismo y la política del reconocimiento*, México.

²⁴ CASTELLS, M. *O poder da identidade*, São Paulo: Paz e Terra,. 1999 p.24.

²⁵ Os outros dois tipos de identidade de Castells são: identidade de resistência, criada por atores que se encontram em posições desvalorizadas, ou estigmatizadas pela lógica da dominação. É a identidade das comunidades de resistência coletiva diante da opressão. Exemplo: caso das comunidades religiosas, ou gay. A identidade de projeto é onde se constrói uma nova identidade, capaz de redefinir a sua posição na Sociedade. Ex.: feminismo . Identidades que começam como de resistência podem tornar-se de projeto ou tornarem-se dominantes nas instituições da sociedade. Há uma dinâmica de identidades e nenhuma identidade pode constituir-se uma essência, além de nenhuma delas encerrar por si só valores progressistas e retrógrados” (CASTELLS, op.cit. p. 24)

mudanças e as transformações políticas. As teorias nacionalistas procuram desenvolver esse tipo de identidade, que foi também assumida pela escola pública

Já em BOURDIEU (1996, p.32) encontramos críticas aos postulados da Língua Geral definidos na obra de Saussure, quando exclui qualquer variação de heterogeneidade social inerente à língua. Segundo ele, a Língua esqueceu-se de que a língua é um instrumento de ação e de poder. O paradoxo da comunicação está em que ela supõe um meio comum, mas que tem êxito se suscitar e ressuscitar experiências singulares, isto é, socialmente marcadas. No caso da comunicação entre etnias, uma linguagem neutralizadora²⁶, se faz necessária para estabelecer um consenso prático necessário, entre agentes ou grupos de agentes dotados de interesses parcial ou totalmente diversos. Isto implica na luta política legítima e também nas interações do cotidiano. Segundo ele, a “língua oficial está enredada com o Estado, tanto na sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado lingüístico unificado e dominado pela língua oficial”.²⁷

Os discursos alcançam seu valor e seu sentido através da relação com um mercado lingüístico. O mercado lingüístico determina os preços avaliando a relação das forças simbólicas entre a competência lingüística e o valor social da língua. A competência passa pela capacidade de produzir discursos aceitos e legitimados socialmente. A língua oficial é a linguagem socialmente aceita, reconhecida e valorizada pela estrutura social de um país. Os discursos valorizados e dignos de serem publicados utilizam-se evidentemente da língua padrão. O preço de um discurso considera também a hierarquia existente entre as línguas. Essa hierarquia está intimamente ligada ao prestígio econômico do país e de seus falantes. Um discurso em língua inglesa, num contexto internacional, certamente terá mais valor que o

²⁶ Sobre a neutralidade das palavras podemos ler Pierre Bourdieu / O que Falar quer dizer. p.26

²⁷ BOURDIEU, P. A economia das trocas lingüísticas. O que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1996. p.32.

mesmo discurso feito em português, porque a língua inglesa tem maior prestígio internacional.

O mercado lingüístico, ao valorizar a competência e a aceitabilidade de um discurso, visando a maximização dos lucros simbólicos, acaba determinando as correções e todas as formas de auto-censura. É a maneira de falar de um, comparada à forma de falar dos outros; no meio social em que se vive. O condicionamento exercido pelo mercado, segundo Bourdieu, induz à escolha da linguagem mais adequada ao cotidiano das pessoas e ao bilingüismo. Essa interação falante e as leis do mercado interferem profundamente na auto-estima e na identidade sócio-política das pessoas.

Considerando os prejuízos que um discurso inadequado podem causar, encontrei em Boaventura, na obra “Pela Mão de Alice” questionamentos que me deixaram intrigada, especialmente porque, como educadora, me preocupo com a formação do homem, com sua a identidade sócio-política na pós-modernidade. Que homem é esse? Que competências são realmente importantes à formação desse indivíduo? A resposta parece estar na definição de identidade cultural, do próprio Boaventura quando diz:

As identidades culturais não são rígidas nem, muito menos imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino- americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são pois, identificações em curso.”...As identificações são plurais, dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções.²⁸

Identidade, segundo Boaventura, é um processo subjetivo, não é um processo novo, mas que ganhou evidência com a modernidade. Por ser subjetiva dois aspectos entrecrocaram-se: subjetividade individual x subjetividade coletiva. Essas duas tensões estão na base do paradigma da modernidade, assim como, o universalismo do conhecimento, o respeito as diferenças e etc.

²⁸ SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice - O social e o político na pós- modernidade-* 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997, p.135.

1.8 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

No que se refere ao ensino das línguas estrangeiras modernas no país, estas sempre refletiram os interesses político-econômicos. No período colonial, a educação encontra-se sob forte domínio da Igreja, valorizando-se o ensino das línguas clássicas: grego e latim. Com a transmigração da Corte portuguesa para o Brasil, D. João VI, institui-se em 1809 oficialmente o ensino de duas línguas estrangeiras modernas: francês e inglês. A pluralização do ensino de línguas estrangeiras modernas acontece a partir de 1855 quando introduziu-se também o ensino de alemão e italiano ao lado das duas já existentes, porque o Brasil mantinha estreitas relações político econômicas com esses países. Não se pode esquecer que o ensino das línguas estrangeiras modernas, desde o Brasil império, tinha função propedêutica, preparando a elite para os cursos superiores.

Outro fato relevante é que somente em 1933, instituíram-se nas Faculdades de Filosofia, os cursos de licenciatura em Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, facilitando assim a formação de professores de línguas, para suprir a falta constante desses professores no ensino.

A Constituição de 1934 foi a primeira a abordar a questão do idioma nacional, prevendo em lei que o ensino deveria ser ministrado em idioma pátrio. Foi uma constituição inovadora para época, especialmente ao que se refere a educação. Estabeleceu-se que o governo federal traçaria as diretrizes da educação para o país todo e os Estados, por sua vez, organizariam e manteriam os sistemas educacionais. Na época, criticava-se intensamente o fato de existirem populações inteiras que desconheciam a língua portuguesa, pois freqüentavam escolas mantidas pelas colônias alemãs, italianas e outras, que usavam seus respectivos idiomas

A Constituição de 1937 retirou do texto a referência ao idioma oficial de ensino, mas agravam-se as questões relativas ao processo de assimilação dos descendentes dos imigrantes europeus. Os Estados, especialmente aqueles colonizados por alemães e italianos, em harmonia com o momento histórico, tomam medidas

visando garantir a segurança e a unidade nacional. Criam-se as leis nacionalizadoras. O ensino passou a ser ministrado exclusivamente em português. Os idiomas alienígenas são proibidos e severas penas foram impostas aos infratores. A situação agrava-se quando o país participa da Segunda Guerra Mundial, lutando contra a Alemanha.

Em 1942 acontece a Reforma de Ensino, de concepção humanística, liderada por Augusto Capanema. Nela valorizou-se o ensino das línguas clássicas e modernas. Em 1961 é aprovada a Lei 4024, depois de vários anos de discussão apontando novas soluções para a educação nacional. O Latim deixa de ser ensinado nas escolas do ensino secundário e médio, e o ensino das línguas modernas passa ao ensino médio.

A Lei 5692/ CFE/ 71 fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, indicando cinco disciplinas obrigatórias, ou seja, o núcleo comum e os Conselhos Estaduais indicando as disciplinas complementares. Cada escola poderia escolher a parte diversificada do currículo, entrando na mesma o ensino das línguas estrangeiras. Recomendava-se pelo menos uma língua estrangeira moderna, desde que ministrada com eficiência. Era um posicionamento flexível, porque permitia a escolha de um idioma que melhor se adequasse aos interesses da comunidade. Porém, a liberdade de escolha, conduzia ao ensino de inglês, por parecer de maior utilidade e ter maior valor no mercado lingüístico, (o inglês é a língua franca, de valor internacional). Visava-se o ensino de conteúdos voltados diretamente ao desenvolvimento econômico imediato. Diante disso, muitas escolas, por não ser obrigatório, deixavam de ministrar línguas estrangeiras, pois não viam nelas nenhuma utilidade prática. A lei precisou ser reformulada passando a ser obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira. (Resolução 06/CFE/86) caberá ao “Conselho Federal de Educação (CFE) indicar cinco matérias obrigatórias do núcleo-comum e aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) indicar o elenco de disciplinas complementares dentre as quais cada escola escolherá as que constituirão a parte diversificada do currículo” (Lei 5692/71).

Sugere-se até então o ensino de uma língua estrangeira, a título de acréscimo, quando o estabelecimento apresentar condições de ministrá-la. Com isso privilegia-se

o monolingüismo. O ensino de português foi valorizado, estava entre as cinco disciplinas obrigatórias do núcleo comum. O ensino de uma língua estrangeira permanecia relegado a segundo plano, na parte diversificada do currículo e, portanto, não obrigatória. Essa desvalorização da língua estrangeira moderna acaba favorecendo a língua inglesa, por ser falada no mercado econômico mundial. As línguas das outras etnias não tendo o mesmo prestígio no mercado lingüístico internacional, permanecem desvalorizadas. Diante desses fatos, até comunidades predominantemente étnicas acabavam escolhendo o ensino de inglês. Vale lembrar que a política nacionalista e as proibições contribuíram para a pouca valorização das línguas maternas.

1.9 O PROJETO PILOTO OU A REINTRODUÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DE OFERTAS DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, NO 1º E 2º GRAU DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SANTA CATARINA.

Em Santa Catarina aconteceu processo idêntico. Na década de oitenta, antes da promulgação da Constituição de 1988, a Universidade Federal de Santa Catarina, especialmente o Curso de Letras, sente a necessidade de se adequar os currículos às realidades locais ou regionais²⁹. Recomendou o ensino da língua estrangeira predominante na região, além do ensino de inglês nas escolas do ensino fundamental. Previa-se a oferta de cinco línguas estrangeiras: inglês, francês, espanhol, alemão e italiano, sendo que estas já eram ministradas nos cursos de Letras da UFSC. Em muitos casos, essas eram línguas maternas ainda faladas pelos descendentes dos imigrantes europeus. Os mentores do projeto reportavam-se à declaração dos Direitos Humanos, reafirmando o direito dos indivíduos a uma educação bilingüe, ou seja ao domínio da sua língua materna e ao direito a uma língua moderna de comunicação mundial, que transcenda a cultura nacional.

²⁹ Dados sobre o projeto piloto colhidos junto a Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina e na UFSC.

O projeto oportunizava à comunidade escolar a livre escolha da língua estrangeira, assim como recomendava que fosse ministrado no mínimo por quatro anos, preferencialmente a partir da 5ª série, com três horas semanais. O projeto foi avaliado depois de quatro anos de sua implantação. Envolveu aproximadamente 60 escolas, 180 professores e 14.000 alunos. Embora tenha sido um projeto inovador, em 1988 foram detectadas algumas dificuldades, além da falta crônica de condições e recursos. Faltavam professores habilitados especialmente para o ensino de Italiano e Alemão. A própria UFSC encontrou dificuldades em prestar assistência pedagógica, especialmente em municípios distantes. Faltavam livros e material didático nesses idiomas, mas o maior entrave foi político. As mudanças constantes das direções das escolas faziam com que o projeto fosse interrompido. A partir de 1987, com a Proposta Curricular a Secretaria de Educação deixa dar apoio pedagógico e financeiro ao projeto.

O ensino diversificado de línguas estrangeiras nas escolas públicas de Santa Catarina mostrou-se salutar e viável, porém retrocedeu, restringindo-se a duas horas semanais, apenas na 7ª e 8ª séries. Impõe-se o caráter elitista no que diz respeito a educação bilingüe, dificultando o acesso de muitos e renegando um direito consagrado há muitos anos pelas Nações Unidas. Faltou motivação, as pessoas mais simples não perceberam a amplitude do projeto, não viam nele nenhuma utilidade prática. Ser bilingüe seria interessante apenas para quem quisesse prosseguir os estudos ou pretendesse viajar.

A descentralização administrativa e a municipalização do ensino possibilitou aos municípios assegurar a oferta diversificada de línguas estrangeiras. O Estado, no entanto, na Proposta Curricular de 1991 ainda revela dificuldades quanto à implantação do ensino de língua estrangeira e quanto à conscientização da importância do bilingüismo na formação da cidadania. Mesmo sem uma linha norteadora a nível de estado, hoje os cinco idiomas, e mais recentemente o polonês, vêm sendo oferecidos onde as condições o permitem e a comunidade aprova.

O bilingüismo é, como foi visto, um direito do cidadão. Ainda mais se levarmos em conta que o Brasil, assim como a maioria das nações do mundo, é multilingüe. Especialmente se considerarmos as muitas etnias que formam a sociedade brasileira. São, pois, várias línguas em contato, embora o país não possua uma política lingüística capaz de oferecer direitos e oportunidades iguais para todos os grupos étnicos envolvidos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reconhecem o bilingüismo como sendo um direito do cidadão, criam condições para que esse direito seja exercido. Cabe pois, aos grupos étnicos exercê-lo. A pesquisa demonstra que não há interesse, por parte dessas comunidades.

No Brasil, pode-se concluir que ao lado do português, a língua oficial, legítima e prestigiada socialmente, convivem outros idiomas. Essa pluralidade vai desde as línguas indígenas e nativas, estimadas em 160 a 180, de 150 grupos étnicos diferentes e um número de falantes relativamente pequeno; até as línguas herdadas dos colonizadores europeus. Destas, graças aos processos assimilatórios restam, na realidade, muitos brasileiros que comunicam-se em língua portuguesa com fortes marcas étnicas e poucos bilingües de fato.

Quanto ao ensino das línguas estrangeiras a nova legislação: Lei de Diretrizes e Bases / 96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Propostas Curriculares Estaduais (PCE), embora mais no papel do que na prática, definem objetivos reais e válidos como: falar, escutar, ler e escrever. Visam também um diálogo permanente entre o “eu” e os “outros”; entre o local e o global. Esse diálogo poderá permitir ao indivíduo possibilidades de questionar a sua própria identidade, já que aprender uma língua é apropriar-se da cultura do outro. Isto implica na reconstituição do próprio sujeito, no sentido de que possa ressignificar-se. Quanto mais línguas o sujeito dominar tanto maiores serão as oportunidades de apropriação dos conhecimentos de outras culturas, para melhor poder interagir com o seu meio.

A LDB, os PCN e as PCE vigentes têm uma proposta política-pedagógica arrojada quanto ao ensino das línguas estrangeiras modernas, obviamente, sem desvalorizar o idioma oficial. Resta agora implementá-las, para que possam tornar-se realidade, que saiam do papel.

CAPÍTULO II

A ESCOLA E A LINGUAGEM ÉTNICA

2. A ESCOLA E A LINGUAGEM ÉTNICA

2.1 A COLONIZAÇÃO ITALIANA NO OESTE CATARINENSE

2.1.1 O Oeste Catarinense Antes da Colonização Italiana.

A ocupação do país, pelo elemento branco, deu-se a partir do litoral. A conquista do oeste esteve a cargo dos bandeirantes, que penetrando pelo sertão impunham-se aos nativos. No meio oeste catarinense não foi diferente. Segundo COSTA (1982, p.28), os bandeirantes:

marcam presença na região inicialmente em incursões contra os índios das missões jesuíticas e na região dos campos de Lages pelo caminho dos tropeiros, sem pretenderem fixar-se à mesma. Os caminhos das tropas facilitam, inicialmente, as incursões portuguesas e com o passar dos anos vão sendo criadas vilas ao longo dos mesmos. Por estes caminhos se fazia o tropeirismo entre o sul do país e São Paulo especialmente para as feiras de Sorocaba³⁰.

Tais feiras deixaram de existir no início do século XX. Por outro lado, as povoações criadas em consequência do tropeirismo foram desenvolvendo-se e seguiram em direção ao oeste do estado, até a margem esquerda do Rio do Peixe. Constata-se daí que no final do século XIX, as terras do oeste catarinense estavam totalmente tomadas, pelos bandeirantes e fazendeiros, porém escassamente povoadas. As terras neste caso, foram divididas em grandes propriedades, fazendas de criação de

³⁰ COSTA, L.O continente das lagens. Florianópolis: FCC, 1982 p. 28.

gado, enquanto que os índios e os sertanejos foram expulsos ou eliminados. Os campos da região foram valorizados e a desenvolve-se, cada vez mais a pecuária extensiva.

O Oeste foi habitado originalmente por índios Guaranis, Xoklengues e Kaingangues. Com a chegada dos bandeirantes, os índios da região, inicialmente não foram molestados, por serem muito arredios. Posteriormente, após a chegada de D. João VI ao Brasil, em 1808, a conquista e a posse do sul passou a ser preponderante, principalmente a conquista do território missioneiro. Os índios são expropriados pela força e buscam uma aproximação com os bandeirantes.

Na região instalam-se os peões despedidos dos núcleos pastoris próximos, que vinham em busca de um pedaço de terra, onde pudessem plantar e garantir a sobrevivência de suas famílias; viviam do extrativismo da erva-mate, da madeira e outras pequenas culturas. Não havia instrução, nem assistência religiosa. Eram os sertanejos, homens simples, rudes e analfabetos, que passaram a ocupar as terras consideradas até ali “terras de ninguém”.

Os colonizadores lusos, por sua vez, ocuparam inicialmente, os campos do Paraná, especialmente os campos de Guarapuava e posteriormente os campos de Palmas, que incluíam, na época, também a região oeste do estado. Era uma conseqüência do desenvolvimento extensivo da pecuária na região. Instalaram-se primeiramente alguns fazendeiros e finalmente no início do século passado, chegam os primeiros imigrantes europeus na região. Começam os choques entre índios, os donos originais da terra, cuja sobrevivência dependia das florestas. e os colonos cujo objetivo era desbravar e formar uma propriedade agrícola.

Neste contexto, destacam-se os bugreiros, responsáveis em parte pelo extermínio dos índios da região. A esse fato junta-se outro, a Guerra do Contestado que acabou prejudicando também os sertanejos, ocupantes de terras não legalizadas, ou proprietários de pequenas roças. Não houve nenhum respeito por parte dos colonizadores, bandeirantes, fazendeiros e migrantes com os primeiros habitantes da terra, pois foram eliminados ou expulsos

2.2 A FRONTEIRA ENTRE O BRASIL E A ARGENTINA

2.2.1 A Estrada de Ferro e as Concessões

Argentina e Brasil, mesmo após as respectivas independências (1810 e 1822), não encerraram as discussões sobre as questões de fronteiras entre eles. O Brasil passou a preocupar-se com a ocupação das terras da região sul, que deveriam ser ocupadas pelo elemento branco. A partir de 1859, passa a ser interessante para o país a imigração dos descendentes de italianos e alemães, oriundos do Rio Grande do Sul para o oeste catarinense. Vinham com o apoio do governo para reforçar o direito de posse. O governo cria em 1859 as Colônias Militares de Chapecó e Chopim, destinadas a defesa da fronteira e a proteção dos habitantes dos campos de Palmas e Guarapuava. Cuidariam também da concessão de terras .

Por razões estratégicas, em 1907, o Brasil faz grandes investimentos, desta vez não no litoral, mas em plena selva, visando criar condições para a colonização da região. Planeja-se a construção de uma ferrovia, que deveria ligar São Paulo ao Rio Grande do Sul. Em 1910 a estrada de ferro, ligando União da Vitória, no norte do Estado de Santa Catarina a Marcelino Ramos, no Rio Grande do Sul, foi concluída, atravessando de norte a sul o Estado e passando pelo fértil vale do Rio do Peixe.

A construção da estrada de ferro fomentou investimentos na região, de modo especial ligados à exploração da madeira e a venda de terras aos colonos” (...) “No que se refere à concessão de terras, à Companhia Estrada de Ferro, obteve do governo federal o equivalente a uma superfície de nove quilômetros de cada lado do eixo, ou igual ao produto da extensão quilométrica da estrada multiplicado por dezoito. Foram estas terras que passaram a ser comercializadas pelas companhias de colonização³¹.

As terras, cedidas as empresas Brazil Railway e sua subsidiária Southern Brazil Lumber and Colozation Company, como pagamento pelo investimento, foram inicialmente, submetidas a extração intensiva da madeira, especialmente madeiras como pinheiro, o cedro, imbuía e etc., ali existentes, depois eram valorizadas por

³¹ RADIN, J. C.. Italianos e itálos-brasileiros na colonização do oeste catarinense. Joaçaba - SC: UNOESC. 2001. p.34.

estarem desmatadas e facilitarem a colonização e o desenvolvimento das atividades agrícolas. As empresas foram favorecidas, desta forma, duas vezes, inicialmente por terem recebido do governo, privilégios como garantias de juros e terras devolutas para comercializá-las, depois com a venda da madeira e das terras já valorizadas por estarem prontas para a ocupação. As empresas colonizadoras respaldados pela Lei de Terras de 1850, fazem valer que o único acesso à terra será mediante a compra, garantida pelo título de posse. Torna-se pois, “um grande empreendimento capitalista, impondo suas regras, sem nenhuma consideração pelas populações locais.(...) desmobilizando 8000 operários. Destes, muitos não conseguiram voltar para os seus locais de origem e se juntaram à massa de espoliados, ampliando as condições para a instauração do conflito”.³²

2.3 O CONFLITO DO CONTESTADO

O processo de colonização do oeste catarinense foi retardado pelo Conflito do Contestado. De um lado, eram as questões de limites entre os estados Paraná e Santa Catarina que não estavam definidos, sendo que em 20 de outubro de 1916 os mesmos foram estabelecidos. As terras contestadas foram praticamente divididas ao meio, cabendo ao Estado de Santa Catarina uma área em torno de 28 mil quilômetros quadrados, contra aproximadamente 20 mil quilômetros quadrados para o Estado do Paraná³³. Os proprietários de terras nas áreas contestadas, então pertencentes a Santa Catarina que possuíam títulos expedidos pelo governo do Paraná deveriam registrá-los agora em Santa Catarina. O governo catarinense tratou de efetivar a posse, providenciando a abertura de estradas, de escolas, etc.

De outro lado, os conflitos entre os considerados não civilizados (leia-se índios, mestiços, caboclos e sertanejos definidos como fanáticos e atrasados e pobres) e dos outros, os considerados civilizados, (elemento branco: lusos brasileiros e

³² SANTOS, S.C (org). *Santa Catarina no século XX- Ensaios e Memória Fotográfica*. Florianópolis: Ed. UFSC- UNIVALI, 1999, p.18

³³ *Ibid.*, p.22.

colonos europeus, que ao se tornarem os donos legítimos das terras, visavam acumular riquezas) vinha ampliando-se na região. Nesse embate, diante do avanço capitalista, e a conseqüente ocupação das terras pelos migrantes, mediante a compra e a posse efetiva das mesmas, em confronto com a vida rude dos caboclos ou sertanejos, vencem os civilizados, enquanto a população nativa foi ignorada.

2.4 OS IMIGRANTES ITALIANOS

No final do século XIX e início do século XX deu-se a ocupação de todo o nordeste do estado gaúcho por imigrantes, principalmente alemães e italianos. Os imigrantes italianos eram, na grande maioria, agricultores pobres. Buscavam uma vida digna, trabalho, alimento e liberdade. Os italianos costumavam dizer que vieram para “fazer a América.”

Os alemães migraram primeiro para o Rio Grande do Sul e ocuparam o vale do Rio dos Sinos. Os italianos vieram cinquenta anos depois e ocuparam a região norte e nordeste do Rio Grande. As melhores terras já estavam ocupadas pelos colonos alemães. Apesar dessas condições as terras a eles destinadas foram logo ocupadas. Os primeiros imigrantes passaram a fazer o papel de agente da colonização atraindo novos colonos. As colônias tornavam-se prósperas. No início do século XX o governo gaúcho, pressionado pelos fazendeiros, considerou esgotada a capacidade do estado relativa a imigração. Além desse fato outro vem a agravar a situação, houve um rápido crescimento demográfico, constatado “pelo censo feito pelos padres em 1920, nas colônias italianas a média de natalidade era de 7,2%”³⁴. O governo do Estado de Santa Catarina, no entanto criava mecanismos para atrair novos imigrantes. Esse contingente excedente de italianos e descendentes, migram para o oeste de catarinense, estabelecendo-se sobretudo no vale do Rio do Peixe, especialmente na região do município de Joaçaba, com uma área de 7680 quilômetros quadrados. Nessa área

³⁴ RADIN, J.C. *Italianos e ítalo-brasileiros na colonização do oeste catarinense*. 2ª ed. Joaçaba-Sc: Edições UNOESC, 2001, p.68.

foram criados um total de 28 municípios, todos inicialmente colonizados por migrantes alemães e italianos, vindos do Rio Grande do Sul e posteriormente por algumas levas de Austríacos. São eles: Água Doce, Arroio Trinta, Arabutã, Arvoredo, Catanduvas, Concórdia, Herval D'Oeste, Ibicaré, Ipira, Ipumirim, Irani, Itá, Jaborá, Lacerdópolis, Lindóia do Sul, Ouro, Peritiba, Ponte Serrada, Pinheiro Preto, Pres. Castelo Branco, Salto Veloso, Seara, Treze Tílias, Tangará, Vargem Bonita, Videira, Xavantina.

O município de Joaçaba, que em tupi-guarani significa encruzilhada, foi criado em 1917 com o nome de Cruzeiro. A vila, que deu início ao município, ficava defronte a estação ferroviária, situada do outro lado do rio do Peixe, onde atualmente localiza-se o município vizinho de Herval D'Oeste. Hoje, os dois municípios são divididos pelo rio, mas parecem formar uma única cidade. As igrejas matrizes dos dois municípios estão quase de frente uma para a outra. A partir de Joaçaba, os migrantes foram comprando novas glebas de terras e expandindo-se. Assim foi surgindo, na direção norte da ferrovia a vila de Rio Bonito, hoje Tangará. Depois Perdizes, atualmente Videira, além de outras cidades. Também na direção sul da ferrovia surgiram, Lacerdópolis, Capinzal. Ouro, Piratuba, Ipira e outras.

A importância da ferrovia para a região e a criação de Joaçaba é assim definida por Pierre Denis:

A via férrea é como uma artéria vivificante. Os novos caminhos traçados na colônia terminam nela; as terras que lhe são vizinhas aumentam de valor. Perto da estação (...) formou-se um pequeno centro, hoteleiro, carpinteiro, ferrador e várias lojas (...) pelas quais passa toda a importação e a exportação (...) Os produtos da terra, o milho, os feijões (...) adquiriram ali um valor mercantil (...). A existência dos colonos torna-se mais variada e inteligente. Germes da divisão do trabalho aparecem; alguns colonos fazem-se artistas.³⁵

Na fase inicial, as terras então pertencentes as companhias colonizadoras: *Southern Brazil and Colonization Company* foram medidas, e divididas em aproximadamente duzentas colônias, que foram vendidas e posteriormente ocupadas por aproximadamente 250 mil agricultores gaúchos, que estabeleceram-se ao longo do rio e da ferrovia. Por colônia entende-se: lotes criados pelos programas ou projetos de

³⁵ DENIS, P. *apud* Folder da empresa Agro-industrial Perdígão.

subdivisão de grandes propriedades, por organizações públicas ou particulares, visando promover a fixação do elemento branco ao solo, o aproveitamento econômico da região e a elevação do nível de vida, da saúde, instrução e preparo técnico dos habitantes das zonas rurais³⁶. É importante destacarmos que na mesma época, 1917, criou-se também no extremo oeste o município de Chapecó. Nele também visava-se a integração política do Estado.

As colônias mais distantes reclamavam da falta de estradas que as ligasse a ferrovia, e também de infra-estrutura. Esse problema caracterizava o abandono por parte do governo do estado para com a região. Faltavam condições básicas: estradas, faltavam escolas. etc. Esse fato perdurou até a metade do século XX.

Quanto a economia, podemos destacar que os imigrantes italianos e seus descendentes realizaram uma experiência agrícola bastante positiva, no que se refere a colonização do Rio Grande do Sul e posteriormente no Oeste de Santa Catarina. Foi pois, no trabalho da terra que eles tentaram realizar o sonho na América. O ethos camponês e o sua pequena gleba de terra ou lote colonial eram o seu microcosmo, a sua vida. Daí o fato de adotarem uma economia ao estilo tradicional, rejeitando por muito tempo o avanço modernizante. Utilizavam primordialmente mão de obra familiar, desenvolvendo uma agricultura rudimentar, rejeitando por exemplo a mecanização das lavouras e as técnicas de preparo e cultivo do solo. Novas técnicas só foram aceitas quando a agricultura tradicional entra em crise, especialmente a partir da década de trinta. Novas tecnologias são assimiladas pelos ítalo-brasileiros, após a Segunda Guerra Mundial, com o advento da industrialização.

Os descendentes dos imigrantes italianos eram solidários, convictos de que as dificuldades poderiam ser vencidas com o trabalho profícuo. Para se ter sucesso cada membro da família deveria desempenhar o seu papel. Segundo Radin ao homem caberia a “administração da propriedade, a produção, o trabalho. Deveria saber plantar, onde faze-lo, como faze-lo, quando faze-lo. A mulher caberia a administração da casa

³⁶ PIAZZA, W. A colonização de Santa Catarina. 3.ed. Florianópolis: Lunardelli, 1994, p.11.

e de seus afazeres, além de ajudar o marido na lavoura. As crianças assumiriam algumas atividades, para aprenderem desde cedo a participarem da vida econômica da sua família. Geralmente acompanhavam “os pais no trabalho da lavoura, pois somente este era considerado a base da subsistência”³⁷.

Os caboclos eram vistos pelos migrantes como preguiçosos, e que por isso, não mereciam a posse da terra. Diziam até que se não fossem os imigrantes os caboclos morreriam de fome; também o governo do estado pensava assim sobre os caboclos. Segundo Sílvio Coelho, “os sertanejos, na condição de ocupantes de terras não legalizadas, ou os proprietários de pequenas roças, de extratores de recursos florestais, como a erva-mate e de analfabetos, enfim de homens sem recurso, não mais se encaixavam com o novo sistema da competição e da busca do lucro”³⁸.

Nas pequenas comunidades do início da colonização a diversão e o lazer ocuparam lugar de destaque. Nos domingos, depois da reza do terço, os homens iam pescar e caçar. As famílias, reunidas conversavam e gostavam de jogar baralho

Os casamentos deveriam ocorrer dentro da mesma etnia, com mulheres trabalhadeiras e de confiança, uma vez que a família era a base da organização da vida e do trabalho. Era uma unidade produtora e por isso quanto maior melhor. “Era uma organização patriarcal, que passa a sofrer alterações a partir da popularização dos meios de comunicação e da escola, pela urbanização”³⁹. O espírito religioso era bastante forte entre os imigrantes. Construíam uma capela ao iniciarem uma colônia. Eram católicos dedicados aos serviços da igreja. A família seria abençoada e ficaria por demais orgulhosa se um dos seus membros se tornasse padre.

³⁷ RADIN, J. C. *Italianos e ítalo-brasileiros na colonização do oeste catarinense*, 2ª ed. Joaçaba, SC: Edições UNOESC. 2001 p 106.

³⁸ COELHO, S. *Nova História de Santa Catarina*. Florianópolis: Lunardelli, 1974, p.106.

³⁹ RADIN, J. C. *Italianos e ítalo-brasileiros na colonização do oeste catarinense*. 2.ed. Joaçaba, SC: UNOESC. 2001. p.129

2.5 OS MIGRANTES ITALIANOS E AS ESCOLAS DE NACIONALIZAÇÃO DO OESTE CATARINENSE

2.5.1 A Falta de Escolas

Os imigrantes italianos e seus descendentes vindos para o oeste de Santa Catarina, eram agricultores, muito simples e pobres, porém eram alfabetizados. No oeste encontram um grande problema: a falta de escolas. Este fato, fez com que o número de analfabetos aumentasse muito. O governo, inicialmente, pouco se empenhou na solução desse problema, a população procurou saná-lo a sua maneira, para que seus descendentes não ficassem analfabetos. Ensinar a ler, escrever e contar na maioria das vezes era feito por um dos membros da própria família, outras vezes os pais reuniam-se em grupos e contratavam uma professora particular que na maioria das vezes também sabia muito pouco.

Quando numa comunidade existia uma pequena escola, está estava sobre a tutela do padre e os valores religiosos e morais vinham em primeiro lugar. A escola ficava em segundo plano na vida dos ítalo-brasileiros, uma vez que ela não melhoraria de imediato a vida material. A consequência deste fato é que em 1930 os colonos italianos e seus descendentes não demonstravam interesse pelo idioma, pelos costumes e datas nacionais.

No país viviam-se as campanhas de nacionalização, porém estas não haviam atingido a região. Até que com a implantação do Estado Novo (1937) estes problemas afloram e aprofundaram-se durante a Segunda Guerra Mundial. O governo reconhece que não havia encaminhado racionalmente, as levas migratórias, facilitando-lhes a assimilação.

O Estado, passa a preocupar-se com a educação dos imigrantes, a partir do momento que precisou, elaborar uma identidade nacional. Então a escola deixa de ser um direito da população e passa a ser uma obrigação do Estado. Este elabora um Plano

de Nacionalização do Ensino; institucionaliza a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa e amplia a oferta de escolas públicas, inclusive nas áreas rurais. A escola passa a ser o meio para atingir esse objetivo, desenvolvendo um programa sistemático para integrá-los. A assimilação do sentimento nacionalista aconteceria como resultante de um processo de transmissão social e cultural por contatos incidentais ou intencionais. A escola faria a parte intencional.

2.5.2 A Nacionalização e o Idioma Oficial

No meio oeste catarinense, com freqüência ouvimos histórias sobre os problemas vividos pelos ítalo-brasileiros, quando o governo proibiu o uso de idiomas alienígenas. Os italianos e seus descendentes falavam os muitos dialetos, trazidos das mais diversas regiões da Itália. Não viveram lá o italiano moderno como língua nacional. Alguns até já tinham aprendido a comunicar-se em português, embora com muita dificuldade e na maioria das vezes misturando os dois idiomas.

Um dos entrevistados relatou um fato muito interessante. O protagonista da história era seu tio, irmão de seu pai, e filho de italianos natos. Depois do trabalho, dirigia-se ao bar e costumeiramente ficava conversando com outros italianos. Por ser proibido falar o dialeto, ele e outros tentavam falar em português, mas se bebessem uma pinguinha (cachaça) esqueciam o pouco da língua portuguesa que sabiam e voltavam a falar o dialeto. Numa certa tarde, eis que ele exagera nas doses e começa a falar italiano dialetal. Surge a polícia e lhe dá voz de prisão. Ele mais que de pressa agarra-se firmemente ao poste mais próximo. E assim permaneceu. O policial tenta de todas as maneiras levá-lo preso, mas ele não soltou o poste, conseguindo com a sua valentia livrar-se da prisão. Outros contam que parentes foram presos porque foram surpreendidos rezando, ou conversando com os familiares numa das línguas proibidas.

A língua dialetal foi mantida pela tradição oral e até hoje vemos na região com freqüência pessoas, especialmente as mais velhas, comunicando-se através de um dos muitos dialetos oriundos da Itália. Quanto ao domínio do português, dentre esses

grupos, é ainda precário, segundo confirmamos através dos questionários e entrevistas. Os mais jovens, por sua vez, também misturam inconsciente o português com expressões dialetais, o que os torna diferentes, especialmente na maneira de falar. Falam um português com traços étnicos. Falar com traços étnicos não é bilingüismo pleno, pois neste caso não há domínio de dois idiomas, mas a presença bastante marcante da língua materna, por alguns autores denominada de bilingüismo parcial.

2.5.3 O Bilingüismo e a Línguas Maternas

“Língua não é apenas um sistema de sons, um conjunto de unidades significativas dispostas em uma cadeia morfossintática. É muito mais do que um instrumento de comunicação. Uma língua é um comportamento social e como tal intrinsecamente ligada à vida. À cultura e à história de um povo”.⁴⁰

A língua padrão, pressupõe, uma língua ideal, correta, gramatical, tanto na forma oral quanto escrita. É pois uma abstração. Num mesmo país, existem muitas formas de falar, são os dialetos regionais, ou sociais, profissionais, religiosos etc. Estes diferem em algumas palavras, na estrutura gramatical ou na pronúncia, de uma mesma língua. A língua padrão é pois um dialeto oficialmente reconhecido.. Nesta ótica língua é um elemento distintivo, que denuncia a origem social, regional, cultural das pessoas.

“Língua oficial é uma variante que adquire prestígio, passa a ser oficialmente reconhecida através dos dicionários, dos textos escritos em geral, das comunicações oficiais e de grande parte da mídia. Automaticamente, todas as demais variantes são vistas como não padrão e conseqüentemente incorretas.”⁴¹

A língua oficial, portanto aquela que tem prestígio, inclusive político é a língua ensinada nas escolas. Prestígio vale também para a escolha das línguas estrangeiras modernas a serem ensinadas nas escolas. Por exemplo, em comunidades

⁴⁰ MELLO, H.A.B. *O falar bilingüe*. Goiânia: UFG, 1999, p.23

⁴¹ *Ibid.*, p.29-30.

predominantemente étnicas, embora falando ainda em casa dialetos étnicos, optam pelo ensino de inglês, por ter prestígio, em detrimento dos próprios falares. O inglês é a língua franca, mundialmente conhecida; é a língua utilizada no mundo global, capitalista; no primeiro mundo. etc. Italiano, foi proibido, não dá *status*, reforça o estereótipo. Em Santa Catarina, embora a colonização italiana seja marcante, apenas quatro escolas optaram pelo ensino de italiano moderno.⁴²

O termo bilingüismo refere-se, a primeira vista, ao domínio de duas ou mais línguas como se fossem nativas. Portanto o falante deve transitar muito bem nelas em qualquer situação comunicativa. É um conceito complexo e difícil de ser definido, pois existem muitas abordagens e critérios para caracterizá-lo.

O Brasil não é um país oficialmente bilingüe, mas nele existem muitas línguas coexistindo com o português, ou seja comunidades inteiras fazendo uso regular de dialetos étnicos, (índios, italianos, alemães, japoneses etc.), ou de línguas estrangeiras modernas.

Os movimentos migratórios favorecem o bilingüismo e até o multilingüismo. São pessoas que deixam o seu país em busca de novas terras, de trabalho, de liberdade etc. Nesse caso, aprender a língua é uma forma de adaptar-se à nova nação.

O bilingüismo a partir da língua materna, ou seja, que se aprende de forma natural, especialmente ao longo da infância, em contato com as pessoas e em razão da convivência (contato primário) pode acontecer de duas formas: primeiro, quando os pais falam uma língua diferente das pessoas com quem a criança tem contato freqüente, no caso a escola, os vizinhos etc. A criança neste caso ouve no ambiente familiar o segundo idioma e às vezes até expressa-se nele. No segundo caso o bilingüismo materno ocorre quando os pais falam línguas diferentes com a criança, por

⁴² CONSED – SED, Panorama do Ensino de Língua Estrangeira da Rede Pública de Ensino, nos níveis Fundamental e Médio. Coordenador da Língua Estrangeira Sr^a Erna, Fax. 17/10/2000.

exemplo o português e o italiano. A criança neste caso aprende dois códigos na mesma medida. Nota-se em ambos os casos a importância do falar dos pais.

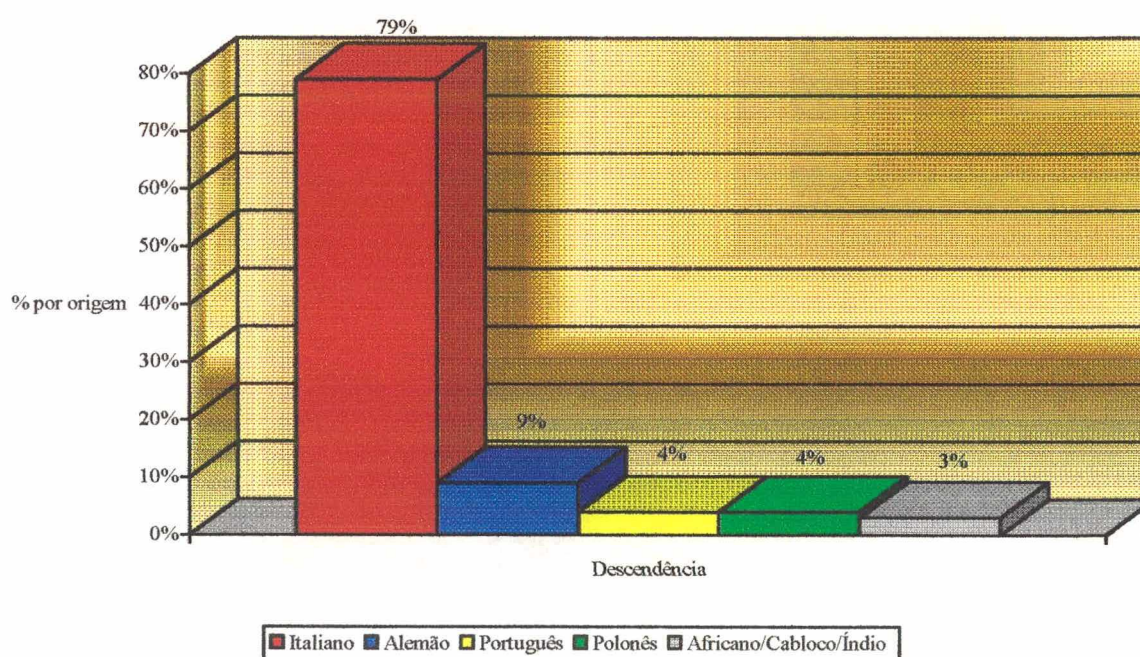
Os falantes étnicos, objetos desta pesquisa, descendentes de italianos são aparentemente bilingües parciais em ambas, na oficial e na étnica. Não dominam plenamente nenhuma delas e as duas misturam-se.

Tomando por base os conceitos de língua, língua materna e bilingüismo anteriormente expostos, após a pesquisa desenvolvida com 134 alunos, do Curso de Pedagogia da UNOESC/Capinzal, pode-se afirmar que entre os pesquisados, não existe bilingüismo, especialmente se considerarmos o aspecto competência linguística. Existe sim a presença ainda bastante forte de dialetos, neste caso, línguas maternas, fruto dos contatos primários dessa população, misturados à língua oficial e mistura não é bilingüismo. Os números levantados pela pesquisa são relevantes, uma vez que, dos 106 descendentes de italianos, 47 cultivam o falar étnico no lar e 60 deles afirmam que este é falado também na vizinhança. Isto demonstra que a sua presença é uma constante em suas vidas. No entanto a pesquisa detectou também que 97 de um total de 106, não sabem informar em que dialeto os pais ou a vizinhança comunicam-se. Outro dado importante quanto a reprodução dos falares maternos é o fato de que 97 dos 106, reconhecem que têm sotaque étnico, apesar dos anos (mais ou menos 12 anos) de escolaridade. Outro dado relevante é que nenhum dos pais e nenhum dos alunos fala o italiano moderno, o que demonstra o seu desprestígio.

O questionário foi respondido por 134 alunos de um total de 154 alunos, o que corresponde a 87% do total de alunos matriculados. Os 20 alunos que não participaram estavam assim distribuídos: 14 deles não compareceram naquele dia e 6 deles não responderam, mas justificaram que para eles não era necessário o questionário, pois os mesmos sabiam que tinham dificuldades e já foram criticadas e até discriminadas por essa razão. Sentiam-se socialmente estigmatizadas pelo seu modo de falar. Esse fato talvez afete o mundo emocional deles, produzindo baixa estima.

O número dos descendentes de italianos no grupo chega a 79% (106), de um total de 134. alunos que responderam o questionário O restante deles está assim distribuído: 12 descendentes de alemães, 6 descendentes de portugueses, 6 descendentes de poloneses e 4 descendentes de africanos, caboclos e índios. No entanto, para a pesquisa interessa, de maneira especial, a sub-população de descendentes de italianos (106).

GRÁFICO 1 – ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DE CAPINZAL DA UNOESC – 1999/2000.



FONTE: Pesquisa junto aos alunos do Curso de Pedagogia da UNOESC Capinzal - 1999/2000.

Relevantes são também os dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, sobre o número de escolas que optaram pelo ensino de italiano como língua estrangeira moderna, apenas quatro em 1999. Nestas escolas estudaram italiano moderno, no Ensino Fundamental: 798 alunos e no Ensino Médio: 277 alunos.

Quanto ao interesse pela cultura ou mesmo pela cidadania italiana, vale destacar, que dos 106 alunos pesquisados, de origem italiana, os pais são de

nacionalidade brasileira e que apenas 7 pais, 3 mães e 2 casais têm dupla cidadania (cidadania adquirida).

Diante desses dados podemos concluir que no Estado existe pouco interesse pelo idioma italiano, haja vista o pequeno número de escolas acima citado e o pouco interesse pela cidadania adquirida. A possível causa para esse claro desinteresse pelo falar étnico predominante na região em questão, segundo a pesquisa feita, reflete, inicialmente as políticas nacionais, que priorizando e valorizando no mercado lingüístico a linguagem oficial em detrimento das línguas maternas, trazidas pelos colonizadores, provocam a conseqüente queda da auto-estima desses falantes. Pelo sotaque passam a ser julgados a partir de estereótipos negativos.

Estereótipos são construções mentais falsas, que estabelecem imagens e idéias também falsas. Podem ser positivos ou negativos. O estereótipo estabelece generalizações, na qual podem associar-se toda uma categoria de pessoas. No caso dos estereótipos negativos são defeitos imaginários atribuídos àquela categoria de pessoas. Neste caso, criou-se o estereótipo de que falar italiano é feio, traz problemas, foi até proibido pelo governo. Daí o fato que os leva a não valorizem o idioma italiano, nem mesmo quererem aprendê-lo. Ao lado desse fato, aparece também a falta de escolas de italiano e de professores capacitados para o ensino do mesmo. Até mesmo a UNOESC, Universidade do Oeste de Santa Catarina, no curso de Letras, habilita apenas professores em português e inglês. A habilitação em italiano não é oferecida porque não há demanda.

A superação dessa falta de interesse pela língua e pela cultura dos antepassados passa pela conscientização dos professores. O ensino, nas séries iniciais, poderia através da língua oficial valorizar a língua materna. Tal postura pedagógica pode parecer utópica, mas é política. Mostra que a partir da língua materna, as pessoas poderão tornar-se bilingües, ampliar as suas visões de mundo lançando outros olhares sobre outras culturas.

O ensino da língua oficial, numa perspectiva sócio-histórica, deve possibilitar ao indivíduo deslocamentos significativos, que lhe permitam a construção de uma identidade heterogênea, complexa, rica em soluções e movimentos. Aberta inclusive para o outro e para a importância dos outros idiomas.

2.6 OS CONTATOS PRIMÁRIOS E A VIDA EM COMUNIDADES

2.6.1 A Vida na Colônia

Do total de alunos descendentes de italianos (106), entendidos como subpopulação, constatou-se que 89% (95) dos pais viviam na colônia, que 66% (71) deles eram pequenos proprietários; desses 43% (46) ainda permanecem na colônia e exercem atividades agrícolas. Constatou-se ainda que 65% (69) dessa subpopulação nasceu na colônia, embora apenas 16 deles permaneça vivendo lá. A colônia, ou a comunidade rural da qual são originários apresenta características especiais, tanto sociais como culturais e seus membros revelam conscientização de sua singularidade e identidade distinta dos demais grupos.

2.6.2 Contato Primário

A vida na colônia estabelece entre seus membros relações muito íntimas, baseadas no conhecimento profundo da outra pessoa. Existem no grupo relações de simpatia, de amizade, amor e lealdade, que são espontâneos e duradouros. Caracterizados pelo envolvimento emocional de todos os participantes. No contato primário o controle social é informal, por isso intenso e afetivo, acontecendo inicialmente no seio da própria família, onde acontece também a primeira socialização. Nesse tipo de relação o lema é “um por todos, todos por um”. As pessoas valorizam-se como indivíduos, sendo cada participante considerado único e insubstituível.

As comunidades rurais, compostas por descendentes de italianos, pelo contato primário exercido sobre as novas gerações, vem reproduzindo o falar étnico em questão. Os pais falam entre eles o dialeto, porém não desejam que seus filhos o aprendam, mas mesmo assim o contato com o dialeto acontece cotidianamente, interferindo no linguajar dos pequenos. Português e dialeto se confundem nessas comunidades, formando um linguajar singular. As pessoas da comunidade acostumadas com essa forma de falar nem percebem que falam diferente, mas as pessoas que chegam, estranhas a essas comunidades notam imediatamente. O estranho à comunidade é pois o “estranho sociológico”, definido por Donald Pierson. Esse fato foi reconhecido por 10 dos 134 alunos, quando responderam a questão, dizendo que as pessoas de outras regiões ou de outra etnia percebe e crítica, enquanto que as pessoas da localidade não percebem porque estão habituadas com essa forma de falar.

2.6.3 As Colônias e as Agroindústrias

As atividades rurais e agrícolas dessas comunidades sofreram transformações nas últimas décadas, especialmente com o surgimento das agroindústrias: Perdigão, Sadia, Seara, Aurora etc. e com o aparecimento dos pequenos proprietários integrados às agroindústrias e por elas orientados.

Essas empresas absorvem a produção deles, gerando recursos e desenvolvendo com eles novas tecnologias. As agro-indústrias estão em franco crescimento e espalham-se pelo país. Exemplo disso é a Perdigão que possui unidades no Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e em 1999 inaugurou uma nova unidade em Goiás. Dos 46 pais dos informante da pesquisa, que vivem em áreas rurais, 24 são “integrados.”

2.6.4 O Brasil Rural e as Influências da Linguagem Étnica

No Brasil rural, composto pelos imigrantes das mais variadas etnias e por seus descendentes, hoje também brasileiros, haveria uma “Torre de Babel,” se o governo priorizasse o ensino desses idiomas. A unidade lingüística acontece quando esses indivíduos integrados a vida do país, absorvem o idioma que é comum a todos. Esse fato não significa porém, o abandono das suas línguas maternas. A inclusão de todos é uma questão de cidadania. A inclusão prossegue quando o indivíduo, supera a sua realidade local, transcende a família, enfrenta a realidade nacional ou talvez global. O ideal político seria que a escola, amparada pelo governo desse espaço também as línguas maternas, vividas durante a primeira socialização e estas pudessem pelo menos, despertar para a importância do bilingüismo. Essa, porém não é a realidade dos descendentes de italianos, do oeste catarinense, especialmente os do meio rural, que passaram a constituir minorias, diferentes especialmente pelo modo de falar, vítimas de um estereótipo negativo e preconceituoso. São brasileiros natos, ligados a uma cultura italiana da qual ouviram falar, mas que pouco conhecem de fato. Influenciados por um dialeto, através do qual seus pais, avós, bisavós, trisavós ou tetravós falavam. Dialeto este que eles não sabem nem mesmo identificar. Quando perguntados qual dialeto que seus antepassados falavam? A maioria, 86% (92) dos alunos, de uma subpopulação de 106 responderam que não sabiam ou deixaram o item em branco. Sobre os familiares que imigram da Itália, eles sabem muito pouco. Apenas 9% (10) deles, sabiam o nome da região da Itália de onde vieram seus antepassados.

2.6.5 As Marcas Étnicas

A pesquisa demonstrou que a população analisada, alunos do curso de Pedagogia da UNOESC/Capinzal, não domina satisfatoriamente o português. Fala um português com fortes marcas étnicas. Esse fato é objeto da primeira hipótese. Nela afirmou-se que no meio oeste catarinense os falares étnicos, são causadores de prejuízos lingüísticos em relação ao emprego da língua oficial. Para testá-la

acompanhei a leitura dos textos: Rola a Chuva de Cecília Meireles e a Paz do Gilberto Gil e João Leonito. Os dois textos foram lidos individualmente e gravados, em uma ocasião especial, reservada para a pesquisa. Duas outras professoras acompanharam os trabalhos, como auxiliares de pesquisa. Durante a leitura analisou-se a pronúncia dos “R” e “RR, além de outros casos menos frequentes. Nos textos estão sublinhadas as palavras que foram analisadas.

Rola a Chuva

Cecília Meireles.

Arre

Que arrelia!

O frio arrepia

A moça arredia

Na rua rola a roda...

Arreda!

A rola arrulha na torre

A chuva sussurra...

Rola a chuva,

rega a terra,

rega o rio,

rega a rua.

E na rua a roda rola.

A Paz

Gilberto Gil e João Leonito

A paz invadiu meu coração

De repente me enche de paz

Como se o vento de um tufão.

Arrancasse meus pés do chão

Onde eu já não me enterro mais

A paz faz o mar da revolução

Invadiu o meu destino a paz.

Como aquela grande explosão

Uma bomba sobre o Japão

Faz nascer o Japão da paz

Eu pensei em mim

Eu pensei em ti

Eu pensei em nós

Que contradição

Só a guerra faz
Nosso amor em paz

Eu vim parar na beira do cais
Onde a estrada chegou ao fim
Onde o fim da tarde é lilás
Onde o mar arrebenta em mim
O lamento de tantos “ais”

A escolha dos poemas foi intencional. O primeiro, Rola a Chuva é um poema de Cecília Meireles. Ela um dos expoentes da Literatura Brasileira, do período literário conhecido como Modernismo, da 2ª geração (1930 a 1945). Nessa época, o cenário nacional sofre profundas mudanças. No âmbito da literatura acontece o amadurecimento dos poetas da 1ª fase modernista. Cecília Meireles. destaca-se por seus poemas líricos que refletem também a realidade. O segundo poema: “A Paz” foi composto por dois conhecidos compositores da música popular brasileira contemporânea: Gilberto Gil e João Leonito. É uma letra bem conhecida de todos.

Na leitura dos poema analisou-se a pronuncia dos “R” nas palavras (arrelia-arrepia-arredia-rua-rola-roda-arreda-arrulha-torre-sussurra-rega-terra-rio) num total de 14 palavras, no primeiro poema No segundo, analisaram-se 5 casos de “R” (repente- arrancasse- enterro- guerra- arrebenta), 7 palavras com “ao” (coração – tufão - chão - revolução – explosão – Japão - contradição). Na palavra “Japão” além do “ao” apareceu o problema do “J” trocado por “Z” (zapon). A análise limitou-se ao estudo dos “R” e “AO” porque esses são os dois traços da linguagem étnica mais freqüentes.

A partir da leitura dos textos, foram considerados os seguintes dados:

1. Total de alunos testados: 134 do Curso de Pedagogia UNOESC/ Capinzal (1999/2000)
2. Total de palavras em destaque: 26 palavras

3. Total de 3484 possibilidades de erros, durante a leitura por apresentarem as dificuldades citadas e que caracterizam as marcas étnicas. (número de possibilidades de erros x número de alunos)
4. Total de palavras pronunciadas com “R” e “RR” 2.546
5. Total de palavras pronunciadas com “ao”: 938 palavras

Os resultados obtidos foram:

1. Total de erros cometidos: 682 erros
2. Total de erros na pronúncia dos “R” e “RR”: 648 erros
3. Total de erros na pronúncia dos “ao”: 34

QUADRO 1 – ERROS DE FALARES ÉTNICOS

IDADE	ERROS DE FALARES ÉTNICOS								
	BAIXO		MÉDIO		ALTO		TOTAIS		
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Total Geral Idade
19 a 30 anos	68	71	12	174	0	0	80	245	325
31 a 50 anos	92	74	3	133	20	2	150	207	357
Total Geral Local	160	145	50	307	20	0	230	452	682

FONTE: Dados da pesquisa junto aos alunos do Curso de Pedagogia da UNOESC Capinzal, 1999/2000.

O percentual de 25% (648 erros de um total de 2546) relativo ao domínio dos “R” e “RR”, num contexto de professores das séries iniciais, do curso de Pedagogia é relevante, se considerados os anos de escolaridade e a não superação das dificuldades analisadas. Demonstra-se dessa forma os danos causados pela linguagem étnica na

região. Existem outros erros bastante comuns na comunidade em geral e que já aparecem quase superados nessa população escolarizada., como a pronúncia dos “ão” final” que apresentaram índices relativamente baixos e também da pronúncia do “J” como se fosse “Z” (Zapão ou zapon).

Sabe-se que as nações modernas são culturalmente híbridas. Sabe-se também que, atualmente, não se constrói uma identidade nacional em torno de uma raça, de uma religião ou de uma língua. Qual a identidade cultural dos descendentes de italianos? São brasileiros ou são italianos? Como eles se auto-identificam. Quando perguntados, eles afirmam que são brasileiros, porque nasceram no Brasil, mas depois afirmam, que são italianos, porque seus antepassados eram italianos. Somente alguns, dotados de uma visão mais ampla, auto denominam se ítalo-brasileiros. A pesquisa confirma que todos os alunos consideram-se brasileiros, que vivem num mundo culturalmente híbrido, porém, diferentes dos demais brasileiros, vítimas de um estereótipo: o da incompetência lingüística; que lhes traz prejuízos no mercado lingüístico nacional.

Os questionários, forneceram respostas que merecem uma análise especial, pois envolvem aspectos relevantes para a pesquisa: como agem e o que pensam os pesquisados sobre a linguagem étnica. Considerando ainda que: 72% (97) dos 134 alunos pesquisado são também professores da rede pública de ensino.

Quando perguntados se corrigiam a maneira de falar dos seus alunos que têm sotaque, a resposta foi a seguinte:

- 44% (60) responderam que corrigem.
- 28% (37) não corrigem, porque é assim que a maioria fala na comunidade.
- 28% (37) não responderam..

Quando perguntados como a comunidade reagia a correção feita pelos professores das séries iniciais, as respostas foram: (total de 134 alunos)

— 54% (73) deles responderam que os pais aceitam.

— 32% (43) afirmaram que os pais são indiferentes e explicaram que a comunidade não interfere, pois confia no professor.

— 2 não aceitam, pois todos, na comunidade falam com sotaque e 16 não responderam..

Perguntados se falar com sotaque é um problema na sua região, responderam:

— 45% (60 do total de 134 alunos) que na região não é um problema. E justificaram dizendo: na comunidade é comum essa forma de falar. Os demais 55% (74) afirmaram que mesmo na região é um problema. O segundo grupo demonstra que a maioria reconhece as dificuldades lingüísticas regionais.

Já quando perguntados se falar com sotaque era um problema fora da sua comunidade, a resposta de 42% (56 de 134 informantes) foi que fora da sua região o sotaque étnico é um problema e justificaram dizendo que: as pessoas são vítimas do preconceito; que quem é de fora percebe (o estranho sociológico); que só os do interior, do mato, da roça falam assim etc. Os demais 58% (78 de uma população de 134 alunos), acham que não é um problema, pois no Brasil muitas pessoas falam diferente

Na verdade essa população parece reconhecer que os acontecimentos, a linguagem, os hábitos e as tradições locais podem, em função da globalização deslocar-se, estabelecendo novas conexões sociais no tempo e no espaço. A grosso modo parecem reconhecer as transformações trazidas pelo desenvolvimento da modernidade, onde as decisões individuais sofrem influências globais e vice-versa, podendo atingi-los. Reconhecem que os atores sociais estão de um lado presos às tradições, que lhes dão identidades pessoais, que estabelecem ligações com o passado, mas que por outro lado estão ligados a identidades coletivas mais amplas. Neste caso

ligados à brasilidade, ao país em que nasceram, cresceram, estudaram; ao país que já aprenderam a amar. Estão pois, entre o étnico e o nacional.

A política nacionalista do Estado Novo (1937-1945), a proibição dos idiomas estrangeiros e o contínuo desrespeito pelo diferente, nesse caso o colono, fez com que esse povo tivesse uma auto estima muito baixa. As suas tradições lingüísticas, ou seja os seus dialetos, ficaram ligadas a idéia de algo proibido, menos digno, que causa problemas, que não devia ser ensinado as novas gerações. Com isso às novas gerações foram modificando-se, atualizando-se e conseqüentemente fragilizam-se as identidades das pessoas. de origem. O que não significa o desaparecimento total das tradições, pois em alguns aspectos elas florescem. Ex.: A culinária italiana é motivo de orgulho e vem conquistando espaços no mercado nacional.

A atualização aconteceu especialmente no aspecto lingüístico, dialetal. A situação lingüística da própria Itália contribuiu para isso, uma vez que a unidade lingüística italiana foi posterior a imigração (1884)

“A tradição para GIDDENS (1997, p.96) é intrinsecamente conservadora, mas em vez disso podemos dizer que ela transforma muitas coisas externas em atividades humanas”.⁴³ “A tradição envolve processos ativos de reconstrução, particularmente quando filtrados por seus guardiães.” A tradição é impensável sem guardiães, porque estes têm um acesso privilegiado à verdade”⁴⁴. No caso dos descendentes de italianos pergunta-se onde estão os guardiães? (“Guardiães são os que fornecem as interpretações, os especialistas, as autoridades, os detentores da verdade”)⁴⁵. Nesse caso nem os professores, pelos anos de escolaridade, ou as pessoas mais velhas, mais próximas no tempo dos imigrantes e detentores do saber dialetal, que deveriam ser guardiães, não servem como especialistas, como interpretes, como guardiães. Segundo ele “o especialista provê o conhecimento universalizador”⁴⁶. Torna-se um crítico e

⁴³ GIDDENS, A. *Modernidade reflexiva*. São Paulo, SP.: UNESP, 1997, p.96.

⁴⁴ GIDDENS A *Modernidade reflexiva*. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1997, p.100.

⁴⁵ *Ibid.*, p.103.

⁴⁶ *Ibid.*, p.107.

busca superar as diferenças. A tradição, neste caso assume um caráter diferente, mais reflexivo, que ainda hoje permanece no âmbito das comunidades locais, mas abrem espaço às novas tradições, ou reinventam-nas, mais adequadas as necessidades da modernidade.

No entanto, 45 dos pesquisados afirmaram que os falares étnicos não são um problema fora da sua região e justificaram que no Estado de Santa Catarina existem muitas etnias, muitos falares. Contra 56 informantes que afirmaram que é um problema. Os primeiros tentam a priori reafirmar as suas tradições lingüísticas, mas ao mesmo tempo realizam a destradicionalização reflexiva, pois, quando perguntados se eles pudessem escolher, colocariam um filho para ser alfabetizado por um professor que fale bem o português? 62% (83 de um total de 134 informantes) responderam que sim, justificando que o português é a língua do país em que vivem; porque comunicar-se bem é uma qualidade essencial; para que seus filhos não sejam discriminados como eles foram.

O restante 38% (51 do total de 134) não respondeu. Nota-se aí que os fatores tempo e espaço tornam-se inimigos da tradição, desincorporando contextos locais e facilitando a assimilação de novos contextos, mais modernizantes.

Uma comunidade com tais características enquadra-se ao conceito de “campo” de BOURDIEU⁴⁷. Para ele, na sociedade, há a diferenciação entre vários campos delimitados: campo religioso, político, legal, científico, lingüístico, artístico, sociológico etc. A partir destes campos surge o campo social. O campo é o espaço onde manifestam-se as relações de poder. De um lado os dominantes, de outro os dominados. Os primeiros possuem o que Bourdieu chama de capital social, enquanto que os outros sofrem pela ausência ou raridade dele. No caso do campo lingüístico lucram os que detêm o capital cultural, que dominam a língua oficial, engendrada, amarrada aos interesses do Estado.

⁴⁷ Sobre o conceito de campo ler: Coisas Ditas de Pierre Bourdieu. p.19

2.6.4 Os Ítalo-brasileiros e a Sociedade.

Ao estudarmos o comportamento dessa população, nos reportamos às teorias sobre o comportamento político dos indivíduos. Partiu-se inicialmente do pressuposto de que este era determinado pelas estruturas sócio-econômicas e sustentado pelas ideologias dominantes. Na visão marxista o mundo era ordenado pelas poderosas estruturas sociais e as pessoas viviam a mercê dos caprichos ideológicos. Na visão parsoniana o indivíduo era objeto da socialização, envolvido pelas práticas sociais. Nessas duas visões o ator social era vítima das estruturas e não era agente dentro delas. Esgotadas parcialmente essas abordagens surge nas ciências sociais o psicoculturalismo. Nessa linha valoriza-se o nacional e o coletivo. Atualmente a cultura política, reconhece o indivíduo como ator intencional, “o homem como agente de sua história. Mas para compreender como esse homem faz sua história é necessário analisar que recursos este homem tinha para fazer história”⁴⁸.

Os italianos, a partir do final do século XIX, escolheram racionalmente deixar a terra natal, a Itália e vieram viver no Brasil. Na Itália, eram massa excedente. Inicialmente instalaram-se no Rio Grande do Sul. Em poucos anos também o Rio Grande teve a sua capacidade de absorção esgotada. Seus descendentes estavam novamente constituindo massa excedente. Surge então a opção pelo oeste de Santa Catarina. Chegam os imigrantes, no meio oeste catarinense, no início do século XX. Adquirem pequenas propriedades ao longo do Rio do Peixe, as margens da ferrovia. Surgem as colônias, muitas delas atualmente importantes cidades do meio oeste. Dentre elas destacam-se Caçador, Videira, Tangara, Joaçaba, Herval d’ Oeste, Ouro e Capinzal.

A pesquisa, demonstra claramente, que os ítalo-brasileiros constituem 79% 106 do universo pesquisado (134). São atualmente brasileiros natos, porém quarta ou quinta geração dos imigrantes, Os descendentes foram influenciados por contingências

⁴⁸ SANDOVAL, S. CAMINO, L. LHULLIER, L. *Estudos sobre o comportamento político-teoria e pesquisa*. Florianópolis- SC: Letras Contemporâneas, 1997. p.17.

políticas, que interferiram na formação de suas identidades. Essas contingências não privilegiavam os falares maternos (dialetos), com os quais convivem ou conviveram. Esse fato aparece quando 45% (60 de um total de 134) afirmam que, na vida familiar e até mesmo na comunidade, falam o dialeto. Por outro lado, não sabem explicar que dialeto é este, de onde é originário etc. O restante 55% (74 de 134) não falam o dialeto no ambiente familiar.

Quanto a posição que essa população ocupa na sociedade local, a partir da pesquisa podemos afirmar que 73% (97 da população de 134 alunos) são professores da rede pública e portanto, exercendo uma relevante atuação política junto a comunidade, podem até influir nas formas de agir político local e na formação da identidade coletiva. O restante 27% (37 de 134) exercem outras atividades. Orgulham-se de ser descendente de italianos mas envergonham-se de falar com marcas dialetais. Poder-se-ia dizer que sofrem por carregar no seu linguajar essas marcas. Ao invés de superá-las, permanecem num meio termo que lhes causa com frequência constrangimentos. Constituem-se, pois em atores sociais que participam de forma marcante no contexto social, mas que, ao mesmo tempo, reproduzem o problema lingüístico dessa comunidade. Esses atores estão conscientes dos seus problemas, sabem que precisam superá-los, pois, tais dificuldades causam-lhes prejuízos no mercado lingüístico, especialmente no mercado profissional.

Sob a ótica construtivista / interacionista podemos afirmar que na comunidade, os interesses individuais e os coletivos se interligam, misturam-se. São atores que “conscientemente vão se posicionando em arenas onde eles ir irão agir”⁴⁹. São as identidades sociais, onde os atores reconhecem-se como descendentes de italianos, mas buscam a integração no coletivo, mais abrangente, pois, todos sentem-se brasileiros. Este é um processo político, onde o individual poderá refletir-se no

⁴⁹ CAMINO,L.; LHULLIER,L.; SANDOVAL, S. Estudos sobre o comportamento político - teoria e pesquisa. Florianópolis- SC: Letras Contemporâneas, 1997 p.19A.

coletivo, criando-se uma nova identidade coletiva, mais apta para encarar os desafios da globalização.

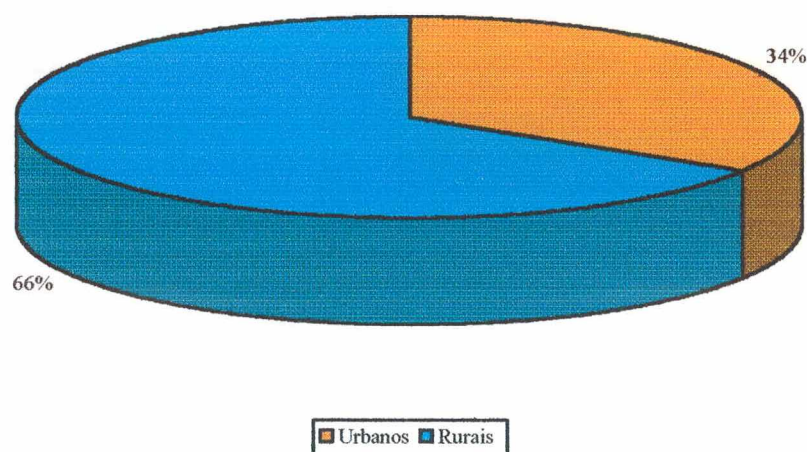
Diante dos dados podemos concluir que além da primeira socialização, a escola e os professores constituem-se em fator de real relevância na reprodução dos falares étnicos. Conclui-se pois, que existe uma relação marcante entre as variáveis: local de origem, tipo de escola e anos de escolaridade. Nas escolas do meio rural, com professores da mesma comunidade, acontece a reprodução do falar étnico, embora muitos desses professores sejam portadores de diplomas de 1º e 2º grau. Para esses professores a influência dos falares étnicos, não foi superada uma vez que cometeram 66% (452) de erros num universo de 682 erros, especialmente se considerado que essa população é tida como letrada na região. São os que detêm o conhecimento, são os professores das séries iniciais. É também relevante que 41% (56) deles, num total de 106 ítalo-brasileiros reconhecem que o falar étnico é um problema, especialmente fora da região em que vivem. Justificam que é um problema porque os estranhos criticam, fazem piadas, menosprezam. Esquecem que esses falares poderiam servir como ponto de partida para a aquisição do bilingüísmo, para o domínio de outro idioma, no caso do italiano moderno. Considerando-se bilingüe o indivíduo que transita bem em dois idiomas, ou seja lê e escreve razoavelmente neles.

2.6.5 Uma análise dos dados.

Na pesquisa, os ítalo-brasileiros constituem 79% (106) do total e a subpopulação estudada. O restante, 21% são de outras etnias. Na população de ítalo-brasileiros dois grupos são marcantes: pessoas essencialmente urbanas e pessoas oriundas das áreas rurais população de origem urbana cometeu 34% (230 de um total de 682 erros) de erros na leitura dos textos “Rola Chuva” e “A Paz”. Já a população de origem rural, ou ainda residindo no meio, apresentou 66% (452 de um total de 682) de erros, durante a leitura dos mesmos textos. Os resultados levam a concluir que a linguagem étnica é mais forte no meio rural, ambiente este em que ocorreu a primeira

socialização. Deve-se ainda ressaltar que da subpopulação de 106 ítalo-brasileiros, 89% (95) percebem-se como sendo de origem rural e confirmam a sua origem, informando que viveram ou ainda vivem na colônia. Dos 106 alunos ítalo-brasileiros, 67% (71) afirmou que os pais foram ou ainda são donos de pequenas propriedades rurais.

**GRÁFICO 2 – CURSO DE PEDAGOGIA DE CAPINZAL – UNOESC –
PERCENTUAL DE ERROS PELA ORIGEM – 1999/2000.**



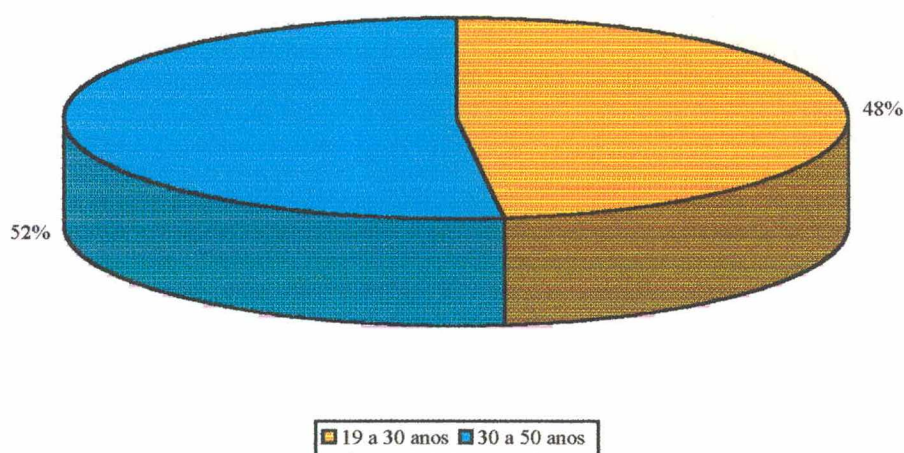
FONTE: Dados obtidos junto aos alunos do curso de Pedagogia UNOESC, Capinzal – 1999/2000.

Embora tendo constatado que alunos oriundos das zonas rurais apresentam maior intensidade de erros relacionados aos falares étnicos, há alunos do meio rural que demonstraram não terem sido afetados pelo idioma materno e por isso não cometerem erros étnicos. Tal afirmação está comprovada nos seguintes resultados: 6 dos alunos do meio rural não cometeram erros, contra 18 alunos urbanos, que também não cometeram nenhum erro de pronúncia étnica.

Na análise da hipótese que alunos mais jovens (de 19 a 30 anos) apresentam, relativamente, menos erros que as alunos com idade superior (de 30 a 50 anos). Os

resultados demonstram que na população de 134 alunos houve um relativo equilíbrio quanto ao número de erros. As mais jovens cometeram 48% de erros (325 de um total de 682), enquanto que os mais velhos apresentaram 52% (357) de erros no mesmo universo, o que leva a inferir que o fator idade é pouco relevante como causador de erros étnicos, o que indica que as características sociais que influem na linguagem, tem se mantido em suas linhas gerais.

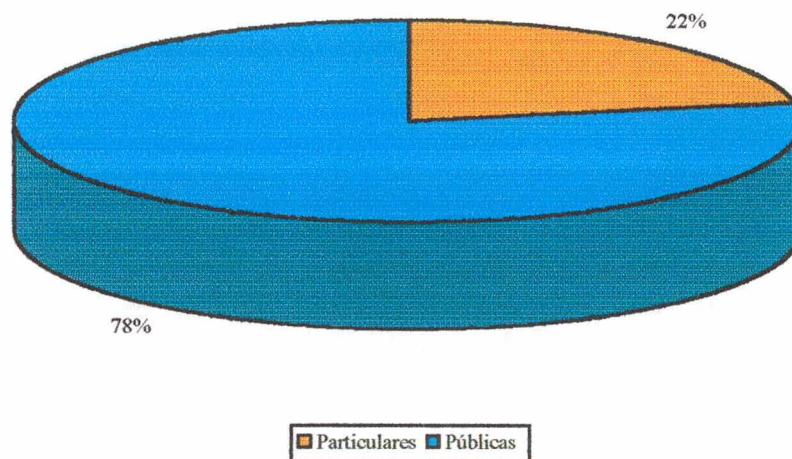
GRÁFICO 3 – CURSO DE PEDAGOGIA DE CAPINZAL – UNOESC – PERCENTUAL DE ERROS DE ACORDO COM A IDADE – 1999/2000.



FONTE: Dados obtidos junto aos alunos do curso de Pedagogia UNOESC, Capinzal – 1999/2000.

No que tange ao fator escolaridade a pesquisa indica que, 75% (101 de 134 informantes), freqüentaram escola pública, contra 25% (33) que estudaram em escolas particulares. Da mesma população de 134 informantes, 58% (79) foram alunos, durante as séries iniciais, de professores descendentes de italianos, enquanto que 41% (55) informaram que os seus professores não eram descendentes de italianos nem apresentavam qualquer sotaque. Posteriormente, 45% (61) destes, prosseguiram os estudos em cidades colonizadas por italianos.

**GRÁFICO 4 – CURSO DE PEDAGOGIA DE CAPINZAL – UNOESC –
ESCOLAS FREQUENTADAS – 1999/2000.**



FONTE: Dados obtidos junto aos alunos do curso de Pedagogia UNOESC, Capinzal – 1999/2000.

CAPÍTULO III

A COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA

3. A COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA

3.1 A INFLUÊNCIA DO MEIO LINGÜÍSTICO

Quando alguém se submete a uma avaliação de conhecimentos, por exemplo, participando de um concurso público em instituições públicas ou particulares, preocupa-se em estudar a língua oficial. Esta será exigida com bastante rigor nos quesitos: domínio da fala, da leitura, da redação e da interpretação. Esses quesitos básicos são necessários até para profissões simples, que pedem pouca habilidade comunicativa, como gari ou guarda-noturno. Testar tais habilidades para esses profissionais, que executarão tarefas tão simples parece até dispensável, ou não cabível, mas eles precisam ler, interpretar ordens e orientações. Cobram-se também conhecimentos que o indivíduo vem acumulando desde a infância, passando pela escola e pelas muitas experiências vividas. Estas experiências constituem o capital cultural da pessoa. No âmbito do capital cultural um elemento expressivo é a competência lingüística, que se manifesta na compreensão e no manejo eficiente da língua. No que se refere a competência lingüística Pierre Bourdieu assim se expressa: “A influência do meio lingüístico de origem não cessa jamais de se exercer, de um lado porque a riqueza, a fineza e o estilo da expressão sempre serão considerados, implícita

ou explicitamente, consciente ou inconscientemente., em todos os níveis do curso, e ainda em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, até nas científicas”⁵⁰.

No capítulo anterior analisou-se a linguagem dos alunos da graduação do Curso de Pedagogia da UNOESC, Campus de Capinzal. Este capítulo vai analisar as conseqüências desses falares étnicos, avaliando até que ponto o fato interferiu no âmbito da vida cotidiana e profissional das pessoas. Para esse estudo, utilizou-se uma amostra intencional formada por oito elementos. A escolha desses elementos obedeceu a dois critérios fundamentais: ser portador de títulos de pós-graduação: mestrado (7) ou doutorado (1) e a descendência italiana. Sete deles estão vinculados a UNOESC e um a UNIPLAC. O professor da UNIPLAC é natural do meio oeste catarinense.

Através das entrevistas colheram-se informações que, embora aqui sintetizadas e não textuais, trarão entre aspas algumas afirmações literais, consideradas mais expressivas e importantes para demonstrar a visão exata do entrevistado. A narrativa síntese será feita em primeira pessoa e por uma questão de respeito e ética os nomes reais foram omitidos, usando-se nomes fictícios tanto para as pessoas como para as pequenas localidades. As informações serão a princípio analisadas de forma individual buscando-se a seguir o cotejamento com a teoria.

1º Entrevistado: Júlio

A minha origem é rural, pois sou natural do interior de uma pequena cidade do Paraná. Ainda bem pequeno passei a residir no interior de Herval d'Oeste, na localidade de Linha Barra Torta. Meus bisavós, tanto maternos quanto paternos, eram italianos natos. “Lembro-me que minha avó materna só falava em italiano” e que os adultos conversavam entre eles também em italiano. Sei que não falavam o italiano moderno, mas um dos muitos dialetos trazidos pelos imigrantes. Não sei identificar que dialeto eles falam, mas acho que era romano, pois este modo de falar eu entendo

⁵⁰ NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org). Pierre Bourdieu -Escritos em educação. 2.ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1998, p.46.

muito bem. Um dos nossos vizinhos, acredito que era de outra região da Itália pois falava diferente dos demais moradores da comunidade. As pessoas mais velhas da comunidade contam que foram proibidas de falarem em suas línguas maternas e obrigadas a usarem para comunicar-se o português. Esse fato aconteceu, segundo contava o meu pai, na época de Vargas. De lá para cá, por necessidade, passaram a misturar os dois idiomas. Eu diria que falam o português com sotaque, especialmente nos “erres”; inclusive eu. No entanto, nos momentos de lazer e entre os familiares mais velhos, ainda hoje voltavam a falar o dialeto.

“Aprendi a falar da mesma maneira que meus familiares falam, com sotaque”. Porém a idéia, entre os mais velhos, “era de que falar o dialeto era algo errado e feio”. Na escola, reforçavam essa idéia, cobrando a pronúncia correta de forma muito rígida, como se “falar o italiano fosse algo pejorativo”. “Eu aprendi que falar italiano não era uma aberração, depois da adolescência.” Inicialmente estudei em uma escola pública na colônia, depois vim continuar os estudos em Herval d’Oeste. Quando saí do interior e fui estudar na cidade fui alvo de piadas, por causa do sotaque. Especialmente por causa da pronúncia do “erre”. “Cada vez que eu falava errado a sala caía de pau em cima.” Durante o segundo grau eu já me sentia melhor e mais seguro quanto ao meu modo de falar. Não sei se isso tem a ver com esta pesquisa, mas eu acompanhei uma fase onde o pessoal do interior era muito mal tratado em relação ao pessoal da cidade e eu era do interior. Quando fui para a universidade, não tinha mais grandes problemas quanto ao sotaque, mas. “às vezes ainda acontecem algumas escorregadas nos erres”; “especialmente quando fico nervoso”.

Falar com sotaque foi um problema sério aqui na região, especialmente para as pessoas mais velhas, que viveram as proibições, porém hoje não é mais. No entanto falar com sotaque fora da região é um diferencial, chama a atenção especialmente em meios mais cultos. “A linguagem étnica, da forma com foi conduzida no passado, nos causou prejuízos a longo prazo. Se eu tivesse tido uma orientação clara do que era o português e do que era o italiano, eu poderia estar falando as duas naturalmente. A transformação do italiano em algo ilegal, foi muito ruim, marcou muito a todos nós.

Atualmente sou Mestre em Administração, trabalho na UNOESC. Não possuo dupla cidadania, mas pretendo obtê-la. Assim como pretendo estudar o italiano moderno.

2º Entrevistado: Sandro

Eu nasci em Capinzal e a minha origem é rural, tendo sido agricultor. Depois fui bancário. Fiz a graduação e o mestrado na UFSC. Atualmente trabalho na UNOESC.

Meus avós são italianos natos. Durante o governo Vargas, eles foram obrigados a naturalizarem-se brasileiros. Os pais, no entanto, são brasileiros de nascimento e não possuem cidadania italiana, nem pensam adquiri-la. Eu também não possuo cidadania adquirida e não desejo adquiri-la. Decepionei-me com os parentes da Itália. Acho que eles sentem-se superiores a nós brasileiros. “Não tenho amores pela Itália, embora orgulhe-me de ser descendente de italianos.” A minha formação é religiosa, eu fui escolhido pelos pais para estudar. Fui interno e no seminário fiz o primeiro e o segundo grau.”

Os avós eram agricultores e vieram da Itália inicialmente para o Rio Grande do Sul, migrando na década de vinte para Santa Catarina, para um pequeno município próximo a Joaçaba. “O meu avô era viticultor” Os meus pais são também agricultores e vivem na colônia até hoje. Nós, eu meus pais e meus irmãos, falamos o dialeto “vêneto” Com os sobrinhos falamos o português. Até os oito anos de idade falei exclusivamente o dialeto, não sabia uma única palavra em português, daí ter até hoje muita dificuldade. Vivi numa comunidade onde todos só aprenderam um pouco do idioma português quando foram obrigados. Os mais velhos foram bastante perseguidos por isso. O português falado por nós é uma mistura, quase uma “aportuguesação” do dialeto. No entanto meus pais falam muito bem o dialeto. Eu estudei o italiano moderno e mantenho as tradições italianas.

Para mim o dialeto vêneto manteve entre nós a cultura italiana. “A missa e as reuniões sociais eram no dialeto.” Na comunidade, até bem pouco tempo, “falar português era quase uma afronta e causa de discriminação” “A família teve alguns conflitos com caboclos, e foi até bastante racista com relação a eles.” “Sentimo-nos superiores aos negros e aos caboclos. Para nós eles são incompetentes e preguiçosos”. Só servindo para serviços braçais e grosseiros.

“Estudei em escola pública e sofri muito, neste período, pela maneira de falar com sotaque carregado”. Diria que sofro até hoje, mas o pior período foi quando morei em Florianópolis, para freqüentar a universidade. Lá era motivo de piadas e fui muito discriminado pelo meu jeito de falar. Voltei a residir no meio oeste porque aqui o sotaque não chamava tanto a atenção. Aqui na região falar com sotaque carregado não chega a ser problema porque mais pessoas falam assim, inclusive alguns alunos. Agora fora da região é bastante sério, levando facilmente a discriminação. Especialmente no litoral.

Nas séries iniciais, os professores exigiam que se falasse em português, mas era só na sala de aula, pois com os colegas as conversas e as brincadeiras aconteciam no dialeto. As minhas notas mais baixas sempre foram em Português. Eu até afirmaria que “dentro das nossas cabeças está o sotaque do dialeto. O som não obedece. Nós pensamos no dialeto”. Para dar aulas, então, “a gente se policia o tempo todo para não errar”. Fui muitas vezes alvo de piadas inclusive na universidade. “Se a vida não exigisse não teria aprendido o português. Fiz cursos de dicção e outros treinamentos para resolver esse problema, pois “reconheço que é ruim o meu português e que não superei a dificuldade em pronunciar alguns sons.”. Tenho problemas na pronuncia dos “erres” e também outros sons. Vivo procurando sinônimos para as palavras. Por exemplo “não digo: o meu carro. Digo sempre o meu auto. Tenho medo de errar porque fui discriminado por isso.”

Na caminhada profissional acho que “a linguagem étnica causou-me prejuízos, especialmente como professor, pois, tornou-me inseguro”. Também por isso deixei de

trabalhar em outras universidades, sendo que uma vez que morei no Estado do Acre, tive oportunidades, mas acabei não aceitando. No entanto, na trajetória social acho que houve lucros. Conservei a cultura e os costumes italianos e considero-me bilingüe. Falo fluentemente o italiano moderno, diferenciando-o do dialeto. Afirmando ainda que o domínio do dialeto facilitou-me o aprendizado do italiano.

Considero a língua um forte instrumento de poder e de defesa de um grupo. Com ela o grupo dominante exercita o poder sobre os demais. Na região em que vivo é ainda muito forte a presença do dialeto e quem não o domina não se estabelece. Por exemplos os caboclos que vieram de Lages, não ficaram, não conseguiram vencer a barreira lingüística e a discriminação social.

3º Entrevistado: Ciro

Sou Bacharel em Química e mestre em Engenharia de Produção pela UFSC. A minha origem é rural. Nasci numa pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul, perto de Erechim, numa comunidade formada por descendentes de italianos, alemães e poloneses.

Sou neto de italianos natos. Meus pais, embora filhos de italianos, não têm cidadania italiana adquirida, nem eu. Os pais ainda vivem lá na colônia, no Rio Grande do Sul. “Eles comunicam-se em português com dificuldade, mesclando-o com o dialeto. Diria que eles falam muito errado.” Não sei informar que dialeto eles falam, no entanto, até hoje, na comunidade cultivam-se as tradições italianas especialmente na alimentação. Até hoje fazem o seu próprio vinho, como meus antepassados faziam na Itália. Nas atividades sociais as conversas e as rezas, especialmente entre os mais idosos, ainda são no dialeto.

Freqüentei sempre escola pública. Nas séries iniciais, “lembro-me que alguns colegas não falavam português, apenas o dialeto. Estes levavam de dois a três anos para aprenderem o idioma”. Outro dado importante é que “as professoras dessa época,

eram também descendentes de italianos e falavam com forte sotaque”. Acho que esse fato reforçou em mim essa forma de falar. Daí a razão para as sérias dificuldades que tenho até hoje, principalmente com relação aos “erres”, tanto na linguagem oral quanto escrita. Talvez eu não tenha tido, na época, uma formação sólida com relação a língua portuguesa.. Fui vítima de piadas, especialmente quando fui viver em Porto Alegre, onde era chamado de “gringo grosso da serra”.

No exercício da profissão nunca fui discriminado, mas “fui muitas vezes corrigido pelos alunos, especialmente com relação aos “erres”, o que sempre justifico dizendo que sou descendente de italianos.” Falar com sotaque aqui na região não é um problema, “mas fora dela é um problema, é motivo de gozação.” Lembro-me que quando fui fazer o mestrado em Florianópolis chamava muito a atenção pelo modo de falar.

A linguagem é para mim um importante instrumento de poder, especialmente no exercício do magistério. “Se o professor não sabe comunicar-se não sabe ensinar”. Penso que o meu sotaque não me trouxe prejuízos nem profissionais, nem sociais mas causou-me algumas dificuldades e inseguranças. “Traz prejuízos quando a pessoa não é capaz de compreender os fatos do dia a dia, ficando dessa forma a margem das informações.”

4º Entrevistada: Arlete

Eu sou Mestre em Administração e trabalho na UNOESC de Joaçaba. Sou bisneta de italianos natos pelo lado materno. Meu pai é descendente de austríacos com italianos. Os familiares não têm cidadania italiana, embora já tenham tentado, mas perderam a documentação comprobatória num temporal.

A origem da minha família é rural. Os pais viveram na colônia. Somos uma família numerosa e mantemos as tradições italianas, especialmente na hora da comida. Todos trabalham o dia todo, mas à noite nos reunimos em volta da mesa para

conversar e saborear os pratos italianos, feitos pela “mamma”., uma polenta bem grande, queijo, radite, galinha ao molho, batata doce etc. Quem deixou a colônia e foi morar na cidade, já não vive mais tanto as tradições. O dia a dia muito corrido atrapalha e impede que as preservemos.

Os avós, os pais e os vizinhos mais idosos falavam entre eles o dialeto. Hoje, a família fala uma mistura do dialeto e português. “Diria que os mais velhos, antigamente, falavam bem o dialeto, hoje eles pensam que estão falando o dialeto mas estão usando palavras em português, nem percebem a mistura. Eu não sei identificar que dialeto eles falavam, sei que não é o italiano verdadeiro.”

Eu nasci no interior, na Vila Rio Sapata, vindo viver, ainda muito pequena, na localidade de Barra Torta, também no interior de Herval d’Oeste. Em ambas as localidades convivi com o dialeto. Estudei durante o primeiro grau em escola pública. Já o segundo grau fiz em escola particular. Na colônia, estudei inicialmente numa escola isolada, com todas as séries em uma mesma sala. Uma das suas professoras das séries iniciais era descendente de alemães e a outra de italianos. “Elas tinham muitas dificuldades quanto ao domínio da linguagem, embora na época, não me chamava a atenção, pois todos falavam assim”

“Eu admito que ainda hoje tenho sotaque, embora eu não fale o dialeto, apenas tenha convivido com ele”. Acho que nunca fui discriminada por falar com sotaque. “Quando percebo que errei alguma palavra, logo me justifico dizendo: isso é mania de italianos.” “Na região os falares étnicos não são um problema, pois muitos falam assim. Fora da região não sinto como sendo um problema, embora as pessoas notem a diferença.”

A linguagem é um instrumento de poder, principalmente nos aspectos profissionais, pois facilita a comunicação e a vida das pessoas. Quanto a possíveis prejuízos, “acho que não sofri nenhum, mas acontece que leio e estudo muito e, sobretudo, policio-me para não errar.”

5º Entrevistado: Vitório

Sou graduado em Filosofia e doutor em Sociologia. Minha origem é rural, do interior de Tangará. A família é descendente de italianos, vindos da região de Treviso. Somos a quarta geração, portanto bisnetos de italianos natos. Os pais em casa, entre eles, ainda falam o dialeto. “Eu apenas entendo o dialeto, mas não o falo”. Durante “a primeira socialização, na escola, convivi com outros descendentes de italianos e com caboclos.” Na escola lembro-me que era proibido falar o italiano, no caso o dialetal.

Os pais não possuem cidadania adquirida, nem tentaram adquiri-la. Eles ainda vivem na colônia, embora hoje o local seja município e eles residam muito próximos da vila. Meu pai contou-me que, quando foi para a escola, “só sabia falar o dialeto e que os colegas riam muito dele”. Quem lhe ensinou a comunicar-se em português, naquela época, foram os caboclos da região em brincadeiras, pescarias ou no futebol. Atualmente na região fala-se mais o português do que o dialeto. Meus pais falam português com sotaque, resultado de uma mescla entre o dialeto e a linguagem cabocla. Eu não saberia identificar qual é o dialeto falado por eles. “Na vizinhança e entre os mais idosos fala-se também português com fortes marcas étnicas.”

Estudei em escola pública e não tive nenhum problema relativo a linguagem, mas lembro-me de colegas que tinham muitas dificuldades quanto ao seu modo de falar. Os professores também eram descendentes de italianos, embora procurassem falar corretamente.

“Eu nunca me senti excluído socialmente por ter sotaque, embora fosse identificado fora da região como gaúcho”. Reconheço que de início tive maiores dificuldades com a linguagem escrita, mas para falar nunca tive problemas. Admito “que às vezes, quando fico nervoso, percebo que o sotaque fica mais forte, mas acho que isso é devido ao emocional e não aos aspectos fonéticos.”

“A linguagem étnica é um problema em casos mais extremados”. A região, assim como outras, apresenta variantes de fala. Afinal as pessoas falam e são

diferentes e nisso eu não vejo nenhum mal. “Não faria nenhuma hierarquização de falares”. Por outro lado, “acho que os professores, todos, têm o dever de falar corretamente.”

A linguagem é um instrumento de poder, “mas não pode ser entendida estritamente como motivo de dominação, mas de emancipação”. Na minha concepção ela é básica para o convívio das pessoas, especialmente no processo de globalização. Passando a ser essencial à sociedade da informação e da comunicação. Sem o seu domínio temos prejuízos imediatos em determinados ambientes. “O domínio eficiente da linguagem abre portas, daí a necessidade de se ter em mente o interlocutor e a comunidade lingüística com quem se está interagindo.”

6ª Entrevistado: Danilo

Eu sou Engenheiro Agrônomo e Mestre em Economia Rural. Minha origem é urbana, nascido em Joaçaba. Sou tetraneto de italianos natos. Meus pais não têm cidadania italiana adquirida, mas eu tenho. Adquiri a cidadania através da linhagem de minha mãe. Os pais vivem em Joaçaba, no meio urbano. Falam normalmente o português, mas lembro-me de algumas vezes, quando criança, de tê-los ouvido falando em italiano, especialmente com os avós. Não era um italiano gramatical, mas dialetal. Eles já foram à Itália e conseguiram comunicar-se em algumas regiões e em outras não. Quanto ao domínio do português eles comunicam-se relativamente bem. O pai tem o curso superior completo e a mãe tem o segundo grau completo. No ambiente familiar não aprendi nada sobre o dialeto. Lembro-me, embora de forma remota dos avós falando o dialeto especialmente nas reuniões familiares. Mais tarde, durante o mestrado, estudei o italiano moderno.

Cresci falando apenas o português e não tive nenhuma relação mais marcante com o idioma de meus antepassados. Meus pais não demonstraram nenhum interesse em me ensinar, talvez por causa das proibições que houveram no passado. Os

professores das séries iniciais falavam sem sotaque, embora fossem descendentes de italianos.

Estudei em escolas particulares e não tive nenhum contato com o dialeto italiano na escola. “Atribuo o fato às restrições do passado.” Meus professores tinham bom domínio do idioma oficial. Não tenho lembrança de nenhum professor com sotaque ou dificuldade de expressar-se. “Acho que consigo comunicar-me bem, apesar das gírias que às vezes uso”. Não tenho problemas relativos a linguagem, “mas acho que as pessoas com sotaque étnico bem marcante, sofrem em vista disso críticas e discriminações”.

Na região, o sotaque não chega a ser um problema, mas talvez “a pronúncia diferente dos “erres” chegue a atrapalhar, fazendo com que as pessoas fiquem constrangidas e inseguras, principalmente quando precisam falar em público.” Reconheço que esse modo peculiar de falar é mais ou menos comum na região, o que faz com que passe despercebido, na maioria das vezes. Fora dela considero que pode transformar-se em problema, levando a possíveis discriminações.

A linguagem é um instrumento de poder, “porque dependendo da forma que é empregada pode ter diferentes conotações. Pode ser manipulada para gerar tendências e ainda conduzir a determinadas linhas de pensamento.” Portanto, “quem sabe usá-la tem mais poder de argumentação”. Considero que a comunicação falada ou escrita está ganhando cada vez mais espaço. Torna-se cada vez mais importante e não dominá-la pode ser bastante negativo e causar prejuízos.

7ª Entrevistada: Zilda

Sou mestra em Educação. Minha origem é rural. Sou tetraneta de italianos natos, portanto quarta geração. Meus pais viviam no interior de Capinzal, numa colônia chamada São Pedro. Atualmente, a mãe mora em Joaçaba, comigo. Na colônia, os pais falavam somente italiano, ou melhor, num dialeto italiano. Também os vizinhos

e as pessoas mais velhas falavam apenas o dialeto. Os pais contavam que os irmãos mais velhos, quando foram morar numa serraria, tiveram dificuldades de adaptação em função de só falarem o dialeto. Quando nasci, pois sou a mais nova da família, os pais já falavam um pouco de português, mas sempre misturado ao dialeto. Não sei identificar o dialeto falado pelos familiares, mas acho que era o vêneto.

“Eu já nasci numa serraria, num ambiente de empresa, não era mais um “ambiente de roça”, contudo, lá predominava também o falar dialetal. Lembro-me das festas, dos momentos de lazer, da vizinhança e das conversas no dialeto. Recordo das orações aprendidas na infância. Lembro-me ainda da “Ave Maria” em italiano.

A escolarização, nas séries iniciais, aconteceu em escola pública, na cidade de Capinzal. A professora que me alfabetizou era descendente de italianos, mas lembro que não tinha sotaque. Os outros professores de quinta a oitava série, também os do segundo grau, não tinham sotaque. Com relação ao meu próprio falar, acho que não tenho problemas, embora tenha convivido bastante com o falar étnico. “Reconheço que alguns familiares têm dificuldades, falam com sotaque bastante forte”. Considero que falar com sotaque, na região, não é um problema grave, mas há alunos da graduação que apresentam sérias dificuldades de pronúncia, especialmente dos “erres”. Falar com sotaque muito acentuado, passa a ser problema, especialmente fora da região, porque as pessoas estranham, é diferente do padrão.

8º Entrevistado: Fernando

Nasci em uma pequena cidade do oeste catarinense, onde o urbano e o rural se confundem. A minha origem é predominantemente rural. Sou engenheiro agrônomo e mestre em Economia. Descendo de italianos de ambos os lados, terceira geração, portanto neto de italianos natos. Os meus pais não têm cidadania adquirida, embora a mãe esteja tentando consegui-la. Eu também desejo adquiri-la. Os familiares ainda vivem na colônia Rio Araucária, no município de Nova Erechim. Essa colônia foi praticamente criada por minha família. “Os antepassados abriram a picada (o caminho)

a machado e picareta, limpavam o mato e construíram as suas casas de madeira feitas a serrote de puxar.” Lá, fala-se o dialeto italiano, “especialmente entre as pessoas mais velhas e nas rodas de chimarrão.”

Sobre o dialeto falado pelos familiares, pela vizinhança e também por mim, tenho poucas informações. “Sei que tem influência do espanhol e que é bastante parecido com o italiano moderno” A mãe fala e escreve bem em italiano, mas no cotidiano utiliza para comunicar-se uma mistura do dialeto e do português, com sotaque étnico, especialmente na pronúncia dos “erres.”

Eu nasci literalmente “no meio do mato”, no interior., onde vivem meus pais. “Aprendi a falar em português com sotaque pelo convívio diário”. “Tenho lembranças do “nonno” rezando em italiano”. Estudei em escola pública municipal até a quarta série. A professora era uma das minhas tias e não reclamava do modo com que eu falava. No ginásio, o professor cobrava, de forma muito severa, a pronúncia correta. “Tinha até uma caderneta em que ele anotava os erros”. O interessante é que esse professor era descendente de alemão. Lembro-me “que exceto o professor de português, os outros também tinham sotaque.” “Quanto a minha própria linguagem reconheço que tenho sotaque carregado” Eu procura policiar-me para não errar. Afirmo sempre que quanto a linguagem, “ando em marcha ré”. Prefiro sempre o sinônimo que não tem “erres”. Já sofri gozações e piadas por causa do meu modo de falar. Quando fui estudar em Chapecó, para fazer o segundo grau, “não me sentia confortável com relação ao meu próprio falar”, ali falava-se diferente embora também com sotaque. É uma linguagem mais urbanizada. Hoje não tenho mais problemas quanto a isso, pois reconheço que no Brasil existem muitas variantes de fala. Portanto “ter sotaque não o mesmo que falar errado, é apenas uma variante”. Falar com sotaque acho que não é um problema na região, nem no país, uma vez que este é o país da diversidade.

A linguagem, ou melhor a comunicação reconheço que é um instrumento de poder. Comunicar-me bem é para mim uma forma de conquistar espaços na sociedade.

“O falar étnico traz prejuízos colocando o indivíduo longe da linguagem padrão indispensável para o dia a dia no meio urbano, especialmente no ambiente universitário.”

3.2 A SOCIEDADE E OS VALORES QUE CONSAGRA.

A sociedade hierarquiza-se, atribuindo legitimidade ou não a determinados valores. Pierre Bourdieu chama a esse fato de hierarquia dos domínios e dos objetos. É portanto a sociedade que orienta os investimentos intelectuais e faz a mediação das estruturas e das oportunidades de lucro material ou simbólico. Há pois, uma dicotomia. De um lado, estão os domínios ou objetos tidos como naturais, nobres e sérios, que se transformam em práticas legítimas. Estes, logo, adquirem prestígio, ganham defensores, guardiães. De outro lado estão os domínios ou objetos considerados simplórios, vulgares ou fúteis, tidos como de vanguarda ou heréticos. É constante o conflito entre a ortodoxia acadêmica e o conhecimento popular, mas o importante é que deles resultam lucros tanto materiais como simbólicos, tais como novas pesquisas. São na prática, lutas políticas que visam remodelar as relações sociais e as práticas culturais. Delas surge uma nova ordem de valores e estes interferem nos rumos do ensino.

A escola, por sua vez, opta pelos valores que alcançam maior prestígio cultural. O idioma oficial, é pois o de maior prestígio. Portanto, passa a ser também o idioma oficial da escola. Daí afirmarmos que a escola é por excelência uma instituição conservadora, uma vez que dá legitimidade às desigualdades sociais, quando sanciona a herança cultural (patrimônio cultural recebido da família e da sociedade) como natural e trata-a como se fosse um dom. (dons são qualidades natas), mantendo os valores das classes dominantes. A escola, no entanto, não está sozinha nessa escolha, mas com ela contribuem também os socialmente privilegiados, a elite cultural do país. Passando daí a serem almejados por todos, inclusive pela família.

A família por sua vez transmite aos filhos, mais por vias indiretas do que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito”⁵¹.

A herança cultural ou capital cultural é percebida através do desempenho escolar. Pais cultos, filhos com melhor desempenho, pais incultos, problemas de adequação e de desempenho no ambiente escolar. Aprenderam desde cedo a manejar o idioma oficial, têm contato com livros, revistas, viagens, teatros. etc. O acesso ao ensino superior também reflete essa herança. As chances de um jovem das classes socialmente mais cultas chegar à universidade são maiores do que as chances de um filho de agricultor. Este último, por sua vez tem mais chances que o filho de um assalariado. Há entre eles uma marcante desigualdade de informações, que dão aos primeiros condições privilegiadas. Estes herdaram “*savoir-faire*” (a habilidade, a competência). Dominam desde muito cedo a língua materna e são desde o início de suas vidas privilegiados culturalmente. Tais conhecimentos foram-lhe transmitidas de maneira natural, no convívio da família sem nenhum esforço metodológico, quase que por osmose. Sem muito esforço e com menos dificuldade terão acesso à universidade e posteriormente aos cargos mais almejados.

Dentre os entrevistados podemos destacar a importância da herança cultural, especialmente se nos detivermos nas informações dadas pelo Danilo (6º entrevistado). Ele foi privilegiado culturalmente, se comparado aos demais, em três importantes aspectos. Seus pais eram detentores de saberes que os demais pais não eram. O pai tem curso superior e a mãe segundo grau completo. Os familiares viajaram, conheceram a Itália e outras regiões da Europa. Ele próprio teve uma vida essencialmente urbana, onde não se aceitam mais os falares com traços étnicos, embora seja descendentes de italianos, tanto quanto os outros. Recebeu pois, no convívio familiar informações mais sofisticadas. Quanto a sua escolarização também foi diferente. Aconteceu em escolas particulares, desde as séries iniciais, até o final do segundo grau. Desde cedo estudou

⁵¹ NOGUEIRA, M. A. CATANI. A. (org.). *Pierre Bourdieu-escritos em educação*. 2.ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1998, p.41-42.

em escolas particulares, num ambiente de cultura mais sofisticada e de elite. Mais tarde, durante o mestrado, estudou o italiano moderno. Tudo isso colaborou para que ele não assimilasse traços do dialeto de seus avós. O êxito escolar de uma criança está portanto, intimamente ligado ao capital cultural global da família. Entre o Danilo e os outros entrevistados paira a desigualdade de informações e de oportunidades.

3.3 OS FALARES ÉTNICOS E O AMBIENTE RURAL

Os falares étnicos estão muito presentes na vida da população entrevistada, assim como também permanecem, entre eles, alguns traços da cultura italiana. Todos sentem orgulho de seus antepassados e falam de suas origens com muito carinho. Vieram à tona lembranças do “nonno”, da “nonna”, das histórias, da vizinhança, das orações. Todos são descendentes de italianos e conviveram com a linguagem dialetal, especialmente durante a infância. O dialeto faz parte do patrimônio cultural de cada um deles, em maior ou menor grau. Como afirma Bourdieu, “essa influência não cessa jamais de se exercer.”, As entrevistas bem demonstram isso, se considerarmos que da população ouvida, seis deles, têm dificuldade para pronunciar os “erres”. No decorrer dos diálogos, duas palavras tinham o objetivo de avaliar a pronúncia do som “erre” inicial, que é forte, como se fossem dois. Essas palavras eram: “rural” e “região”. Naturalmente respondiam com um “erre” fraco.

Além do Danilo (6º entrevistado), cuja origem é urbana e que conviveu desde cedo com o idioma oficial, a Zilda (7ª entrevistada) também é um caso especial. É a filha mais nova de uma família típica de descendentes de italianos, que viveram na colônia e na serraria por muitos anos. No entanto, a filha mais nova foi estudar na cidade. Freqüentou escola pública urbana e de boa qualidade, conviveu e teve as mesmas oportunidades vividas pela elite da cidade. O dialeto fazia parte do seu dia a dia, era a linguagem dos pais e dos irmãos mais velhos. Os irmãos já haviam tido problemas de adaptação na escola por causa da linguagem. Para a caçula os pais desejavam outro destino. Ainda bem pequena, passou a viver no mundo urbano, que

não admitia os falares étnicos, tratando-os às vezes de forma pejorativa. Ela aproveitou as oportunidades e buscou a superação das marcas étnicas de seu linguajar.

O Júlio (1º entrevistado), o Sandro (2º entrevistado), o Ciro (3º entrevistado), a Arlete (4ª entrevistada), o Vitorino (5º entrevistado) e o Fernando (8º entrevistado) herdaram patrimônios culturais semelhantes. Viveram a infância na colônia, em contato diário com o falar dialetal. Neles a linguagem com traços étnicos é bastante acentuada, especialmente quando nervosos; apesar do esforço que fazem para superá-los. São atualmente, detentores de uma relativa competência lingüística e estão conscientes de suas dificuldades especialmente com relação a pronúncia dos erres. Apesar dos muitos anos de escolaridade, dos títulos conquistados como mestrado e doutorado, nota-se neles ainda, a influência do meio lingüístico de origem. O dialeto falado, ou a mistura de idiomas, vivida em casa e na escola marcou-lhes profundamente. O Sandro (2º entrevistado), chega a afirmar que pensa no dialeto. Ele, mais do que os outros, falava apenas o dialeto até os oito anos de idade. É também o que apresenta maiores dificuldades

No Júlio, no Sandro, no Ciro, no Vitorino, na Arlete e no Fernando, três aspectos contribuíram para reforçar as marcas étnicas. Primeiro, o convívio familiar reproduziu neles a linguagem étnica. Segundo, a origem rural, reforçou e fixou neles esse modo de falar, um misto de dialeto com português. Por último, a escola pública rural, reproduzindo os falares da comunidade. Esse fato reflete, antes de mais nada, as limitações das escolas do meio rural, se comparadas as escolas urbanas, especialmente as particulares.

O idioma oficial, no meio oeste catarinense, aparece com frequência mesclado com os falares étnicos. Essa mescla interfere principalmente na pronúncia e na escrita dos “erres”. Esse fato pode ser observado no vídeo, quando da leitura do poema de Cecília Meireles “Rola a Chuva”, feita por duas alunas do Curso de Pedagogia, especialmente para esta pesquisa. Todos os “erres” são pronunciados foneticamente iguais à pronúncia do “erre” dialetal, geralmente fraco. Até mesmo no italiano

moderno a maioria dos “erres” são fracos. Vejamos o caso das palavras em italiano “ragazzo”, “regione” e “orologio”. É este “erre” brando semelhante às palavras em português que possuem um “erre” no seu interior, como por exemplo: “carisma” e “barulho”. Não significa, no entanto, que em italiano não exista o “erre” forte, pleno, mas a sua existência é proporcionalmente muito inferior. Lembro-me de: .”azzurro” e “chitarra”. E de algumas formas verbais (futuro do verbo venire: verrò, verrai, verrà, verremo verrete verrenno)

A mescla lingüística está ligada à assimilação coerciva, resultante de uma política governamental para impor o idioma e a cultura nacionais. O país pretendia ser monolíngüe, a partir da vertente lusa. Para tal, os grupos étnicos deveriam ser assimilados. Deveriam esquecer as suas raízes culturais e étnicas, inclusive o idioma. A língua oficial deveria absorver no mais curto espaço de tempo os dialetos estrangeiros. A escola desempenhou o seu papel e eliminou quase totalmente as marcas étnicas nos meios urbanos. No meio rural, no entanto, o capital cultural das pessoas era outro. O ambiente familiar e social dava-lhes como herança durante a primeira socialização a linguagem simples e dialetal. São marcas difíceis de superar, mesmo que ocorram investimentos e a conseqüente ampliação do capital cultural, que é o caso da população entrevistada. Apesar dos títulos, do esforço pessoal, estas marcas ainda estão presentes em seis deles, quando pronunciaram com “erre” brando as palavras “rural” e “região”.

O Estado, de modo geral, privilegiou em termos culturais as cidades. Deu a elas escolas públicas de boa qualidade. Exigiu qualificação de professores. Facilitou a criação de colégios particulares. Criou planos e mais planos, visando a melhoria do ensino para a elite. Quanto ao homem do campo, este ficou abandonado a própria sorte. Seus filhos tinham, quando muito, uma escola isolada, onde uma única professora atendia a todos os alunos de primeira a quarta série. Dela não se exigia habilitação, desde que morasse na comunidade e fosse razoavelmente escolarizada, ou seja, soubesse um pouco mais que os seus alunos. Até hoje existem as tais escolas

isoladas, mas com novo título: “multisseriadas”, Esta por sua vez, possivelmente será freqüentada pelas novas gerações de descendentes de italianos.

A escola, segundo Pierre Bourdieu, ainda hoje perpetua as desigualdades sociais. Favorece os privilegiados culturalmente, especialmente os do meio urbano e desfavorece os detentores de menor patrimônio cultural. A igualdade é apenas formal, utilizando a chamada pedagogia “para o despertar”. Esta visa despertar dons adormecidos em alguns, ou seja a herança e as vivências que constituem o patrimônio cultural dos privilegiados. Neles esse patrimônio é interpretado como natural.. Essa pedagogia esquece aqueles que não herdaram um patrimônio cultural; que não conviveram com o idioma oficial correto, sem sotaques desde a infância; que nunca saíram do meio rural; que não usufruíram das benesses das cidades. A escola ainda hoje distancia-se da pedagogia racional e universal, que visa dar tudo a todos. O domínio da língua oficial e da cultural passa, sob a perspectiva de uma pedagogia racional, a ser essencial, pois dá acesso ao conhecimento de forma igualitária e inclusiva. Não privilegia ninguém. Não considera que alguns saberes, tidos como primários, não são de domínio de todos, mas apenas dos privilegiados culturais. O ensino tradicional legitima a transmissão da herança cultural, além de exercer uma função mistificadora, que dá a idéia de igualdade de oportunidade.

A linguagem com traços étnicos e a infância vivida no meio rural marcou profundamente a maioria dos entrevistados. A vinda para o meio urbano para continuar os estudos fez com que todos eles encarassem as dificuldades e investissem na ampliação de seus patrimônios culturais. Só com muito esforço, com um policiamento constante conseguiram superar as dificuldades que admitem ter. O sotaque segundo eles não chega a ser um problema, mas é um diferencial negativo, que os coloca em posição inferioridade. Destacar-se por ser inteligente, brilhante, seguro e bom comunicador é agradável. Agora, pelo modo de falar que lembra “ a roça” (estereótipo negativo, pejorativo usado para referir-se às pessoas incultas do meio rural), não ajuda a ninguém, muito pelo contrário, reforça a insegurança e o receio de expor-se. Muitos dos entrevistados demonstraram uma preocupação constante com o seu modo de falar.

Afinal são professores e como tal devem dominar a língua oficial sem sotaque. Alguns referiram-se às perdas, outros acham que elas não foram tão sérias e que as superaram sem traumas.

Todos no entanto concordam que a linguagem é um instrumento de poder. Não apenas no sentido negativo, de dominação, mas também no sentido positivo de propiciar a todos maior emancipação. Segundo eles, o domínio da linguagem oficial propicia a igualdade de oportunidades aos seus detentores, quando facilita o acesso ao conhecimento, quando dá segurança e facilita a comunicação. No caso dos entrevistados, a boa comunicação é essencial para o desempenho de suas funções de professores.

3.4 A ESCOLA E OS INVESTIMENTOS CULTURAIS

A população dos entrevistados constitui um grupo excepcional, por que escapou ao destino coletivo; como saber ler, escrever e resolver as quatro operações. Esses conhecimentos elementares são essenciais à vida na colônia, mas o grupo foi além, buscou e conseguiu mobilidade social. Pela origem deveriam ser também colonos, mas graças aos investimentos pessoais ascenderam na escala social. Eles seriam aqueles que a escola liberou, concedeu-lhes títulos e diplomas, enfim superaram as desigualdades iniciais. Eles fugiram a regra porque detinham um maior capital cultural (alguns casos) e os que não detinham souberam desenvolver; e investiram economicamente na sua formação. Deixaram a vida simples e pacata do meio rural e foram para as cidades em busca de uma melhor formação escolar e profissional.

O sucesso escolar e profissional dos entrevistados está pois, intimamente ligado ao capital cultural de cada um e este relaciona-se indiretamente a idéia de capital econômico, quando, através dele, buscam-se lucros: cargos e ou benefícios econômicos. Para se adquirir mais capital cultural são feitos investimentos educacionais, que resultam em maiores ou menores taxas de lucro no mercado de

trabalho. Investimentos culturais em nível macro podem trazer, por exemplo, maior produtividade a nível nacional. Investimentos pessoais podem trazer lucros pessoais, duráveis ou transitórios. Adquirimos mais capital cultural de três formas: em estado de acumulação, em estado de objetivação ou em estado de institucionalização.⁵²(51)

A acumulação de capital cultural exige um trabalho de inculcação, de assimilação, exige tempo e esforço pessoal. É uma propriedade que passa a fazer parte da pessoa. Transforma-se em “habitus”. A aquisição da linguagem padrão é um bom exemplo de capital cultural acumulado, transformado em habitus. A pessoa para adquiri-la pagou com o seu tempo, com a sua própria pessoa. Sua aquisição é mais dissimulada, inconsciente. Passa a fazer parte do indivíduo e morre com ele. É aquilo que a pessoa internalizou, incorporou de forma intransferível, a qual funciona mais no nível simbólico.

Capital cultural objetivado, no entanto, tem suportes materiais incorporados e relaciona-se ao capital cultural acumulado. É transferível e negociável. Cria valores econômicos nos seus respectivos mercados. O capital cultural objetivado é constituído pelas obras de arte, por instrumentos complexos e sofisticados e por objetos raros etc.

Capital cultural em estado institucionalizado é o resultado de uma magia coletiva que atribui diplomas e certidões para atestar competência cultural. O portador adquire um bem simbólico, com um valor convencional de mercado e com respaldo jurídico. Um diploma adquire valor de mercado quando aquela competência é procurada pelo mercado de trabalho. Diploma no entanto não atesta competência para sempre, daí a necessidade de formação

A busca de novas competências começa cedo, mesmo antes da graduação. Precisamos agregar valores e somar competências. O bilingüismo é, atualmente uma competência bastante valorizada no mercado de trabalho, especialmente no

⁵² NOGUEIRA, M. A. CATANI, A. **Pierre Bourdieu – Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.73-77. (Informações sobre tipos de capitais culturais)

internacional. O aproveitamento de uma herança que favorece o bilingüismo parece ser algo lógico e coerente. Todos os entrevistados afirmam que gostariam de estudar italiano moderno, pois pelo menos entendem o dialeto familiar, mas apenas dois estudaram e apenas um afirmou que fala fluentemente.

A escola, segundo BOURDIEU, *apud* NOGUEIRA; CATANI (1998, p.13): “segue excluindo, cada vez de forma mais dissimulada e sutil, conservando no seu interior os excluídos, postergando a sua eliminação e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados. A escola permanece uma das instituições principais de manutenção de privilégios”⁵³.

A escola em última análise deve, pelo menos, propiciar a todos a competência lingüística, que é, sem sombra de dúvida, a porta de acesso para outros saberes. Sem ela, priva-se o indivíduo de informações fundamentais, que lhe permitiria interpretar o mundo que o cerca. A linguagem é por essas razões um importante instrumento de poder político. Ela possibilita a inclusão quando facilita a igualdade de oportunidades a todos. Ela possibilita a exclusão quando dificulta a igualdade de oportunidades a todos.

3.5 A LÍNGUA OFICIAL E A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO

Em Santa Catarina, desde o início do século XX, o ensino oficial não era eficaz, o próprio governo reconhecia isto. Os professores eram preparados as pressas. As escolas eram poucas. A situação não melhorou muito nos anos seguintes e agravou-se com o surgimento e o crescimento das colônias estrangeiros. Algumas dessas comunidades, especialmente nas italianas e alemãs do interior do Estado, criavam a sua própria escola, e ensinavam em língua estrangeira. Era a chamada escola

⁵³ BOURDIEU. P. *apud* NOGUEIRA, M. A. CATANI, A. **Pierre Bourdieu – Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.13.

estrangeira ou seja “aquela em que uma ou mais disciplina era ensinada em língua estrangeira, ainda que o professor fosse de nacionalidade brasileira”⁵⁴.

Em 1917, quando da Primeira Guerra Mundial, o país passa a preocupar-se com o ensino ministrado nas zonas coloniais. Especialmente com as escolas que ensinavam em língua estrangeiras. Por influência do governo federal surgem nos Estados do Sul do país as chamadas “escolas de nacionalização”. Estas localizavam-se nas zonas influência das escolas estrangeiras. O programa de ensino das escolas públicas foi estendido também a essas escolas. As aulas deveriam ser ministradas obrigatoriamente em português. Incluíram-se aulas de história e geografia do Brasil. etc. “Escolas, onde não se ensinava eficientemente o português foram fechadas” . O domínio eficiente da língua nacional, pelos estudantes de origem estrangeira, torna-se fundamental à assimilação do sentimento de brasilidade.

O país tenta promover a integração sociopolítica dos estrangeiros e de seus descendentes estimulando e promovendo a assimilação dos valores culturais de cunho nacionalista. Segundo Fiori, a nacionalização só é possível processar-se em sociedades que desenvolvem a chamada “consciência nacional”⁵⁵. As escolas de nacionalização objetivavam criar e aprofundar nos descendentes dos imigrantes estrangeiros esse sentimento, o sentimento de amor à terra que os viu nascer.

O governo passa então a preocupar-se, especialmente com uma possível “italianização” ou “germanização” das crianças brasileiras, filhas de imigrantes estrangeiros através das escolas⁵⁶. (55) Nesse contexto social inicia-se o processo de integração social dos estrangeiros através da assimilação dos valores culturais brasileiros. A assimilação cultural foi assim conceituada por Emílio Willems:

mudança da personalidade realizada pela substituição de combinações de atitudes e valores, por novas combinações de atitudes e valores que vem integrar o indivíduo em uma sociedade culturalmente diferente (...) Um aspecto particular da assimilação, há a nacionalização que

⁵⁴ FIORI, N. A. *Aspectos da evolução do ensino público*. 2.ed. Florianópolis: UFSC, 1991, p.101

⁵⁵ *Ibid.*, p.104.

⁵⁶ Sobre italianização e germanização ler FIORI, N. A. *op. cit.* p.102.

consiste na adoção de um novo esquema de atitudes-valores que simboliza a integração na sociedade política adotiva⁵⁷.

Os valores culturais transmitidos, nem sempre eram os nacionais.” mas os do país de origem.

Em Santa Catarina especialmente “nas regiões de imigração os docentes que lecionavam em língua vernácula costumavam conhecê-la muito precariamente”(…) A falta de professores capazes de ensinar eficientemente o português à criança que por herança da socialização familiar, só falavam em outro idioma, constituía-se em um sério e antigo obstáculo à disseminação da língua nacional.⁵⁸.

Nas escolas catarinenses, no entanto os professores de nacionalidade estrangeira não foram proibidos de lecionar, desde que soubessem falar também o português. Até se valorizava o bilingüismo, uma vez que este poderia facilitar o ensino do idioma nacional e facilitaria as relações internacionais. Era uma política liberal, se comparada a outros Estados da federação. Estavam apoiados pela reforma de Orestes Guimarães, de 1911, que valorizava muito a colaboração da comunidade.

A escola de nacionalização, ou seja a escola destinada aos descendentes de imigrantes, desempenhou um relevante papel integrador junto à sociedade catarinense. A língua portuguesa, de forma lenta mas progressiva, passou a fazer parte da vida dessas comunidades. Com o início da primeira guerra em 1917, o assunto ganhou importância, mas a reforma de Orestes Guimarães perdurou, apesar das críticas e das muitas modificações até 1935.

No entanto, o chamado Estado Novo, esperava a intensificação do processo de integração social, mediante ação da escola. Saber o idioma nacional não era suficiente, esperava-se que os descendentes dos imigrantes, já nascidos no país, amassem a terra que os viu nascer.

⁵⁷ WILLEMS, E. *apud* FIORI, N. A. **Aspectos da evolução do ensino público**. 2.ed. Florianópolis: UFSC, 1991, p.102-4

⁵⁸ FIORI, N. A. **Aspectos da evolução do ensino público**. 2.ed. Florianópolis: UFSC, 1991, p.111e 112.

Nos Estados do sul do país, em 1938, surge uma política de nacionalização do ensino primário bastante agressiva. A escola deveria a partir de então promover uma assimilação coerciva de nacionalização. Esta determinava que:

o ensino primário deveria ser ministrado exclusivamente em português; foram proibidas legendas, dísticos e inscrições em outro idioma que não o nacional; os estabelecimentos de ensino não poderiam receber subvenções de governos ou instituições estrangeiras; as escolas particulares deviam ser registradas nos órgãos oficiais competentes e era necessário que seus diretores e professores fossem de nacionalidade brasileira. E passou a haver severas penas, para os infratores.⁵⁹

Em 1942 acontece o rompimento das relações diplomáticas entre o Brasil e a Alemanha. Vive-se a Segunda Guerra Mundial. Os governos temem as influências nazistas e o lento processo de assimilação desenvolvido até então, passa novamente a ser um problema nacional. Os imigrantes alemães e italianos e seus descendentes viveram a partir daí um forte controle político e social. Foram proibidos os idiomas estrangeiros, considerados pejorativamente alienígenas. Cria-se o estereótipo negativo relacionado aos falares com marcas étnicas.

No oeste de Santa Catarina, os imigrantes também foram afetados pela proibição dos falares étnicos. Esse fato aparece claramente quando os entrevistados relembram histórias contadas pelos familiares sobre ameaças, prisões e castigos para quem fosse surpreendido fazendo uso dos falares proibidos. Todos ouviram os pais afirmarem que falar em italiano era feio, que lhes traria problemas etc. Essas idéias, passadas de pai para filho, faziam parte dos objetivos nacionalizantes, que deveriam promover uma assimilação coerciva, proibindo e punindo os infratores. As medidas mencionadas aconteceram durante o Estado Novo, no governo de Getúlio Vargas. Tal fato influenciou e marcou profundamente os imigrantes e seus descendentes. Acentuou o processo que perdura até hoje, um idioma substituindo o outro. Inicialmente os dois misturam-se, mesclam-se. As pessoas envolvidas nem percebem o jogo, pouco a pouco vão assimilando a linguagem imposta e distanciando-se cada vez mais da sua língua

⁵⁹ FIORI, N. A. *Aspectos da evolução do ensino público*. 2.ed. Florianópolis: UFSC, 1991, p.134 –5.

materna. Esta acaba perdendo-se no tempo e com ela perde-se também a cultura étnica, o sentimento de pertença a etnia.

Numa rápida retrospectiva podemos afirmar que o processo de assimilação dos imigrantes estrangeiros não acabou. Inicialmente esperava-se que fosse feito de forma progressiva e natural. Intensifica-se a partir da Primeira Guerra, surgem as primeiras proibições relativas ao uso dos idiomas alienígenas. O processo é fortalecido em 1922, pela Semana da Arte Moderna, pois esta tinha por objetivo libertar o país da cultura estrangeira. Depois, o processo assimilatório torna-se coercivo, especialmente durante a Segunda Guerra. Vêm as proibições a tudo que é estrangeiro, especialmente aos idiomas e a cultura estrangeira. Mas a vida continua, o país, que até a década de setenta era essencialmente rural, transforma-se. Surgem as grandes, médias e pequenas cidades, onde convivem pacificamente muitas etnias. Os ítalo-brasileiros urbanos assimilam o idioma oficial e integram-se a vida nacional. A vida segue, cada vez em ritmo mais acelerado. Os descendentes de italianos do meio oeste catarinense, das áreas rurais, no entanto, permanecem em processo assimilatório. O Século XX terminou, entramos no Século XXI, muitas gerações se passaram desde a chegada dos primeiros imigrantes. A cultura e o idioma oficial continuam absorvendo de forma muito lenta a cultura e os dialetos trazidos da velho continente. Feita a pesquisa, constatado o fato, paira no ar a pergunta: Até quando vão permanecer em processo assimilatório?

A ciência, para a qual tem-se a expectativa de que esta dissertação esteja contribuindo, mostra o caminho, fundamenta uma trajetória emancipatória e de respeito à diversidade, que permite ao indivíduo transcender à sua realidade e superar as dificuldades lingüísticas iniciais.

CONCLUSÃO

A pesquisa analisou as políticas sociolingüísticas e suas conseqüências, estudando no decorrer dos anos 1999 e 2000, o falar dos descendentes de italianos, provenientes de áreas rurais, em amostra formada pelos alunos do Curso de Pedagogia da UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus Aproximado de Capinzal, de 1999 a 2000 e uma amostra intencional composta oito elementos detentores de títulos de pós-graduação de mestre e ou doutor.

O estudo, inicialmente, preocupou-se em analisar como o Estado trata a língua oficial e como esta relaciona-se com a diversidade lingüística. Para tal, recorreu-se ao estudo da legislação vigente, no que se refere ao ensino da língua oficial e as diferenças étnicas, chegando-se a algumas conclusões:

- 1- A legislação procura amparar-se cientificamente nas teorias construtivistas e sóciointeracionistas. A teoria construtivista de Jean Piaget centra-se nas questões cognitivas da aprendizagem. O construtivismo pós-piagetiano, ou sócio-interacionista, aponta para a necessidade de ir além da realidade proximal dos alunos, provocando o diálogo desta com o mundo. Diante desses novos paradigmas, criam-se leis que buscam adequar-se a esses paradigmas.
- 2- A escola, amparada pela legislação, prestigia o idioma oficial. O domínio da linguagem padrão é um instrumento de ação e de poder, que concede

privilégios aos seus detentores, ampliando conhecimentos indispensáveis para o exercício pleno da cidadania. Assim, o domínio do idioma oficial favorece a igualdade de oportunidades

- 3- Os alunos do Curso de Pedagogia são 72% (97) professores da rede pública de ensino, mas quanto ao manejo da língua oficial, estão em processo de assimilação da língua oficial dominada sem sotaque. Vivem uma assimilação tardia e lenta, influenciada pelo ambiente rural, pela família e depois pela escola.

As questões étnicas relativas à linguagem dos alunos foram analisadas a partir três hipóteses, como segue:

Hipótese I: No meio oeste catarinense os falares étnicos (as línguas maternas, dialetos italianos) são causadores de prejuízos lingüísticos em relação ao idioma oficial. A hipótese confirma-se quando da leitura do texto: “Rola a Chuva”. Num contexto de 2546 possibilidade de acerto, com relação à pronúncia dos “erres”, houve 27% de erros (684) do total. Índice bastante alto, especialmente, se considerarmos os anos de escolaridade que os alunos do Curso de Pedagogia possuem.

Hipótese II: Os alunos mais novos (de 19 a 30 anos), em relação ao idioma oficial, apresentam menos erros relacionados aos falares étnicos que os alunos com idade superior. Os questionários e também a leitura do texto “Rola a Chuva” indicaram que o fator idade não é relevante, uma vez que a diferença entre o número de erros entre os dois grupos foi muito pequena. Os alunos com menos de 30 anos cometeram 48 % dos erros (325), contra 52% erros (357) cometidos pelos alunos com mais de 30 anos. Na avaliação desta hipótese destaca-se o seguinte dado: dos 325 erros cometidos pelos alunos jovens, destes 25% de erros (80) foram cometidos pelos alunos de origem urbana contra 75% de erros (245) cometidos pelos alunos de origem rural. Também entre os mais velhos, com idade superior a trinta anos, notamos que o número de erros foi maior entre os alunos do meio rural. Num total de 357 erros, aconteceram 42% de erros (150) em alunos de origem no meio urbano, contra 58% erros (207) entre os

alunos de origem do meio rural. Esta análise tende a confirmar a terceira e última hipótese.

Hipótese III: Os alunos oriundos das zonas rurais, em relação ao idioma oficial, apresentam mais intensidade de erros relacionados com os falares étnicos que os alunos das zonas urbanas. Dos 682 erros os alunos do meio urbano cometeram 34% erros (230) contra 66% erros (452) dos alunos do meio rural. Confirma-se pois a hipótese de que a linguagem com marcas étnicas manteve-se no tempo quando se trata do meio rural.

Os questionários confirmam a presença dos dialetos no ambiente familiar, social e de lazer. É um modo peculiar de falar, que entre o grupo até soa bem, mas para um estranho, acostumado com o idioma oficial sem marcas étnicas, logo percebe e identifica, geralmente de forma estereotipada e depreciativa, chamando-os de “gringo grosso, roceiro”. Vítimas do preconceito e da discriminação, os prejuízos virão a longo prazo. Tornam-se inseguros e têm medo de falar em público. Vivem em constante policiamento para não errar. Procuram sinônimos e quando nervosos, erram, apesar da formação universitária e dos títulos.

Estão longe do modo de falar nacional, indispensável no mundo atual. Um dos entrevistados afirmou mesmo, que na sua região, houve um “aportuguesamento” do dialeto e isso não reflete competência lingüística. Esses falares refletem a realidade local. As pessoas portadores desses falares, quando deixam a colônia e vão viver na cidade mais próxima, são certamente vítimas do preconceito e das piadas. O falar local não é emancipatório, não possibilita igualdade de conhecimentos, de condições e de oportunidades para enfrentar o mundo.

A escola pública e o ambiente rural fazem parte desse contexto, tendo em vista que 104 alunos descendentes de italianos e sete dos oito entrevistados foram alfabetizados em escolas públicas. O Brasil rural lentamente foi se transformando, foram surgindo as grandes, as médias e as pequenas cidades. Nestas últimas, o urbano e o rural se confundem. Os alunos do Curso de Pedagogia têm origem rural, nasceram

no que foi uma colônia, mas que hoje é uma pequena cidade. A vida não mudou muito. Todos se conhecem, têm praticamente os mesmos interesses e vivem da agricultura, ou, quando muito, estão ligados a uma agroindústria.. A linguagem com marcas étnicas também fez parte de suas vidas. Criou neles o que Bourdieu define como “habitus”. Essa forma de expressar-se foi incorporada, passou a ser parte deles e portanto será difícil perdê-la. Alguns dos entrevistados bem demonstram essa afirmativa. Eles conquistaram competências, tanto lingüísticas quanto profissionais, reconhecidas nacionalmente e, no entanto, precisam policiar-se para não errar no uso do idioma nacional. Alguns são inseguros e tímidos por isso. No entanto, as entrevistas demonstram também que uma escola de boa qualidade, principalmente durante as séries iniciais, pode contribuir para a superação das marcas étnicas e discriminatórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANZZOLINI, J. C. Entrevista concedida a Schirlei Bras de Souza, em 23/11/2000. UNOESC/ Joaçaba. (Ciro).

ARAGÃO, L. M. C. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

AZENHA, M. G. **Construtivismo, de Piaget a Emília Ferreiro**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1995.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira, obras completas**. 3.ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico, o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BAU, J. L. Entrevista concedida a Schirlei Bras de Souza, em 23/11/2000. UNOESC/ Joaçaba. (Júlio).

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas- o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. **Lições de aula - aula inaugural proferida no Collège de France**. São Paulo: Ática, 1988.

BRASIL. Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil. Brasília. 1996.

_____. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil. Brasília. 1996.

CAMINO, L.; LHULLIER, L. e SANDOVAL, S. (org). **Estudos sobre comportamento político- teoria e pesquisa**. Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 1997.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. 2.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

_____. **A nova LDB e a educação especial**. 2.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CARRETERO, M. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COGEN. Proposta Curricular de Santa Catarina, Educação infantil. Ensino Fundamental e Médio, Temas Multidisciplinares. Florianópolis, 1998.

CONSED – SED. Panorama do Ensino de Línguas Estrangeiras da Rede Pública de Ensino nos níveis Fundamental e Médio. Coordenador da Língua Estrangeira, 17 de outubro de 2000.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília, DF.: Senado, 1988.

COSTA, L. **O continente das lagens**. Florianópolis: FCC, 1982.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1995.

_____. **Etnometodologia e a educação**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1995.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, SP.: EDUSC, 1999.

DURLI, Z. Entrevista concedida a Schirlei Bras de Souza, em 23/11/2000. UNOESC/ Joaçaba. (Zilda)

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 4.ed, Bauru, SP.: EDUSP, 1996.

FIORI, N. A. **Aspectos da evolução do ensino público**. 2.ed. Florianópolis, SC: UFSC, 1991.

_____. Rumos do nacionalismo brasileiro nos tempos da segunda Guerra Mundial: “O nacional” e as minorias étnicas “inimigas” **Cadernos de Sociologia**. IFCH/ UFRG – 1993.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. **Modernidade Reflexiva**. São Paulo: UNESP, 1997.

GNERRE, M. **Linguagem escrita e poder**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GROSSI, E. P. e BORDIN, J. (org.) **Construtivismo pós piagetiano, um novo paradigma sobre a aprendizagem**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HENTZ, P. e HERTER, M. (org.) IIº congresso internacional de educação de Santa Catarina - Proposta Curricular- 10 Anos. **Anais**. Blumenau: 1998

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2.ed. Rio de Janeiro: 1998.

HYPOLITO. A. M. e GANDIN, L. A. (org.) **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte, 2000.

LAZZARINI, S. Entrevista concedida a Schirlei Bras de Souza, em 23/11/2000. UNOESC/ Joaçaba. (Sandro).

MEC/SEF. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais- Secretaria de Educação Ensino de 1ª à 4ª Introdução aos parâmetros curriculares nacionais- Secretaria de Educação, Ensino Fundamental- Ensino de 5ª a 8ª Brasília: 1998

MEC/SEF. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais- Secretaria de Educação Ensino de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série. Brasília: 1998

MEC/SEF. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais- Secretaria de Educação Ensino Temas Transversais. Brasília: 1998

MELLO, H. A. B. **O falar bilingüe**. Goiânia: UFG, 1999.

MELUCI, A. **Challenging Codes- Collective action in the information age**. Cambridge: {...}

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação, implicações pedagógicas da psicologia sócio histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (org.) **Escritos em educação de Pierre Bourdieu**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1999.

PAVIANI, J. (org.) **Globalização e humanismo latino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

- POUTIGNAT, P. e FENART, J. S. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998.
- ROVER, A. Entrevista concedida a Schirlei Bras de Souza, em 23/11/2000. UNOESC/Joaçaba. (Arlete).
- SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice - O social e o político na pós-modernidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, Universidade do Sagrado Coração, 1999.
- SINIONI, F. J. Entrevista concedida a Schirlei Bras de Souza, em 23/11/2000. UNOESC/ Lages. (Fernando).
- TAYLOR, C. **El multiculturalismo y la Política del reconocimiento**. México: Fondo de Cultura Económica., s.d.
- TESSER, D. Entrevista concedida a Schirlei Bras de Souza, em 23/11/2000. UNOESC/Joaçaba. (Danilo)
- TOURAINÉ, A. **Podemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- TREVISOL, J. V. Entrevista concedida a Schirlei Bras de Souza, em 23/11/2000. UNOESC/ Campos Novos. (Vitório)
- VEER, R. V. D. e VALSINER, J. **Vygotsky uma síntese**, 2.ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- WARREN, I. S. **Cidadania sem fronteiras- ações coletivas na era da globalização**. São Paulo: HUCITEC. 1999.
- WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. 2.parte. 2.ed. Campinas, SP.: Cortez, 1995.

ANEXOS

ANEXOS 1 – QUESTIONÁRIO (APLICADO PARA OS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNOESC/ CAPINZAL- 1999/2000)

Caras alunas,

É chegada a hora da coleta de dados para a conclusão de minha dissertação. de mestrado. Como vocês sabem, minha pesquisa é sobre o falar dos descendentes de italianos. Para concluí-la preciso da colaboração de todas, respondendo ao questionário abaixo. Certa de poder contar com a colaboração de vocês, agradeço.

Schirlei

I- Informações Pessoais:

Nome.....

Ano e local de nascimento:.....

Reside em área: (...) rural (...) urbana:

II-Descendência: (Contato primário)

1-Você é descendente de italiano?

() Sim () Não (...) Outra descendência (Fale sobre ela)

.....

2-Qual o grau de descendência?

(...) filho (a) (...) neto (a) (...) bisneto(a) (...) tetraneto

(...) outro (adotado)

3-Quem descende de italianos?

(...) Seu pai (...) Sua mãe (...) Ambos

4-Seus pais nasceram na Itália?

(...) Sim (...) Não

5-Seus pais têm nacionalidade italiana, por terem nascido na Itália?

(...) Sim (...) Não

6-Seus pais têm nacionalidade adquirida (dupla cidadania)?

(...) Apenas o pai (...) Apenas a mãe (...) Ambos

7-Seus pais viviam na colônia? (Por colônia entende-se, área rural)

(...) Sim (...) Não (...) Ambos (...) Apenas um deles

8-Seus pais ainda vivem na colônia?

(...) Sim (...) Não

9-Eles eram ou são donos de pequenas propriedades?

(...) Sim (...) Não

10- Eles eram, agricultores?

(...) Sim (...) Não

11-Seus pais ainda são agricultores

(...) Sim (...) Não

12-Eles são “integrados” (pequenos proprietários que produzem suínos ou aves sob a orientação e destinados a uma das agro-indústrias da região) ?

(...) Sim (...)Não

13-Que idioma eles falavam na vida do lar?

(...) Português (...) Italiano (...) Dialeto italiano

14-Que idioma falavam na vizinhança?

(...) Português (...) Italiano (...) Dialeto italiano

15-Em qual situação você colocaria seus pais em relação à língua portuguesa?

(...) Falam português sem sotaque.

(...) Falam português com sotaque.

(...) Apenas entendem português, mas não falam.

(...) Não entendem e não falavam português.

16-Em qual situação você colocaria seus pais em relação à língua italiana?

(...) Falam italiano

(...) Não falam italiano

(...) Falam um dialeto italiano

(...) Apenas entendem um dialeto italiano, mas não falam.

17- Se falavam dialeto, cite qual dialeto eles falavam? Conte-nos o que você sabe sobre esse dialeto.

.....

III-A vida do aluno na colônia e sua primeira socialização

(Colônia / Comunidade)

18-Você nasceu na colônia?

(...) Sim (...) Não

19-Ainda vive lá?

(...) Sim (...) Não (...) Saiu para estudar (...) Saiu quando se casou

(...) Saiu para trabalhar. (...) Outra situação (qual?).....

20-Em que idioma você aprendeu a falar as primeiras palavras,?

(...) Português (...) Italiano (...) Dialeto italiano

21-Na sua infância, as brincadeiras com as demais crianças, com frequência aconteciam em que língua? (Se necessário assinale mais que uma alternativa)

(...) Português (...) Italiano (...) Dialeto italiano

22-Na localidade existe um sotaque predominante?

(...) Sim (...) Não

23- Se existe qual é? _____

24- Sua mãe ou seus familiares reza, ou rezavam, em família, no dialeto italiano?

(...) Sim (...) Não (...) Às vezes

25-As pessoas mais idosas, de sua comunidade, usam qual idioma em seus momentos de lazer?

(...) Português (...) Italiano (...) Dialeto

IV- Como aconteceu a escolaridade: (educação formal) (discriminação)

26-Que tipo de escola você frequentou? (Aquela que esteve por maior tempo)

(...) Escola pública (...) Escola particular

27-Foi alfabetizada na escola acima citada?

(..) Sim (...) Não

28-Seus professores das séries iniciais eram descendentes de italianos?

(...) Sim (...) Não

29-Sendo seus professores descendentes de italianos e considerando as suas perspectivas atuais você afirmaria que:

Eles falavam e escreviam bem em português? (...) Sim (...) Não

Eles falavam português mas tinham sotaque e dificuldade em alguns sons como “r” ou “rr” ou “ão”? (...) Sim (...) Não

Eles falavam com sotaque bem carregado o português e tinham muitas dificuldades lingüísticas inclusive na escrita?

(...) Sim (...)Não

30-De quinta a oitava série você estudou na colônia?

(...) Sim (...) Não

(...) foi estudar na cidade mais próxima.

(...) foi estudar numa cidade maior.

31-Considerando que você tenha saído para estudar em outra cidade, esta era constituída por uma população predominantemente de:

(..) italianos.

(...) luso-brasileiros..

(..) por outros Qual?.....

32-De quinta a oitava série seus professores falavam com sotaque?

(...) Sim (...) Não

33-Você sentia diferença entre o modo de falar das pessoas em relação ao seu próprio modo de falar?

(...) Sim (...) Não

34-Se por falar diferente em relação aos colegas, você foi alvo de piadas, de discriminação?

(...) Sim (...) Não

Conte-nos de que forma esse fato aconteceu.

.....

.....

.....

IV-O segundo grau e a profissionalização: (reprodução do fenômeno)

35-Onde você cursou o segundo grau?

(...) Escola pública (...) Escola particular

36-Você sentia-se confortável com o seu modo de falar em relação aos colegas?

(...) Sim (...) Não (...) Às vezes

37-Se falava com sotaque:

(...) os professores mostravam-se indiferentes.

(...) os professores chamavam a atenção de forma inadequada.

(...) de forma positiva , orientando de como se deve sanar essas dificuldades.

38-Se não chamavam atenção era porque na sua opinião:

(...) Todos falavam ou falam com sotaque, inclusive o professor.

(...) Esse fato era ou é normal na região.

(...) Só os professores ou as pessoas mais cultas notavam ou notam, mas não diziam ou não dizem nada, considerando normal.

(...)Sim (...)Não

39-Você foi professora?

(...) Sim (...) Não

40-Você continua sendo professora?

(...) Sim (...) Não

41-Se continua sendo professora, você trabalha:

(...) em escola pública (...) em escola particular

42-Onde está situada a escola?

(...) Área urbana (...) Área rural

43-Se em área rural, você diria que:

(...) Todos os seus alunos e a população em geral têm sotaque étnico

(...) Só os alunos cujos pais falam um dialeto têm sotaque.

(...) Só os descendentes de italianos têm sotaque

(...) Na região ninguém, ou muito poucos, tem sotaque

44- Já perdeu uma oportunidade de emprego e você atribui o fato ao seu modo de falar com sotaque?

(...) Sim (...) Não

45-Se você pudesse escolher, colocaria um filho para ser alfabetizado por um professor que fale bem o português? Por quê? Explique o as suas razões.

.....

.....

.....

.....

46 Você corrige a maneira de falar dos alunos que têm sotaque?

(...) Sim (...) Não

47-Você acha que corrigindo estará facilitando o caminho de seus alunos e assim preparando-os melhor para o futuro?

(...) Sim (...)Não

48-Se você corrigir o falar dos alunos como a comunidade reage? Explique-nos o porquê de sua resposta.

(...) aceitam (...) não aceitam (...) são indiferentes.

.....

.....

.....

.....

49-Falar com sotaque é um problema na sua região?

(...) Sim (...) Não

50-Falar com sotaque é um problema fora da sua região? Fale-nos sobre o porquê de sua opção.

(...) Sim (...) Não

ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA (PARA OS MESTRES E DOUTORES, DESCENDENTES DE ITALIANOS DA UNOESC E DA UNIPLAC)

Caros Colegas,

É chegada a hora da coleta de dados para a conclusão de minha dissertação de mestrado. Um dos meus objetivos é: “Analisar as conseqüências do falar específico dos descendentes de italianos, avaliando até que ponto esse fato interferiu no cotidiano e na profissão” especialmente, dos profissionais da Educação detentores de diplomas.

Schirlei

I- Informações Pessoais

Nome:.....

Ano e local de nascimento:.....

Qual é a sua origem urbana ou rural?.....

Qual é o seu local de trabalho?:

Qual é a sua formação?.....

II-Descendência: (Contato primário)

1-Você é descendente de italiano?

2-Qual o grau de descendência?

3-Na constelação familiar, você é filho de italianos natos? neto? bisneto?

Trineto? tetraneto? Outro? Qual?

4-Seus pais, não sendo cidadãos italianos, têm (ou tinham) cidadania italiana adquirida ? Outros antepassados tinham (ou têm) cidadania italiana? Nesse último caso, qual o grau de parentesco?

5-Você tem cidadania italiana adquirida (dupla cidadania)? ou em andamento?

6-Seus pais viviam (ou vivem) na colônia? (Por colônia entende-se, área rural)
Fale-nos sobre isso.

7-Que idioma os pais falavam usualmente?

8-Que idioma falavam na vizinhança usualmente?

9- Como os seus pais falavam o português? Com facilidade? Com sotaque?
Misturado com o italiano?

10-Em relação à língua italiana, o que diria , sobre os seus pais ? (Pergunta de confirmação)

11-Se seus pais falavam dialeto, qual dialeto eles falavam? (se esse dado for de seu conhecimento) Conte-nos o que você sabe sobre esse dialeto.

III-A vida do aluno na colônia e sua primeira socialização:

(Colônia / Comunidade)

12-Nasceu na colônia? Onde? (local)

13-Em que idioma você aprendeu a falar?

14-Na localidade existia um sotaque predominante? Descreva.

15- Sua mãe ou seus familiares reza, (ou rezavam), em família, no dialeto italiano?

16-As pessoas mais idosas, de sua comunidade, usam qual idioma em seus momentos de lazer?

IV- Como aconteceu a escolaridade: (educação formal) (discriminação)

17-Foi alfabetizado em escola pública ou particular?Discorra sobre as suas primeiras experiências escolares, no que diz respeito as questões idiomáticas.

18-Seus professores das séries iniciais eram descendentes de italianos?

Sendo seus professores descendentes de italianos e considerando as suas perspectivas atuais, o que diria hoje, sobre o português falado por eles?

19-De quinta a oitava série você estudou na colônia? Onde?

20-Se estudou na colônia, considerando os conhecimentos lingüísticos que você detêm hoje, na sua opinião, como falavam o português a grande maioria dos seus professores? (bem?) (com sotaque?), (Misturado com o italiano?)

21-Mudando de perspectiva, na forma de enfocar o assunto, voltando ao seu passado, como você se auto-definiria com relação ao seu próprio falar?

22-Sendo a sua resposta de que tinha sotaque, pergunto-lhe se você foi alvo de piadas, de discriminação? Conte-nos. de que forma os fatos aconteciam.

IV-O segundo grau e a profissionalização: (reprodução do fenômeno)

23-Onde você cursou o segundo grau? Escola pública ou particular?

24-Sentia-se confortável com o seu modo de falar em relação aos colegas? Porquê?

25-No exercício do magistério, você já enfrentou limitações, tais como avaliações negativas de desempenho, críticas internas ou externas, crítica dos alunos,

ou até a perda de emprego ,ou desclassificação em concursos, em entrevistas para empregos, devido ao seu sotaque ou modo de falar?

26-Falar com sotaque é um problema na região onde trabalha? Por quê?

27-Falar com sotaque é um problema fora da sua região? Por exemplo em viagens, em outros Estados brasileiros? Nas grandes metrópoles? Por quê?

28-Você estudou (ou estuda) italiano moderno?

Se não estudou, no âmbito de suas aspirações gostaria de estudar?

29-Bourdieu afirma que “a linguagem é um instrumento de poder”, você concorda com ele? Porquê?

30-Você considera, que em geral, o falar com sotaque étnico traz prejuízos lingüísticos? Discorra sobre esse fato pois ele é fundamental para a pesquisa.

